

2 Stand der Forschung: Bildungsbeteiligung und soziale Herkunft im Hochschulstudium

Die vorliegende Untersuchung ist aufgrund des genuinen Erkenntnisinteresses an Bildungsorientierungen von Studierenden akademischer und nicht-akademischer Herkunft an der Schnittstelle von erziehungswissenschaftlicher und bildungssoziologischer Forschung angesiedelt (→ 1.3). Dies spiegelt sich auch in der Forschungslage wider: So lassen sich einerseits diverse Studien und Diskussionsbeiträge verzeichnen, die das Thema aus bildungssoziologischer Perspektive betrachten. Sie widmen sich entweder der Bestandsaufnahme der gesamtgesellschaftlichen Situation und der Erklärung entsprechender Zusammenhänge oder nehmen eine stärker mikrosoziologische Perspektive ein. Andererseits liegen zahlreiche Studien vor, welche sich der Thematik unter einem erziehungswissenschaftlichen Fokus nähern. Ausgangspunkt dieser Studien ist in der Regel, wie auch in dieser Arbeit, das handelnde Individuum in einer pädagogischen Einrichtung wie der Schule oder der Hochschule.

Dieses Kapitel umfasst den heuristisch erfassten Stand der Forschung zu dem Zusammenhang von der Beteiligung an tertiärer Bildung und der sozialen Herkunft. Hierzu werden zunächst relevante Ergebnisse aus Sozialstrukturanalysen sowie aus der quantitativen Sozial- und Bildungsforschung berücksichtigt (→ 2.1). Die Darstellung der strukturanalytischen und quantitativen Daten ermöglicht einerseits einen Gesamtüberblick über die Ausgangssituation und die Lage der Studierenden in Deutschland, andererseits zeigt sich durch die überblicksartige Aufarbeitung auch das Potenzial eines qualitativ-rekonstruktiven Forschungsansatzes, der eine wertvolle Ergänzung zu den in der empirischen Bildungsforschung überwiegenden, quantitativen Ansätzen darstellt. Anschließend werden ausgewählte und biographisch orientierte Studien in erster Linie aus der erziehungswissenschaftlich fundierten Bildungs- und Habitusforschung vorgestellt, bei denen sowohl Aspekte der strukturellen Rahmenbedingungen als auch Aspekte des subjektiven Handelns in den Blick genommen werden (→ 2.2). Aufgrund einer überschaubaren Anzahl an entsprechenden Zugängen aus dem Handlungsfeld der hochschulischen Bildung stellen für diese Arbeit zusätzlich Untersuchungen aus der biographischen Familienforschung, aus der schulpädagogischen Über-

gangsforschung sowie aus der Weiterbildungsforschung zentrale Anknüpfungspunkte dar. Ein besonderes Augenmerk wird hierbei auf den familiär erworbenen Habitus und die hiermit einhergehenden Passungsverhältnisse in Bildungseinrichtungen gelegt.

2.1 Befunde sozialstruktureller und quantitativer Analysen

Die seit Beginn der 2000er Jahre regelmäßig durchgeführten PISA-Studien sowie weitere internationale Leistungsvergleichstests haben zu der Erkenntnis geführt, dass Bildungswege und -erfolge in Deutschland stark von der sozialen Herkunft abhängen. Insbesondere aufgrund der regelhaft frühzeitigen Separierung von Schülergruppen durch das dreigliedrige Schulsystem zeichnen sich bereits im Grundschulalter unterschiedliche Bildungs- und Berufschancen von Kindern aus unterschiedlichen sozialen Herkunftsmilieus ab. Angesichts der Tatsache, dass der Zusammenhang zwischen der Milieuzugehörigkeit und einem langfristigen Bildungserfolg in den meisten anderen Ländern, z. B. in den Ländern Skandinaviens, weniger stark ausgeprägt ist als in Deutschland, wird die hohe Relevanz der Thematik für die deutsche Bildungspolitik, -wissenschaft und -praxis ersichtlich. Studien zur ungleichen Verteilung von Partizipationschancen im deutschen Schulsystem existieren dementsprechend in großer Vielzahl und mit einem breiten Spektrum an unterschiedlichen theoretischen Bezugspunkten und forschungsmethodischen Zugängen (vgl. z. B. Baumert/Schümer 2001; van Ackeren/Klein 2014; Ahmed et al. 2013; Baumert et al. 2010; Becker/Lauterbach 2010b; Geißler 2006). Umfangreiche Ergebnisse liefert auch die Recherche nach Sozialstrukturanalysen zur Bildungsbeteiligung und -benachteiligung im deutschen Hochschulsystem. Insbesondere seit Mitte der 2000er Jahre ist eine deutliche Hinwendung der bildungsbezogenen Forschung zum Tertiärbereich zu verzeichnen, wobei Fragen des Zugangs und der Partizipation von besonderem Interesse sind (vgl. z. B. Schindler 2014: 19; Becker 2011; Maaz 2006; Müller/Pollak 2004). Wichtige Bezugspunkte für die Bundesrepublik Deutschland stellen hierbei die regelmäßig durchgeführte Sozialerhebung zur Lage der Studierenden¹⁰ (vgl. zuletzt Middelndorff et al. 2013; Isserstedt et al. 2010) sowie der Studierendensurvey¹¹ dar (vgl. zuletzt Ramm et al. 2014; Multrus et al. 2010; Bargel et al. 2008). Weiterhin zu nennen sind in diesem Zusammenhang die zunehmend durchgeführten hochschulübergreifenden und -internen Absolventenstudien, die im Folgenden jedoch nicht

10 Im Auftrag des Deutschen Studentenwerks (DSW), durchgeführt durch das HIS Institut für Hochschulforschung, gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

11 Durchgeführt durch die AG Hochschulforschung, gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

genauer betrachtet werden, da sie die Herkunft der Studierenden in der Regel nur am Rande thematisieren (vgl. Bargel/Bargel 2010: 9) und darüber hinaus sehr punktuelle Befunde zu Einzelhochschulen oder Hochschulverbänden liefern. Die folgenden Ausführungen stellen daher eine thematisch fokussierte Auswahl dar: Zunächst wird die historische Entwicklung von Untersuchungen zum Thema Ungleichheit im deutschen Bildungswesen überblicksartig skizziert, anschließend wird das Augenmerk auf die weitaus jüngeren Studien und Analysen zur Bildungsbeteiligung im Hochschulstudium im Speziellen gerichtet.

Der Ursprung der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema Bildungsbeteiligung lässt sich in der milieu- bzw. schichtspezifischen Sozialisationsforschung in den 1960er Jahren verorten (vgl. Thiersch 2014a: 19). Als symbolträchtige Figur für soziale Ungleichheit galt in dieser Zeit das ‚katholische Arbeitermädchen vom Lande‘, in welcher die Dimensionen Konfession, Schicht, Geschlecht und Region gebündelt wurden (vgl. Dahrendorf 1965: 48; Peisert 1967; Geißler 2013: 71 f.). Diskutiert wurde in diesem Zusammenhang insbesondere die Diskrepanz zwischen der familiären Sozialisation und den schulischen Anforderungen, wobei herausgestellt wurde, dass nicht nur die Institution Schule soziale Ungleichheit reproduziert (vgl. Rolff 1997 [1967]: 177 ff.), sondern die unteren sozialen Schichten sich darüber hinaus aufgrund ihrer kulturellen Fremdheit selbst ausgrenzen (vgl. Bourdieu/Passeron 1971: 174 ff.; Thiersch 2014a: 19). Mit den empirischen Befunden zur Reproduktion und Ausgrenzung der unteren Schichten gingen Forderungen nach Lösungs- und Reformansätzen für das Bildungswesen einher (vgl. Rolff 1997 [1967]: 229 ff.; Picht 1965). Der Deutsche Bildungsrat (1965-1975) legte daraufhin im Jahr 1970 Empfehlungen zu grundlegenden Umstrukturierungen des deutschen Bildungssystems vor, um Chancengleichheit umfassend zu realisieren. Neben Reformvorschlägen für den Elementar-, Primar- und Sekundarbereich I waren hier auch die Verbesserung der Durchlässigkeit von gymnasialer und beruflicher Bildung durch Doppelqualifikationen sowie die Einführung von Gesamtschulen vorgesehen (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970). Die Empfehlungen gelten als wegweisend für weitere bildungspolitische Strukturplanungen und flossen in den 1973 verabschiedeten Bildungsgesamtplan der Bund- und Länderkommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1970-2007) ein (vgl. Bund- und Länderkommission 1973).

Wengleich die in den 1960er und 1970er Jahren initiierten Reformen darauf abzielten, herkunfts- und schichtabhängige Bildungsungleichheiten abzubauen, so konnte dies in den darauffolgenden 30 Jahren nur bedingt realisiert werden (vgl. Geißler 2013: 73). Die internationalen PISA-Studien kamen in den 2000er Jahren unter anderem zu dem Ergebnis, dass Bildungschancen im deutschen Schulsystem nach wie vor ungleich verteilt sind (vgl. Baumert et al. 2010;

Becker/Lauterbach 2010b; Geißler 2006). Es folgten zahlreiche Reformbemühungen, bei denen unter anderem die Einführung der Ganztagschule und die Ausweitung des schulischen Förderangebots forciert wurden. Den Schülerinnen und Schülern sollte hierdurch ein umfassendes Bildungsangebot bereitet werden, bei welchem das Individuum im Sinne des meritokratischen Leistungsprinzips die Möglichkeit erhält, Bildungserfolge aufgrund von persönlichen Anstrengungen und Leistungen zu erzielen. Trotz der Bemühungen lassen sich bis heute jedoch keine signifikanten Veränderungen hinsichtlich des Zusammenhangs von schulischen Bildungschancen und sozialer Ungleichheit verzeichnen (vgl. Thiersch 2014a: 19).

