

Autor:innenkollektiv IfBM

Unter Mitarbeit von:

**Filiz Aksoy, Maike Altenrath, Marc Fabian Buck, Eva Cendon, Claudia de Witt,
Paula Goerke, Sandra Hofhues, Stefan Klusemann, Sara Rreshka, Julia Schütz,
Paul Weinrebe & Rüdiger Wild**

Allgemeine Bildungswissenschaft

Modul A4

Lerneinheit 1

Fakultät für
**Kultur- und
Sozialwissen-
schaften**

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung und des Nachdrucks, bleiben, auch bei nur auszugsweiser Verwertung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung der FernUniversität reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden. Wir weisen darauf hin, dass die vorgenannten Verwertungsalternativen je nach Ausgestaltung der Nutzungsbedingungen bereits durch Einstellen in Cloud-Systeme verwirklicht sein können. Die FernUniversität bedient sich im Falle der Kenntnis von Urheberrechtsverletzungen sowohl zivil- als auch strafrechtlicher Instrumente, um ihre Rechte geltend zu machen.

Der Inhalt dieses Studienbriefs wird gedruckt auf Recyclingpapier (80 g/m², weiß), hergestellt aus 100 % Altpapier.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	VII
1	Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung 9
1.1	Bildung, Sozialisation und soziale Ungleichheiten 10
1.1.1	Einleitung..... 10
1.1.2	Die Bildungsexpansion – eine Entwicklung zu mehr Chancengleichheit? 10
1.1.3	Erklärungsansätze und Befunde: Schule und Familie als soziale Filter 12
1.1.4	Intersektionale, relationale Zugänge zur Erforschung ungleicher Bildungschancen 13
1.1.5	Verschänkungen von Bildungskarrieren und Sozialisationsprozessen 14
	Fazit..... 15
	Weiterführende Literaturhinweise 16
	Literatur 16
	Reflexionsfragen zu <i>Bildung, Sozialisation und soziale Ungleichheit (2010)</i> : 17
1.2	Bildungsinstitutionen..... 19
1.2.1	Schule im Prozess der Ökonomisierung 19
1.2.2	Universitäre Bildung und wirtschaftlicher Strukturwandel 29
	Reflexionsfragen zu Universitäre Bildung und wirtschaftlicher Strukturwandel (2010): 37
2	Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft: eine Einführung..... 39
2.1	Zwischenbilanz: Zum Verhältnis der Grundbegriffe Erziehung, Bildung und Sozialisation... 40
2.1.1	Resümee aus der Perspektive des Erziehungsbegriffs..... 40
2.1.2	Resümee aus der Perspektive des Sozialisationsbegriffs..... 44
2.1.3	Resümee aus der Perspektive des Bildungsbegriffs..... 47
2.2	Der methodische Ansatz der Empirischen Erziehungswissenschaft 51
2.2.1	Die Einteilung der Wissenschaften und die Erklären-Verstehen-Debatte 52
2.2.2	Was ist eine wissenschaftliche Erklärung? 54
2.2.3	Intersubjektive Nachprüfbarkeit. Die Wissenschaftstheorie des Kritischen Rationalismus (Popper)..... 56
2.2.4	Die Wissenschaftlichkeit von Wahrscheinlichkeitsaussagen 59
2.2.5	Ein Beispiel aus der Erziehungswissenschaft 61

	Reflexionsfragen zu Zwischenbilanz: Zum Verhältnis der Grundbegriffe Erziehung, Bildung und Sozialisation	64
	Reflexionsfragen zu Der methodische Ansatz der Empirischen Erziehungswissenschaft:.....	65
3	Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker; 1959-1969.....	66
3.1	Erziehung zur Mündigkeit 1969	67
	<i>Sende- und Drucknachweise</i>	76
	<i>Zeittafel</i>	77
	Reflexionsfragen zu Zwischenbilanz: Zum Verhältnis der Grundbegriffe Erziehung, Bildung und Sozialisation	79
4	Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung	81
4.1	Von der Pädagogik	81
	Literatur.....	102
	Wissens- und Reflexionsfragen	102
5	Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft	103
5.1	Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft. Zur Einführung	103
	Literatur.....	109
	Fragen zur Reflexion und Übung	109
6	Handbuch Bildungsforschung.....	111
6.1	Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen	111
	Einleitung.....	112
6.1.1	Begriffe und Perspektiven.....	113
6.1.2	Die bildungspolitische Perspektive: „Lebenslanges Lernen“ als Neuordnung der Bildungssysteme.....	116
6.1.3	Die bildungstheoretische Perspektive: Biografische Bildungsprozesse – Aspekte einer Phänomenologie lebenslangen Lernens	121
6.1.4	Ergänzende Diskursstränge zur Konzeptionalisierung lebenslangen Lernens – Eine knappe Diskussion	128
	Literatur.....	129
	Fragen zur Reflexion und Übung	136

