

**„Also, die positive Einstellung zur Bildung war auf  
alle Fälle von meiner Mutter da“**

**Hochschulzugang von Frauen mit bildungsferner Herkunft in  
Österreich. Eine qualitative Studie**

Diplomarbeit  
zur Erlangung des Magistgrades  
an der Kultur- und Gesellschaftswissenschaftlichen Fakultät  
der Universität Salzburg

Fachbereich Politikwissenschaft und Soziologie

Gutachterin: DDr.<sup>in</sup> Michaela Strasser

eingereicht von

Elisabeth Rieser

Salzburg 2010

# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort .....</b>	<b>5</b>
<b>1 Einleitung .....</b>	<b>6</b>
<b>1.1 Problemstellung und Relevanz des Themas.....</b>	<b>7</b>
<b>1.2 Zentrale Fragestellungen und Hypothesen .....</b>	<b>13</b>
<b>1.3 Begrifflichkeiten .....</b>	<b>15</b>
<b>1.4 Methode und Aufbau der Arbeit.....</b>	<b>17</b>
<b>2 Theoretische Hintergründe zur ungleichen Bildungsbeteiligung und zum Bildungsaufstieg .....</b>	<b>19</b>
<b>2.1 Bourdieu.....</b>	<b>22</b>
2.1.1 Zur Einführung .....	23
2.1.2 Zur Person.....	24
2.1.3 Die vier Kapitalformen.....	24
2.1.4 Der soziale Raum.....	29
2.1.5 Die sozialen Felder.....	29
2.1.6 Das Habituskonzept .....	30
2.1.7 Das Bildungssystem und soziale Ungleichheit .....	38
2.1.8 Fazit .....	41
<b>2.2 Boudon.....</b>	<b>41</b>
2.2.1 Primäre Herkunftseffekte .....	42
2.2.2 Sekundäre Herkunftseffekte .....	44
2.2.3 Zur Gewichtung von primären und sekundären Herkunftseffekten...47	
2.2.4 Kritik am Modell Boudons .....	48
2.2.5 Fazit .....	50
<b>2.3 Vester: Bourdieu und Boudon.....</b>	<b>51</b>
<b>2.4 Schulische Rahmenbedingungen und institutionelle Effekte .....</b>	<b>56</b>
2.4.1 Schulsystem .....	57
2.4.2 Empfehlungen und Bewertungen seitens der Lehrkräfte.....	59
2.4.3 Hierarchisierung von Bildungsinhalten .....	62
2.4.4 Fazit .....	64
<b>2.5 Familiäre Rahmenbedingungen .....</b>	<b>65</b>
2.5.1 Beruf der Eltern.....	65

2.5.2	Einkommen und Armut.....	66
2.5.3	Kinderanzahl und Geschwisterposition.....	66
2.5.4	Familienklima.....	66
2.5.5	Anregungsgehalt im Elternhaus.....	67
2.5.6	Erziehungsstil.....	67
2.5.7	Sprache.....	68
2.5.8	Lesekompetenz.....	70
2.5.9	Fazit.....	71
<b>2.6</b>	<b>Zum Zusammenspiel von Schule und Familie.....</b>	<b>72</b>
2.6.1	Von Familie zu Schule.....	73
2.6.2	Von Schule zu Familie.....	75
2.6.3	Fazit.....	77
<b>2.7</b>	<b>Geschlechtszugehörigkeit und Bildung.....</b>	<b>78</b>
2.7.1	Geschlecht und Klasse.....	78
2.7.2	Geschlechts- und klassenspezifische Fächerwahl.....	82
2.7.3	Fazit.....	83
<b>2.8</b>	<b>Migrationshintergrund und Bildung.....</b>	<b>84</b>
2.8.1	Migrationshintergrund und ungleiche Bildungsbeteiligung.....	84
2.8.2	Diskriminierung im Bildungssystem.....	87
2.8.3	Fazit.....	89
<b>2.9</b>	<b>Bildungsaufstieg.....</b>	<b>90</b>
2.9.1	Arbeiterkinder an Deutschlands Universitäten.....	90
2.9.2	Passung zwischen Schule und Familie.....	93
2.9.3	Bildungsaufsteigerinnen.....	95
2.9.4	Fazit.....	104
<b>2.10</b>	<b>Zusammenfassung.....</b>	<b>105</b>
<b>3</b>	<b>Methodische Herangehensweise.....</b>	<b>109</b>
<b>3.1</b>	<b>Datensammlung.....</b>	<b>110</b>
3.1.1	Das narrativ-biographische Interview.....	110
3.1.2	Kriterien der Fallauswahl.....	112
3.1.3	Zielgruppengewinnung.....	112
3.1.4	Ablauf des Interviews.....	113
<b>3.2</b>	<b>Datenaufbereitung.....</b>	<b>114</b>
<b>3.3</b>	<b>Datenauswertung.....</b>	<b>114</b>
<b>4</b>	<b>Fallbeschreibungen.....</b>	<b>116</b>