Betrachtet man die akademische Bildungslandschaft, so ist auch hier ein statistisches Ungleichgewicht bei der Verteilung der Chancen bezüglich der Aufnahme eines Studiums sowie im Studienverlauf an sich zu verzeichnen. Mit der Bologna-Erklärung (vgl. Europäische Bildungsminister 1999) und der Einführung der konsekutiven Bachelor- und Masterstudiengänge in nahezu allen grundständigen Studiengängen war zwar die Erwartung verbunden, dass „die Partizipation an akademischer Bildung durch die beobachtbare Konvergenz tertiärer Bildungseinrichtungen und durch die öffentliche Thematisierung dieser Fragen insgesamt steigt“ (Lenzen et al. 2008: 103), die aktuelle Datenlage verdeutlicht jedoch, dass Chancengleichheit noch nicht umfassend realisiert werden konnte. So zeigt beispielsweise die regelmäßig durchgeführte Sozialerhebung zur Lage der Studierenden in Deutschland (vgl. zuletzt Middendorff et al. 2013), dass bereits beim Hochschulzugang vor dem Eintritt in das Studium zentrale Weichenstellungen im Hinblick auf einen akademischen Werdegang erfolgen: Im Jahr 2009 begannen 77 von 100 Kindern aus akademisch geprägten Elternhäusern, die zuvor eine Hochschulzugangsberechtigung erworben hatten, ein Studium, während es nur 23 von 100 Kindern aus nicht-akademischen Familien. Dieses Phänomen wird auch als „Bildungstrichter“ bezeichnet (vgl. ebd.: 112; → Abbildung 2).

Bei der Verteilung der beiden untersuchten Gruppen im schulischen Sekundarbereich II offenbaren sich bereits deutliche Herkunftseffekte: Die Wahrscheinlichkeit für Kinder aus Akademikerfamilien, eine gymnasiale Oberstufe zu besuchen, liegt um das 1,8-fache höher als für Kinder aus nicht-akademischen Familien. Sie sind dementsprechend vergleichsweise seltener in den beruflichen Schulen anzutreffen (N=21) als Kinder aus nicht-akademischen Familien (N=57). Den Weg über die beruflichen Schulen im Sekundarbereich II an die Hochschulen nahmen im Jahr 2009 nur 18 von insgesamt 200 Schülerinnen und Schülern, was weniger als zehn Prozent entspricht. Hiervon stammen wiederum elf Kinder aus Akademikerfamilien, sieben aus nicht-akademischen Familien. Die bereits in der Sekundarstufe II vorhandene Ungleichverteilung, so lässt sich zusammenfassen,

verstärkt sich nochmals bei dem Übergang in akademische Bildungseinrichtungen, so dass hinsichtlich der Partizipation an hochschulischer Bildung von einem doppelt nachteiligen Effekt für Schülerinnen und Schüler nicht-akademischer Herkunft ausgegangen werden kann.

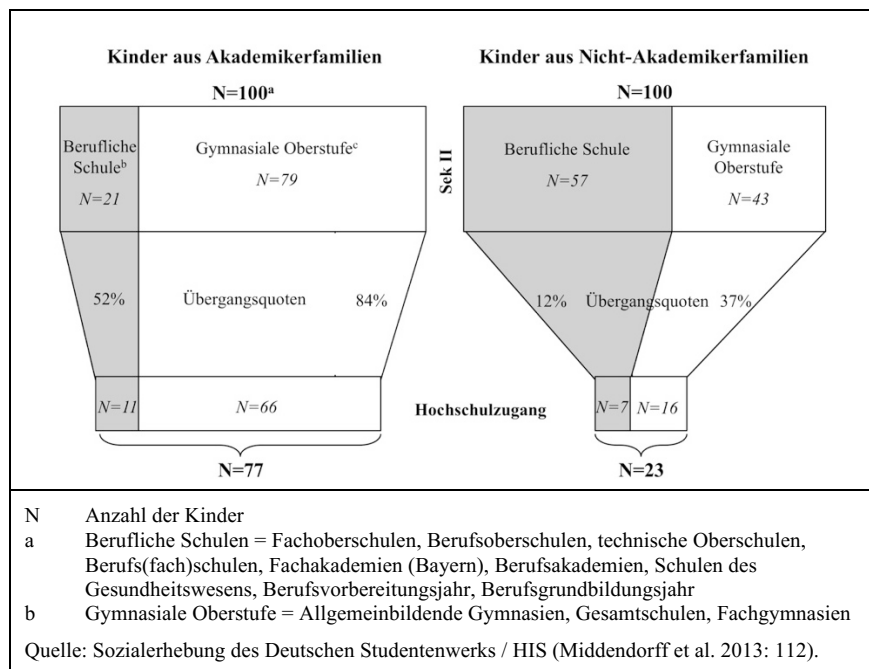


Abb. 2. Bildungstrichter 2009. Schematische Darstellung von Bildungsbeteiligung und sozialen Selektionsprozessen nach dem Bildungsstatus des Elternhauses.

Bei der Verteilung der beiden untersuchten Gruppen im schulischen Sekundarbereich II offenbaren sich bereits deutliche Herkunftseffekte: Die Wahrscheinlichkeit für Kinder aus Akademikerfamilien, eine gymnasiale Oberstufe zu besuchen, liegt um das 1,8-fache höher als für Kinder aus nicht-akademischen Familien. Sie sind dementsprechend vergleichsweise seltener in den beruflichen Schulen anzutreffen (N=21) als Kinder aus nicht-akademischen Familien (N=57). Den Weg über die beruflichen Schulen im Sekundarbereich II an die Hochschulen nahmen im Jahr 2009 nur 18 von insgesamt 200 Schülerinnen und Schülern, was weniger

als zehn Prozent entspricht. Hiervon stammen wiederum elf Kinder aus Akademikerfamilien, sieben aus nicht-akademischen Familien. Die bereits in der Sekundarstufe II vorhandene Ungleichverteilung, so lässt sich zusammenfassen, verstärkt sich nochmals bei dem Übergang in akademische Bildungseinrichtungen, so dass hinsichtlich der Partizipation an hochschulischer Bildung von einem doppelt nachteiligen Effekt für Schülerinnen und Schüler nicht-akademischer Herkunft ausgegangen werden kann.

Der Frage, weshalb es vergleichsweise nur eine geringe Anzahl an „Arbeiterkindern“¹² an Deutschlands Universitäten gibt, gingen auch Müller und Pollak nach, die anhand verschiedener Analysen zu der Schlussfolgerung kommen, dass die soziale Selektivität in der postsekundären und tertiären Bildung stark ausgeprägt ist (vgl. Müller/Pollak 2004: 311 ff.). Analog zu den aktuellen Surveyergebnissen stellen sie fest, dass „Kinder aus Arbeiterfamilien [...] viel häufiger nicht-tertiäre Berufsausbildungen [wählen] als Kinder aus anderen Klassenherkünften.“ (ebd.: 337). Diese ‚Ablenkungsthese‘ wurde zwischenzeitlich empirisch überprüft und bestätigt (vgl. Becker/Hecken 2008: 22; Maaz 2006: 234). Das Investitionsrisiko in die höhere Bildung variiert stark zwischen den unterschiedlichen Klassen. Differenziert wird hierbei zwischen den aus Dienst- und Beamtenklassen stammenden Abiturientinnen und Abiturienten und jenen aus Arbeiterfamilien: Während letztere tendenziell gänzlich von einem Studium abgelenkt werden, verzichten die aus Dienstklassen stammenden Schülerinnen und Schüler zwar auf ein sich unmittelbar anschließendes Studium, halten sich aber die Studienoption weiterhin offen. Die Berufsausbildung fungiert hier als ein Sicherheitsnetz (vgl. Becker/Hecken 2008: 22). Als Begründung für die Ungleichverteilung von Akademiker- und Nichtakademikerkindern an Universitäten wird zudem in verschiedenen Untersuchungen, wie auch im Rahmen der PISA-Studien, auf die frühe Selektivität durch die Dreigliedrigkeit des Bildungssystems verwiesen. Die Tatsache, dass „bereits durch den Übergang auf die erste weiterführende Schulform ein Großteil der später zu beobachtenden Bildungsungleichheiten vorhergesagt werden kann“ (Schindler 2014: 250), konnte bis heute mehrfach statistisch bestätigt werden.

Zur Ermittlung der Auswirkung der akademischen und nicht-akademischen Herkunft auf die Studienentscheidung wird im Kontext der sozialstrukturellen Analysen sowohl auf Daten zu den schulischen Bildungsabschlüssen als auch zu

12 Mit dem nicht unumstrittenen Begriff der „Arbeiterkinder“ beziehen sich Müller und Pollak ausschließlich auf die Kinder von Arbeiterinnen und Arbeitern, was ihren Zugang von jenem des „Bildungstrichters“ im Rahmen der Sozialerhebung unterscheidet (vgl. Middendorff et al. 2013: 112), bei dem der akademische bzw. nicht-akademische Status der Eltern als Differenzierungsmerkmal fungiert. Die vorliegende Untersuchung orientiert sich grundlegend an der Unterscheidung der Sozialerhebung, im weiteren Verlauf des Kapitels wird die Dichotomie von „akademisch“ und „nicht-akademisch“ im Kontext der Kategorie „Bildungsherkunft“ weiter ausdifferenziert.

dem Berufsstand der Eltern zurückgegriffen. Hinsichtlich der elterlichen Bildungsabschlüsse werden die Ergebnisse im aktuellen Studierendensurvey wie folgt resümiert:

„Grundsätzlich gilt, je höher der Bildungsabschluss der Eltern (oder eines Elternteils), desto entschiedener fällt die Entscheidung für ein Studium aus. Allerdings sehen Abiturienten, die aus einem akademischen Elternhaus kommen, kaum Alternativen zum Studium, selbst wenn ihr Schulabschluss nicht so gut ausfällt.“ (Ramm et al. 2014: 4)

Zu dem Ergebnis, dass die Schulbildung der Eltern die Studienentscheidungen der Kinder maßgeblich determiniert, kommt auch die Autorengruppe der aktuellen Sozialerhebung zur Lage der Studierenden in Deutschland (vgl. Middendorff et al. 2013: 76 ff.). Die Daten besagen im Detail, dass etwa 60 Prozent der Studierenden bundesweit aus einem Elternhaus stammen, in welchem das Abitur der höchste Schulabschluss von mindestens einem Elternteil ist. Bei etwa 30 Prozent verfügt die Mutter und bzw. oder der Vater über einen mittleren Schulabschluss und unter zehn Prozent der Studierenden kommen aus Familien, in denen die Eltern maximal einen Volks- oder Hauptschulabschluss aufweisen (vgl. ebd.). Bemerkenswert ist, dass diese Zahlen in den letzten zehn Jahren nahezu stagnieren, sich innerhalb der Familien jedoch die Tendenz zur Bildungshomogenität zeigt, was bedeutet, dass beide Elternteile gleichwertige Schulabschlüsse wie z. B. die allgemeine Hochschulreife aufweisen (vgl. ebd.: 77). Zudem zeichnet sich ab, dass an den (Fach-)Hochschulen die elterlichen Bildungsabschlüsse stärker variieren als an den Universitäten, an denen weniger Studierende aus hochschulfernen Milieus eingeschrieben sind (vgl. ebd.: 78).