7	Bildung als produktive Verwicklung.....	137
7.1	Bildung als produktive Verwicklung	139
7.2	Bildung und Digitalität	140
7.3	Kreativität, produktiv sein und Formen der Unbestimmtheit.....	142
7.4	Situation als inhärent unbestimmt - Ein Prozessontologisches Verständnis	145
7.5	Bildung als Auseinandersetzung mit Unbestimmtheit	150
7.6	Praxeologischer Zugang.....	152
7.7	Performatives Selbst und Digitalität.....	154
7.8	Autonomie als Bewahren und Herstellen von Distanz.....	157
7.9	Autonomie & Transaktionales Bildungsverständnis.....	158
7.10	Fazit	164
	Literatur	165
	Fragen zur Reflexion über Bildung als produktive Verwicklung von Allert, Asmussen & Richter (2017).....	170
8	Die Durchsetzung eines spezifischen Paradigmas von ‚Forschung‘ in der Erziehungswissenschaft aus der Perspektive einer historischen Epistemologie	171
8.1	Einleitung.....	171
8.2	Organische Synthese	173
8.3	Realistische Wendung	176
8.4	Empirische Bildungsforschung.....	178
8.5	Epistemologie	180
	Literatur.....	182
	Reflexionsfragen	185
9	Handbuch Medienpädagogik.....	186
9.1	Medienbildung	186
9.1.1	Einleitung – Begriff und Positionen.....	186
9.1.2	„Relationale Bildung“ als Arbeit an Relationierungsweisen	187
9.1.3	Ausblick & Fazit: Analysedimensionen und Fragerichtungen einer relationalen Medienbildungstheorie	191
	Literatur	192
9.2	Mediendidaktik.....	199

9.2.1	Einleitung	199
9.2.2	Grundlegende mediendidaktische Konzepte.....	200
9.2.3	Potenziale digitaler Medien.....	202
9.2.4	Gestaltungsorientierung in der Mediendidaktik.....	203
9.2.5	Expertise bei der Gestaltung mediengestützter Lernangebote.....	205
9.2.6	Schluss.....	206
	Literatur.....	206
9.3	Medienkompetenz.....	208
9.3.1	Einleitung	208
9.3.2	Begriffsgeschichte	208
9.3.3	Nomenklaturen und gegenwärtige Fragestellungen der Medienkompetenzforschung 210	
9.3.4	Empirische Erforschung von Medienkompetenz.....	213
9.3.5	Diskussionspunkte	214
	Literatur.....	216
	Fragen zur Reflexion über die Medienpädagogik.....	221
10	Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung	223
10.1	Erwachsenenpädagogische Konzepte zum Lernen Erwachsener	223
10.2	Lernstile und Lernformen.....	226
10.3	Lernen in modernen Gesellschaften und Organisationen	230
10.4	Institution, Organisation und Lernorte der Erwachsenenbildung	233
10.5	Institutionelle Gliederungen der Erwachsenenbildung	233
10.6	Institution und Organisation	236
10.7	Von der Profession zum professionellen Handeln	237
10.8	Kernaufgaben beruflichen Handelns in der Erwachsenenbildung.....	239
10.9	Forschungen zum professionellen Handeln in der Erwachsenenbildung.....	242
	Literatur zur Erwachsenenbildungsforschung.....	244
	Reflexionsfragen bzw. Übungsaufgaben	244
	Literaturverzeichnis	246

Vorwort

Liebe Studierende,

im Namen des Lehrgebiets Allgemeine Bildungswissenschaft dürfen wir Sie herzlich willkommen heißen im Modul A4. Die Grundlage für das Modul bildet dieser Reader, der in doppelter Hinsicht eine Besonderheit darstellt. Zum einen wurde er von den Kolleginnen und Kollegen des Instituts für Bildungswissenschaft und Medienforschung (IfBM) zusammengestellt und repräsentiert so unsere Vorstellungen des *Allgemeinen* unserer Disziplin in Textform.¹ Zum anderen haben wir die vorliegenden Texte kontextualisiert und mit Reflexionsfragen versehen, um eine gemeinsame Diskussion darüber im Rahmen Ihres Masterstudiums anzustoßen.

Diese didaktisierte Form des Diskussionsanstoßes hat bestimmte Implikationen: Sie können so erahnen, welche Perspektive die unterschiedlichen Lehrgebiete auf allgemeinpädagogische Texte und damit die Rolle der Allgemeinen Bildungswissenschaft innerhalb unserer Disziplin einnehmen. Haben diese einen leitenden oder tonangebenden Charakter? Oder: Bestehen Sie parallel zu anderen, subdisziplinären Perspektiven wie der Medienpädagogik oder der Erwachsenenbildung? In jedem Fall: Wie verhalten sich diese divergierenden Einlassungen zu allgemeinpädagogischen Fragen zu den Forschungsprogrammen spezifischer Nachbar- und Subdisziplinen? Diese Fragen sind wissenschaftstheoretische, mit der sich die Wissenschaftsforschung seit etwa zwei Jahrzehnten intensiv beschäftigt.²

Zugleich bieten die hier vorliegenden Texte einen Einstieg in bildungswissenschaftliches Denken am konkreten Gegenstand, und zwar unabhängig davon, ob Sie in ihrem bisherigen Studium einen intensiven oder weniger intensiven Umgang mit diesem Thema gepflegt haben. Die hier versammelten Texte umspannen einen Zeitraum von 1925 bis 2018, d. h. ihre sozialhistorischen und politischen Entstehungskontexte könnten unterschiedlicher kaum sein. Eine Aufgabe Ihrerseits wird es sein, die Abstraktion der darin enthaltenen Gedanken von ihren Entstehungszusammenhängen vorzunehmen – etwa zum Verhältnis von Pädagogik und Politik. Teilweise fordern wir Sie dazu wörtlich in den Reflexionsfragen auf, mitunter bleibt es implizit. In jedem Fall aber ist es keine verschwendete Mühe, sich in dieser abstrahierenden und systematisierenden Art und Weise zu denken zu üben. Die Lernziele dieses Readers bestehen in der Differenzierung grundlegender Rahmenbedingungen von Bildungsprozessen und allgemeinpädagogischer Begriffe wie *Bildung*, *Kompetenz* und *Literacy*, deren Kontexte der Entstehung und Verwendung. Mit Blick auf Ihr Studium wird dem Verhältnis von Bildung und Medien besondere Aufmerksamkeit zuteil.