<b>4.1</b>	<b>Aleyna .....</b>	<b>116</b>
4.1.1	Eltern und der Wert der Bildung .....	117
4.1.2	Schulzeit .....	119
4.1.3	Entscheidung für einen höheren Bildungsweg .....	120
4.1.4	Eigenständigkeit .....	122
4.1.5	Zusammenfassung und Interpretation .....	122
<b>4.2</b>	<b>Amina .....</b>	<b>123</b>
4.2.1	Familiäre Situation .....	124
4.2.2	Mutter und der Wert der Bildung .....	125
4.2.3	Schwierige Schuljahre .....	128
4.2.4	Der Weg auf die Universität .....	131
4.2.5	Eigenständigkeit .....	132
4.2.6	Zusammenfassung und Interpretation .....	133
<b>4.3</b>	<b>Sibille .....</b>	<b>134</b>
4.3.1	Familiäres Umfeld .....	135
4.3.2	Mutter als zentrale Figur .....	136
4.3.3	Geschwister .....	140
4.3.4	Schule der Möglichkeiten .....	141
4.3.5	Eigenständigkeit .....	143
4.3.6	Zusammenfassung und Interpretation .....	143
<b>4.4</b>	<b>Sofie .....</b>	<b>145</b>
4.4.1	Fehlende materielle und immaterielle elterliche Unterstützung .....	146
4.4.2	Gleichgültigkeit und fehlende elterliche Anerkennung .....	149
4.4.3	Benachteiligung .....	150
4.4.4	Ländlicher Lebensweg .....	151
4.4.5	Eigenständigkeit .....	153
4.4.6	Schule und Lehrpersonen .....	154
4.4.7	Der Weg von der Hauptschule zum Philosophiestudium .....	155
4.4.8	Zusammenfassung und Interpretation .....	157
<b>4.5</b>	<b>Konstanze .....</b>	<b>159</b>
4.5.1	Einfluss der Eltern .....	160
4.5.2	Schulzeit .....	161
4.5.3	Der Weg auf die Universität .....	162
4.5.4	Eigenständigkeit und Freundinnen .....	164
4.5.5	Zusammenfassung und Interpretation .....	164
<b>5</b>	<b>Empirische Ergebnisse und Vergleich mit Forschungsstand .....</b>	<b>166</b>