Bezüglich des höchsten beruflichen Abschluss der Eltern wurde im Jahr 2009 erstmals festgestellt, dass der Anteil an Studierenden mit Eltern in akademischen Berufen nicht wie in den Jahren zuvor stetig zunimmt, sondern ebenfalls stagniert¹³. Für das Jahr 2012 konnte dieser Trend bestätigt werden. Bei etwa 27 Prozent der Studierenden haben die Eltern eine Lehre oder eine Facharbeiterausbildung abgeschlossen, bei etwa jedem fünften Studierenden war der höchste Berufsabschluss eines Elternteils ein Meisterbrief, ein Techniker- oder Fachschulabschluss. In einem Angestelltenverhältnis befanden sich nach Angaben der Studierenden 59 Prozent der Mütter sowie 41 Prozent der Väter, wobei hier Unterschiede in den zugeschriebenen Verantwortlichkeiten deutlich wurden. Die Väter

13 Bei der Frage nach der beruflichen Stellung der Eltern sind bei den Studierenden erwartungsgemäß Zuordnungsprobleme zu den vorgegeben Kategorien „Arbeiter(in)“, „Angestellte“, „Beamte“, „Akademiker(in) in freiem Beruf“, „Selbstständige(r) Landwirt“, „Selbstständige(r) im Handel, Gewerbe, Handwerk, in der Industrie, in der Dienstleistung“ und „nie berufstätig gewesen“ aufgetreten. Dies sei unter anderem darauf zurückzuführen, dass ein Elternteil verstorben oder unbekannt ist (vgl. Middendorff et al 2013: 85 f.).

sind demnach vergleichsweise häufiger in Angestelltenverhältnissen mit Führungsaufgaben und eigenverantwortlicher Arbeit tätig als die Mütter. Einen Arbeiterstatus weisen etwa ein Fünftel der Väter aller Studierenden bundesweit auf, während es bei den Müttern nur etwas mehr als ein Zehntel sind (vgl. Middendorff et al. 2013: 80).

Die Bildungs- und Berufsabschlüsse der Eltern wurden im Rahmen der 20. Sozialerhebung zur Lage der Studierenden erstmals statistisch zu der Kategorie „Bildungsherkunft“ in vier Ausprägungsstufen zusammengefasst (→ Tabelle 1).

Tab. 1. Ausprägungsmerkmale der Kategorie "Bildungsherkunft" und die Zusammensetzung der Studierenden in Deutschland in den Jahren 2000 bis 2012.

		Bildungsherkunft ^a	Zusammensetzung der Studierenden ^b 2012 I 2009 I 2006 I 2003 I 2000
Bildungsaufstieg	niedrig	Beide Eltern haben keinen beruflichen Abschluss - oder - höchstens ein Elternteil hat max. eine nicht-akademische Berufsausbildung.	9% I 10 % I 10 % I 11 % I 13 %
	mittel	Beide Elternteile haben eine nicht-akademische Berufsausbildung.	41% I 39 % I 39 % I 43 % I 43 %
Akademische Reproduktion	gehoben	Ein Elternteil hat einen akademischen Abschluss.	28% I 27 % I 28 % I 26 % I 25 %
	hoch	Beide Elternteile haben einen akademischen Abschluss.	22% I 24 % I 23 % I 20 % I 19 %
a		Definitionen nach Middendorff et al. 2013: 88; ebd.: 617.	
b		Kennzahlen nach Middendorff et al. 2013: 89.	

Das statistische Konstrukt der „Bildungsherkunft“ ist zu unterscheiden von der bis dato verwendeten Kategorie „soziale Herkunftsgruppe“ (vgl. z. B. Isserstedt et al. 2010), welche aufgrund von inhaltlichen und methodischen Präzisierungen ersetzt wurde (vgl. Middendorff et al. 2013: 87 f.; ebd.: 616 f.). In dem aktuellen Studierenden-survey werden die Studierenden niedriger und mittlerer Bildungsherkunft zusammenfassend als „Bildungsaufsteiger“ bezeichnet, jene mit mindestens einem studierten Elternteil werden unter der Kategorie der „akademischen Reproduktion“ subsumiert (Ramm et al. 2014: 57; vgl. Bargel/Bargel 2010: 7). Für die vorliegende Arbeit stellt die Kategorisierung der Bildungsherkunft einen zentralen

Bezugspunkt bei den soziogenetischen Analysen (→ 6.4) sowie im Kontext der Diskussion der empirischen Ergebnisse dar (→ 7).

Einen interessanten Erklärungsansatz für die gleichbleibende Zusammensetzung der Studierendenschaft nach ihrer Bildungsherkunft kann die milieubezogene Forschung zur Pluralität in der Bildung und zur sozialen Segregation liefern (vgl. Bremer/Lange-Vester 2014; 56 ff.; Hadjar/Becker 2006; → 3.2), in der zum einen auf die eingeschränkte soziale Mobilität und zum anderen auf milieuspezifische Bildungsstrategien verwiesen wird. Unterschieden werden die bildungsfernen Arbeitermilieus, bei denen die bildungsbezogenen Beschränkungen zu institutionellen Diskriminierungen, mangelnden sozialen Anschlüssen und Selbstausschlussprozessen führen (vgl. Ecarius/Wahl 2009: 28), die mittleren Milieus, in welchen formale Bildung als Aufstiegsmöglichkeit erachtet wird und die Werte von Leistungsbereitschaft und Konformität geteilt werden (vgl. ebd.), sowie die oberen Milieus, für deren Angehörige formale Bildungseinrichtungen distinktive Orte der Statussicherung darstellen (vgl. Helsper et al. 2009: 281; Thiersch 2014a: 22 f.; → 2.2).

Nicht nur die elterliche Bildungsherkunft, sondern auch der eigene schulische Werdegang stellt eine wesentliche Einflussgröße für die Studienentscheidung und -performanz dar, wie bereits anhand des „Bildungstrichters“ ersichtlich wurde (→ Abbildung 2). Neben der Differenzierung zwischen allgemeiner und beruflicher (Schul-)Bildung ist hierbei die Art der Hochschulreife entscheidend. In den Jahren 2012 und 2013 verfügte der überwiegende Anteil an Studierenden über eine allgemeine Hochschulreife, nur wenige Studierende hatten die Fachhochschulreife erworben (vgl. Ramm et al. 2014: 63 f.; Middendorff et al. 2013: 54 ff.). Bei Studierenden mit einer vorherigen Berufsausbildung, diese hatten im Jahr 2012 im Durchschnitt etwa 22 Prozent aller Studierenden zuvor absolviert, hat ebenfalls der Großteil eine allgemeine Hochschulreife erworben, wobei deutliche Unterschiede zwischen den Studierenden an Universitäten (81 Prozent) und jenen an Fachhochschulen (26 Prozent) zu verzeichnen sind. Bei Letzteren überwiegt der Anteil mit abgeschlossener Ausbildung und Fachhochschulreife (vgl. ebd.: 59 f.). Die Art der Studienberechtigung ist in vielen Fällen auf eine bestimmte und herkunftsabhängige Motivlage zurückzuführen. So konstatiert beispielsweise Schindler (2014), „dass vor allem die Schüler aus bildungsfernen Familien die Hochschulreife verstärkt aus instrumentellen Gründen erwerben, um den höheren Anforderungen des Berufsausbildungsmarktes gerecht zu werden.“ (ebd.: 258). Das Berufsbildungssystem und seine Durchlässigkeitsoptionen wirken somit auf die sozialen Selektionsmechanismen beim Übergang in den tertiären Bereich: Zunehmend mehr Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Schichten erwerben eine Hochschulzugangsberechtigung, obwohl die Intention von vornherein nicht die Aufnahme eines Studiums ist. Die Schieflage hinsichtlich des Übergangs in

ein Studium beim Vergleich von Absolventinnen und Absolventen allgemeinbildender und berufsbildender Schulen resultiere dementsprechend nicht ausschließlich aus sozialen Selektionsprozessen, sondern auch aus den steigenden Anforderungen des Arbeitsmarkts und der Perspektive einer höheren (fach-)beruflichen Karriere (vgl. ebd.; Becker 2011: 224).

Eine im Jahr 2010 veröffentlichte Studie zu „Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden“¹⁴ erzielt weiterhin relevante Forschungsbefunde hinsichtlich der Gelingensbedingungen und des Erfolgs im Studium (vgl. Bargel/Bargel 2010). So kommen die Autoren beispielsweise zu dem Ergebnis, dass sich Benachteiligungen bei der fachlichen Orientierung im Studium und im sozialen Klima an den Hochschulen aufgrund der Herkunft von Studierenden zeigen. Studierende mit einem niedrigen Herkunftsstatus geben deutlich häufiger als Studierende einer höheren sozialen Herkunft an, mit entsprechenden Problemen im Hochschulalltag konfrontiert zu sein (vgl. ebd.: 20 f.). Weiterhin konkretisieren die Autoren, dass Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger deutlichere Schwierigkeiten bei der Planung des Studiums, bei den Prüfungsvorbereitungen, hinsichtlich der Konkurrenz unter den Studierenden, beim Umgang mit den Lehrenden und bei der Beteiligung an Diskussionen in Lehrveranstaltungen haben. Diese Problemlagen seien jedoch nicht auf ein mangelndes intellektuelles Leistungsvermögen der Arbeiterkinder zurückzuführen, vielmehr resultiere es aus den sozialen Unsicherheiten im akademischen Milieu sowie aus finanziellen Belastungen (vgl. ebd.). Angesichts dieser Tatsachen lässt sich auch erklären, warum bei Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteigern eine Präferenz zum Fachhochschulstudium besteht, die Wahl des Hochschulstandorts häufig aufgrund regionaler Nähe getroffen wird und bestimmte Fächer wie das Lehramtsstudium bevorzugt gewählt werden: Das Sicherheitsmotiv scheint bei der Hochschulwahl und bei der Fachbelegung handlungsleitend zu sein (vgl. ebd.: 10).

