

Holger Angenent

Berufliche Orientierungen aus biographischer Retrospektive

ErwachsenenbildnerInnen auf dem Weg
von der Disposition zur Position

**WEITERBILDUNG
UND BIOGRAPHIE**

10



Verlag Barbara Budrich

Weiterbildung und Biographie

herausgegeben von
Anne Schlüter

Band 10

Holger Angenent

Berufliche Orientierungen aus
biographischer Retrospektive

ErwachsenenbildnerInnen auf dem Weg
von der Disposition zur Position

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2015

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Bei der vorliegenden Publikation handelt es sich um eine von der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen, Campus Essen genehmigte Dissertation.

Erstgutachterin: Prof. Dr. Anne Schlüter. Zweitgutachterin: Prof. Dr. Barbara Friebertshäuser. Mündliche Prüfung: 06. August 2015.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2015 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-0764-5 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-0882-6 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Walburga Fichtner, Köln

Titelbildnachweis: Thomas Ulrich, LoboStudioHamburg – <https://pixabay.com/de/>

Lektorat: Judith Henning, Hamburg – www.buchfinken.com

Danksagung

Das Verfassen einer Dissertation ist mit vielen Herausforderungen und zahlreichen Höhen und Tiefen im Schreibprozess verbunden. Für die Unterstützung dieser Arbeit möchte ich mich bei folgenden Personen und Institutionen herzlich bedanken:

Als Erstes möchte ich Frau Professorin Dr. Anne Schlüter für die Betreuung meiner Arbeit danken. Ihre Expertise und Anmerkungen haben mir dabei geholfen, mit Freude und großem Interesse einen eigenen Zugang zu Forschungsfeldern und -perspektiven zu finden. Ihre schnellen und stets gleichermaßen kritischen wie hilfreichen Rückmeldungen haben mein forschendes Handeln stark geprägt.

Mein Dank gilt ebenfalls Frau Professorin Dr. Barbara Friebertshäuser für die Übernahme des Zweitgutachtens; ihre Schriften haben mich über den gesamten Forschungsprozess begleitet.

Außerdem danke ich Herrn Professor Dr. Horst Bossong für die Ermöglichung eines Promotionsstipendiums an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen.

Ebenso danke ich der Hans-Böckler-Stiftung für die ideelle und materielle Unterstützung dieses Projektes und der daraus resultierenden Veröffentlichung. Die damit verbundene Freiheit hat mir eine tiefgehende Auseinandersetzung mit meinem Material ermöglicht.

Für das gleichermaßen fachliche wie freundschaftliche Begleiten meines Forschungsprozesses danke ich ganz besonders Babette Mölders und Meike Hilgemann sowie dem ganzen Team des Fachgebietes Erwachsenenbildung/Bildungsberatung der Universität Duisburg-Essen und den Kolleginnen der Koordinationsstelle des Netzwerks Frauen- und Geschlechterforschung NRW.

Mein ganz persönlicher Dank gilt Anna, die mich stets in meinem Vorhaben unterstützt hat – auch wenn es für sie bedeutet hat, alle Phasen des Promotionsprozesses mitzuerleben.

Meinen Eltern Mechtild und Theodor Angenent danke ich für die unzählbare Unterstützung, das Vertrauen und nicht zuletzt für die stets wohlwollenden Nachfragen.

Weitergehend danke ich Kathrin, Katja, Jan, Pascal, Marcel, Sebastian und Ivan. Alle haben mich in diesem Projekt auf die eine oder andere Art und Weise unterstützt.

Zu guter Letzt möchte ich mich ganz besonders herzlich bei allen Interviewpartnerinnen und -partnern bedanken, die sich trotz knapper Zeitbudgets vorbehaltlos auf das Abenteuer narratives Interview eingelassen haben. Das Teilen ihrer Lebensgeschichten bildet das Fundament dieser Arbeit. Danke!

Inhalt

Vorwort.....	11
1 Einleitung: Problemaufriss und Fragestellung	15
2 Soziale (Un-)Gleichheit im deutschen Bildungssystem.....	25
2.1 Soziale (Un-)Gleichheit an deutschen Hochschulen.....	31
2.1.1 Determinante soziale Herkunft	32
2.1.2 Determinante Geschlecht	35
2.2 Resümee und Relevanz für die Entwicklung des Forschungsdesigns	41
3 Herkunft.....	45
3.1 Sozialer Raum.....	47
3.2 Kapital und sozialer Raum.....	48
3.3 Habitus	52
3.4 Feld	56
3.5 Resümee und Relevanz für die Entwicklung des Forschungsdesigns	59
4 Motivation.....	63
4.1 Motivationsforschung im Kontext von Erwachsenenbildungsforschung und Studienfachwahlen.....	63
5 Fachkultur und Passung am Beispiel des Studienganges Diplom-Pädagogik.....	71
5.1 Das Konzept der Fachkultur	71
5.2 Die Entwicklung des Diplomstudienganges Pädagogik	75
5.3 Die Studienrichtung Erwachsenenbildung.....	79
Exkurs: Das Studium der Diplom-Pädagogik an der Universität Duisburg-Essen	83
5.4 Versuch einer Annäherung an die Fachkultur Diplom-Pädagogik.....	84
5.5 Das Konzept der fachkulturellen Passung	87
5.6 Zwischenresümee und Relevanz für die Entwicklung des Forschungsdesigns	91

6 Biographieforschung	93
6.1 Biographieforschung in der Erwachsenenbildung.....	97
6.2 Qualitative biographieorientierte Studien im Schnittfeld der Hochschulsozialisation Pädagogikstudierender.....	99
7 Methodologische Rahmung und Entwicklung eines Forschungsdesigns	105
7.1 Begründung der qualitativen biographieanalytischen Forschungsperspektive.....	105
7.2 Methodologische und methodische Grundannahmen.....	108
7.3 Die Methode des narrativen Interviews.....	112
7.3.1 Datenerhebung.....	115
7.3.2 Auswertungsverfahren.....	117
7.4 Forschungspraktische Umsetzung.....	119
7.4.1 Datenerhebung und -auswertung.....	122
7.4.2 Ergebnispräsentation.....	125
8 Rekonstruktive Falldarstellungen	127
8.1 Typus A1: Das Studium der Pädagogik als Erfüllung von Bildungsaspiration.....	129
8.1.1 Typus A1: Falldarstellung Claudia.....	129
8.1.2 Typus A1: Falldarstellung Hanna – Kurzporträt.....	144
8.1.3 Beschreibung des Typus A1.....	150
8.2 Typus A2: Das Studium der Pädagogik als Emanzipation von der sozialen Herkunft.....	156
8.2.1 Typus A2: Falldarstellung Anne.....	156
8.2.2 Typus A2: Falldarstellung Meike – Kurzporträt.....	170
8.2.3 Typus A2: Falldarstellung Maria – Kurzporträt.....	175
8.2.4 Beschreibung des Typus A2.....	180
8.3 Typus A3: Das Studium der Pädagogik als Verwirklichung von Bildungsinteressen.....	187
8.3.1 Typus A3: Falldarstellung Michael.....	187
8.3.2 Typus A3: Falldarstellung Daniela – Kurzporträt.....	203
8.3.3 Beschreibung des Typus A3.....	207
8.4 Typus R1: Das Studium der Pädagogik als Erfüllung von Bildungsreproduktion.....	213
8.4.1 Typus R1: Falldarstellung Bettina.....	213

8.4.2 Typus R1: Falldarstellung Katja – Kurzporträt	231
8.4.3 Beschreibung des Typus R1.....	237
8.5 Typus R2: Das Studium der Pädagogik als Emanzipation von der Herkunftsfamilie	242
8.5.1 Typus R2: Falldarstellung Stefan.....	242
8.5.2 Typus R2: Falldarstellung Christina – Kurzporträt	260
8.5.3 Beschreibung des Typus R2.....	267
8.6 Typus R3: Das Studium der Pädagogik als Verwirklichung von Berufsinteressen.....	273
8.6.1 Typus R3: Falldarstellung Anja	273
8.6.2 Beschreibung des Typus R3.....	287
9 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	293
9.1 Zusammenfassung der Ergebnisse.....	293
9.1.1 Herkunft	296
9.1.2 Studienfachwahlmotivation	300
9.1.3 Passung	302
9.1.4 Arbeitsplatzwahlen	309
9.2 Habitusentwicklungen	311
9.2.1 Habitustransformationen.....	311
9.2.2 Habituswandlungen.....	313
9.2.3 Habitustradierungen.....	314
9.3 Diskussion der Ergebnisse	319
10 Fazit und abschließende Gedanken.....	331
Literaturverzeichnis	335
Anhang.....	355

Vorwort

Der zehnte Band der Reihe „Weiterbildung und Biographie“ ist der empirisch-qualitativen Forschung über Entwicklungsprozesse von Studierenden der Erwachsenenbildung zuzurechnen. Er erweitert das Wissen über individuelle biographische Mobilitätsprozesse.

Die Studie von Holger Angenent, basierend auf narrativen Interviews mit Absolventinnen und Absolventen eines Studiums der Erwachsenenbildung, rekonstruiert die (Weiter-)Bildungsprozesse ausgehend von der sozialen Herkunft über die Studien- und Fachkultur in die Berufskultur. Sie verdeutlicht mit welchen Homologien eine Passung zwischen Herkunftskultur und Studienfachwahl hergestellt wird. Die Analysen der biographischen Darstellungen verweisen einerseits auf die relative Abhängigkeit der Wahl von der sozialen Herkunft, andererseits aber auch auf die strategische Notwendigkeit, die Kategorie der „sozialen Herkunft“ in ihrer Binnendifferenzierung theoretisch und empirisch genauer zu betrachten. Denn die Bildungsherkunft ist – so die Ausgangsthese von Holger Angenent – für die Zuordnung zur einmal erreichten Position in der Gesellschaft als Einschätzung nicht ausreichend.

Wenn man davon ausgeht, dass Studienfach- und Arbeitsplatzwahlentscheidungen sowohl durch Selbstselektion als auch durch Fremdselektion erfolgen, so sind die Denk-, Handlungs-, Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata der Akteure und Akteurinnen generell auf ein Passungsverhältnis zu analysieren. Aufgrund dieser Ausgangsüberlegung findet der theoretische Ansatz des Habitus von Pierre Bourdieu als Erzeugungsschema von Haltungen zum Studium Anwendung, allerdings in sehr ausdifferenzierter Weise. Über die theoretische Auseinandersetzung um die Konzeption des Habitus entwickelt Angenent eine Passungsmatrix zur theoretischen Einordnung der biographischen Darstellungen, die zu einer Typologie führt, die sich zwischen den Polen „studentische Kultur“ gegenüber der „akademischen Kultur“ auf der vertikalen Linie befindet und sich auf der horizontalen Linie sich zwischen „Herkunftskultur“ und „antizipierter Berufskultur“ bewegt.