<b>5.1</b>	<b>Ressourcen und Strategien von Bildungsaufsteigerinnen.....</b>	<b>166</b>
5.1.1	Wert und Nutzen der Bildung .....	166
5.1.2	Die Rolle der Mütter .....	167
5.1.3	Die Rolle der Väter.....	169
5.1.4	Materielle Voraussetzungen bzw. Unterstützung .....	169
5.1.5	Immaterielle Unterstützung .....	170
5.1.6	Eigenständigkeit.....	171
5.1.7	Schulleistungen .....	172
5.1.8	Einstellung zur Schule .....	172
5.1.9	Soziales und familiäres Umfeld.....	173
5.1.10	Gestaltung des Bildungsweges .....	173
5.1.11	Sozialer Aufstieg und Verbesserung der Lebensverhältnisse .....	174
5.1.12	Selbstverortung in unteren Schichten des Sozialgefüges.....	174
5.1.13	Aktives Selbstbild .....	175
<b>5.2</b>	<b>Überprüfung und Modifizierung der Hypothesen .....</b>	<b>175</b>
5.2.1	Erste Hypothese .....	175
5.2.2	Zweite Hypothese.....	176
5.2.3	Dritte Hypothese .....	176
5.2.4	Vierte Hypothese .....	177
5.2.5	Fünfte Hypothese .....	177
5.2.6	Sechste Hypothese .....	177
<b>5.3</b>	<b>Neue Erkenntnisse .....</b>	<b>178</b>
5.3.1	Aktive Unterstützung durch die Mütter .....	178
5.3.2	Untergeordnete Rolle der Väter .....	178
5.3.3	Sozialer Aufstieg als Wert der Bildung .....	179
5.3.4	Materielle Voraussetzungen .....	179
5.3.5	Emotionale Unterstützung.....	179
5.3.6	Wahrnehmung der eigenen sozialen Position .....	179
<b>5.4</b>	<b>Rückführung auf theoretische Grundlagen .....</b>	<b>179</b>
<b>6</b>	<b>Zusammenfassung und Schlussbemerkungen .....</b>	<b>182</b>
<b>7</b>	<b>Literatur .....</b>	<b>187</b>

## Vorwort

Das Interesse am Thema der sozialen Ungleichheit im Bildungssystem und die Fokussierung auf Bildungsaufsteigerinnen entspringen meiner eigenen Biografie. Ich bin selbst Bildungsaufsteigerin mit bildungsfernem Familienhintergrund und finde es deshalb wichtig, dass die vielfältigen Ursachen und Gründe für soziale Bildungungleichheit diskutiert werden und dem Mythos einer angeblichen Chancengleichheit kritisch begegnet wird. Eine meiner Interviewpartnerinnen drückt diese Ansicht mit folgenden Worten aus:

Jeder hat einen anderen Hintergrund und genau das ist einfach das, was viel zu wenig sichtbar ist. Die Ungerechtigkeiten. ... Es müssen einfach mehr Sachverhalte offen gelegt sein oder vielleicht für andere einfach sichtbarer. ... Wenn man das mal differenzierter betrachtet, dann würden sich schon mehr Ungerechtigkeiten ausebnen. Und das finde ich schon sehr wünschenswert. Ich wünsche es jedem, dass er gute Möglichkeiten hat. Ich vergönne es auch jedem, der es von Haus aus schon hat, aber ich wünsche mir, dass es alle anderen auch haben. (Sofie 2010: 1124-1149)

An dieser Stelle soll all jenen gedankt werden, die am Entstehen der vorliegenden Diplomarbeit beteiligt waren.

Allen voran ist den Interviewpartnerinnen zu danken, ohne die die vorliegende Untersuchung nicht möglich gewesen wäre. Dr.<sup>in</sup> Doris Gödl möchte ich ganz herzlich für ihre wertvolle Unterstützung bei dem empirischen Teil der Arbeit danken. Ein besonderer Dank gebührt DDr.<sup>in</sup> Michaela Strasser, die die Betreuung der Diplomarbeit übernommen hat. Ebenfalls danke ich Dr. Christian Rechberger und Dr.<sup>in</sup> Angelika Pressler.

Zu guter Letzt möchte ich all meinen FreundInnen danken, die immer ein offenes Ohr sowie gute Ratschläge übrig hatten und mich tatkräftig unterstützten. Hervorzuheben sind Mag.<sup>a</sup> Katharina Gimm, Mag. Peter März, Mag.<sup>a</sup> Angela Schoibl, Mag.<sup>a</sup> Anna Stiftinger und Mag.<sup>a</sup> Christiane Zopf.

Das Zitat im Titel der Arbeit stammt aus dem Interview mit Sibille (2010: 763f.), einer der befragten Bildungsaufsteigerinnen.