Vor diesem Hintergrund liegt die Vermutung nahe, dass die grundlegenden Voraussetzungen für Chancengleichheit im Studium – ein umfassendes hochschulinternes Beratungssystem sowie die Kooperation und Vernetzung mit externen Beratungseinrichtungen (vgl. Lenzen et al. 2008: 103 f.) – bisweilen nicht in hinreichender Form realisiert wurden. Wenngleich auf den ersten Blick in dem konsekutiven Bachelor- und Mastersystem keine sozialen Ungleichheiten hinsichtlich des Studienabbruchs und der Studiendauer zwischen Studierenden höhe-

14 Gefördert von der Hans-Böckler-Stiftung im Rahmen des Projekts „Leitbild Demokratische und Soziale Hochschule“, durchgeführt in Kooperation mit dem Deutschen Gewerkschaftsbund (DGB) und seinen Mitgliedsgewerkschaften.

rer und niedriger sozialer Schichten statistisch nachweisbar sind, so sei dies zumindest längerfristig in Betracht zu ziehen (vgl. Bargel/Bargel 2010: 19 f.). Insbesondere beim Übergang von einem Bachelor- in ein Masterstudium müsse geprüft werden, ob der Verzicht auf das Masterstudium im Sinne eines graduierten Studienabbruchs mit einer niedrigen oder mittleren sozialen Herkunft einhergeht. Punktuelle Befunde, die diese Annahme bestätigen, liegen bereits vor:

„Studierende niedrigerer Schichten werden an der Hürde zum Masterstudium eher von einer Bildungsentscheidung für den Master abgehalten, zum einen durch die objektiv bestehenden Auswahlmechanismen, die an sich schon sozial selektiv sein können, und zum anderen durch die ‚habituell bedingte Eliminierung‘ der Studierenden selber.“ (Falkenhagen 2013: 81)

In dieser Hinsicht wird konstatiert, dass konterkarierende hochschulpolitische Entwicklungen wie die Aufnahmeregelungen für den Masterstudiengang sowie Aspekte der Studienfinanzierung die sozialeselektiven Folgen in einem konsekutiven Hochschulstudium massiv verstärken (vgl. Baumgart 2009: 319; Kreckel 2015: 416). Hinsichtlich einer sich möglicherweise anbahnenden sozialen Diskriminierung von Bachelorabsolventen als ‚Akademiker zweiter Klasse‘ könnte sich hier eine starke Ungleichverteilung einstellen, welche die bisherigen sozialen Disparitäten übertreffen würde (vgl. Bargel/Bargel 2010: 19 f.).

Strukturanalytisch angelegte Studien zur Bildungsbeteiligung und zur sozialen Ungleichheit im Studium liefern umfassende und relevante Daten und Befunde zu den sozioökonomischen und -kulturellen Bedingungen der Studienaufnahme und des Studienerfolgs. So zeigen sie beispielsweise auf, dass die enge Verzahnung von Bildungsbeteiligung und der elterlichen Bildungsherkunft auch nach den Umstrukturierungen und Reformen der letzten 15 Jahre weitestgehend stabil ist, was auf die generationenübergreifende Reproduktion von Bildungsungleichheiten hindeutet. Als Gründe lassen sich folgende selektive Anreize und Restriktionen zusammenfassen (vgl. Becker 2011: 224; Müller/Pollak 2004: 315):

- Frühzeitige und determinierende Selektionsmechanismen am Ende der Primarschulzeit, bei denen die Eltern mit einem niedrigen und mittleren Bildungsstand in der Regel weniger zu den akademisch-orientierten Gymnasien tendieren als jene aus höheren Verhältnissen; diese Entscheidungen erschweren den Kindern den späteren Zugang zum tertiären Bildungssektor.
- Die attraktiven Angebote der Berufsbildung, bei welcher sichere Bildungs- sowie ökonomische Erträge in Aussicht gestellt werden; für Kinder niedriger und mittlerer Bildungsherkunft treffen daher die Eltern häufiger die Entscheidung, einen schulischen Werdegang einzuschlagen, der auf eine fachberufliche Erwerbstätigkeit abzielt.

- An dem Übergang in den Sekundarbereich II oder nach dem Abitur stellt sich die Frage nach der Aufnahme einer attraktiven dualen Ausbildung als Alternative zum Studium, die zumindest kurz- und mittelfristig eine kostengünstigere Alternative zum Studium darstellt.

Auf die umfassenden Forschungsbefunde zum Zusammenhang von Bildungsbeileiligung und Herkunftseffekten im Studium sowie auf mögliche Erklärungsansätze weisen auch Miethe et al. (vgl. 2014: 21) hin, zugleich konstatieren sie jedoch ein Forschungsdesiderat hinsichtlich der Möglichkeiten zur Veränderung dieses Zustands. Mit ihrer Untersuchung zu „First Generation Students an deutschen Hochschulen“ evaluieren sie umfassend die gemeinnützige Initiative www.ArbeiterKind.de, die sich der Unterstützung von Studentinnen und Studenten der ersten Generation aus nicht-akademischen Familien widmet¹⁵. Sie kommen unter anderem zu den Ergebnissen, dass www.ArbeiterKind.de die Zielgruppe der First Generation Students erreicht, ein Beratungsdefizit an deutschen Hochschulen kompensiert sowie dass die professionelle Öffentlichkeitsarbeit und Internetnutzung die enorme Reichweite der Initiative befördert (vgl. Miethe et al. 2014: 207 ff.). Die Strategie von www.ArbeiterKind.de, die zusammenfassend als „Widening Participation“ bezeichnet wird (ebd.: 212), sei hochschulpolitisch stärker zu forcieren und im Hinblick auf die Förderung des Diversitätsbewusstseins im tertiären Bildungssektors auszuweiten (vgl. ebd.: 234 ff.).

Neben dem konstatierten Defizit an Handlungsvorschlägen zur Begegnung von Bildungsungleichheit an deutschen Hochschulen, die aufgrund der erziehungswissenschaftlichen Verortung dieser Arbeit von besonderer Bedeutung sind und an späterer Stelle aufgegriffen werden (→ 7.4), wird zudem kritisiert, dass die strukturanalytischen Forschungsansätze nicht in den Blick nehmen, wie Bildungserfolge und -ungleichheiten im Detail entstehen und auf subjektiver Ebene verhandelt werden. Diese Art von Forschung decke, so Thiersch (2014a: 26 f. unter Bezugnahme auf Ecarius/Wahl 2009: 25), eine unterschwellig vorhandene Legitimierung der höheren sozialen Schichten und ihres scheinbaren Bildungserfolgs. Hinsichtlich der Aufdeckung von Dynamiken und Konstellationen der Ungleichverteilung leisten sozialstrukturelle Analysen nur einen überschaubaren Beitrag.

15 Die gemeinnützige Initiative www.ArbeiterKind.de wurde im Jahr 2008 federführend von der Gießener Doktorandin Katja Urbatsch gemeinsam mit Marc Urbatsch und Wolf Dermann gegründet und erfährt seither stetigen Zuwachs. Ziel ist das Informieren und Unterstützen von Studierenden nicht-akademischer Herkunft. Die bundesweit über 5.000 Mentorinnen und Mentoren sind an 70 Standorten in lokalen Ortsgruppen organisiert. Sie führen unter anderem Informationsveranstaltungen an Schulen und Hochschulen durch, bieten regelmäßige Sprechstunden für Studieninteressierte und Studierende an, sind auf Bildungsmessen vertreten oder beantworten E-Mail-Anfragen (Quelle: <http://arbeiterkind.de/index.php?id=68>).

„Um mehr über soziale Ungleichheiten von Bildungschancen und die sozial bedingte ungleiche Verteilung von Bildungsergebnissen zu erfahren, ist es notwendig, detaillierte Informationen über Bildungserwerb und seine Folgen für individuelle Lebensverläufe zu erheben, um Bildungsprozesse und -verläufe über die gesamte Lebensspanne zu beschreiben und zu analysieren.“ (Becker/Lauterbach 2010a: 15)

Qualitativ angelegte Studien, in denen individuelle Bildungs- und Lernbiographien analysiert werden, stellen in dieser Hinsicht ergänzende und weiterführende Forschungsperspektiven und Anknüpfungsmöglichkeiten für die vorliegende Arbeit dar. Aufgrund der Vielzahl an biographisch-orientierten Zugängen zu Bildungs- und Lernprozessen wird im Folgenden eine Fokussierung auf jene Untersuchungen vorgenommen, die sich, wie auch die vorliegende Arbeit, explizit auf den Habitus als theoretisch-konzeptionelles Fundament beziehen.