¹ Die Kapitel 1–3 wurden von Marc Fabian Buck (Allgemeine Bildungswissenschaft) eingeleitet und mit Fragen versehen, das Kapitel 4 von Eva Cendon (Erwachsenen- und Weiterbildung), das Kapitel 5 von Claudia de Witt (Bildungstheorie und Medienpädagogik), die Kapitel 6 und 10 von Julia Schütz (Empirische Bildungsforschung), das Kapitel 7 von Rüdiger Wild (Lebenslanges Lernen), das Kapitel 9 von Sandra Hofhues und ihrem Team (Mediendidaktik).

² Vgl. hierzu exemplarisch Vogel, Peter (1998): Stichwort: Allgemeine Pädagogik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1, H. 2, S. 157–180; Kauder, Peter (2010): Niedergang der Allgemeinen Pädagogik? Die Lage am Ende der 1990er Jahre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.; Kraft, Volker (2012): Wozu noch Allgemeine Pädagogik? In: Zeitschrift für Pädagogik 58, H. 3, S. 285–301.

Der vorliegende Reader besteht aus insgesamt zehn Kapiteln mit unterschiedlich langen Quelltexten. Teilweise bestehen diese aus mehreren Buchkapiteln, teilweise aus einzelnen Texten. Lassen Sie sich von der Länge der vorliegenden Texte nicht im und für das Selbststudium entmutigen, sondern suchen Sie sich Ihr Bearbeitungstempo und weitere Studierende, mit denen Sie sich über Ihre Randnotizen, Rückfragen und Anstreichungen austauschen können. Die Vertiefung und Fortführung dessen erfolgt dann in den jeweiligen Seminaren des Lehrgebiets Allgemeine Bildungswissenschaft.

Die ausgewählten Beiträge der verschiedenen Autor:innen wurden unverändert übernommen. Alle Kennzeichnungen in der Form [OV, S.] verweisen auf die Seitenzahlen der Originalversion. Bitte verwenden Sie diese Seitenangaben beim Zitieren in Ihren wissenschaftlichen Arbeiten.

Im Namen des Instituts und des Lehrgebiets Allgemeine Bildungswissenschaft wünschen wir Ihnen mit der Lektüre und Bearbeitung des Vorliegenden nicht nur Freude, sondern auch Erkenntnis und freuen uns darauf, Sie im Studium kennenzulernen!

Autor:innenkollektiv IfBM

1 Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung

Liesner, A. & Lohmann I. (Hrsg.) (2010). Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 86–98; S. 229–258.

Einführung

Den Auftakt für unseren Reader bilden drei Texte kontemporärer Autorinnen. Sie sind erschienen im o. g. Einführungsband, der von den Kolleginnen Andrea Liesner und Ingrid Lohmann herausgegeben wird und die Struktur und den Inhalt einer entsprechenden Vorlesung spiegelt. Beide sind an der Universität Hamburg bzw. der dortigen Fakultät für Erziehungswissenschaft tätig.³

Der erste darin befindliche Text „Bildung, Sozialisation und soziale Ungleichheiten“ wurde von Vera King, Anke Wischmann und Janina Zölch verfasst.⁴ Er befasst sich mit dem Themenkomplex der Bildungsungleichheit aus soziologischer und pädagogischer Perspektive. Als Analyseperspektive dient eine intersektionale, die unterschiedliche Benachteiligungsfaktoren (soziale Herkunft, Geschlecht, Ethnizität) in ihren Interrelationen zu berücksichtigen beabsichtigt. Sie tun dies unter besonderer Berücksichtigung der Bildungsexpansion der 1970er und 1980er Jahre, die zwar zu einer insgesamt höheren Bildungsbeteiligung geführt, aber nicht in gleichem Maße Diskriminierungsstrukturen beseitigt habe.

Der zweite Text in diesem Kapitel entstammt Ingrid Lohmann und ist mit „Schule im Prozess der Ökonomisierung“ übertitelt. In ihm werden Transformationen des Schulsystems thematisiert, die unter dem Stichwort der Ökonomisierung gefasst werden, v. a. solche der Privatisierung (von Schulen) und Kommerzialisierung (von Bildung). Lohmann nimmt die Verwobenheit bildungspolitischer, ökonomischer und pädagogischer Handlungssphären in den Blick und zeigt auf, wie sich Ökonomisierung hinter Formeln des Vergleichs oder der Verbesserung verbergen kann.