# 1 Einleitung

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit der sozialen Selektion im Bildungswesen. Seit PISA findet wieder vermehrt eine Beschäftigung mit diesem Thema in der soziologischen Bildungsforschung statt. Bereits in den 60er und 70er Jahren, zur Zeit der Bildungsexpansion, war der ungleiche Zugang zu Bildungsinstitutionen von unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen Forschungsgegenstand. Damals war es die Formel vom „katholischen Arbeitermädchen vom Lande“, die die zentralen Benachteiligungsdimensionen zusammenfasste. Die Hoffnungen auf mehr Chancengleichheit durch die damalige Bildungsöffnung wurden größtenteils nicht erfüllt. Während die Bedeutung der katholischen oder evangelischen Zugehörigkeit und die ländliche Herkunft abgeschwächt werden konnte, die Wirkungsrichtung bezüglich der Geschlechtszugehörigkeit sich verschoben hat, blieb die soziale Herkunft als zentraler Einflussfaktor für die Bildungsbeteiligung nahezu unverändert bestehen. Dabei spielt das Bildungsniveau der Eltern eine wesentliche Rolle. Je höher die Bildung der Eltern, desto wahrscheinlicher ist es, dass auch das Kind ein höheres Bildungsniveau erreicht. Eine weitere Ungleichheitsdimension bezüglich des Bildungszugangs ist die ethnische Herkunft, die die jüngste Kategorie in der Bildungsforschung darstellt.

Nachdem zu Beginn eine theoretische Auseinandersetzung mit der Entstehung und Persistenz von Bildungsungleichheit je nach sozialer, geschlechtlicher und ethnischer Zugehörigkeit steht, ist anschließend die Bildungsmobilität nach oben, und hier insbesondere Bildungsaufsteigerinnen, im Mittelpunkt der Betrachtung. Die empirische Untersuchung konzentriert sich auf die Ressourcen und Strategien von Bildungsaufsteigerinnen, deren Eltern ein niedriges Bildungsniveau haben und die es bis auf die Universität geschafft haben. Der Migrationshintergrund als eine Kategorie für Bildungsbenachteiligung wird hier ebenfalls berücksichtigt. Im Fokus liegen somit die Bedingungen von bildungserfolgreichen Frauen bildungsferner Herkunft, die trotz ihrer theoretischen und statistischen Benachteiligung ein Universitätsstudium begonnen haben. Diese „erwartungswidrigen“ Bildungsaufstiege werden mit Hilfe des biografischen Zugangs betrachtet. Die durchgeführten biografischen Interviews geben Aufschluss über die unterstützenden Faktoren für Bildungsaufsteigerinnen, die als Ansatzpunkte für Maßnahmen zur Erhöhung der Bildungsbeteiligung dieser benachteiligten Gruppe herangezogen werden können.

## 1.1 Problemstellung und Relevanz des Themas

Bildung ist in der heutigen Arbeits- und Wissensgesellschaft nicht nur ein zentrales „Kapital“, um an der Gesellschaft teilzunehmen, sondern auch ein wichtiges Element für Individuen, um möglichst selbstbestimmt über ihr Leben entscheiden und die demokratischen Gestaltungsmöglichkeiten wahrnehmen zu können. Darüber hinaus ist der Erwerb von Bildungszertifikaten ein wichtiger, wenn nicht der wichtigste Moment, wenn es um die Verteilung gesellschaftlicher Güter wie sozialer Status, Einfluss, Ansehen, Einkommen und die sozialen Chancen im Leben geht, kurz, wenn es um die Verteilung sozialer Positionen im Hierarchiegefüge der Gesellschaft geht (vgl. Maaz 2006: 25f.). Gleiche Chancen beim Bildungszugang sollten deshalb für alle gegeben sein bzw. gefordert und gefördert werden.<sup>1</sup>

Die Konzepte der Chancengleichheit im Bildungssystem lassen sich auf zwei Hauptrichtungen reduzieren: „... das einfache statistische Proporzmodell und das komplizierte meritokratische Modell“ (Geißler 2005: 72). Ersteres beruft sich auf die Anteile bestimmter gesellschaftlicher Gruppen (wie Ethnien und Geschlechter) in der Bevölkerung, die gleich auf die unterschiedlichen Hierarchieebenen der Bildungsinstitutionen verteilt sein sollen. Das meritokratische Modell basiert im Gegensatz dazu auf dem Leistungsprinzip. Demnach sollen allen Individuen allein aufgrund ihrer Fähigkeiten und Leistungen, unabhängig von diversen sozialen Kriterien gleiche Chancen auf eine Bildungskarriere garantiert sein. Der zweite Ansatz ist jedoch nicht unkritisch hinzunehmen, da er die Abhängigkeit von Leistungen vom jeweiligen Sozialstatus bzw. der sozialen Position im Gesellschaftsgefüge unberücksichtigt lässt. (vgl. Geißler 2005: 72f.)