2.2 Befunde der qualitativen Bildungs- und Habitusforschung

Um Erkenntnisse zu den Bedingungen von Bildungsbeteiligung und -ungleichheit, zu Entscheidungs- und Interaktionsprozessen zu gewinnen, liegt es nahe, die subjektive Perspektive der handelnden Akteure systematisch einzubeziehen. Neben Theorien und Modellen des rationalen Handelns bzw. der „rational choice“¹⁶, welche sich auf der Basis von Boudons theoretischem Modell zur Analyse von Bildungsungleichheiten (vgl. Boudon 1974) und im Anschluss an internationale Leistungsvergleichsstudien zu einem gängigen Erklärungsansatz in der Bildungsforschung etabliert haben (vgl. Thiersch 2014a: 27 ff.; Schmidt 2009: 141 ff.), wird zunehmend auf das Habituskonzept in Sinne Bourdieus rekurriert¹⁷. Pierre Bourdieu war ein renommierter französischer Kulturosoziologe und Sozialphilosoph. Seine theoretischen Überlegungen und empirischen Befunde werden seit den 1980er Jahren intensiv in der Forschung rezipiert – nicht nur in der Soziologie, sondern auch in diversen anderen Disziplinen der Sozial- und Geisteswissenschaften. Bourdieus disziplinäre Herkunft lässt sich jedoch nicht verleugnen, weshalb

16 Die Rational-Choice-Theorie (RCT) greift zur Erklärung von sozialen Phänomenen und von individuellen Verhaltensweisen auf rationale Abwägungsprozesse im Sinne von Kosten-Nutzen-Rechnungen zurück (vgl. Boudon 1974). Der Ansatz orientiert sich somit an einem ökonomischen Leitbild, wobei der Nutzen über rein materielle Faktoren hinaus definiert wird und die Befriedigung individueller Bedürfnisse, beispielsweise das persönliche Kompetenzerleben, umfasst. Das Rational-Choice-Modell nimmt in erster Linie punktuelles Entscheidungshandeln in den Blick, kritisiert wird eine fehlende zeitliche Dimensionierung und die Bezugnahme auf die genetischen sozioökonomischen und -kulturellen Bedingungen und Strukturen (vgl. hierzu weiterführend z. B. Diekmann et al. 2008; Schmidt 2009: 141 ff.).

17 Auf den Habitusbegriff und das -konzept wird im theoretisch-konzeptionellen Teil ausführlich eingegangen (→ 3.1).

die Frage naheliegt, ob die Bezugnahme auf sein Habituskonzept in einer erziehungswissenschaftlichen Untersuchung überhaupt gerechtfertigt ist. Für den intensiven Einbezug von Bourdieus kulturtheoretischen Thesen in die erziehungswissenschaftliche Forschung sprechen insbesondere folgende Aspekte (vgl. Kramer 2011: 348):

- Bourdieus Habituskonzept liegt auf einem hohen Abstraktionsniveau, so dass der Geltungsbereich und die Reichweite der erzielten Forschungsergebnisse erhöht werden können. Da sich Habitusformationen in allen gesellschaftlichen Teilbereichen finden und somit auch in der pädagogischen Praxis, stellt das Habituskonzept Bourdieus einen durchaus plausiblen und ergänzenden Bezugsrahmen bei der Reflexion der Praxis in der erziehungswissenschaftlichen Forschung dar.
- Durch das Habituskonzept kann die enge Verzahnung sozialkultureller Ordnungskriterien, z. B. der sozialen Herkunft und der Bildungserfahrungen, verdeutlicht werden. Die Handlungspraxis wird somit in einen sozialen Raum eingeordnet und die stattfindenden Aushandlungsprozesse werden entsprechend interpretiert.
- Bourdieu widmete sich in seinen Arbeiten insbesondere den Mechanismen der Herstellung von Bildungsungleichheit und dem Stellenwert der Bildungseinrichtungen in diesem Kontext (vgl. z. B. Bourdieu 1987a [1979]). Dies ist eine hochaktuelle Thematik in der Erziehungswissenschaft und in der pädagogischen Praxis; es gilt hierbei, den eigenen Beitrag zur Herstellung der Abhängigkeiten von Bildungschancen und sozialer Herkunft zu reflektieren und entsprechende Konsequenzen abzuleiten. Neben der Reflexion und Verortung der pädagogischen Handlungspraxis müsse dies, so Kramer (vgl. 2011: 348), im unmittelbaren Interesse der Pädagogik liegen.

Für die Berücksichtigung des Habituskonzepts in der erziehungswissenschaftlichen Forschung spricht demzufolge nicht nur die inhaltliche Passung von erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen und Bourdieus Untersuchungen, sondern auch der forschungsperspektivische Zugang, bei welchem – im Gegensatz zu anderen Verfahren wie beispielsweise einer rein subjektivistisch und phänomenologisch orientierten Herangehensweise – die Verbindungslinien von strukturellen Gegebenheiten und sozialen Akteuren gleichermaßen in den Fokus der Betrachtung rücken (→ 3.1). Die zuvor skizzierten Argumente, die für eine erziehungswissenschaftliche Forschung im Anschluss an Pierre Bourdieu sprechen, basieren mitunter auf empirischen Befunden, die zentrale Anhaltspunkte im Hinblick auf die vorliegende Untersuchung darstellen.

In der erziehungswissenschaftlichen Bildungs- und Habitusforschung lassen sich zwei zentrale Strömungen bzw. Forschungsfelder identifizieren, auf die im Folgenden genauer eingegangen wird: Zum einen das Forschungsfeld Familie, welches hinsichtlich der Bedeutung von Generationenbeziehungen und der Vererbung von Bildungsorientierungen betrachtet wird, zum anderen das Forschungsfeld Schule, insbesondere im Kontext der Schülerbiographieforschung (vgl. Thiersch 2014a: 34 ff.). Darüber hinaus werden im Folgenden auch Studien aus der Weiterbildungsforschung sowie jene, die sich explizit im Handlungs- und Forschungsfeld des Studiums verorten lassen, vorgestellt. Letztere liegen bisweilen jedoch nur vereinzelt vor.

Eine Grundannahme in der habitusbezogenen Familienforschung ist, dass spezifische Bedingungen der familiären Sozialisation, seien es materielle Voraussetzungen, kulturbedingte Kommunikations- und Interaktionsformen oder krisenhafte Ereignisse, zu bestimmten Bildungsorientierungen bei Kindern führen (vgl. Thiersch 2014a: 46). Durch die familiäre Sozialisation, die auch als „primäre Sozialisation“ bezeichnet wird¹⁸, machen Kinder bildungsrelevante Erfahrungen, die sich auf die Entscheidungen sowie auf die Bildungsbeteiligung im weiteren Lebensverlauf auswirken. Die Familie kann demnach als ein relevanter Erfahrungsraum im Hinblick auf die eigene Bildungsbiographie verstanden werden.

Vor diesem Hintergrund untersuchten Büchner und Brake (vgl. 2006a) Prozesse der Habitusgenese und der Weitergabe von milieuspezifischen Bildungsstrategien in der Familie. Im Hinblick auf die Genese des primären Habitus steht hierbei die Fragestellung im Mittelpunkt, wie Orientierungsmuster von Generation zu Generation übertragen und spezifische Haltungen zu Bildung reproduziert werden. Anhand detaillierter Einzelfallanalysen zur alltagssprachlichen Kommunikation im familiären Umfeld gelangt die Autorengruppe zu der Auffassung, dass familiäre Bildungsleistungen und -haltungen den historisch entstandenen Rahmenbedingungen des zugehörigen Milieus und den hier stattfindenden strukturellen Veränderungsprozessen unterliegen (vgl. Büchner/Brake 2006b: 255 ff.). Im Detail lassen sich folgende Erkenntnisse zusammenfassen (vgl. Thiersch 2014a: 50 ff.): Zum einen führen die frühen und verborgenen bildungsbiographischen Erfahrungen des Individuums im familiären Kontext zu der Entwicklung von habituellen Handlungsstrategien oder auch – in Anlehnung an Bourdieu (vgl. 1993 [1987]) – zur Ausprägung eines „praktischen Sinns“ (vgl. Brake 2006: 81 ff.). Die Partizipation an Bildung sei daher nicht im Sinne des Rational-Choice-Modells strategisch geplant, sondern vielmehr die logische Konsequenz der familiären

18 Die „primäre Sozialisation“ umfasst nach Bauer und Hurrelmann (2012) Beziehungen, die im familiären Umfeld lokalisierbar sind. Die Lebenslage der Eltern gilt hierbei als „zentrale Rahmenbedingung für die Binnenwelt der Familie und damit für den Erziehungs- und Sozialisationsprozess des Kindes“ (ebd.: 673).

Herkunft bzw. des familiären Habitus. Zum anderen ist von einer milieuspezifischen Rahmung von Generationenbeziehungen auszugehen, welche die Transmissionsprozesse von Bildung und Kultur beeinflussen (vgl. Büchner/Brake 2006b: 256). Durch bestimmte Kommunikationsprozesse, Austauschbeziehungen und Alltagspraktiken wird die Familie zu einem relevanten „Möglichkeitsraum“ (ebd.: 258) für die individuelle Habitusgenese erklärt. Darüber hinaus führen die Autorin und der Autor zur Erklärung von Abweichungen der dominanten primären Habitusformation generations- und geschlechtsspezifische Merkmale auf (vgl. ebd.: 267), verweisen also auf die Bedeutung konjunktiver Erfahrungsräume und auf die Einbettung von Transmissionsprozessen von Bildung und Kultur in den sozialen Raum. Wenngleich hier soziogenetische Verknüpfungen erfolgen, münden die Analysen jedoch nicht in eine Typenbildung. Hier setzen weiterführende Modellierungen zur Ausdifferenzierung des primären und familiär erworbenen Habitus an (vgl. z. B. Ecarius/Wahl 2009: 27 ff.). Unterschieden werden zum Beispiel der bildungsetablierte Habitus der Bildungselite, der anstrengungsbereite Habitus der Strebenden sowie der bildungsferne Habitus der Bildungsnotwendigkeit. Je nach Bildungsnähe oder -distanz werden den familiär geprägten Habustypen Aspirationen und Erfolgswahrscheinlichkeiten in formalen Bildungseinrichtungen zugeschrieben.