Nach dieser Typologie findet eine Habustradierung dann statt, wenn die in der sozialen Herkunft gebildeten Habitusstrukturen (Habitusformen und Habitusdimensionierungen) in der Lebensgeschichte eine Fortschreibung erfahren. Bei einem Habituswandlungsprozess finden Neustrukturierungen im Denken und Handeln statt ohne dass die Relevanzstrukturen sich grundlegend ändern. Bei den Habitustransformationen hingegen lassen sich Änderungen in den biographischen Relevanzstrukturen feststellen. Die wichtige Erkenntnis, die Angenent damit nachvollziehbar werden lässt, heißt, dass es sowohl bei Studierenden aus akademischer Herkunft als auch bei Studierenden der ersten Generation im Laufe des Studiums zu Habustradierungen kommen kann.

Eine Weiterbildungsberatung im Studium könnte daher Reflexionsräume anbieten, die biographische Entwicklungsprozesse unterstützen. Eine Auseinandersetzung im Studium u.a. mit dem Konzept der Biographizität ist für die Habitusentwicklung von Studierenden sinnvoll. Diese kann auch für die Ausbildung des professionellen Verständnisses der Berufsrolle in der Erwachsenenbildung, also für die Professionalisierung von Beratung, Begleitung und Unterstützung beruflicher Orientierungen Erwachsener, ein wesentliches Fundament sein. Insofern ist die vorliegende Studie eine Anregung für den Aufbau einer Weiterbildungsberatung für Studierende an Hochschulen.

Essen, im August 2015

Prof. Dr. Anne Schlüter

Lesehilfe

Die folgenden Ausführungen sind Ergebnis des Bemühens einer geschlechtsneutralen Schreibweise. Um dies zu gewährleisten, aber den Lesefluss nicht zu sehr zu unterbrechen, verwende ich sowohl die Schreibweise mit großem „I“ als auch die explizite Aufzählung beider Geschlechter sowie verallgemeinernde Formulierungen. Wann immer nur von einem bestimmten Geschlecht gesprochen wird, ist auch nur dieses gemeint. Einzige Ausnahmen bilden Figuren wie beispielsweise „Biographieträger“, die als theoretische Konstrukte im Neutrum zu betrachten sind und daher auch ohne explizite Nennung Gültigkeit für alle Geschlechter besitzen.

Im empirischen Teil dieser Arbeit verwende ich Formulierungen wie „der Interviewer“ oder „der Forscher“, wenn ich meine Rolle im Forschungsprozess beschreibe, um eine selbstkritische Distanz zur Interviewsituation, meinem Verhalten als Interviewer und meiner Forschungspraxis zu gewinnen. Ähnlich verhält es sich mit den Formulierungen „InterviewpartnerInnen“ und „RepräsentantInnen“.

Bei den Darstellungen der einzelnen Typen greife ich in den ausführlichen Falldarstellungen auf eine hohe Anzahl an Interviewzitate zurück, um den Lesenden einen tieferen Einblick in den jeweiligen Einzelfall gewähren zu können. Dies soll die Möglichkeit der intersubjektiven Nachprüfbarkeit meiner Analysen steigern und so den Gütekriterien qualitativer Forschung gerecht werden. Darüber hinaus sehe ich in einer solchen Form der vertieften Darstellung die „Voraussetzung für eine reflexive empirische Forschung, die sich und andere über die Grenzen ihrer Erkenntnismöglichkeiten aufklärt und damit Möglichkeiten für diskursive Reflexionen eröffnet“ (Friebertshäuser 2004: 246).

Alle Zeilenangaben beziehen sich auf die Zeilen im Transkript, welches für eine bearbeitungsgünstigere Formatierung deutlich weniger Zeichen pro Zeile besitzt als die Zitate in dieser Veröffentlichung.

1 Einleitung: Problemaufriss und Fragestellung

„Man hat was man mag, weil man mag, was man hat.“

(Bourdieu 1982: 286)

Der Wandel moderner westlicher Gesellschaften hin zu knowledge based societies¹ hat zu einer pluralistischen Gesellschaftsstruktur geführt, in der verschiedenste Wege zu unterschiedlichsten Berufs- und Lebensläufen führen können. Das Bildungssystem bietet jungen Menschen – unter der Voraussetzung entsprechend erreichter formaler Qualifikation – eine schier unendliche Vielzahl an Möglichkeiten der beruflichen Entwicklung. AbiturientInnen müssen sich beispielsweise fragen, ob der Weg in das Berufsleben durch eine Ausbildung oder ein Studium² gestaltet werden soll. Die meisten jungen Männer mussten sich bis vor kurzem noch zusätzlich darüber klar werden, ob sie ihren Zivil- oder Wehrdienst³ direkt nach dem Abitur oder vielleicht besser erst nach einer Ausbildung oder einem Studium antreten wollten. Frauen und Männer müssen gleichermaßen abwägen, ob das Absolvieren eines Bundesfreiwilligendienstes oder eines Freiwilligen Sozialen bzw. Ökologischen Jahres für sie mehr Vorteile bietet als die direkte Aufnahme einer Ausbildung oder eines Studiums.

Die Pluralisierung der Lebenschancen führt somit zu einer weiteren De-Institutionalisierung des vermeintlich institutionalisierten Lebenslaufes (Kohli 1987: 433), sodass die Suche nach sich selbst immer mehr zur permanenten Aufgabe für jedes Individuum wird – und das bei immer weiter in den Hintergrund tretenden gesellschaftlichen Orientierungsfunktionen (Brose 2003: 603).

Sind diese Entscheidungen gefällt und ist die Wahl auf die Aufnahme eines Studiums gefallen, muss ein Fach gewählt werden. Hierbei können unterschiedlichste Einflüsse eine Rolle spielen. Fragen lauten beispielsweise: Wo liegen meine Interessen? Wo meine Fähigkeiten? Gibt es Zulassungsbeschränkungen? Wo sehe ich mich in der Zukunft? Welche Inhalte möchte ich lernen?

Weitergehend ist für die Studienfachwahlentscheidung unter anderem von Belang, welche Berufe überhaupt bekannt sind beziehungsweise im Umfeld vorgelebt oder von der Peergroup favorisiert werden.

1 Beispiele hierfür sind die „Lissabon Strategie“ oder auch „Europa 2020“.

2 Ist im Folgenden von einem Studium die Rede, ist immer ein Studium an einer Universität oder einer Fachhochschule gemeint. Das Studium an sonstigen Hochschulen wird explizit genannt.

3 2011 wurde der „Bundesfreiwilligendienst“ aufgrund der Aussetzung der Wehrpflicht und des damit verbundenen Wegfalls des Zivildienstes eingeführt.

Im Endeffekt muss die Wahl eines Studienfaches aber selbst getroffen werden. Dabei ist die Motivation dieser Entscheidung, so lässt es zumindest die „meritokratische Illusion“ (Geißler 2012) vermuten, ausschließlich Ausdruck eines individuellen Wollens und somit auch von Autonomie und Mündigkeit (Siebert 2006: 16). Einschränkungen der Wahlfreiheit sind durch das Bildungssystem dabei nur durch formale Kriterien akzeptiert und gewollt, sodass die Studienfachwahlentscheidung auf den ersten Blick als eine freie Entscheidung einer hochgradig selektierten Gruppe zu kennzeichnen ist.

Zieht man die erziehungs- und sozialwissenschaftliche Literatur zu Rate, wird jedoch schnell deutlich, dass die als frei erlebte Studienfachwahl gar nicht so frei ist.

Kapitel 2 zeigt auf, wie entgegen aller politischen Bemühungen gesellschaftliche Reproduktionsprozesse, die erstaunliche Beharrungstendenzen zeigen, Studienfach- und Arbeitsplatzwahlen beeinflussen. Büchner (2008: 133) folgend untersucht die Bildungsforschung dabei primär den Zusammenhang von sozialer Herkunft und dem Zugang sowie der Teilhabe an institutionalisierten Bildungsprozessen. Die Auswirkung dieser sozialen Schieflage zeigt sich beispielsweise bei der Aufnahme eines Studiums nach dem Erlangen einer Hochschulzugangsberechtigung; So verfügen „Akademikerkinder [...] heute über eine etwa sechsmal so hohe Chance, ein Studium aufzunehmen wie junge Menschen aus bildungsfernen Elternhäusern“ (Schindler 2012: 2). Es erhalten zwar heute verhältnismäßig viele Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Familien eine Hochschulberechtigung, diese nutzen jene aber nur relativ selten, um tatsächlich ein Studium aufzunehmen (ebd.). An der Hochschule selbst zeigt sich, dass Studierende aus nicht-akademischen Herkunftsfamilien zu weiten Teilen andere Studiengänge wählen als Studierende aus akademischen Herkunftsfamilien. Dabei gilt, je höher das erreichte Bildungsniveau in der Herkunftsfamilie ist, desto wahrscheinlicher ist die Wahl eines Studienganges, der eine große Nähe zu politischer, ökonomischer oder auch kultureller Macht aufweist. Ähnlich verhält es sich in Bezug auf das Geschlecht: Obwohl Frauen und Männer in einem etwa ausgeglichenen Verhältnis die Universitäten besuchen⁴, studieren Männer weitaus häufiger Fächergruppen, die (aktuell) vermehrt zu Berufspositionen mit hohem Einkommen sowie einer hohen gesellschaftlichen Stellung führen. Dies spiegelt sich wiederum in einer geschlechtlichen Segregation von Arbeitsplatzwahlen und Berufsgruppen, die dadurch gekennzeichnet ist, dass frauendominierte Bereiche nicht nur einen oftmals niedrigeren sozialen Status aufweisen, sondern auch durch prekärere Beschäftigungsbedingungen und geringerer Entlohnung, selbst bei gleicher Qualifikation, geprägt sind (siehe Teubner 2010: 500ff.).

4 Wird der zweigeschlechtlichen Trennung in Mann und Frau gefolgt.

Diese Tatsachen verwundern insofern, da StudienanfängerInnen als eine bereits hochgradig selektierte Gruppe von Individuen kein gesamtgesellschaftlicher Druck in eine bestimmte Fachrichtung zu führen scheint. Die tendenziell als frei und selbstbestimmt erlebte Studienfachwahl scheint aber – das zeigen die angeführten Belege deutlich – ein trotz Reformen und Bildungsexpansion noch immer hochgradig selektives Bildungssystem zu reproduzieren.