Den Abschluss bildet der dritte von Andrea Liesner verfasste Text „Universitäre Bildung und wirtschaftlicher Strukturwandel“. Er nimmt seinen Ausgangspunkt in der inzwischen abgeschlossenen Bologna-Reform, die sich die Harmonisierung des europäischen Hochschulraumes zur Aufgabe machte. Ähnlich wie im vorangegangenen Text, setzt Liesner an der Verflechtung von Ökonomie und Bildungssystem an. Sie vermutet in der Bologna-Reform die Fortführung postfordistischer Produktionsverhältnisse und

³ Andrea Liesner ist Professorin für erziehungs- und bildungswissenschaftliche Grundlagenforschung und arbeitet primär zum Zusammenhang von Gesellschaft und Pädagogik hinsichtlich Standardisierungsprozessen, Inklusion, Ökonomisierungsprozessen usw. Ingrid Lohmann ist Professorin für Ideen- und Sozialgeschichte der Erziehung und hat in jüngerer Vergangenheit verstärkt zum „Wissen über Türken und die Türkei in der Pädagogik“ geforscht sowie dazu von 2017 bis 2022 ein entsprechendes DFG-Projekt verantwortet. Weitere Schwerpunkte ihrer Arbeit sind die Kritik der Privatisierung des Bildungswesens und jüdische Schul- und Bildungsgeschichte.

⁴ Zum damaligen Zeitpunkt waren die drei Autorinnen an der Universität Hamburg tätig. Vera King ist einem Ruf an die Goethe-Universität in Frankfurt/Main gefolgt, Anke Wischmann einem an die Universität Flensburg. Ebendort ist Janina Zölch derzeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig.

arbeitet heraus, inwiefern aus dem politischen Projekt ein ökonomisches geworden ist, das zu (großen) Teilen im Widerspruch zum Bildungsauftrag öffentlicher Einrichtungen steht.

1.1 Bildung, Sozialisation und soziale Ungleichheiten

Thema dieses Beitrags sind Befunde und Erklärungsansätze, Herausforderungen und offene Fragen der Bildungs- und Sozialisationsforschung zu Chancenungleichheit und sozialer Immobilität. Denn zwischen Bildungserfolg und sozialer Herkunft bestehen in der BRD nach wie vor starke Zusammenhänge. Dies hat nicht nur zur Folge, dass die im Erwachsenenleben erreichte soziale Platzierung mit dem sozialen Status der Herkunftsfamilie weiterhin hoch korreliert und insofern das Bildungssystem zu wenig korrigierende Funktion hat. Es bedeutet darüber hinaus, dass ein großes Bildungspotential gesellschaftlich unausgeschöpft bleibt. Herkunftsbedingte Chancenungleichheit verknüpft und überlagert sich überdies mit den Faktoren Geschlecht und Migrationshintergrund bzw. Ethnizität. [OV, S. 86]

1.1.1 Einleitung

Als ein Leitbegriff für die Untersuchung der Wechselwirkungen und Verknüpfungen von sozialen Ungleichheiten gilt das viel diskutierte Konzept der ›intersektionalen Analyse‹. Im Kern geht es dabei darum, die Verwobenheit unterschiedlicher Faktoren gesellschaftlicher Benachteiligung – insbesondere soziale Herkunft, Geschlecht und Ethnizität – in den Blick zu bekommen, um eindimensionale Einschätzungen zu vermeiden. Ein weiterer Gesichtspunkt besteht darin, die komplexen Relationen zwischen den ›Profiteuren‹ des derzeitigen Systems (wie z. B. ökonomische Eliten) und den ›Verlierern‹ (Gruppen sozial Benachteiligter) sowie ihren je typischen Merkmalen analysieren zu können. Die Fragen, in welcher Weise verschiedene Faktoren zusammenwirken, wie sich dabei insbesondere Sozialisations- und Bildungsprozesse verbinden und welche Konsequenzen für die Forschung zu ziehen sind, stellen zentrale Themen der Bildungs- und Sozialisationsforschung dar, die im Folgenden in einigen Facetten erörtert werden.

1.1.2 Die Bildungsexpansion – eine Entwicklung zu mehr Chancengleichheit?

»Rechtliche Chancengleichheit bleibt ja eine Fiktion, wenn Menschen auf Grund ihrer sozialen Verflechtungen und Verpflichtungen nicht in der Lage sind, von ihren Rechten Gebrauch zu machen.«
(Dahrendorf 1965, 23)

Bereits in den 1960er Jahren förderten Studien zutage, dass es in der BRD bestimmte gesellschaftliche Gruppen gab, die an Gymnasien und Hochschulen unterrepräsentiert waren. Sie zeigten auf, dass die Chance eines Kindes aus einem Arbeiterhaushalt, ein Gymnasium zu besuchen, um ein Vielfaches geringer war als die eines Kindes aus einer Akademikerfamilie. An der Hochschule verstärkte sich diese soziale Selektion. So ließ sich über den Faktor ›Klasse‹ schon viel über den zu erwartenden Bildungsweg eines Heranwachsenden vorhersagen. Des Weiteren waren die Bildungschancen von Mädchen deutlich geringer als die von Jungen, und überdies durchliefen Kinder aus ländlichen Bereichen – auch aufgrund mangelnder Gelegenheitsstrukturen – deutlich seltener das höhere Bildungssystem als Kinder, die in Städten aufwuchsen. [OV, S. 87] Diese Faktoren sozialer Ungleichheit zusammenführend kreierte

Ralf Dahrendorf (1965) die Figur der »katholischen Arbeitertochter vom Lande«, welche die geringsten Chancen auf Bildungserfolg hatte. Dahrendorf erfasste die Benachteiligung somit in einer mehrdimensionalen Perspektive. Im Anschluss an die Diagnosen der 1960er Jahre kam es vor allem aus ökonomischen Gesichtspunkten zu Reformen des Bildungssystems (insbesondere zum Ausbau des höheren Bildungssystems, u. a. auch zur Gründung von Gesamtschulen in einigen Bundesländern), die zu einer Verbesserung der Bildungschancen beitragen sollten.