Bei der Frage, was Chancengleichheit im Bildungsbereich bedeutet, muss weiter festgehalten werden, dass es sich nicht nur um bloß formal gleiche Zugangschancen handeln kann, die durch individuelle Fähigkeiten und Motivationen genützt werden können. Eben weil diese Leistungen und die Bildungsaspiration nicht unabhän-

---

<sup>1</sup> Bei der Forderung nach Chancengleichheit ist zu bedenken, dass dieses Konzept eine Akzeptanz einer Hierarchiebildung über Differenzen bedeutet, da hier das Anderssein abgewertet wird. „Dennoch kann und darf das Prinzip Chancengleichheit nicht aufgegeben werden, ansonsten würde sich die soziale Ungleichheit innerhalb der Gesellschaft noch weiter verschärfen.“ (Kampshoff/Lumer 2002: 13f.) Für eine kritische Auseinandersetzung mit der Forderung nach Chancengleichheit beim Bildungszugang siehe Ribolits (2009).

gig von der Sozialschichtzugehörigkeit bestehen, muss ein Ausgleich dieser ungleich verteilten Startbedingungen stattfinden. (vgl. Becker 2008: 165f.)

Aus dem Kommuniqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen MinisterInnen<sup>2</sup> in Leuven 2009 geht hervor, dass ein sozial gerechter Hochschulzugang angestrebt wird.

Die Studierendenschaft der Hochschulen sollte die europäische Bevölkerungsvielfalt widerspiegeln. ... Der Zugang zur Hochschulbildung ist zu verbreitern, indem das Potenzial von Studierenden aus unterrepräsentierten Gruppen gefördert wird und angemessene Rahmenbedingungen für die Vollendung des Studiums geschaffen werden. ... Jedes beteiligte Land setzt messbare Ziele, die innerhalb des kommenden Jahrzehnts bei der Erweiterung der gesamthaften Beteiligung und bei der Steigerung der Beteiligung von unterrepräsentierten Gruppen an der Hochschulbildung erreicht werden müssen. Die Bemühungen im Hinblick auf Beteiligungsgerechtigkeit im Hochschulwesen sind durch Maßnahmen in anderen Bereichen des Bildungssystems zu ergänzen. (o. V. 2009: 2f.)

Das Bildungssystem beruht auf dem Leistungsprinzip, legitimiert somit Ungleichheitsstrukturen und verteilt gesellschaftliche Chancen. Dabei werden die ungleichen sozialen Voraussetzungen verschleiert. In den Theorien des Funktionalismus wird behauptet, dass Hierarchien und Ungleichheiten elementare Voraussetzungen für das Funktionieren von Gesellschaften sind. Hier sind die Bildungssysteme Österreichs und Deutschlands einzugliedern, welche durch zahlreiche höhere und niedrigere Schulformen gekennzeichnet sind und an deren Ende Bildungsnachweise stehen, „um Ungleiches vergleichbar zu machen“ (Erler 2007a: 9). Auch wird seitens der funktionalistischen Theorie davon ausgegangen, dass klassische Ungleichheitskategorien wie „Klasse, Geschlecht und ethnische Herkunft einander abgelöst hätten und Leistung vor allem individuell beschrieben werden müsse“ (ebd.). Dass die Definitionsmacht bei höheren Schichten liegt wird verdrängt und strukturelle Risiken in

---

<sup>2</sup> In der vorliegenden Arbeit wird eine geschlechtssensible Schreibweise verwendet, da eine Gleichstellung in der Sprache nicht gegeben scheint. Bei Zusammensetzungen (Arbeiterschicht) wird jedoch auf die Anführung der weiblichen Schreibweise verzichtet. Die Verwendung des Gender Gap (Schüler\_innen) wird aus theoretischen Gründen nicht berücksichtigt. Die Zweiteilung in Frauen und Männer wird als nötig erachtet, um Unterschiede aufgrund der jeweiligen gesellschaftlich zugeschriebenen Gruppenzugehörigkeit sichtbar machen zu können.

die Verantwortung Einzelner gegeben. „Wer im Bildungssystem scheitert, ist der Logik zufolge selbst schuld; wer es schafft, war wohl entsprechend begabt.“ (ebd.)