Innerhalb dieser Entwicklung nehmen erziehungswissenschaftliche⁵ Studiengänge im Allgemeinen und das Studium der Erwachsenenbildung im Besonderen eine exponierte Stellung ein. Gewinnen diese durch den gesellschaftlichen Wandel und die steigende Individualisierung und Flexibilisierung weiter an der bereits hohen Relevanz – Kade, Nittel und Seitter (1999) sprechen in diesem Zusammenhang von einer „Pädagogisierung der Lebensführung“ (a. a. O.: 26) – ist die Studierendenschaft dieser Studiengänge durch ein besonders hohes Niveau von Erstakademisierungen und einem sehr hohen Frauenanteil gekennzeichnet. Gleichzeitig sind relativ junge Wissenschaftsdisziplinen wie die Pädagogik, die Sozialwissenschaften oder auch die Soziale Arbeit in der sozialen Hierarchie der Studienfächer unten angesiedelt und spiegeln somit die soziale Herkunft der Studierenden wider (Schölling 2005: 101).

Die hier dargestellte Diskrepanz zwischen individuellen und sozialen Anteilen in Studienfach- und Arbeitsplatzwahlentscheidungen ist das grundlegende Forschungsinteresse dieser Studie; ein Themenbereich, dem sich verschiedenste Forschungsstränge bereits gewidmet haben. Meist überwiegt die Feststellung, dass die meist weiblichen Pädagogik-Studierenden vermehrt aus Familien „mit unterdurchschnittlichen ökonomischen und kulturellen Ressourcen“ (Zinnecker 2004: 544) stammen. Leider verbleiben diese Zuschreibungen – die häufig auf Grundlage weniger operationalisierter Variablen wie beispielsweise dem höchsten Bildungsabschluss des Vaters entstehen – oftmals auf einem eher oberflächlichen Niveau. Diese für die meist quantitative Forschung notwendige Fokussierung wirft die Frage auf, welchen Beitrag qualitative Forschung leisten kann, um die Kategorie der sozialen Herkunft und deren Einfluss auf die Studienfach- und Arbeitsplatzwahl weiter zu beleuchten.

Ein Merkmal der vorliegenden Arbeit ist darum die Fokussierung auf die soziale Herkunft der befragten Pädagoginnen und Pädagogen. Diese wird in der vorhandenen Literatur meist mit den höchsten Bildungsabschlüssen der Eltern gleichgesetzt und dementsprechend über diese definiert. Somit unterscheiden viele Studien nicht zwischen der Bildungsherkunft und der sozialen Herkunft. Dies verwundert, da der Begriff der sozialen Herkunft offenkundig umfassender ist als die Beschränkung auf formale Bildungsabschlüsse.

5 Im Folgenden werden die Begriffe Erziehungswissenschaft und Pädagogik synonym verwendet.

Diese Untersuchung folgt der in der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (Middendorff et al. 2013a) eingeführten Unterteilung und unterscheidet vier verschiedene Typen der Bildungsherkunft (Tabelle 1).

Diese Unterteilung reduziert den Bildungsbegriff zwar auf die Ergebnisse formaler Bildungsabschlüsse und ist somit noch immer unscharf, weist aber eine deutlichere Eingrenzung der Tragweite im Vergleich zu der bis dahin in vielen Studien genutzten Typologie der sozialen Herkunft auf, die ebenso mit dem formalen Bildungsabschluss der Eltern gleichgesetzt wurde. Die Grenzen einer so groben Differenzierung werden deutlich, wenn „das Reproduktionsdilemma von Akademikerfamilien“ (Büchner 2005: 184) als Binnendifferenzierungsproblem einer bestimmten Bildungsherkunft betrachtet wird. Studiert beispielsweise der Sohn einer Juristin Sozialpädagogik, reproduziert er zwar die Bildungsherkunft seiner Herkunftsfamilie, erreicht aber eine ganz andere Positionierung im sozialen Raum als seine Herkunftsfamilie.

Bildungsherkunft			
Typ: Bildungsherkunft	höchster beruflicher Abschluss		
	Vater		Mutter
niedrig	kein Berufsabschluss, unbekannt, keine Angabe	und	Lehre, Facharbeiter, Fach-, Meister-, Technikerschule, Berufs-, Fachakademie
		oder	
	Lehre, Facharbeiter, einer Fach-, Meister-, Technikerschule, Berufs-, Fachakademie	und	kein Berufsabschluss, unbekannt, keine Angabe
mittel	Lehre, Facharbeiterabschluss, Fach-, Meister-, Technikerschule, Berufs-, Fachakademie	und	Lehre, Facharbeiterabschluss, Fach-, Meister-, Technikerschule, Berufs-, Fachakademie
gehoben	Akademischer Abschluss (Fachhochschule, Universität, Kunsthochschule)	und	kein akademischer Abschluss
		oder	
	kein akademischer Abschluss	und	akademischer Abschluss (Fachhochschule, Universität, Kunsthochschule)
hoch	akademischer Abschluss (Fachhochschule, Universität, Kunsthochschule)	und	akademischer Abschluss (Fachhochschule, Universität, Kunsthochschule)

Tabelle 1: Bildungsherkunft. Quelle: Middendorff et al. (2013a: 617).

Der Begriff der Bildung hingegen wird in dieser Untersuchung entsprechend dem aktuellem Verständnis in der Erwachsenenbildung „bezogen auf den modernen Imperativ des lebenslangen Lernens für Prozesse der Aneignung neuen Wissens, neuer Erfahrungen bzw. der biographischen Reflexion bis ins hohe Alter“ (Schlüter 2010a: 692) verstanden und ist somit aus biographischer Perspektive auf „alle Prozesse der reflexiven Erfahrungs- und Wissensbildung“ (Schlüter 2002b: 291) zu beziehen.

Unter Bildungsbeteiligung hingegen wird

„die Art, der Umfang und die Dauer der formalen Bildung von Personen und gesellschaftlichen Gruppen verstanden, die an bestimmten Bildungslaufbahnen und bestimmten Bildungsabschlüssen in bestimmten Bildungsinstitutionen festgemacht wird. Dabei geht es primär um die statuszuweisende Funktion von formaler Bildung und den damit verbundenen Berechtigungserwerb“ (Büchner 2008: 133).

Wenn in dieser Arbeit von *Arbeiterkindern*, *Nicht-Akademikerkindern*, *Hochschulfernen*, *Non-Traditionals* oder *Bildungsfernen* die Rede ist, sind somit immer Personen gemeint, deren Bildungsherkunft die Ausprägung *niedrig* oder *mittel* aufweist. Der Autor plädiert jedoch dafür, den Begriff der *Studierenden der ersten Generation* für diese Gruppe weiter zu etablieren, da so der positive Aspekt des Bildungsaufstiegs deutlicher wird (siehe auch Angenent 2014, Miethe et al. 2014, Wagner 2010).

Wann immer von *Akademikerkindern*, *Hochschulnahen* oder *Bildungsnahen* gesprochen wird, sind Personen gemeint, deren Bildungsherkunft als *gehoben* oder *hoch* gekennzeichnet ist.

Die Anlehnung an diese Typisierung geschieht, um eine einfache Anschlussfähigkeit an den aktuellen Forschungsstand zu gewährleisten. Dennoch bleibt die Frage offen, ob der höchste Bildungsabschluss der Eltern⁶ ein geeignetes Kriterium ist, um Rückschlüsse (die oftmals einen beinahe deterministischen Charakter aufweisen) auf die Sozialisation und das Aufwachen der Kinder ziehen zu können. Des Weiteren ist darauf hinzuweisen, dass die Unterteilung der Bildungsherkunft in ein Spektrum von niedrig bis hoch die Gefahr birgt, allzu schnell subjektive Wertungen und Zuschreibungen mit dem vermeintlich objektiven Kriterium des Bildungsabschlusses, der nur eine formale Qualifikation widerspiegelt, zu verwechseln.

Viel bedeutender als die Frage der formalen Bildungsherkunft ist für die hier vorliegende Untersuchung die Ausgestaltung der sozialen Herkunft. Wie die folgenden Kapitel darstellen werden, sind Studienfach- und Arbeitsplatzwahlentscheidungen Entscheidungen, die durch Selbst- und Fremdeliminierung beeinflusst werden. Das macht einen Blick auf die Akteurinnen und

6 In vielen Untersuchungen wird sogar nur der höchste Bildungsabschluss des Vaters berücksichtigt. Dabei ist anzunehmen, dass dieser (als Variable für die Kategorisierung der sozialen Herkunft) auf Grund der Veränderungen der Gesellschaftsstruktur in den letzten Jahrzehnten deutlich an Einfluss abgenommen haben dürfte.

Akteure in ihrer sozialen Praxis ebenso notwendig wie, diese selbst sprechen zu lassen.

Ersterer wird mit Hilfe der praxeologischen Soziologie Bourdieus in *Kapitel 3* eingenommen, die es ermöglicht, einen heuristischen Rahmen zu spannen, der es erlaubt, den Einfluss herkunftsspezifischer Effekte auch außerhalb der Felder ihrer Entstehung – also der Felder der sozialen Herkunft – zu untersuchen. Zentral ist hierfür das Habitus-Konzept, dass als „ein sozial konstituiertes System von strukturierten und strukturierenden Dispositionen, dass durch Praxis erworben wird und konstant auf praktische Funktionen ausgerichtet ist“ (Bourdieu/Wacquant 2006: 154), ermöglicht, den Dualismus zwischen Subjektivismus und Objektivismus zu überwinden. Diese Forschungsperspektive lässt es zu, zu untersuchen, wie die soziale Praxis der Akteurinnen und Akteure⁷ als Ausdruck von individuell und gesellschaftlich geprägten Denk-, Handlungs-, Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata inkorporiert im Habitus, der Handlungsdispositionen hervorruft, ohne determinierend zu sein.

Hierbei kommt den ersten Lebensjahren eine besondere Rolle zu, da der Habitus eine gewisse Trägheit aufweist und somit Handlungsmuster und Strukturen präferiert, die aus der sozialen Herkunft und dem Aufwachsen im familialen Kontext entstammen, was auch für Bildungsaspirationsprozesse gilt:

„Das kulturelle Erbe bzw. das Bildungserbe einer Familie ist zwar zum einen etwas Vorgefundenes, das aber gleichzeitig im Rahmen einer aktiven Eigenleistung der Erben angeeignet werden muss. Insofern haftet dem familialen Bildungs- und Kulturerbe eine immanente Widersprüchlichkeit an: Es wird grundlegend angenommen oder abgelehnt, aber immer auch im Zuge des kulturellen Transmissionsgeschehens von einer Generation zur nächsten modifiziert und transformiert, so dass die Familie als Bildungsort ‚permissive Bedingung‘ und zugleich Produzent von Bildung und Kultur ist. Entscheidend ist nicht zuletzt, dass sich erst in den Blicken, die andere in relevanten sozialen Anerkennungsarenen auf die jeweiligen Akteure werfen, erweisen wird, welche Bildungsrelevanz das habitualisierte Tun im familialen Alltagszusammenhang tatsächlich hat“ (Büchner/Brake 2007: 198).