Die familiäre Sozialisation liegt auch bei Grundmann et al. (vgl. 2007; 2006; 2003) im Fokus der Betrachtung, wobei diese in einen Zusammenhang mit der Handlungsbefähigung von jungen Erwachsener gestellt wird. Neben den in den Studien beschriebenen familiären Lebenswelten stellen auch die Einflüsse der Gleichaltrigen eine zentrale Bezugsgröße dar. Die hieraus resultierenden Orientierungen werden als milieuspezifische Habitusformen beschrieben, die sich in bestimmten Handlungspraktiken offenbaren. Bildung werde auf diese Weise „nicht nur für die Einen zum Privileg, sondern zum Fluch für die Bildungsaufsteiger, die sich bei weniger günstigen Verwertungschancen der erworbenen Titel von ihren Herkunftsmilieus entfremden und damit den Bezug zu ihrer Herkunftsfamilie und ihren herkunftsmilieuspezifischen Handlungsrationaltäten verlieren“ (Grundmann et al. 2007: 47). Bezüglich des forschungsmethodischen Zugangs wird auf halbstandardisierte Interviews auf Individualebene zurückgegriffen (vgl. ebd. 2006: 29), es handelt sich somit – im Gegensatz zu den zuvor beschriebenen qualitativen Fallstudien – um quantifizierte Informationen. Auf Basis ihrer empirischen Ergebnisse kommt die Autorengruppe zu dem Schluss, dass die Nähe der milieuspezifischen Habitusformen zu den schulischen Normen und Anforderungen variiert und die Passungsverhältnisse somit maßgeblich von der Sozialisation durch die Familie und durch die Gleichaltrigen beeinflusst werden. Für die empirische Bildungsforschung folgern sie darüber hinaus, dass genau die Analyse von

Passungsverhältnissen zwischen den unterschiedlichen Erfahrungsräumen weiterführende Ergebnisse im Hinblick auf die Entstehung und Verfestigung von Bildungsungleichheiten liefern kann (vgl. ebd. 2007: 65).

Den Passungsverhältnissen und -problemen des primären und des sekundären, schulisch geforderten Habitus widmen sich auch schulpädagogische Untersuchungen (vgl. Helsper et al. 2009; Busse 2010). Die Datenerhebung erfolgte anhand von biographischen Schülerinterviews, fokussierten Elterninterviews sowie durch Beobachtungen familiärer Interaktionen. Bei der Auswertung wurde auf objektiv hermeneutische Verfahren zurückgegriffen (vgl. Helsper et al. 2009: 74 ff.). Auf der Basis von Fallrekonstruktionen von pädagogischen Generationen-beziehungen wird festgestellt, dass spezifische Schulkulturen und soziale Herkunftsmilieus in einem korrespondierenden Verhältnis stehen. Das Milieuverhältnis in den einzelnen Schulen bewegt sich zwischen den Polen von Homologie und Abstoßung. Kontrastiert werden hierbei ein traditions- und leistungsorientiertes Gymnasium in Westdeutschland, eine reproduktionsorientierte Sekundarschule in Ostdeutschland, in der die Schule als organisierter Bestandteil der Ortsgemeinschaft fungiert, sowie eine reformpädagogisch-orientierte Gesamtschule in Westdeutschland. Während die Bezugsmilieus des traditions- und leistungsorientierten Gymnasiums in erster Linie das bürgerlich-konservative, das aufstiegsorientierte, das moderne bürgerliche und das status- und karriereorientierte Milieu sind, lassen sich bei dem traditionslosen Arbeitermilieu, bei dem kleinbürgerlichen Arbeitnehmersmilieu, bei dem hedonistischen und dem intellektuellen alternativen Milieu Abstoßungstendenzen verzeichnen (vgl. ebd.: 279). Ein nahezu gegenteiliges Bild zeigt sich bei der ostdeutschen Sekundarschule, in der die traditionsreichen und bürgerlichen Arbeitnehmersmilieus die zentralen Bezugsgrößen herstellen. Deutlich abstoßende Tendenzen lassen sich hier zu dem bürgerlich-konservativen Milieu und dem intellektuellen alternativen Milieu verzeichnen (vgl. ebd.: 284). Letztere stellen wiederum die zentralen Bezugsmilieus der Gesamtschule in Westdeutschland dar (vgl. ebd.: 281; → Abbildung 3).

Die Unterteilung in die vorherrschenden sozialen Milieus in West- und Ostdeutschland, die horizontale Differenzierung nach der Einstellung zu autoritären Strukturen sowie die vertikale Aufteilung nach habituell-bedingten Handlungsschemata lehnt sich an der Landkarte der Traditionslinien der sozialen Milieus an (vgl. Vester 2002: 70 f.; Bremer/Lange-Vester 2014: 64; → 3.2; → Abbildung 5), die als Analyseraster für unterschiedliche Schulkulturen und ihre Milieubezüge zugrunde gelegt wurde.

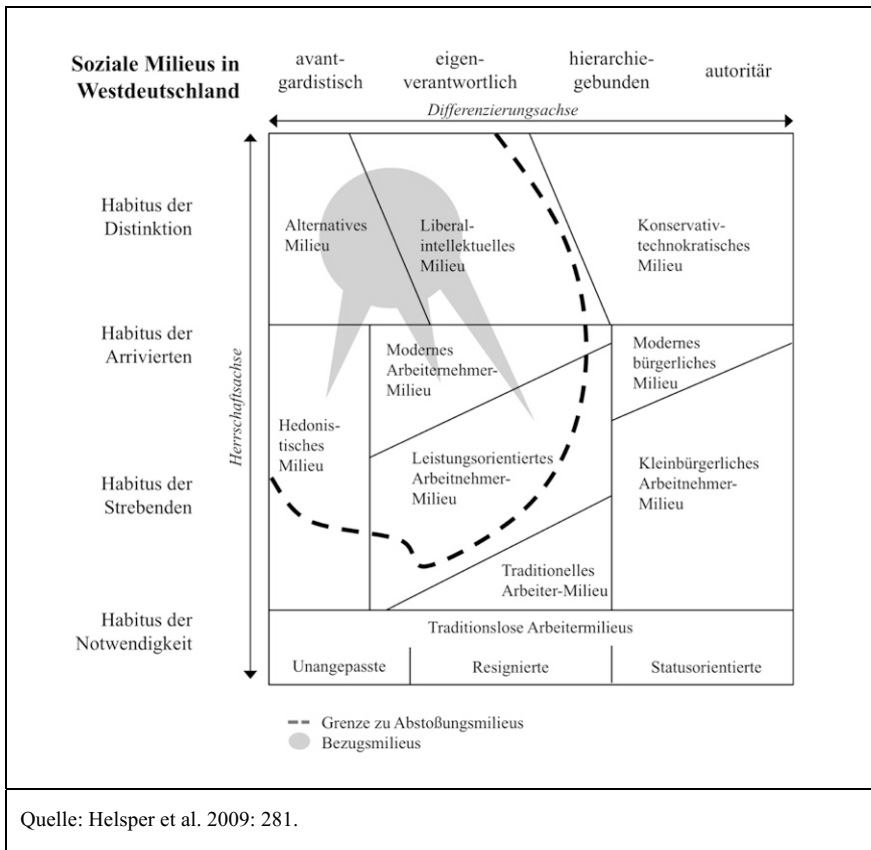


Abb. 3. Der sekundäre Habitus einer Gesamtschule in Westdeutschland und seine Milieubezüge.

Für die erziehungswissenschaftliche Habitus- und Bildungsforschung wird darüber hinaus konstatiert, dass das „Milieukonzept mit der Hervorhebung der Bedeutung mentaler Strukturen für die Milieubildung auch mit dem Habitusbegriff zu verbinden [ist], wie er hier im Anschluss an Bourdieu [...] [verwendet wird], wenn auch in einer stärker die mikrosoziale und rekonstruktive Perspektive betonenden Variante“ (Helsper et al. 2009: 275 ff.). Auf der Basis der empirischen Ergebnisse wird die Bezugnahme auf das im Kontext von soziologischen Forschungsaktivitäten entwickelte Habituskonzept Bourdieus bei der Aufdeckung

von Passungsverhältnissen und -problemen in institutionalisierten Erfahrungsräumen legitimiert. Für die vorliegende Arbeit stellen diese Untersuchungen, auch wenn sie sich auf Schulkulturen beziehen, interessante Anhaltspunkte dar, da ebenfalls habituell bedingte Passungsverhältnisse von Herkunftsmilieu und Bildungsinstitution in den Blick genommen werden (→ 6; → 7.2).

Auf das Potenzial der Schülerbiographieforschung, Erkenntnisse zu habituell bedingten Passungsproblemen zu erzeugen, wird auch in weiteren Studien verwiesen, so zum Beispiel in einer Untersuchung zu schulischen Übergängen vom Ende der vierten Klasse bis zum Ende der neunten Klasse (vgl. Helsper et al. 2007). Im Gegensatz zu den zuvor beschriebenen Forschungsansätzen handelt es sich hierbei um prozessual angelegte Längsschnittstudien, durch welche die biographische Verarbeitung von Selektionsprozessen fokussiert wird (vgl. ebd.: 477). Die Ergebnisse umfassen eine elaborierte schul- und bildungsbezogene Habustypologie mit vier ausdifferenzierten Typen, wovon der zweite sowie der vierte Habitus jeweils drei Untertypen aufweisen (vgl. Helsper et al. 2010: 131 ff.).

- **Habitus der Bildungsexzellenz und -distinktion:** Diese Formation des Habitus wurde ausschließlich bei Schülerinnen und Schülern rekonstruiert, die auf ein exklusives Gymnasium wechselten. Diese Kinder weisen zum einen eine ausgeprägte Leistungsorientierung, zum anderen eine hohe Bildungsaffinität auf, die sich auf hochkulturelle Inhalte richtet. Auch die Eltern können höchste Bildungskapitalien vorweisen; der Übergang auf einen exklusiven Bildungsort ist daher selbstverständlich und unproblematisch.
- **Habitus des Bildungsstrebenden:** Für den Habitus des Bildungsstrebenden gilt hingegen, etwas Nicht-Selbstverständliches noch zu erreichen. Der Orientierungsrahmen ist zukunftsgerichtet und es werden Bildungsorte und Bildungsziele angestrebt, die für den Schüler oder die Schülerin selbst sowie für das familiäre Umfeld mehr oder weniger fremd sind. Die schulische Leistungsorientierung und eine strebende Haltung sind charakteristisch, die Schülerinnen und Schüler stammen aus bildungs- und aufstiegsorientierten Familien. Helsper et al. unterscheiden drei Untertypen: Den „Habitus des ‚exklusiven Strebens‘“ (ebd.: 135) bei Schülerinnen und Schülern aus sehr bildungsambitionierten Familien, den „Habitus des ‚moderaten Strebens‘“ (ebd.: 136) mit einer hohen Passformigkeit zur städtischen Gymnasialkultur sowie den „Habitus des ‚(leidvoll) auferlegten Strebens‘“ (ebd.: 137), welcher durch das familiäre Umfeld bedingt wird.
- **Habitus der Bildungskonformität und -notwendigkeit:** Der Habitus der Bildungskonformität und -notwendigkeit wird mit unauffälligen Schülerinnen und Schülern aus bildungsfernen Herkunftsmilieus in Verbindung gebracht. Sie orientieren sich stark an schulischen Leistungsanforderungen und richten

ihr Verhalten an den Anforderungsstrukturen der schulischen Normalität aus. Es findet gewissermaßen eine formale Anpassung an die Schulkultur statt. Die Konformitätsorientierung findet teils Anerkennung, z. B. in Form von erreichten Leistungen, birgt aber auch das potenzielle Risiko, bei steigenden Anforderungen nicht mithalten zu können. Zudem können Probleme mit weniger bildungskonformen Gleichaltrigen auftreten.