Die Soziologie als Wissenschaft etablierte sich in dem Augenblick, als sie begann, soziale Ungleichheit unter Menschen nicht mehr aus ‚naturegegebenen‘ Rangunterschieden abzuleiten, sondern als Folge sozialer Differenzierungsprozesse zu begreifen. (Rodax/Rodax 1996: 39)

Die Annahme einer Chancengleichheit für alle und das Begründen der Unterschiede mit Leistungsdifferenzen, das soziale Ungleichheit „subtil legitimiert“ (Erler 2007a: 8), werden in der vorliegenden Arbeit abgelehnt. So auch der naturalisierende Begabungsdiskurs und die funktionalistische Reduzierung auf die Individualebene. Soziale Bildungsungleichheit kann nicht auf natürliche Begabungen oder gottgegebene Talente abgeschoben werden, sondern es muss gesehen werden, dass hierarchisierende Kategorien, nach denen die Beurteilung im Bildungssystem und somit die soziale Einteilung erfolgen, bereits soziale Konstrukte sind.

Die Perspektive dieser vorliegenden Arbeit ist somit eine ungleichheitstheoretische, die die soziale Ungleichheit im Bildungswesen nicht mit leistungsbezogenen Kriterien begründet. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass auch bei gleicher Leistung keine Chancengleichheit im Bildungswesen für alle besteht, sondern das Bildungssystem nach sozialer, ethnischer und geschlechtlicher Zugehörigkeit selektiert und diskriminiert.

Dem österreichischen Bildungssystem wird in Bezug auf einen gleichen Zugang unabhängig von leistungsfremden Kriterien ein schlechtes Zeugnis ausgestellt.

Das Bildungssystem funktioniert ähnlich einer Pyramide: Anfangs kommt eine breite Masse hinein, die auf dem Weg nach oben kontinuierlich kleiner wird. Sind Kinder aus den bildungsfernen Schichten anfangs noch in der Mehrheit, dreht sich das Verhältnis im Verlauf des Weges zugunsten der bildungsnahen Schichten um. (Erler 2007a: 14)

Bei der Teilhabe an höherer Bildung haben Kinder aus bildungsnahen Schichten nach wie vor eine viel höhere Wahrscheinlichkeit als deren KollegInnen aus bildungsfernen Familien. Dieser Zusammenhang ist in der Bildungssoziologie kein neues Phänomen. Nach der theoretischen Beschäftigung mit Bildungsungleichheit in Zusammenhang mit sozialer Herkunft in den 1970er Jahren flaute die Diskussion wieder ab. Durch die PISA-Studien wurde der ungleichheitstheoretische Zugang jedoch wieder zum Leben erweckt. (vgl. Brüsemeister 2008: 80f.) „Ungleichheiten

sind aus soziologischer Sicht vor allem dann von Interesse, wenn sie, sei es im individuellen Lebenslauf, sei es in der Abfolge der Generationen, Momente der Regelmäßigkeit und Dauerhaftigkeit aufweisen.“ (Berger/Kahlert 2005: 7) Genau dies ist im Bildungsbereich der Fall. Im Folgenden wird dazu einiges Zahlenmaterial geliefert.

In einem systematischen Ländervergleich verschiedener Hochschulzugänge sprechen Lassnigg u. a. (2006: 49ff.) von einem „offenen Hochschulzugang für Privilegierte“ insbesondere in Österreich und Deutschland. Es wird angenommen, dass die soziale Ungleichheit im Hochschulwesen die Regel und nicht die Ausnahme ist. Darüber hinaus wird die Bedeutung der Hochschulsysteme als statusreproduktive Funktion noch an Gewicht zunehmen.<sup>3</sup> Der Bericht beklagt auch den Forschungsstand zu diesem Problemfeld in Österreich. Erst in den letzten paar Jahren seien Studien zu sozialer Ungleichheit im Bildungssystem entstanden. „Wroblewski/Unger (2002) haben festgestellt, dass trotz der 40-jährigen Expansion des Hochschulsystems Kinder von AkademikerInnen an den Universitäten im Vergleich zu Arbeiterkindern immer noch um den Faktor sechs überrepräsentiert sind.“ (Lassnigg u. a. 2006: 53)<sup>4</sup>