Die Berücksichtigung des Habitus ermöglicht, individuell erscheinende Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, die ihren Ausdruck beispielsweise in der Wahl der Kleidung genauso wie in der Studienfachwahl finden, als Ergebnis der Interaktion mit der Umwelt zu verstehen. Dabei ist der in der sozialen Herkunft gebildete Habitus modifizierbar und nicht als unabänderliche Struktur zu verstehen.

Darauf aufbauend wird in *Kapitel 4* die Motivation, ein Studium der Erwachsenenbildung aufzunehmen, als ein verdichtetes Kondensat aus indivi-

7 Der Begriff des Akteurs steht bei Bourdieu in Opposition zu den Konzepten Individuum und Subjekt, da Akteure als Teil des sozialen Raums keinen Gegensatz zur Gesellschaft bilden (Jurt 2008: 122).

duellen und sozialen Anteilen verstanden (Preißer: 1990). Die Motivation einen bestimmten Studiengang zu wählen ist so bedeutsam, da StudienanfängerInnen nur über unzureichende Informationen bezüglich der genauen Ausgestaltung des Studiengangs verfügen. Motive für die Studienfachwahl stehen Windolf (1992: 77) folgend, im Spannungsfeld zwischen vermuteter Übereinstimmung von Herkunftshabitus und fachkulturellem Habitus sowie der mangelnden Kenntnis über die tatsächliche Passung.

Kapitel 5 beleuchtet den Prozess der Hochschulsozialisation, basierend auf dem Verhältnis der Passung zwischen Handelnden und Struktur. Unabhängig davon, welcher Bildungsherkunft die Studierenden entstammen mit dem Eintritt in das Feld der Hochschule betreten sie Neuland und beginnen den Prozess der Hochschulsozialisation. Unter Sozialisation wird dabei der Prozess, „in dem sich der Mensch als gesellschaftlich handlungsfähiges Subjekt in tätiger Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt entwickelt“ (Huber 1991a: 417), verstanden. Hochschulsozialisation umschließt somit alle Anteile dieses Prozesses, die mit dem Studium an einer Hochschule zusammenhängen. Dem zu Grunde liegt die Annahme, dass „erstens ‚Sozialisation‘ und zweitens ‚in der (oder: durch die) Hochschule‘ stattfindet“ (Portelle/Huber 1983: 93). Dabei fasst der Begriff Hochschule die Einflussgrößen dieses Sozialisationsprozesses nur unzureichend zusammen, da beispielsweise erhebliche Unterschiede je nach Hochschulstandort und Studienfach bestehen. Um diesem Umstand gerecht zu werden, hat sich aus der Hochschulsozialisationsforschung die Fachkulturforschung entwickelt, die sich mit der spezifischen Ausgestaltung einzelner Studiengänge, teilweise auch nur auf einen Hochschulstandort bezogen, auseinandersetzt. Durch diese Fokussierung ist es möglich, den Hochschulsozialisationsprozess viel konkreter, sowohl auf Seite des Individuums als auch auf Seite des Studienfaches, zu untersuchen, was auch einen Einblick in die Reproduktionsfunktion der Hochschule ermöglicht. Die Kulturen der einzelnen Studienfächer lassen sich dabei „als unterscheidbare, in sich systematisch verbundene Zusammenhänge von Wahrnehmungs-, Denk-, Wertungs-, und Handlungsmustern“ (Liebau/Huber 1985: 315) fassen. Im Anschluss an Engler/Friebertshäuser (1989: 136) entsteht dabei ein fachkultureller Habitus aus dem Zusammenspiel verschiedener Bezugskulturen, wie der Herkunftskultur der Beteiligten, der studentischen Kultur, der akademischen Kultur und der (antizipierten) Berufskultur. An dieser Stelle wird bereits der Bezug auf Bourdieus Habitus-Konzept deutlich. Dieser Sichtweise folgend betreten StudienanfängerInnen das Neuland Hochschule nicht als Tabula Rasa, sondern auf der Grundlage ihrer bisherigen Erfahrungen mit Bildungsinstitutionen und ferner mit den von ihnen erlernten Strategien und Verhaltensweisen, kombiniert in ihrem Herkunftshabitus. Dieser spezifisch ausgeprägte Habitus zeigt sich im Studienverlauf in Strategien, Denk-, Handlungs-, Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata, die so heterogen sind wie die Studierenden selbst. Hierbei,

das legen zumindest bisherige Studien nahe (Schlüter 1999, El-Mafaalani 2012), haben Studierende, deren Eltern über akademische Abschlüsse verfügen deutliche Vorteile. Durch die gewohnte Nähe zum akademischen Feld verfügen sie über eine habituelle Prägung, die das Feld der Hochschule begünstigt. Auch das durch die Herkunft erworbene kulturelle und soziale Kapital ist für diese Akteurinnen und Akteure effizienter im Feld der Hochschule zu verwerten, was ein leichteres und schnelleres Vorankommen begünstigt.

Studierende der ersten Generation hingegen, also Studierende, deren formale Bildungsherkunft als *mittel* oder *niedrig* zu kennzeichnen ist, verfügen nicht über diese Vorteile. Im Gegenteil, eine zum Feld der Hochschule vermeintlich nicht passende habituelle Prägung kann dazu führen, dass Strategien angewendet werden, die ein Vorankommen im Feld der Hochschule deutlich erschweren. Wollen diese Studierenden Homologien zur Fachkultur des Studienganges und der Hochschulkultur herstellen, müssen sie zunächst die Spielregeln der Hochschul- und Fachkultur erlernen, was erhöhte Investition erfordert. Diese Studierenden befinden sich somit in einem Spannungsverhältnis zwischen ihrer Herkunftskultur und der Hochschulkultur, welchem die Studierenden der ersten Generation auf unterschiedliche Arten und Weisen begegnen. Schlüter (2002a) stellt in ihrem Aufsatz „Die stille Schülerin – oder: Das Schweigen im sozialen Raum“ anhand einer Fallgeschichte exemplarisch dar, wie das Schweigen in Schule und Universität Ausdruck einer Aufstiegsbildungsgeschichte sein kann.

„Die Studienfachwahl ist demnach primär eine (unbewusste) Statusentscheidung, die aufgrund des klassenspezifischen Herkunftshabitus und der Ausstattung mit den drei Kapitalarten nach dem Kriterium der geringsten sozialen Distanz zum Studienfach getroffen wird. Herkunftshabitus und fachspezifischer Habitus überschneiden sich also bei der Studienfachwahl“ (Schlüter et al. 2009: 5).

Die Herstellung einer Passung zwischen Herkunftshabitus und Fachkultur wird dabei als eine Möglichkeit für das erfolgreiche Durchlaufen eines Hochschulstudiums gesehen. Dieser Prozess beschreibt also das Unterfangen, „zwischen individuellen Dispositionen und Lebensstil (Habitus) des einzelnen und der jeweiligen Ausformung des soziokulturellen Umfeldes [...] Übereinstimmung, eine kulturelle Homologie oder individuelle Passung“ (Friebertshäuser 1992: 77) herzustellen.

Unter Berücksichtigung der hier skizzierten Entwicklungen und theoretischen Grundlagen kann die Erforschung sozialer Mobilitätsprozesse zwangsläufig nur auf Grundlage der individuellen Biographie und der darin enthaltenen Bildungsprozesse geschehen.

Daher stellt *Kapitel 6* die Entwicklung der Biographieforschung in der Erwachsenenbildung dar und wirft einen Blick auf qualitative Studien, welche die hier beschriebenen Erkenntnisinteressen untersucht haben. Dabei rücken formale Bildungsprozesse gleichermaßen in den Blick wie non-formale und informelle Bildungsprozesse. Nach Schlüter (1999) sind zwei

Annahmen für die Analyse von Biographien und den darin enthaltenen Bildungsprozessen grundlegend: „Bildungsprozesse sind ohne Entscheidungsprozesse und ohne Anschluss an die Lebenswelt kaum vorstellbar. Beide Voraussetzungen sind für eine Biographie beschreibbar und analysierbar“ (a. a. O.: 49). Soziale Mobilität ist dabei auch nicht auf den sozialen Auf- oder Abstieg zu verkürzen; der gesellschaftliche Wandel macht eine fortlaufende Investition in Bildung unabdingbar, um den sozialen Status aufrechtzuerhalten. Gesellschaftliche Teilhabe ist somit – ebenso wie die Abgrenzung zu dieser – nicht ohne Mobilität denkbar. Reichte es vor einem Jahrhundert noch aus, über großes ökonomisches Kapital zu verfügen, um den sozialen Status zu erhalten oder sogar aufzusteigen, ist heute der gezielte Einsatz von kulturellem und sozialem Kapital (zum Beispiel in Form von Bildungsabschlüssen) unabdingbare Voraussetzung für den Erhalt des sozialen Status. Ein einmal erreichter Status ist in modernen westlichen Gesellschaften nicht automatisch von Dauer. Somit wird im weiteren Verlauf dieser Studie auch der Statuserhalt als aktiver Prozess der Übergänge gewertet, der ähnlich viel Einsatz und Leistung wie ein sozialer Auf- oder Abstiegsprozess erfordert, sodass Mobilitätserfahrungen im Ganzen in den Blick geraten sollen (a. a. O.: 40, 51 ff.).

In *Kapitel 7* wird die methodologische Rahmung der Untersuchung vorgestellt und ein eigenes Forschungsdesign entwickelt. Zentral ist hierbei ein Modell der empirischen Erfassbarkeit der zentralen Begrifflichkeiten *Habitusdimensionen*, *Habitusformen*, *Erfahrungsaufschichtung*, *Prozessstrukturen* und *Biographie*. Dieses Modell ermöglicht es, Interviewanalysen, die auf dem narrationsstrukturellen Auswertungsverfahren von Schütze (1983) basieren, in ihren biographischen Gesamtformungen und habituellen Prägungen zu betrachten.