- **Habitus der Bildungsfremdheit:** Die Schülerinnen und Schüler, die einen bildungsfremden Habitus aufweisen, sind in der Regel an Gesamt-, Haupt- und Realschulen anzutreffen. Sie stammen aus bildungsfernen Familien und haben in der primären Sozialisation eine Fremdheit gegenüber institutioneller Bildung erfahren. Schulen, die einen mittleren oder unteren Bildungsabschluss anbieten, stellen einen positiven Horizont dar. Der Habitus der Bildungsfremdheit umfasst drei Untertypen: Den „Habitus der Spannung zwischen schulischer Bildungskonformität und -fremdheit“ (ebd.: 141), der noch die größte Bildungsaffinität aufweist, den „Habitus der schulischen Bildungsferne und angedeuteten Opposition“ (ebd.: 142), der sich stärker von der Institution Schule distanziert, sowie den „Habitus der schulischen Bildungsferne und -hilflosigkeit“ (ebd.: 143), für den die Institution Schule den Status eines hegemonialen Bildungsraums hat, dem es sich zu unterwerfen gilt.

Neben der vorgelegten Typologie bestätigt die Untersuchung, dass das Konzept der „kulturellen Passung“ des primären und des schulisch geforderten Habitus nicht statisch zu denken ist, sondern sich in einer Prozesslogik entfalten lässt (vgl. hierzu im Detail auch Kramer 2014: 183 ff.). Durch die Annahme einer grundlegenden Transformierbarkeit des Habitus wird der Anschluss an aktuelle bildungstheoretische Positionen hergestellt, in denen Bildung als Transformationsprozess von Selbst- und Weltverhältnissen verstanden wird. Bildung kann in diesem Verständnis den Habitus bestätigen, irritieren und beeinflussen (vgl. Niestradt/Ricken 2014: 105; → 3.4). Darüber hinaus finden sich im Rahmen der Schülerhabitusforschung explizite Verweise auf die Bedeutung der dokumentarischen Methode von Ralf Bohnsack (vgl. z. B. Thiersch 2014b: 210 ff.; Kramer 2011: 352; → 5). Erst mit dieser Methode könne, so beispielsweise Kramer, die analytische Arbeit auf das Fundament eines methodisch kontrollierten Fremdverstehens gestellt werden. Mit der dokumentarischen Methode sei ein handhabbares Verfahren verfügbar, mit welchem ein Großteil der anregenden Thesen Bourdieus einer empirischen Überprüfung unterzogen werden könne (vgl. ebd.; → 5.1; → 5.2).

Auf der Basis der dokumentarischen Methode untersucht auch eine feld- und altersübergreifende Metastudie, in welcher empirische Daten aus verschiedenen vorangegangenen Studien kumuliert werden, das Zusammenspiel von Bildung

und Lernen im biographischen Kontext (vgl. Nohl et al. 2015). Biographische Bildungs- und Lernerfahrungen werden anhand von narrativen Erzählungen miteinander verknüpft, so dass Aussagen zu der Relation von Bildung und Lernen im Lebenslauf getroffen werden können. Die Autorengruppe typisiert in diesem Kontext sieben Lernerorientierungen: Drei hiervon, die „Inkorporierung“, die „Inversion“ und die „Kontrastierung“, zielen vornehmlich auf das Erschließen neuer Wissensbestände ab, während bei der herkunftsbedingten „Tradierung“ und bei der „Kausalisierung“ Gelerntes mit bereits Vorhandenem verknüpft wird. Als weitere Lernerorientierungen werden die „Segmentierung“ und die „Konnexion“ identifiziert, bei denen die Akteure versuchen, den unterschiedlichen Wissensgebieten und ihren Eigentümlichkeiten gerecht zu werden (vgl. ebd.: 186 ff.).

Im Kontext der Erwachsenenbildungsforschung widmen sich Studien insbesondere der Frage nach der Teilhabe an Weiterbildungsaktivitäten (vgl. Bremer 2007; Bremer 2009: 287 ff.; Schmidt 2009). In den Untersuchungen wird von der Tatsache ausgegangen, dass Weiterbildung eine Kompensationsfunktion im Hinblick auf die frühere Ungleichverteilung von Bildungschancen zugeschrieben wird, diese Kompensation jedoch nicht eintritt und darüber Bildungsungleichheiten durch Weiterbildungsaspiration und -teilhabe sogar verstärkt werden (vgl. Bremer 2009: 287). Im Fokus stehen subjektive Lern- und Bildungsdispositionen, welche mit milieu- und habitustheoretischen Konzepten verknüpft werden. Bremer gelangt in diesem Zusammenhang mithilfe von qualitativen Interviews und Gruppendiskussionen zu der Erkenntnis, dass soziale Milieus und Weiterbildungspraktiken eng verbandelt sind. Er differenziert zwischen vier habituell bedingten Typen aus den unteren und mittleren Arbeitnehmermilieus (vgl. Bremer 2009: 293 ff.; ebd. 2007: 179 ff.):

- Die „Unsicheren“: Hiermit umschreibt der Autor Personen mit eher geringer Bildung, die sich der formalen Ordnung unterwerfen. Formalisierte Lernsituationen, auch in der Weiterbildung, erzeugen Unsicherheiten bei diesem Personenkreis.
- Die „Traditionellen“: Nach Bremer handelt es sich hierbei größtenteils um ältere Arbeitnehmerinnen und -nehmer mit Facharbeiterstatus, die sich durch Realismus, Bescheidenheit und Respekt vor Bildung und Gebildeten auszeichnen. Weiterbildung erfüllt bei diesem Typus einen sachlich-rationalen Zweck.
- Die „leistungsorientierten Pragmatiker“: Angehörige dieses Typus verfügen über eine solide Grundbildung und üben Tätigkeiten als Fachangestellte oder als Facharbeiterinnen und -arbeiter aus. Sie zeichnen sich durch ein ständiges Abwägen zwischen Anspruch und Notwendigkeit im beruflichen, privaten

und bildungsbezogenen Kontext aus. Weiterbildung erfüllt einen funktionalen Zweck, von einem zweckfreien Bildungsverständnis wird sich tendenziell distanziert.

- Die „Selbstbestimmten“: Dieser Typus wird überwiegend von jüngeren Leuten bis zu einem Alter von 35 Jahren repräsentiert. Ihr formales Bildungsniveau ist mittel bis gehoben. Es handelt sich um einen sehr bildungsaktiven Typus, dessen Weiterbildungsverhalten durch die erstrebenswerte Balance von Arbeit, Freizeit und Individualität geprägt ist.

Als eine Regelmäßigkeit stellt Bremer fest, dass akkumulierte formale Bildungserfahrungen zu einem bildungsaffinen Habitus in den unteren und mittleren sozialen Milieus führen. Zugleich konstatiert er jedoch, dass bei den vier umrissenen Typen eine gewisse Distanzierung vom akademischen Milieu erfolgt, welches sich durch Werte wie die absolute Zweckfreiheit von Bildung, die Entfaltung der Individualität sowie das explizite und aktive Selbstlernen hochkultureller Inhalte charakterisieren lasse (vgl. ebd.: 296).

In einer weiteren, unter anderem auf 21 dokumentarisch ausgewerteten Interviews basierenden Studie zum informellen Lernen von älteren Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern wird hingegen zwischen drei distinktiven Typen unterschieden (vgl. Schmidt 2009: 274 ff.). Zunächst wird der „habituell-lernorientierte Typus“ angeführt, der Weiterbildung als selbstverständliches Element des eigenen Lebensstils ansieht. Diese Gruppe wird als besonders bildungsaffin beschrieben. Weiterhin identifiziert Schmidt einen „utilitaristisch-zielorientierten Typus“, bei welchem die Weiterbildung einen unmittelbaren Zweck erfüllt, sei es im Hinblick auf das Lösen eines Problems oder zur Erreichung eines beruflichen oder privaten Ziels; hier zeigen sich Parallelen zum „leistungsorientierten Pragmatiker“ in der von Bremer entwickelten Typologie. Der dritte Typus wird anhand einer Barrierezentrierung umschrieben. Weiterbildung wird von dieser Personengruppe zwar als Notwendigkeit erachtet, der Teilhabe stehen aber diverse berufliche und private Hindernisse entgegen.