Bei Betrachtung der Statistiken zur Bildungsentwicklung der folgenden Jahrzehnte könnte man vermuten, dass die Maßnahmen gefruchtet haben: Die Anzahl der Gymnasiasten und Studierenden insgesamt hat sich vervielfacht und somit auch der Anteil derjenigen aus einem Arbeiter- oder zumindest Nicht-Akademikerhaushalt. Schaut man sich allerdings die Relationen an, so wird schnell klar, dass diese Bildungsexpansion nicht zu einem konsequenten Abbau von schichttypischen Unterschieden geführt hat. In erster Linie profitierten nämlich der Mittelstand und die bereits etablierten Schichten, wohingegen Arbeiterkinder weiterhin nur in geringem Ausmaß auf der Gymnasial- und Hochschulebene vertreten sind (vgl. Vester 2004). Es ist dem Bildungssystem also nicht gelungen, die herkunftsbedingten Ungleichheiten nachhaltig zu kompensieren. Dies haben für die gegenwärtige Situation auch die PISA-Studien noch einmal eindrücklich belegt. Das deutsche Bildungssystem selektiert nach wie vor in vielen Bereichen nicht nach Leistung, sondern nach Herkunft.

Dennoch gestaltet sich die Bildungsbeteiligung heute anders als vor fast fünfzig Jahren. Nicht nur machen insgesamt mehr junge Menschen Abitur und studieren, auch die Faktoren der Ungleichheit, die besonders benachteiligend wirken, haben sich gewandelt. Der Ausbau des Bildungssystems und die Modernisierung der Geschlechterverhältnisse haben dazu geführt, dass Mädchen und junge Frauen mit großer Selbstverständlichkeit höhere Bildungsabschlüsse anstreben und realisieren. Ihnen gelingen inzwischen bessere Abschlüsse als den Jungen. Allerdings heißt dies nicht, dass die Geschlechtszugehörigkeit in der Schule folgenlos wäre, beispielsweise hinsichtlich berufsrelevanter fachspezifischer Interessensentwicklungen (vgl. Faulstich-Wieland 2004). [OV, S. 88] Insbesondere kehrt sich das Verhältnis im Übergang ins Berufsleben wieder um, denn hier sind junge Frauen Männern gegenüber deutlich im Nachteil. Bereits bei der Ausbildung von Lehrlingen, aber auch in akademischen Berufen sind zumeist jene Bereiche, in denen Frauen zahlenmäßig überwiegen, mit durchschnittlich geringeren Einkommens-, Status- und Aufstiegsmöglichkeiten verbunden. Besonders hartnäckig halten sich solche Ungleichverteilungen auch in den Führungspositionen: Wie eine Studie von Hartmann (2002) zeigte, haben in der sog. »freien Wirtschaft«, in etwas abgeschwächter Form auch im Rechtswesen und in der Wissenschaft, Männer, die dem gehobenen oder Großbürgertum entstammen, mit großem Abstand die besten Chancen, in Führungspositionen zu gelangen. »In den Topetagen der Wirtschaft sucht man Frauen [...] nach wie vor vergeblich. Generalisierend lässt sich festhalten: Die geschlechtsspezifische Diskriminierung geht in der Regel mit einer sozialen Diskriminierung Hand in Hand. Dort, wo die Aufstiegschancen für Personen aus der Arbeiterklasse oder den breiten Mittelschichten überdurchschnittlich gut sind, sind sie es zumeist auch für die Frauen – und umgekehrt« (Hartmann 2004).

Die höchsten Statuspositionen als Erwachsene erreichen in Deutschland Männer ohne Migrationshintergrund aus privilegierten sozialen Milieus. Statistisch betrachtet, verfügen hingegen »Migrantensöhne aus bildungsschwachen Familien« (Geißler 2005, 95) über die geringsten Chancen im Bildungssystem. Das heißt, dass der Faktor Geschlecht auch in Bezug auf die jeweilige Lebenssituation oder -phase und in Verbindung mit anderen Ungleichheitsfaktoren differenziert wirksam wird. [OV, S. 89]

1.1.3 Erklärungsansätze und Befunde: Schule und Familie als soziale Filter

»Gemeinsam ist den meisten jüngeren Sichtweisen, dass soziale Ungleichheiten von der Elterngeneration auf die Generation der Kinder weitergetragen werden und dass diese Transmission über das Bildungswesen erfolgt.« (Becker/Lauterbach 2004, 11)

Betrachten wir Erklärungsansätze und Befunde zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten, so besteht Konsens darüber, dass insbesondere Familie und Schule als soziale Filter wirken, die zu Ausschluss oder Abdrängung von Kindern aus bildungsfernen Familien führen. Die Bedeutung dieser beiden Filter wird dabei unterschiedlich eingeschätzt. So gab eine Reihe von Studien zu der Vermutung Anlass, dass Schule oder Bildungssystem zwar über institutionelle *gatekeeping*-Prozesse herkunftsabhängig kanalisieren, andererseits aber einen relativ geringen eigenständigen Anteil an der Reproduktion sozialer Ungleichheiten haben: Schule hätte demnach auf die Ungleichheit hervorbringenden Herkunftsbedingungen *keine* kompensatorische Auswirkung.