Die Akteurinnen und Akteure selbst sprechen in *Kapitel 8*, dem empirischen Teil dieser Arbeit. Wie diese ihre Biographie als Bildungsbiographien gestalten, wie sie mit den in der Umwelt angebotenen Bildungschancen umgehen, ob sie diese erweitern, zurückweisen, annehmen, wandeln oder transformieren, also welche Relevanzstrukturen die Einzelnen auf Grundlage der eigenen Biographie entwickeln, sind grundlegende Fragestellungen für die Darstellung der Fallgeschichten. Die Präsentation der Analyseergebnisse erfolgt anhand einer Typologie, deren grundlegendes Strukturierungsmerkmal die gesamtbiographische Funktion des Studiums ist. Diese Typologie zeigt darüber hinaus auf, wie sich die Funktion des Studiums für die Biographieträger nach der sozialen Herkunft unterscheidet und wie habituelle Prägungen in lebensgeschichtlichen Entwicklungen *tradiert*, *gewandelt* oder *transformiert* werden.

So wird das Verhältnis von Struktur und Prozess, von Disposition und Position weitergehend beleuchtet und Antworten auf folgende Fragen gesucht:

„Wie und wofür [entscheiden] Menschen sich bei soviel Wandel [...], wenn sie soviel individuelle Handlungsspielräume haben? Woran orientieren sie sich? Woher nehmen sie denn ihr Wissen als Basis für Entscheidungen? Stellt die Wissens- oder Informationsgesellschaft ihnen das Wissen zur Verfügung? Welche Bilder von der Welt leiten sie in ihren Orientierungen? Erhalten sie Hilfe und Unterstützung, Beratung und Begleitung?“ (Schlüter 2002c: 185).

Kapitel 9 fasst die so gewonnenen Ergebnisse zusammen und diskutiert diese anschließend auf der Grundlage der im theoretischen Teil erarbeiteten Anknüpfungs- und Abgrenzungspunkte, bevor die Arbeit mit einem abschließenden Fazit in *Kapitel 10* endet.

Zusammengefasst wird in dieser Studie mit Hilfe biographisch-narrativer Interviews analysiert, welchen Einfluss die soziale Herkunft auf die Motivation der befragten Personen hat, ein Studium der Erwachsenenbildung aufzunehmen, und ob sich diese Motivation bis zu den ersten Arbeitsplatzwahlen fortgesetzt hat. Parallel dazu wird der Grad der Passung in das erziehungswissenschaftliche Studium beziehungsweise in die Fachkultur des Studienganges jeder befragten Person retrospektiv erfasst. Mit der Zusammenführung aller Ergebnisse ist eine Typologie entstanden, an der das Verhältnis von sozialer Herkunft, Motivation, Passung im Studienverlauf und den ersten Arbeitsplatzwahlen diplomierter PädagogInnen mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung abgeleitet und in Bezug zueinander gesetzt werden kann.

Fragestellung:

Wie stellen im Beruf stehende Erwachsenenbildnerinnen und -bildner ihre berufliche Entwicklung aus biographischer Retrospektive dar und welche Funktion nimmt dabei das Studium der Erwachsenenbildung ein?



Abbildung 1: Gegenstandsbereich. Quelle: Eigene Darstellung.

Dabei liegt ein besonderes Interesse auf der Studienphase der befragten Personen, da Studieren eine biographische Integrationsleistung darstellt, in der im besonderen Maße bisher Erlebtes in ein neues Feld eingebracht werden muss. Dies spiegelt sich im Verhältnis von Passung und Motivation und somit in der Übereinstimmung von individuellem und fachkulturellem Habitus. Durch die Verbindung zu ersten Arbeitsplatzwahlentscheidungen kann der Umgang mit einer weiteren Übergangssituation untersucht werden, die als Entscheidung in direktem Zusammenhang zu den im Studium gesammelten Erfahrungen steht. Es sollen also mögliche Spannungsverhältnisse zwischen Disposition und Position beleuchtet werden (Schlüter 2013: 289).

2 Soziale (Un-)Gleichheit im deutschen Bildungssystem

„Das Bildungswesen hat die geheime Funktion, die Gesellschaftsordnung zugleich zu perpetuieren und zu legitimieren, es perpetuiert sie umso wirksamer gerade dadurch, daß seine konservative Funktion unter einem ideologischen Selbstverständnis verborgen ist.“

(Bourdieu/Passeron 1971: 16)

Soziale Ungleichheit ist kein neues Phänomen⁸. In jeder Gesellschaftsform bestanden und bestehen Ungleichheiten zwischen einzelnen Bevölkerungsgruppen. Je nach Blickwinkel und gesellschaftlicher Konstruktion sind die Ursachen, Determinanten, Dimensionen und Auswirkungen dieser sozialen Ungleichheit jedoch sehr verschieden (Hradil 2006: 208). Soziale Ungleichheiten sind variabel und nicht stabil. War in einer mittelalterlichen Ständegesellschaft der Besitz von Grund und Boden für eine bessere/höhere gesellschaftliche Positionierung entscheidend, so war es in der industriellen Klassengesellschaft der Besitz von Produktionsmitteln, dessen Bedeutung mit dem Übergang in die postindustrielle Dienstleistungsgesellschaft immer mehr von der beruflichen Stellung abgelöst wurde.

Bedingungen sozialer Ungleichheit unterliegen somit historischen, politischen und nicht zuletzt gesellschaftsstrukturellen Kontexten und sind als Kind ihrer Zeit niemals losgelöst von ihren Entstehungs- und Erhaltungsbedingungen zu betrachten. Um soziale Ungleichheit aber überhaupt erst fassen zu können, musste ein Verständnis dafür entstehen, „dass von Menschen gemachte gesellschaftliche Verhältnisse existieren und eine eigenständige Prägekraft besitzen“ (a. a. O.: 207). Grundlegend dafür ist, dass einzelne Akteurinnen und Akteure relativ dauerhafte Positionen innerhalb der Gesellschaftsstruktur und in einem Netz sozialer Beziehungen einnehmen.

Von sozialer Ungleichheit wird immer dann gesprochen, wenn es „um die ungleiche Verteilung von Lebenschancen“ (Burzan 2007: 7) innerhalb einer Gesellschaft geht. Diese Ungleichheit äußert sich in dem für verschiedene Teile der Gesellschaft unterschiedlichen Zugang und Besitz von gesellschaftlich relevanten Ressourcen (beispielsweise Bildungsabschlüsse und Einkommen), Lebensbedingungen und Verwirklichungschancen (siehe Hradil 2001: 27–46). Sozialer Ungleichheitsforschung geht es dabei nicht um die Frage sozialer Gerechtigkeit, sondern um die Frage, wie Ungleichheit entsteht und wie sie sich reproduziert⁹. Hradil (2006) definiert soziale Ungleichheit daher wie folgt: „Als soziale Ungleichheit bezeichnet man wertvolle,

8 Für einen Überblick über die zentralen theoretischen Ansätze zur sozialen Ungleichheitsforschung im Zeitverlauf siehe Burzan (2007).

9 Für einen vertiefenden Einblick in das Verhältnis von Bildung und Ungerechtigkeit siehe Zirfas (2008).

nicht absolut gleich und systematisch aufgrund von Positionen in gesellschaftlichen Beziehungsgefügen verteilte, vorteilhafte bzw. nachteilige Lebensbedingungen von Menschen“ (a. a. O.: 207).

Dabei lassen sich zwei Ausprägungen von sozialer Ungleichheit unterscheiden: Während sich die *Verteilungsungleichheit* auf die Verteilung von Vor- und Nachteilen zwischen Akteurinnen und Akteuren innerhalb einer Gesellschaft bezieht, wird mit der *Chancenungleichheit* die über- oder unterdurchschnittliche Chance einer spezifischen Bevölkerungsgruppe bezeichnet, eben diese Vor- oder Nachteile zu erlangen (ebd.). Bauer (2011) betont darüber hinaus, dass theoretisch alles, was Menschen voneinander unterscheidet, zu einem Merkmal sozialer Ungleichheit werden kann, wenn es Konsequenzen auf die Lebensbedingungen von Menschen hat.

Aktuell führt der gesellschaftliche Wandel in westlichen Industrienationen zu vielen Veränderungen, die mit Schlagwörtern wie dem „Lebenslangen Lernen“ oder der Entwicklung zu einer postindustrialisierten „Wissensgesellschaft“ zu beschreiben versucht werden. Die schnelle Entwicklung im Informations- und Technologiesektor macht kontinuierliches (Weiter-)Bilden zur Voraussetzung für sozialen und beruflichen Stuserhalt und dient nicht (wie noch vor wenigen Jahrzehnten) dem Statusaufstieg. Formale Bildungsabschlüsse, aber auch informell erworbene Kompetenzen werden vermehrt zu einer ökonomischen Kennziffer. Dies sind Entwicklungen, die formale Bildungsabschlüsse und somit das Bildungssystem als Berechtigungssystem zu einer zentralen Dimension sozialer Ungleichheit haben werden lassen.

Auch wenn gegenwärtige Diskussionen – besonders rund um den Pisa-Schock (siehe Deutsches PISA-Konsortium 2001) – den Eindruck erwecken, dass es sich hierbei um eine aktuelle Entwicklung handelt, reichen die direkten Wurzeln doch ein gutes halbes Jahrhundert zurück.

Bereits in den 1960er Jahren proklamierte Picht (1964) die „Bildungskatastrophe“ aus einer ökonomischen Perspektive, vor allem – wie heute auch – prognostiziert über einen Fachkräftemangel. Daran anknüpfend betonte Dahrendorf (1966) die Notwendigkeit von Bildung als Grundlage für mündige BürgerInnen in einer Demokratie und forderte Bildung als Bürgerrecht. Diesem Diskurs folgten zahlreiche Reformbemühungen, welche im Strukturplan für das Bildungswesen des Deutschen Bildungsrats (1970a) gipfelten¹⁰. Für das Verständnis von sozialer Ungleichheit bedeutet dies, dass

„der Reproduktionsmodus sozialer Ungleichheit [...] fortan nicht mehr als durch äußere Schranken, sondern als innerschulisch determiniert [gilt]; die Abhängigkeit von dem Status der Herkunftsfamilie, die den familialen Reproduktionsmodus kennzeichnete, scheint formal außer Kraft gesetzt“ (Bauer/Vester 2008: 187).

10 Für eine ausführliche Darstellung der Rolle des Deutschen Bildungsrats siehe Leschinsky (2005).

Stattdessen ist jede/r ihres/seines Glückes SchmiedIn und hat die eigene gesellschaftliche Positionierung selbst in der Hand.