Auch im jüngsten Bericht zur sozialen Lage der Studierenden wird die Unterrepräsentation von StudienanfängerInnen, deren Väter einen Pflichtschul- oder Lehrabschluss haben, an den österreichischen Hochschulen bestätigt. Während in der Bevölkerung rund zwei Drittel der 40- bis 65-jährigen Männer, welche die Vätergeneration bilden, höchstens einen Pflichtschul- oder Lehrabschluss haben, weisen dies nur rund ein Drittel der Väter aller StudienanfängerInnen auf. Anders sieht die Situation bei Kindern aus, deren Väter eine Hochschule absolviert haben. Hier ist der

---

<sup>3</sup> Das Bildungssystem wird seit den PISA-Studien wieder vermehrt als Produzent sozialer Ungleichheit in der Sozialwissenschaft diskutiert. Berger und Kahlert (2005: 7) weisen jedoch darauf hin, dass das Bildungssystem auch ein Produkt sozialer Ungleichheit ist. Dies scheint umso wichtiger, wenn man bedenkt, dass das Bildungssystem zunehmend zu einem zentralen Organ „der Statuszuweisung, der (Re-)Produktion und Legitimation sozialer Ungleichheit“ (ebd.) in der bildungs- und wissensabhängigen Gesellschaft wird.

<sup>4</sup> Vor allem die Mittelschicht hat von der Bildungsexpansion profitiert. Angehörige der Oberschicht konnten ihre relative Beteiligung an höherer Bildung sogar noch erhöhen. Es könne sein, dass die Bildungsexpansion dazu beigetragen hat, dass der Familienstatus über Bildung vererbt wird und deshalb obere Schichten bestrebt sind, in Bildung zu investieren. (vgl. Becker/Lauterbach 2008b: 23f.) Becker und Lauterbach sprechen in diesem Zusammenhang von einer „Gleichzeitigkeit von Bildungsexpansion und sozialer Ungleichheit von Bildungschancen“ (Becker/Lauterbach 2008b: 11).

Anteil unter den StudienanfängerInnen mehr als doppelt so hoch wie in der betreffenden Vätergeneration. Somit zeigt sich, dass Kinder aus Akademikerhaushalten an den Hochschulen deutlich überrepräsentiert sind. Trennt man zwischen Universitäten und Fachhochschulen, so zeigt sich, dass Studierende mit bildungsfernem Hintergrund an letzteren stärker vertreten sind und eine stärkere Überrepräsentanz der Akademikerkinder an Universitäten besteht. Auch wenn man das Bildungsniveau der Mutter in den Blick nimmt, wird eine ungleiche Verteilung in der Bevölkerung und an den Hochschulen deutlich. (vgl. Unger u. a. 2010: 51ff.)

Auch so genannte Rekrutierungsquoten bezüglich der sozialen Herkunft von StudienanfängerInnen geben Aufschluss über die Ungleichheit bei der Teilhabe an höherer Bildung. 1990 hatten Kinder, deren Vater eine Matura oder Hochschule absolviert hat, eine vier Mal höhere Chance einen akademischen Bildungsweg einzuschlagen als Kinder von Nicht-Maturanten. Im Jahr 2008 liegt diese Wahrscheinlichkeit trotz des Ausbaus der sozial ausgewogeneren Fachhochschulen immer noch bei 2,6. Auch die Rekrutierungsquote der Mütter liegt mit 2,7 auf einem ähnlich hohen Niveau. Für die Aufnahme eines Universitätsstudiums lag die Rekrutierungsquote der Väter 2008 bei 3,0. (vgl. Unger u. a. 2010: 56-65)

Frauen können im Allgemeinen als Gewinnerinnen der Bildungsexpansion gesehen werden.