Dass im Durchlaufen des Bildungssystems benachteiligende Herkunftsbedingungen zu wenig ausgeglichen werden, dass vielmehr ungleiche Lernvoraussetzungen in ungleiche Bildungserfolge münden, wurde aus verschiedenen Perspektiven bestätigt. So haben PISA- und andere Studien institutionelle Mechanismen und Faktoren aufgezeigt, die dazu beitragen, Ungleichheit zu reproduzieren: z. B. die Gestaltung der Übergänge zu den weiterführenden Schulen am Ende der Grundschule, aber auch die auf Homogenität ausgerichtete Mehrgliedrigkeit des Schulsystems im Ganzen, die die soziale Segregation verstärkt (vgl. Baumert 2001, Gogolin 2000, Gomolla/Radtke 2002).

In Bezug auf die jeweiligen Herkunftsfamilien wurden Annahmen bestätigt, wonach Bildungsressourcen und auch Bildungsaspirationen intergenerational weitergegeben werden. Becker/Lauterbach (2004) verweisen auf offene Fragen in Bezug auf Herkunftseffekte: Unklar sei, wie »der Prozess der intergenerationalen Transmission von Bildungschancen« im Detail vonstatten gehe. So wird zwar in Anknüpfung an Bourdieu (vgl. 1992, 1993) häufig davon ausgegangen, dass eine üppige bzw. eine karge Ausstattung mit ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital jeweils entsprechende Wirkungen zeitigt. [OV, S. 90] Gleichwohl ist, wie bei der empirischen Untersuchung der Situation von Heranwachsenden aus Migrantenfamilien besonders deutlich wird, auch das vielverwendete Konzept des *kulturellen Kapitals* als Erklärung nicht ausreichend differenziert. Denn während etwa für die USA nachgewiesen werden konnte, dass ökonomisches und kulturelles Kapital den Bildungserfolg bei Kindern aus Migrantenfamilien beeinflussen, sind entsprechende Untersuchungen in Deutschland nicht zu eindeutigen Ergebnissen gelangt. Auch im Hinblick auf die Bildungsaspiration der Eltern, die bei bildungsfernen Herkunftsfamilien als gering ausgeprägt gilt, müssen in Anbetracht der komplexen Vermittlungen von sozialer Herkunft, Geschlecht und Migrationshintergrund differenziertere Annahmen getroffen werden: So stellten einige Studien bei Migrantenfamilien besonders hohe Bildungsaspirationen der Eltern fest. In bildungsfernen Familien mit und ohne Migrationshintergrund ist noch genauer zu untersuchen, wie sich die Qualität von familialen Generationenbeziehungen auswirkt (vgl. Zölch u. a. 2009).

Zum anderen sind die *Übergangsbereiche* zwischen familialen und außerfamilialen Erfahrungen zu betrachten. Bislang ist nur wenig bekannt über jene Prozesse, die stark von der Herkunftsfamilie geprägt sind, aber zugleich einen Vermittlungsbereich zwischen Familie und Schule bzw. außerfamilialen gesellschaftlichen Feldern bilden, wie z. B. die adoleszenten Entwicklungs- und Individuationsprozesse (vgl. King/Koller 2009a). Auf den Lebenslauf bezogen muss ins Blickfeld rücken, wie in verschiedenen

sozialen Kontexten die bildungsrelevanten Erfahrungen in der Herkunftsfamilie verarbeitet und wie bestimmte Bewältigungsformen modifiziert werden können.

1.1.4 Intersektionale, relationale Zugänge zur Erforschung ungleicher Bildungschancen

Fassen wir die bisherigen Befunde zusammen, so wird in Rahmen der Ungleichheitsforschung immer deutlicher, dass es nicht ausreichend sein kann, sich auf ökonomische Faktoren zu stützen, um die Segmentierung moderner Gesellschaften zu erklären, sondern dass es wesentlich differenzierterer Modelle bedarf. Betrachtet man die benachteiligten Positionen im sozialen Gefüge in Hinblick auf die jeweiligen Bildungsmöglichkeiten, so zeigt sich, dass bestimmte Faktoren in den Vordergrund rücken, wobei diese miteinander in Wechselwirkung stehen, sich verstärken oder einander kompensieren. [OV, S. 91]

Man kann sich einen mehrdimensionalen Raum vorstellen, in dem diese Faktoren Achsen der Ungleichheit bilden und sich überkreuzen (Klinger/Knapp 2008). Eine *intersektionale* Perspektive einzunehmen, bedeutet in diesem Verständnis, jeden Faktor stets in Relation zu den anderen zu verstehen. Der Ansatz der Intersektionalität richtet in diesem Sinne das Augenmerk auf die Überschneidung (engl. Intersection = Schnittpunkt, Schnittmenge) verschiedener Machtrelationen und Diskriminierungsformen. Dabei werden *Klasse*, *Geschlecht* und *Ethnizität* bzw. ›Rasse‹ als grundlegende Faktoren für die Analyse von Ungleichheitsstrukturen gesehen, weil sie auf der Makroebene am deutlichsten hervortreten und folgenreiche Interdependenzen aufweisen (vgl. Baquero Torres 2009, 136 ff., 314 ff.).