Bei näherer Betrachtung wird deutlich, dass zu diesem Zeitpunkt mehrere Faktoren großen Einfluss auf den Ausbau des deutschen Bildungssystems hatten. Bauer (2011: 24f.) folgend lagen diese insbesondere in der beginnenden Wandlung zur Dienstleistungsgesellschaft, welche viele gut ausgebildete Arbeitskräfte forderte und so zu einer starken Motivation innerhalb der Ökonomie führte. Die Politik Westeuropas und der USA war durch den „Sputnik-Schock“ sehr motiviert, den technologischen Wandel voranzubringen, um nicht von den kommunistischen Staaten Osteuropas abgehängt zu werden. Darüber hinaus sollte Bildung als Katalysator für die Emanzipationsbemühungen dienen.

Bis zu dieser Entwicklung in den 1970er Jahren herrschte in der Sozialforschung das „schichtspezifische Paradigma“ (a. a. O.:13), das die Frage nach der Verknüpfung von gesellschaftlicher Positionierung und der daran gekoppelten Vererbung von Lebenschancen stellte. Mit der Bildungsexpansion fand ein Übergang von einem „familialen Reproduktionsmodus zum schulischen Reproduktionsmodus sozialer Ungleichheit“ (a. a. O.: 26) statt, welcher der Instanz Schule die vorherrschende Macht zur Verteilung von Lebenschancen ermöglicht. Dieser meritokratischen Idee folgend hat jede Bürgerin und jeder Bürger die eigene gesellschaftliche Positionierung selbst in der Hand, da diese „fair“ über die erbrachte Leistung im Bildungswesen vergeben wird. „An die Stelle der ‚geerbten‘ Reichtümer und Machtstellungen sei eine Struktur von durch Leistung ‚verdienten‘ Ungleichheiten getreten, die ‚Meritokratie‘“ (Vester 2006: 14). Die Wahrnehmung von Bildungschancen wird somit zur Verteilung von Lebenschancen.

Mit dieser Bildungsreform und der darauf folgenden Bildungsexpansion¹¹ war „der Anspruch auf herkunftsunabhängige Partizipation am Bildungssystem“ (Choi/Schmidt 2006: 12) verbunden, um die Chancengleichheit der Bevölkerung zu erhöhen, soziale Ungleichheit abzubauen und dem Grundgesetz der BRD gerecht zu werden¹². Gleichzeitig änderte sich der Blickwinkel für die Bewertung sozialer Ungleichheit, für die besonders seit den 1980er Jahren immer mehr die und der Einzelne verantwortlich gemacht wurde (siehe beispielsweise Beck 2006). Grundlegend für diese Annahme ist der „Fahrschuhleffekt“, der – durch den Motor eines Sozialstaats – alle Mitglieder der Gesellschaft einige Ebenen „nach oben fahren“ lässt und so zwar Ungleichheiten nicht aufhebt, doch deren existenzielle Bedeutung durch ein gewisses

11 Siehe hierzu auch Schlüter (2004a: 135ff.).

12 Der 3. Artikel, Absatz 3 des Grundgesetzes lautet: „Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden (Deutscher Bundestag 2012: 15).

Wohlstandsniveau für alle Fahrstuhlpassagiere stark abmildert. Auswirkungen dieses Effektes zeigen sich in einem spürbaren Bedeutungsverlust der Hochschulreife, die aktuell nicht nur den Weg zum Studium ebnet, sondern auch Voraussetzung für viele Ausbildungsberufe geworden ist (siehe Schindler 2012).

Gleichzeitig gewinnen in der Sozialisationsforschung der 1980er Jahre Peers und andere Bezugsgruppen immer mehr an Bedeutung für den Sozialisationsprozess und lösen die Familie als Ort der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit weiter ab. Zu dieser Zeit gerät die soziale Ungleichheit (in ihrer schichtspezifischen Prägung) nahezu komplett aus dem Fokus der Forschung und weicht in den 1980er und 1990er Jahren einer subjekt- und individuumorientierten Prägung, die einzelne Gesellschaftsmitglieder als aktive Akteurinnen und Akteure ansieht, die einer autonomen Lebensführung folgend kaum noch durch Sozialisationsbedingungen beeinflusst sind. Dies zeigt sich nach Bauer (2011: 90) in einem Wechsel von einer deterministischen Perspektive in den 1970er Jahren zu einer subjektivistischen in den 1980 und 1990er Jahren.

In der Sozialisations- und Ungleichheitsforschung wird also eine struktur-fokussierte Forschungsperspektive durch eine subjekt-fokussierte Forschungsperspektive ersetzt, welche auch auf der Kritik¹³ des schichtspezifischen Erklärungsansatzes fußt, die sich „zum einen gegen die geringe Varianz des Erklärungsansatzes für die schichtspezifische Reproduktion sozialer Ungleichheit, zum anderen gegen die fehlende Berücksichtigung des Kindes als handelndes Subjekt“ (Choi/Schmidt 2006: 18) gerichtet hat. Dieser radikale Perspektivwechsel führt dazu, dass die Forschungsergebnisse der schichtspezifischen Sozialisationsforschung zu großen Teilen keine Beachtung mehr finden.

Erst Pierre Bourdieu gelingt es durch seine praxeologische Soziologie, diese beiden Forschungsperspektiven miteinander zu verbinden. Mit seiner Theorie der Praxis ist es nicht nur möglich zu erklären, wie Gesellschaftsmitglieder durch gesellschaftliche Verhältnisse beeinflusst werden, sondern auch, wie gesellschaftliche Verhältnisse durch deren Mitglieder (re-)produziert werden. Es gelingt ihm, das Handeln einzelner Akteurinnen und Akteure mit der Ausgestaltung der Ungleichheitsbedingungen gleichsam zu fassen.

Dabei kommt dem Bildungswesen in Bourdieus Arbeiten eine zentrale Rolle zu, da er davon ausgeht, dass sich gesellschaftliche Reproduktionsstrategien primär über das Bildungssystem – hauptsächlich über die Vergabe von Bildungsabschlüssen – realisieren. Dies geschieht aber nicht meritokratisch, sondern ist durch die soziale Herkunft bereits in Wahrscheinlichkeiten vorstrukturiert. „Hierfür steht der Habitus. Potenziell offen als Dispositionssys-

13 Für eine ausführliche Kritik an der schichtspezifischen Sozialisationsforschung siehe Choi (2009: 54ff.).

tem der sozialen Akteure, in der Art und Weise aber, wahrzunehmen, zu denken und zu handeln, ist der Habitus eher konservativ als innovativ“ (Bauer 2011: 183).

Wirft man aus heutiger Perspektive einen Blick auf die vergangenen Jahrzehnte, so fällt auf, dass sich einige Determinanten, Dimensionen und zum Teil auch Auswirkungen sozialer Ungleichheit verschoben haben, dabei aber soziale Ungleichheit als gesamtgesellschaftliches Phänomen keineswegs an Wirkung verloren hat. Bildung (beziehungsweise das Erreichen formaler Bildungsabschlüsse) dynamisiert und reproduziert nach wie vor „gesellschaftliche Ungleichheitsstrukturen“ (Schlüter 2004a: 130). War es in den 1960er Jahren noch die Kunstfigur der katholischen Arbeiterin vom Lande, welche die Determinanten sozialer Ungleichheit vereinte, so ist es heute der Arbeitersohn mit Migrationshintergrund (siehe Preisert 1967: 64f., Geißler 2005).

Die Idee, über vermeintlich neutrale leistungsbezogene Kriterien eine Chancengleichheit herstellen zu können, wurde bereits 1971 von Bourdieu und Passeron (für die französische Gesellschaft) als „Illusion der Chancengleichheit“ (Bourdieu/Passeron 1971) entlarvt. Auch die deutsche Forschung bestätigt diesen Befund seit den 1970er Jahren kontinuierlich (siehe beispielsweise Friebel 1977, Friebel et al. 2000) und zeigt auf, dass dieser bis heute als „meritokratische Illusion“ (Bauer/Vester 2008: 186, Geißler 2012) Bestand hat. Die Rolle des Bildungssystems für die Vergabe von Lebenschancen ist aber nicht zu unterschätzen, da die formal gegebene Chancengleichheit im Bildungssystem Ungleichheit in der Gesellschaft legitimiert. Dabei ist Erfolg im Bildungssystem „erheblich von sozialen Merkmalen, etwa der sozialen Herkunft oder der Geschlechtszugehörigkeit, bestimmt“ (Heine 2010: 5). Dieser Befund zeigt sich auf allen Ebenen des Bildungssystems in unterschiedlichen Ausprägungen und macht deutlich, dass schulische Auslese zu einem großen Maß auf nicht neutraler, sondern nach sozialen Merkmalen strukturierter Leistungsbeurteilung funktioniert. Hierbei rücken in neueren Untersuchungen vermehrt Jungen und Männer in den Fokus und gelten als Bildungsverlierer, da Mädchen schneller und erfolgreicher die Schullaufbahn beenden, seltener ohne Hauptschulabschluss die Schule verlassen, weniger oft auf Förderschulen verwiesen werden und seltener im Übergangssystem landen (Dombrowski/Solga 2009: 18f.). Auch wenn es an empirisch gesicherten Forschungsergebnissen noch fehlt, wird spekuliert, dass die Ursachen in der Feminisierung des Lehrberufs, der häufigeren Verhaltensauffälligkeit von leistungsschwachen Jungen und/oder einer generell langsameren Entwicklung von Jungen liegen könnten (a. a. O.: 30f.).

Diese Befunde führen zwangsläufig zu der Frage, ob sich Effekte der sozialen Herkunft über Bildung überhaupt marginalisieren lassen und weitergehend, ob Becks (2006) Individualisierungsthese eigentlich unserer Gesellschaftsstruktur gerecht werden kann.

Es lässt sich summieren: Die Angleichung der Bildungschancen für alle Bevölkerungsteile, welche nach wie vor als wichtigster Faktor für die Herstellung sozialer Gleichheit gewertet werden kann, hat bis heute noch nicht stattgefunden. Stattdessen ist es zu einer „selektiven Bildungsexpansion“ (Vester 2008) gekommen, welche durch eine Expansion der sekundären und tertiären Bildungsbeteiligung gekennzeichnet ist, die aber nicht zu der politisch intendierten Chancengleichheit geführt hat (Schlüter 1992: 206), sondern die Zugangschancen für bestimmte Teile der Gesellschaft sogar noch verschlechtert hat^{14,15}. Der Einfluss der sozialen Herkunft zeigt sich dabei in Deutschland als besonders hartnäckig und reformresistent. Für den tertiären Bildungsbereich bedeutet dies, dass zwar die Zahlen der Studienberechtigten, Studierenden und HochschulabsolventInnen in Deutschland stetig steigen, aber im Vergleich zu Referenzländern der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) deutlich zurückliegen (siehe Choi/Schmidt: 2006 12, Heine 2010: 8, Büchner 2008: 134). Somit sind im internationalen Vergleich besonders in Deutschland weiterhin bestimmte Statusgruppen stark benachteiligt (Becker 2006: 35).