Wenngleich das akademische Milieu in den zuvor beschriebenen Studien einen zentralen Bezugspunkt bei der Deutung der Ergebnisse darstellt, so existieren, wie zuvor erwähnt (→ 2), vergleichsweise wenig elaborierte Zugänge, die sich im Handlungsfeld des Hochschulstudiums verorten lassen, die also die subjektive Perspektive und das Handeln Studierender in den Blick nehmen. Zu nennen ist in diesem Zusammenhang eine Untersuchung zu Habitus-Struktur-Konflikten im Studium (vgl. Schmitt 2010), in der zunächst expliziert wird, dass neben zahlreichen, in der Regel psychologisch fundierten Studien zu Identitätskrisen und Möglichkeiten zur Persönlichkeitsentwicklung im Studium zwar einige qualitative

Untersuchungen zu Bildungserfolgen sowie zu Sozialisationsprozessen im Studium existieren, die Habitus-Struktur-Problematik unter Bezugnahme auf Bourdieu jedoch nur vereinzelt Beachtung findet (vgl. ebd.: 139 ff.). Mittels qualitativer Beobachtungen von Studienberatungsgesprächen, Wochenberichten sowie Befragungen von Studierenden werden Probleme und strategisches Lösungshandeln im Studium einer hermeneutischen Rekonstruktion unterzogen. Bourdieus Konzeption zu den „verborgenen Mechanismen der Macht“ (vgl. Bourdieu 1997a [1992]), welche das Augenmerk auf den Umgang mit symbolischer Gewalt, auf das Aushandeln sozialer Ungleichheit richtet, wird als tragfähiges Basiskonzept deklariert und der Untersuchung zugrunde gelegt (vgl. Schmitt 2010: 265). Der Autor identifiziert eine Anforderungs- und eine Umgangsdimension, die sich je nach Bildungsnähe des Habitus in unterschiedlichen Ausprägungsmerkmalen offenbart. So wird beispielsweise für den „hochschulbildungsnahen Habitus“ beschrieben, dass dieser sich durch Neugierde und Emanzipation in neuen und unbekannten Situationen, durch eine ausgeprägte Freiheitsorientierung sowie durch die Fokussierung auf Studieninhalte charakterisieren lasse. Für den „bildungsfernen Habitus“ wird hingegen unter anderem auf Fremdheit und Angst in neuen Situationen sowie auf ein Strukturbedürfnis verwiesen (vgl. ebd.).

Die bildungssoziologisch fundierte Untersuchung nimmt eine pädagogische Dimension an, indem die habituell bedingten Passungsschwierigkeiten von Studierenden als Strategie einer „Bottom-Up-Sensibilisierung“ für Lehrende im hochschulischen Kontext diskutiert werden (vgl. Schmitt 2015: 197 ff.). An dieser Stelle zeigt sich noch einmal besonders deutlich, dass Bildungsbeteiligung und -ungleichheit eine Schnittstellenthematik ist, die große Relevanz für verschiedene wissenschaftliche Disziplinen aufweist.

Die Relevanz von einschlägigen soziologischen und psychologischen Untersuchungen für die erziehungswissenschaftliche Diskussion wird auch anhand neuerer Diskussionsbeiträge ersichtlich, die sich den Voraussetzungen und der Herstellung einer „ungleichheitssensiblen Hochschullehre“ (Rheinländer 2015) widmen und aus der Sicht verschiedener Bezugsdisziplinen pädagogische und hochschuldidaktische Handlungsoptionen aufzeigen. Unter anderem werden hierbei auch Anschlussmöglichkeiten an das in der Schule bereits seit einigen Jahren etablierte Prinzip der Diversität aufgezeigt (vgl. Breiwe et al. 2015: 237 ff.).

Eine weitere Anknüpfungsmöglichkeit bietet eine Studie zu Bildungsaußenseiterinnen und -außenseitern im Studium in einer „Gesellschaft mit begrenzter Haftung“ (vgl. Lange-Vester 2009: 267 ff.; Lange-Vester 2005: 332 ff.). In einer größer angelegten Forschungsreihe wurden im Anschluss an Bourdieus „Elend der Welt“ (Bourdieu 1997b [1993]) mehrere Einzelfallstudien zur gegenwärtigen gesellschaftlichen Lage und den Miseren im Kontext des sozioökonomi-

schen Wandels durchgeführt (vgl. Schultheis/Schulz 2005). Für das Handlungsfeld des Studiums wird resümiert, dass Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger, also Studierende „ohne akademische Vorbilder und ohne gehobene Bildungsabschlüsse in der Familie“ (Lange-Vester 2009: 274; Hervorhebung im Original), häufig Außenseiterinnen und Außenseiter im Studium bleiben, da Ihnen die Konventionen und Anforderungen eines Studiums nicht vertraut seien. An mehreren Fallbeispielen werden Fremdheitsempfindungen und Anpassungsschwierigkeiten illustriert.

„Die studentischen Außenseiter, die versuchen, sich die Welt der Bildung und der Intellektuellen zu Eigen zu machen, leiden unter dem Wechsel in das akademische, unvertraute Feld. Verstärkt wird das Leiden dadurch, dass es sich nicht um einen einfachen Wechsel von einer Welt in die andere handelt, sondern genau genommen um ein *Leben in zwei Welten*, die oft kaum etwas miteinander gemein haben. Auf Dauer gesehen entfernen sich die Studierenden vom Herkunftsmilieu, also konkret von ihren Eltern, Geschwistern, Freunden. In die Welt der Bildung findet der studentische Außenseiter zugleich aber nur begrenzte Aufnahme.“ (Lange-Vester 2009: 276; Hervorhebung im Original)

Die Entfernung vom eigenen Herkunftsmilieu bei gleichzeitigen habituellen Passungsproblemen im akademischen Milieu führen, so Lange-Vester, zu einem „Leben in zwei Welten“ (ebd.), welches häufig mit Akzeptanzdefiziten in beiden Milieus einhergeht. Durch die fehlende Eindeutigkeit der Milieuzugehörigkeit entsteht gewissermaßen eine dritte „Zwischenwelt“, in welcher die Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger während ihres Studiums verbleiben.

Einen speziellen Fokus stellt im Kontext der Hochschulforschung die geschlechtsspezifische Perspektive auf Bildungsungleichheit dar. Wie im vorherigen Kapitel skizziert wurde, konnte bereits früh gezeigt werden, dass mehrere sich überlappende Dimensionen wie das Geschlecht, die Schichtzugehörigkeit oder die regionale Situierung die Entstehung von Bildungsungleichheit begünstigen (vgl. Dahrendorf 1965; Peisert 1967; → 2.1). Eine geschlechts- und schichtspezifische Analyse untersucht unter anderem mittels qualitativer Leitfadeninterviews mit Studierenden, inwiefern die Bildungsnähe und -ferne der Eltern Auswirkungen auf den Bildungsverlauf und auf Krisen nimmt und differenziert hierbei in „Arbeitersöhne“ und „Arbeitertöchter“ (vgl. Haas 1999: 7). Im Anschluss an Bourdieu (1987a [1979]) lautet die Schlussfolgerung, dass schichtspezifische Unterschiede distinktiv wirken (vgl. Haas 1999: 207) und „trotz der Gemeinsamkeiten zwischen den Geschlechtern und Schichten und der Unterschiede zwischen den Geschlechtern und Schichten, die schicht- und geschlechtsspezifische ‚Macht des Dominanten‘ deutlich wird“ (ebd.: 232). Dennoch sei eine Entwicklung zu Gunsten der Frauen seit den 1980er Jahren zu verzeichnen, so dass inzwischen mehr Frauen als Männer die allgemeine Hochschulzugangsberechtigung erwerben (vgl. Lörz/

Schindler 2011: 99). Beim Übergang in das Hochschulstudium sei jedoch bisher keine korrespondierende Entwicklung zu beobachten. So scheinen finanzielle Bedarfslagen im Studium nicht nur Kinder aus einkommensschwächeren Familien von einem Hochschulstudium abzuhalten, sondern insbesondere die Aspiration einer höheren Bildung bei Frauen zu beeinflussen (vgl. ebd.: 119).

Studienabsolventinnen und -absolventen und Promovierte aus sozial benachteiligten Milieus stehen darüber hinaus in einer soziologisch fundierten Studie mit einheimischen und türkischstämmigen Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteigern im Mittelpunkt (vgl. El-Mafaalani 2012). Auf der Basis des Habituskonzepts werden Spielräume für die Bewältigung habituellem Passungsprobleme und das Potenzial für Habitus Transformationen analysiert. Ähnlich wie in der vorliegenden Untersuchung wird hierbei auf biographisch-narrative Interviews zurückgegriffen, die anhand der dokumentarischen Methode ausgewertet werden. Bei der sinngenetischen Typenbildung werden zwei Transformations- bzw. Verarbeitungsmodi im Rahmen des Aufstiegsprozesses herausgearbeitet, der „Modus empraktischer Synthesen“ sowie der „Modus reflexiver Opposition“, für welche jeweils Ausprägungsmerkmale der Befragten mit und ohne Migrationshintergrund identifiziert werden (vgl. ebd.: 281 ff.). Der „Modus der empraktischer Synthesen“ dokumentiert sich sowohl bei den türkischstämmigen als auch bei den einheimischen Befragten durch die Normalisierung der Aufstiegsbiographie. Es erfolgt keine Distanzierung vom sozialen Herkunftsmilieu. Bei dem „Modus reflexiver Opposition“ zeigt sich ebenfalls in beiden Vergleichsgruppen eine Distanzierung vom Sozialisationsumfeld und den hiermit verbundenen habituellen Praktiken. Hier sind biographische Brüche charakteristisch (vgl. ebd.: 282). Insgesamt wird konstatiert, dass sich die migrationspezifischen Besonderheiten in erster Linie in den Ausgangsbedingungen widerspiegeln, dass die Art der Verarbeitung von Bildungsaufstiegen bei Türkischstämmigen und Einheimischen jedoch nicht wesentlich voneinander abweichen (vgl. ebd.: 319 ff.).

Anhand von exemplarischen Bezugsstudien konnte in diesem Kapitel aufgezeigt werden, dass sich Herkunftseffekte langfristig über die gesamte Lebensspanne zeigen und einen maßgeblichen Einfluss auf die Bildungsbeteiligung und auf die Verteilung von Bildungschancen in Deutschland nehmen. Bildungsgleichheit ist demnach gegenwärtig nicht nur für die allgemeinbildenden Schulen des Sekundarbereichs I ein hochrelevantes Thema ist, sondern betrifft jegliche Institutionen des Bildungswesens, somit auch den postsekundären und tertiären Bildungsbereich und darüber hinaus das lebenslange Lernen. Dementsprechend handelt es sich bei der Thematik nicht nur um ein schul- oder allgemeinpädagogisches, sondern auch um ein berufs- und erwachsenenpädagogisches Interessengebiet.

Habitus und Studium
Rekonstruktion und Typisierung studentischer
Bildungsorientierungen
Grunau, J.
2017, XVII, 231 S. 11 Abb., Softcover
ISBN: 978-3-658-16033-3