Entscheidend an dieser Betrachtungsweise ist, dass sich diese Faktoren nicht nur addieren, sondern durch ihr Zusammenwirken zu eigenständigen Formen von Benachteiligung führen können. Allerdings sind die drei genannten Faktoren nicht die einzigen denkbaren, und es müsste sich in jedem Einzelfall zeigen, welche Dimensionen zu einer benachteiligten Position beitragen. Dies lässt sich veranschaulichen am Beispiel der oben erwähnten Entwicklung von der »katholischen Arbeitertochter vom Lande« zum »Migrantensohn aus bildungsschwachen Familien in Großstädten«. In Bezug auf diese beiden Figuren geht es bei einer intersektionalen Perspektive darum, die unterschiedlichen Faktoren bzw. Dimensionen aufzuschlüsseln, die im Zusammenhang mit dem Bildungserfolg wirksam sind (Bildung wird hier zunächst in einem rein formalen Sinne verstanden, also in Bezug auf den Erwerb von Bildungstiteln und Qualifikationen in Schule und Hochschule). Die Dimensionen, die wirksam werden, lassen sich für die Arbeitertochter aufschlüsseln in: Klasse, Geschlecht, Religion, geographische Verortung. Den Befunden der 1960er Jahre zufolge waren Arbeitertöchter gegenüber den Arbeitersöhnen benachteiligt; in dieser Hinsicht wirkt sich also die Geschlechtszugehörigkeit entscheidend aus. [OV, S. 92] Dies muss jedoch *zugleich* in Zusammenhang mit der Klassenzugehörigkeit gesehen werden. Denn Töchter aus einer Akademikerfamilie hatten bessere Bildungsoptionen als Söhne aus dem Arbeitermilieu. Im Vergleich mit Jungen ihrer eigenen sozialen Herkunftsklasse waren sie jedoch im Nachteil.

Schaut man auf die aktuelle Situation, also auf die Figur des »Migrantensohns aus bildungsschwachen Familien in Großstädten«, so wird deutlich, dass sich die Faktoren Geschlecht und geographische Verortung transformiert haben, während Migrationshintergrund (bzw. ethnische Herkunft) als neuer Faktor hinzugekommen ist. In Bezug auf den Faktor Klasse lässt sich eine Kontinuität aufzeigen. Die Migrantensöhne, von denen die Rede ist, sind häufig Söhne ehemaliger ›Gastarbeiter‹, die in Deutschland

überwiegend in unterprivilegierten Berufen tätig und daher dem unteren Segment der Arbeiterklasse zuzuordnen sind. Die Söhne aus diesen Migrantenfamilien sind, wie viele Befunde gezeigt haben, insbesondere in der Schule spezifischen Erfahrungen der Benachteiligung und Diskriminierung ausgesetzt, die zugleich geschlechtstypisiert sind (vgl. Weber 2003).

Weitere Studien verweisen auf die Herausforderungen, die sich für Migrantensöhne daraus ergeben können, dass die Männlichkeitsentwürfe der Vätergeneration nicht übernommen werden können (vgl. Apitzsch 2003). Zugleich unterliegen sie gesellschaftlichen Marginalisierungen, insbesondere auf dem Arbeitsmarkt, die von ihnen mitunter in der Schule bereits antizipiert werden (vgl. Tietze 2001). Ausgrenzungserfahrungen und Perspektivlosigkeit wiederum können Handlungsmuster verstärken, die in der Adoleszenz zur weiteren Verschlechterung von Chancen beitragen (vgl. Baier/Pfeiffer 2008). Auch im Hinblick auf junge Männer aus bildungsfernen Migrantenfamilien zeigt sich daher, dass die *Art des Zusammenwirkens* von Sozialisationserfahrungen und Bildungskarrieren differenziert berücksichtigt und noch genauer erforscht werden muss. Ein intersektionaler Zugang wird in diesem Sinne gerade dann produktiv, wenn auch psychosoziale Dimensionen systematisch einbezogen werden. Dies lässt sich am Beispiel des Bildungsaufstiegs zeigen. [OV, S. 93]

1.1.5 Verschränkungen von Bildungskarrieren und Sozialisationsprozessen

»Und zu meiner Freundin hab ich grad letzte Woche gesagt, es ist praktisch so, als wenn man so draußen steht, wenn man so ein Glashaus hat und da drin sitzen dann sozusagen die Eltern, Geschwister, Verwandte. Und man steht draußen und man hat irgendwie hinter sich so die Tür zugeschlagen, aber die Tür ist nicht mehr da, es ist nur noch 'ne Wand da, man kann nicht mehr rein. [...] Und äh, man hat sich nicht mehr wirklich viel zu sagen. [...] Also, das heißt jetzt nicht, dass man sich nicht mehr liebt oder so. Es ist einfach so, es sind so zwei verschiedene Welten, die jetzt aufeinander prallen.« (Studentin aus einer einheimischen Arbeiterfamilie über ihren »Bildungsaufstieg«; vgl. King 2008, 97 ff.).

Faktoren sozialer Ungleichheiten werden auch in jenen Bildungskarrieren wirksam, die beim Aufstieg aus einem bildungsfernen Milieu mit einem Wechsel des sozialen Ortes einhergehen oder zu diesem führen können. Welche Herausforderungen stellen sich beim Versuch des Aufstiegs aus sozial benachteiligten, diskriminierten oder bildungsfernen Herkunftsmilieus? Wie interagieren strukturelle Bedingungen und Verhinderungen eines Bildungsaufstiegs mit Geschlechterungleichheiten?