Bei der Bewertung solcher Ländervergleiche ist jedoch zu berücksichtigen, dass das deutsche Bildungssystem in seiner spezifischen Ausgestaltung nur schwer mit anderen Ländern zu vergleichen ist und somit der direkte, rein auf Zählungen beruhende Vergleich häufig zu kurz greift.

Dennoch zeigt sich auch bei innerdeutschen Vergleichen eine soziale Schieflage. Beispielsweise vervierfachte sich die Abiturientenquote zwischen 1950 und 1990, gleichzeitig war 1990 die Wahrscheinlichkeit, als Kind verbeamteter Eltern das Abitur abzulegen, sechsfach so hoch wie als Kind aus einer Arbeiterfamilie; in den 1960er Jahren war diese Wahrscheinlichkeit nur vierfach so groß (Friebel et al. 2000: 12).

„So reproduziert sich in der Bundesrepublik eine dreistufige Qualifikationsstruktur, deren unterste (,eliminierte‘) Gruppe und mittlere (,abgedrängte‘) Gruppe größer sind und deren obere (,privilegierte‘) Gruppe kleiner ist als in den meisten anderen hoch entwickelten Ländern“ (Bauer/Vester 2008: 188).

Im folgenden Kapitel soll am Beispiel der Hochschulen aufgezeigt werden, wie sich soziale Ungleichheit im deutschen Bildungssystem – betrachtet unter dem Fokus der Ungleichheitsdeterminanten *Bildungsherkunft* und *Geschlecht* – nach wie vor (re)produziert und so fremdeliminierend wirkt. Weitergehend wird berücksichtigt, wie durch Selbsteliminierung als ein „Prozess bei dem durch geringe Bildungsnähe selbst gewählter Verzicht oder Bescheidung provoziert wird (,Das ist nichts für uns‘; ,Ich bin eher praktisch veran-

14 Für eine bildungsbiographische Perspektive auf die Auswirkungen der Bildungsexpansion siehe Friebel et al. (2000).

15 Zu einem Abbau der herkunftsbedingten Disparitäten ist es nur auf der Ebene der Realschule gekommen (Geißler 2005: 72).

lagt“ (ebd.). Die dafür verantwortlichen Ursachen sozialer Ungleichheit erscheinen besonders raffiniert, da „Frauen bzw. Arbeiterkinder zwar auf die höheren Bildungswege gelangen, sich dort aber auf ‚weiche‘ bzw. ‚praktische‘ Fächer, die ihnen nach ihrer Sozialisation mehr zu liegen scheinen, und dadurch auf geringer dotierte Berufe abdrängen lassen“ (ebd.).

2.1 Soziale (Un-)Gleichheit an deutschen Hochschulen

„Der sozialisierte Körper (was man Individuum oder Person nennt) steht nicht im Gegensatz zur Gesellschaft: er ist eine ihrer Existenzformen.“
(Bourdieu 1993: 28)

Vor einer Betrachtung der Determinanten soziale Herkunft und Geschlecht¹⁶ müssen zwei grundlegend verschiedene Sichtweisen voneinander unterschieden werden, welche andere Reichweiten für die Bewertung von erreichter Chancengleichheit haben.

Wie bereits dargestellt, liegt dem meritokratischen Modell der Gedanke zu Grunde, dass an alle Gesellschaftsmitglieder der gleiche Maßstab zur Bewertung von Leistung angelegt wird. Ist dies erreicht, so das Modell, herrscht Chancengleichheit, da alle Akteurinnen und Akteure ihr (Bildungs-) Schicksal selbst in der Hand haben. Einzig eigene Fähigkeiten und Kompetenzen bestimmen den Erfolg im Bildungssystem und damit die gesamtgesellschaftliche Positionierung. Diesem Modell folgend spielen die soziale Herkunft, das Geschlecht oder andere Determinanten sozialer Ungleichheit keine Rolle für das Vorankommen im Bildungs- und Berufswesen. Wie Geißler (2005) deutlich macht, ist die empirische Überprüfung dieses Modells äußerst schwierig, da die Entwicklung von individuellen Kompetenzen und Fähigkeiten im hohen Maße von der sozialen Positionierung abhängt und somit nicht davon losgelöst untersucht werden kann. Darüber hinaus ist das, was als Leistung und vor allem als gute oder schlechte Leistung definiert wird, ebenfalls ein soziales Konstrukt und als solches nicht als objektiver Maßstab anzusehen.

Als zweites Modell zur Bewertung von erreichter Chancengleichheit wird das Proportzmodell herangezogen. Dieses Modell vergleicht die Präsenz von bestimmten gesellschaftlichen Gruppen in bestimmten gesellschaftlichen Feldern mit deren Gesamtanzahl in der Gesellschaft. Chancengleichheit herrscht dann, wenn der prozentuale Anteil einer bestimmten Gruppe auf den Ebenen des Bildungssystems dem prozentualen Anteil eben dieser in der

16 Für eine Verknüpfung der Kategorien Geschlecht und Bildung siehe Felden (2003).

gesamten Gesellschaft entspricht. Eine Bewertung durch das Proporzmodell findet häufig bei der Determinante Geschlecht statt (a. a. O.: 72f.).

2.1.1 Determinante soziale Herkunft

Wie oben bereits dargelegt, zeigt sich soziale Ungleichheit in verschiedensten Auswirkungen. Im Schnittfeld zwischen sozialer Herkunft und Hochschulbereich sind es vor allem der Zugang zur Hochschule, die Studienfachwahl, der Studienverlauf und der Übergang in den Arbeitsmarkt, die einer genaueren Untersuchung bedürfen.

Der Forschungsstand über den Einfluss der sozialen Herkunft auf diese Bereiche ist äußerst heterogen. Während Surveys versuchen, über die Erhebung quantitativer Daten (z. B. Die Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks) statistisch repräsentative Verteilungen zu ermitteln, versuchen qualitative Untersuchungen individuelle Bildungsverläufe zu eruieren (z. B. Schlüter 1999).

Wirft man einen Blick auf die Zahl der Menschen, die sich für die Aufnahme eines Studiums entscheiden, fällt auf, dass diese in den letzten Jahrzehnten kontinuierlich gestiegen ist. So stieg die Studienberechtigtenquote¹⁷ seit 1970 von 11 Prozent auf 38 Prozent bis zum Jahr 2002 (Choi 2009: 21f.). Eine Zahl, die, allen Prognosen folgend, in den nächsten Jahren mindestens konstant hoch bleiben wird (Kultusministerkonferenz 2005).

Urbatsch (2011: 22f.) folgend fällt bei genauerer Betrachtung dennoch sofort auf, dass bei der Wahl, ein Studium oder eine Berufsausbildung aufzunehmen, soziale Selektivität besonders stark greift. Während von 100 Kindern aus akademischen Herkunftsfamilien 77 ein Studium aufnehmen, sind es von 100 Kindern aus nicht-akademischen Herkunftsfamilien nur 23. Somit ist es derzeit im Vergleich als Kind einer akademischen Herkunftsfamilie 3,3 Mal so wahrscheinlich ein Hochschulstudium aufzunehmen (Middendorff et al. 2013b: 8f).

Verschärft wird dieser Selektionsprozess durch die Tatsache, dass besonders Kinder aus akademischen Herkunftsfamilien von der allgemein gestiegenen Studienanfängerquote profitiert haben. So ist deren Bildungsbeteiligungsquote zwischen 1996 und 2000 um 14 Prozent gestiegen, während die Steigerung der Bildungsbeteiligungsquote für Kinder, deren Väter einen Hauptschulabschluss haben, nur um drei Prozent gestiegen ist (Choi 2009: 32). Generell, so summieren Multrus, Ramm und Bargel (2011) im 11. Studiensurvey „scheint sich der Kreis potentieller Bildungsaufsteiger nicht mehr zu erweitern“ (a. a. O.: 11) und Friebel et al. (2000) betont:

17 Anteil der zum Studium Berechtigten in der gleichaltrigen Bevölkerungsgruppe (17–21 Jahre alt).

„Die familiäre Herkunft (re-)generiert heute noch den Bildungsprozess des sich entwickelnden Subjekts in so anstößig prognostizierbarer Weise, dass hier alle Modernitäts- und Aufklärungsparadigmen scheinbar stumpf werden“ (a. a. O.: 70).

Eine so ausgeprägte soziale Selektion begründet sich nicht nur aus dem oben bereits beschriebenen Bedeutungsverlust der Hochschulreife, sondern ist direkte Konsequenz der Bewertung von „Sicherheit und Zwecksetzungen“ (Bargel/Bargel 2010: 9) einer Studienaufnahme durch die Studierenden aus nicht-akademischen Herkunftsfamilien.

Die je nach sozialer Herkunft unterschiedliche Ausstattung mit finanziellen, kulturellen und sozialen Ressourcen führt indirekt zu unterschiedlich ausgeprägten Kompetenzen und Fähigkeiten, die, ausgehend von den für schulischen und universitären Erfolg notwendigen Kompetenzprofilen, bei Familien, die einen größeren Abstand zum Bildungssystem haben, wahrscheinlich weniger stark ausgeprägt sind. Diese primären¹⁸ Herkunftseffekte führen de facto zu einem gesellschaftlich legitimierten Ausschluss von Personen aus nicht-akademischen Herkunftsfamilien aus den höheren Ebenen des Bildungssystems.

Darüber hinaus finden sekundäre Ungleichheitseffekte bei der Bewertung von Bildungsinvestitionen statt. Nicht-akademische Familien können den vermuteten Profit eines Studiums weniger gut einschätzen und schenken daher häufiger klischeebeladenen Angstvorstellungen wie dem taxifahrenden Akademiker ihren Glauben. In der Konsequenz wird eine Investition in Hochschulbildung als zu großes Wagnis abgetan.

Dies sind Ungleichheiten, die sich – der HIS-Studienberechtigtenbefragungen folgend – auch in der persönlichen Planung der Studienaufnahme spiegeln. Heine (2010: 19) betont, dass Studienberechtigte aus akademischen Herkunftsfamilien Schwierigkeiten bei der Anzahl an Optionen, den Zulassungsbeschränkungen und der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten äußern, während bei Studienberechtigten aus nicht-akademischen Elternhäusern Fragen der Studienfinanzierung und der nur schwer absehbaren Entwicklung des Arbeitsmarktes überwiegen.

Dieses für Studierende aus nicht-akademischen Herkunftsfamilien dominierende Sicherheitsmotiv zeigt auch nach der Studienaufnahme weiter Wirkung. „Es ist leitend für eine Reihe von Entscheidungen und die Wahrnehmung von Chancen, die mit dem Studium verbunden sind“ (Bargel/Bargel 2010: 10). So suchen Kinder aus nicht-akademischen Herkunftsfamilien häufig wohnortnahe Hochschulen und entscheiden sich für „praxisorientierte“ Hochschulen und Studiengänge (siehe Schenk 1995: 43). Auf der anderen Seite studieren Kinder aus akademischen Herkunftsfamilien „überzufällig häufig prestigeträchtigerer Fächer wie z. B. Medizin oder Jura und seltener Fächer aus dem Bereich der Sprach- und Kulturwissenschaften“ (Water-

18 Die Unterscheidung in primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft geht auf Boudon (1974) zurück.

mann/Maaz 2006: 228). Auf Grund der (im Vergleich zu Studierenden aus akademischen Herkunftsfamilien) höheren Eigenfinanzierung (trotz vielfacher BAföG-Förderung) müssen Studierende aus nicht-akademischen Herkunftsfamilien häufiger und mehr neben dem Studium arbeiten und erschweren dadurch ihr Vorankommen an der Universität. Besonders brisant: Nach Bargel/Bargel (2010: 24) sind die für Studierende äußerst praktischen Nebentätigkeiten an den Hochschulen (studentische Hilfskräfte, Tutorien) verhältnismäßig selten von Studierenden aus nicht-akademischen Herkunftsfamilien besetzt. Dies führt zu einer faktischen Doppelbenachteiligung für Frauen aus nicht-akademischen Herkunftsfamilien, da diese häufiger prestigearme Studiengänge wählen und zusätzlich noch seltener die Vorteile einer hochschulnahen Nebentätigkeit nutzen können.

Auf Grund mangelnder finanzieller Ressourcen entscheiden sich Studierende aus nicht-akademischen Herkunftsfamilien häufiger gegen Auslandsaufenthalte. Sie äußern seltener die Absicht zu promovieren und berichten vermehrt von Schwierigkeiten im Umgang mit Dozierenden und Mitstudierenden.

So verwundet es nicht, dass sich diese Passungsschwierigkeiten in einem deutlich erhöhten Beratungsbedarf für Studierende aus nicht-akademischen Herkunftsfamilien spiegeln. Dieses Phänomen spitzt sich in der Studienabbruchquote zu, die, Choi (2009: 34) folgend, unter Studierenden mit niedriger sozialer Herkunft besonders hoch ist, wenn sie in ihrem Studienfach unterrepräsentiert sind. Allgemein zeigen Studien immer wieder einen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Studienabbruch (beispielsweise Heublein et al. 2010). Gleichzeitig führt die erschwerte Herstellung von Homologien im Feld der Hochschule häufig zu weniger sozialen Kontakten („An die Uni geh ich nur zum Studieren“) und somit zu einem kleineren Netzwerk, das die Studierenden bei den zahlreichen Wahlentscheidungen im Studienverlauf und in der Berufseinmündungsphase unterstützen kann (Horstkemper/Tillmann 2008: 297). Dies ist für Studierende aus nicht-akademischen Herkunftsfamilien besonders dramatisch, da sie aus ihrem Herkunftsumfeld ebenfalls mit weniger Unterstützung rechnen können, da dort akademische Gepflogenheiten und Arbeitsbedingungen weniger präsent sind.

Eine weitere beachtenswerte Studie legt Fuchs-Rechlin (2010) unter dem Titel „Und es bewegt sich doch...“, Eine Untersuchung zum professionellen Selbstverständnis von Pädagoginnen und Pädagogen“ vor. Sie analysiert unter anderem die Auswirkung der Herkunftsfamilie, der Hochschule und der Arbeitsorganisation auf das professionelle Selbstverständnis von Pädagoginnen und Pädagogen zum Zeitpunkt der Berufseinmündungsphase und bei Stellenwechseln. Auch wenn die (quantitativ) gewonnenen Daten unter einem ganz anderen Blickwinkel betrachtet werden, lassen sich einige interessante Erkenntnisse für diese Forschung gewinnen. So stellt sie beispielsweise fest, dass die soziale Herkunft die Studienfachwahl prädisponiert und starken

Einfluss auf das professionelle Selbstverständnis zu Beginn des Berufslebens hat, dieser Einfluss aber mit der Zeit abnimmt (a. a. O.: 205f.).

Es zeigt sich deutlich, dass primäre und sekundäre Herkunftseffekte ebenso wie Fremd- und Selbsteliminierung großen Einfluss auf das Vorankommen im Bildungssystem haben. Dabei ist der Prozess der Selbsteliminierung besonders raffiniert versteckt. Beispielsweise entscheiden sich Abiturientinnen und Abiturienten aus nicht-akademischen Elternhäusern mit größerer Wahrscheinlichkeit für ein Studium von Fächergruppen mit geringem Prestige (Watermann/Maaz 2006: 228). Prestige meint hierbei nicht nur monetäre Auszahlung des Studienabschlusses im Sinne von Profit, sondern auch einen sehr geringen sozialen Statusaufstieg. Dieser ist häufig so gering, dass er – dem durch Beck geprägtem Fahrstuhleffekt folgend – nahezu zu vernachlässigen ist und erklärt, warum es trotz Bildungsexpansion zu einer Reproduktion von gesellschaftlichen Verhältnissen kommt, wenn alle Gesellschaftsmitglieder „eine Etage höher fahren“.

In Vorgriff auf das dritte Kapitel ist wichtig zu berücksichtigen, dass dem Habitus als Mittler zwischen Struktur und Praxis schon mit Beginn der Schulzeit eine wichtige Funktion zur Reproduktion von gesellschaftlichen Verhältnissen zukommt, da individuelle Kompetenzen, Stärken, Motive und auch Interessen habituell – und damit auch gesellschaftlich – geprägt sind. Dabei determiniert dieser eine solche Wahl nicht, sondern sorgt nur für hohe Wahrscheinlichkeiten auf Grund der relationalen Verknüpfung zwischen strukturierter und strukturierender Struktur.

Wie sich diese Prozesse aber genau im Individuum vollziehen, bleibt Bauer (2011: 175f.) folgend in der black box Habitusgenese im Dunkeln. Die Mechanismen der Selbst- und Fremdeliminierung sind somit verdeckter als jemals zuvor und entziehen sich einer einfachen Untersuchung. Dies nährt die Argumentation, dass jeder Schülerin und jedem Schüler die gleichen Chancen zum erfolgreichen Vorankommen im Bildungssystem zur Verfügung stehen. Die Reproduktion sozialer Ungleichheiten findet zugleich völlig offen und dennoch nicht direkt sichtbar statt. Hier bietet sich die aus der Genderforschung geläufige Metapher der „gläsernen Decke“ (siehe beispielsweise Cotter et al. 2001) an, an die Gesellschaftsmitglieder aus nicht-akademischen Herkunftsfamilien durch primäre und sekundäre Herkunftseffekte, durch Fremd- und Selbsteliminierung stoßen.

2.1.2 Determinante Geschlecht

Durch die bisher vorgestellten Forschungsergebnisse zur sozialen Ungleichheit ist deutlich geworden, dass die sozial- und erziehungswissenschaftliche Forschung bei der Untersuchung konkreter Ungleichheitsdeterminanten vor großen Herausforderungen steht. Zum einen sind alle WissenschaftlerInnen

selbst Teil des Gesellschaftssystems und tragen so (zumindest indirekt) zur (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit bei (Doing Gender/Doing Science), zum anderen ist die Untersuchung und Bewertung sozialer Ungleichheit, wie oben bereits aufgezeigt, stark durch das vorherrschende Verständnis darüber, welche Unterschiede zwischen einzelnen Akteurinnen und Akteuren als Ungleichheit gewertet werden, geprägt. Deutliches Indiz dafür ist die veränderte Beurteilung sozialer Ungleichheiten, die in den letzten Jahren häufiger gewechselt hat, als „ein objektiver Wandel der maßgeblichen Strukturen sozialer Ungleichheit angenommen werden kann“ (Bauer 2011: 19).

So zeigt die Sichtung der Forschung zur sozialen Ungleichheit deutlich, dass vermeintlich objektive Maßstäbe der Forschenden meist auch subjektiver Normierung und Bewertung folgen und viel zu oft nicht ausreichend im Forschungsprozess hinterfragt werden. Dies gilt insbesondere für die Determinante Geschlecht, da in unserer Gesellschaft die Zweigeschlechtlichkeit als omnipräsente Unterteilung von Menschen fungiert und zumeist als „gegeben“ angesehen wird.

Um nicht unpräzisen Betrachtungen, die zu stark durch Alltagserfahrungen geprägt sind, zu erliegen, sollen zunächst quantitative Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern an Hochschulen dargestellt werden. Daran anknüpfend wird ein rekonstruktives Verständnis von Geschlecht entwickelt, welches eine empirische Analyse innerhalb dieser Untersuchung ermöglicht.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass es bei der Betrachtung empirischer Forschungsergebnisse eines großen Spagats bedarf, denn

„um die alltägliche Praxis der Geschlechterkonstruktion zu verstehen, müssen wir an ihr teilnehmen. Um an ihr teilnehmen zu können, müssen wir aber ihre Regeln teilen. D. h., wir setzen bis zu einem gewissen Grad schon voraus, was wir erst noch entschlüsseln wollen“ (Dausien 2000: 98).

Zunächst erscheint auffällig, dass viele Forschende im bisherigen 21. Jahrhundert der Ansicht sind, dass das Geschlecht als Determinante sozialer Ungleichheit im deutschen Bildungssystem weitestgehend an Einfluss verloren hat¹⁹ (beispielsweise Georg 2006, Geißler 2002, 2005). Quantitative Daten (aus der Perspektive des Proporzmodells) scheinen diese Aussagen zu unterstützen. So waren 2012 48% der Studierenden im Erststudium, 53% in postgradualen Studiengängen und 51% der Studierenden im Promotionsstudium weiblich (Middendorff et al. 2013a: 68). Hier scheint auf den ersten Blick eine geschlechterparitätische Verteilung der Studierenden erreicht. Da aber deutlich mehr Frauen als Männer die allgemeine Hochschulreife erwerben, weist Budde (2008: 37) darauf hin, dass Männer somit eine höhere Studierquote als Frauen aufweisen und mit häufig schlechteren Abiturzeugnissen den Weg an die Hochschulen finden.

19 Für eine Kritik an dem „vertikalen Paradigma“ siehe Gottschall (2010).