Diese Fragen waren Gegenstand einer Untersuchung, bei der Bildungsaufstiegsprozesse und Adoleszenzverläufe junger Frauen und Männer mit und ohne Migrationshintergrund rekonstruiert wurden. Dabei zeigte sich in mehreren Studien, dass Söhne und Töchter aus bildungsfernen Milieus vielfach nicht nur *bessere* Leistungen aufweisen müssen, um dieselbe Beurteilung und Anerkennung zu bekommen. Sie müssen vielmehr darüber hinaus in einigen Hinsichten über teils größere, teils andere psychosoziale Kompetenzen verfügen als etwa Kinder aus akademischen Milieus (vgl. King 2008). Heranwachsende aus bildungsfernen Familien haben erhebliche soziale Distanzen zurückzulegen, *mehr* Hindnisse und *größere* psychosoziale Anforderungen auf dem Weg zwischen dem Herkunftsmilieu und den verschiedenen Stationen einer höheren Bildungskarriere zu bewältigen.

Ein wichtiges Ergebnis war insofern auch, dass Merkmale, die oftmals als *migrationstypisch* erachtet werden, als *aufstiegstypische* Erfahrungsverarbeitungen zu fassen sind (vgl. King 2009). Dies gilt ins-

besondere für aufstiegsbedingte Differenzerfahrungen, die strukturell mit dem Wechsel von Bildungsmilieus einhergehen, beispielsweise für das Erleben, sich *in verschiedenen Welten* zu bewegen, sich vom Herkunftsmilieu, von Peers, Eltern, Geschwistern zu unterscheiden und teilweise auch zu entfernen. [OV, S. 94] Des Weiteren wurde deutlich, dass die mit diesen psychosozialen Anforderungen verbundenen besonderen Leistungen, die Kinder aus bildungsfernen Familien erbringen müssen, in Erklärungsmodelle zu sozialen Ungleichheiten im Bildungssystem stärker einzubeziehen sind – auch mit Blick darauf, wie Institutionen der schulischen und der außerschulischen Bildung die Bewältigung dieser Anforderungen befördern können.

Als besonders brisant erweisen sich die Prozesse des Bildungsaufstiegs bei stark unterprivilegierten Heranwachsenden. Denn wer zum Bildungsaufsteiger wird oder einen Aufstieg versucht, hat zumindest partiell die Anforderungen des Bildungssystems akzeptiert, auch wenn diese nicht unbedingt erfüllt werden können. Wenn sich jedoch für Heranwachsende institutionell verursachte Marginalisierungs- und Missachtungserfahrungen biographisch auf prekäre Weise addieren, kommt es erst gar nicht zu dieser Transformation milieuspezifischer Perspektiven, sondern zu einem unmittelbaren Widerspruch zwischen den Anforderungen des Herkunftsmilieus und jenen des Bildungssystems. Wenn ein Kind oder Jugendlicher, mit oder ohne Migrationshintergrund, mit wenig kulturellem Kapital, in einem sogenannten sozialen Brennpunkt aufwächst, wo es oder er möglicherweise Mitglied einer Gang ist, dann könnte es sein, dass seine Perspektive eine erfolgreiche formale Bildungskarriere deshalb verhindert, weil seine eigenen Handlungsstrategien den Erwartungen des Bildungssystems eklatant widersprechen. So würde sich ein solches Kind, ein solcher Jugendlicher im schulischen Unterricht vielleicht den Umgangsformen der Gang auf der Straße entsprechend verhalten; umgekehrt würde schulkonformes Verhalten auf der Straße als Verweigerung gegenüber dem Verhaltenskodex der Gang interpretiert. Aus solchen Unvereinbarkeiten resultierende Erfahrungen der Zurückweisung und der Zuschreibung von ›Bildungsuntauglichkeit‹ resultiert im Ergebnis bei allen Beteiligten – auch dem Kind oder Jugendlichen selbst – die Überzeugung, dass es für ihn unmöglich ist, bildungserfolgreich zu sein. [OV, S. 95]

Fazit

Die Bildungsexpansion der 1970er und 1980er Jahre hat in Deutschland zu partiellen Verschiebungen von Ungleichheitsstrukturen geführt, nicht jedoch zu einer nachhaltigen Kompensation sozialer Herkunft durch das Bildungssystem. Schule und Familie gelten als Schlüsselvariablen für die Reproduktion sozialer Ungleichheiten. Unter Berücksichtigung der zentralen strukturierenden Faktoren (Klasse, Geschlecht, Ethnie) müssen besonders die Übergangsbereiche im Sozialisationsprozess genauer untersucht werden, in denen potentiell Transformationen stattfinden. Es genügt keinesfalls, Bildungskarrieren auf formale Aspekte und kognitive Fähigkeiten zu reduzieren. Vielmehr geht es in Bildungsprozessen vor allem auch um psychosoziale Kompetenzen. Wenn psychosoziale Dimensionen stärker in die Analyse von Bildungsverläufen einbezogen werden, dann werden die subtilen Mechanismen des Zusammenwirkens von gesellschaftlichen, speziell institutionellen Voraussetzungen *und* individuellen Bewältigungsformen, die die Chancenungleichheit im Bildungssystem so beharrlich sein lassen, präziser fassbar. [OV, S. 96]