Die Expansion des Hochschulsystems ist stark durch die gestiegene Bildungsbeteiligung von Frauen geprägt. Stellten Frauen 1970 nur ein Viertel aller inländischen Studierenden, so war es im Jahr 2000 die Hälfte und im Jahr 2008 betrug ihr Anteil 53%. ... Seit 1999 stellen Frauen daher die Mehrheit unter den inländischen Studierenden an wissenschaftlichen Universitäten (an Kunstuniversitäten bereits seit 1994). An Fachhochschulen stellen dagegen weiterhin Männer die Mehrheit. Alle Sektoren zusammengenommen, studierten im Jahr 2000 etwa gleich viele Männer wie Frauen, seitdem überwiegen Frauen an österreichischen Hochschulen. ... Auch unter den AbsolventInnen stellen Frauen seit einigen Jahren die Mehrheit. (vgl. Unger u. a. 2010: 36)

Die Zugehörigkeit zu einem der beiden Geschlechter bestimmt in einem noch stärkeren Maße die Studienfachwahl sowie die späteren Berufsaussichten (s. Kapitelabschnitt 2.7).

Nimmt man nun diese beiden Strukturkategorien „soziale Herkunft“ (definiert über den höchsten Bildungsabschluss der Eltern) und „Geschlecht“ zusammen in den Blick, so zeigt sich eine ungleiche Chance auf eine höhere Bildungsbeteiligung.

Würde Lisa Simpson, die Tochter der Zeichentrickfamilie „The Simpsons“, in Österreich aufwachsen, wäre es fraglich, ob sie einen akademischen Abschluss erreichen könnte. Der Vater ohne, die Mutter mit mittlerer Reife, in einer Kleinstadt lebend; in dieser Konstellation hätte Lisa, auch nach bereits absolvierter Matura, nur ein Chance von 6-8%, einen Universitätsabschluss zu erreichen. Noch schwerer ist es in Österreich für Mädchen vom Land, deren Eltern höchstens Pflichtschulabschluss haben. Von den wenigen, die es bis zur Matura schaffen, erreichen nur 2% einen Universitätsabschluss. Die besten Chancen haben MaturantInnen aus städtischen AkademikerInnenfamilien mit 56% (Söhne) und 63% (Töchter), die nach der Matura noch eine Universität absolvieren. (Erler 2007a: 11)

Im Sinne des Konzepts der Intersektionalität<sup>5</sup>, also der gemeinsamen Wirkung von verschiedenen Ungleichheitsdimensionen, wird im Folgenden noch die soziale Kategorie der ethnischen Herkunft und deren Wirkung auf die Bildungsbeteiligung hinzugenommen. Es kann auch von einer „dreifachen Vergesellschaftung“ durch die sozialstrukturierenden Kategorien Geschlecht, Ethnizität und Klasse“ (vgl. Lenz 1994; zit. n. Hummrich 2009: 11) gesprochen werden.

Betrachtet man die Bildungsabschlüsse der „Zweiten Generation“ mit türkischem und ex-jugoslawischem Migrationshintergrund, so zeigt sich, dass sehr wenige einen Matura- oder Universitätsabschluss erreichen. Vielmehr befinden sich die Mehrheit der türkischen Elterngeneration und deren Nachkommen auf einem Pflichtschulniveau. Junge Frauen mit türkischem oder ex-jugoslawischem Migrationshintergrund haben im Vergleich zu den Männern öfters keinen Schulabschluss und nehmen auch seltener an schulischen oder beruflichen Ausbildungsgängen nach der Pflichtschule teil. In Österreich wird im europäischen Vergleich eine ungleiche Verteilung von Kindern mit Migrationshintergrund der „Zweiten Generation“ auf untere Schultypen und entsprechende Bildungsabschlüsse sichtbar. (vgl. Herzog-Punzenberger 2003: 33ff.) Herzog-Punzenberger weist nach, dass Kinder mit türkischem und ex-jugoslawischem Migrationshintergrund „nicht nur gegenüber der Mehrheitsbevölkerung in einer benachteiligten Situation sind sondern auch gegenüber anderen ausländischen Kindern“ (Herzog-Punzenberger 2003: 24). Hier kann nicht nur ihre Überrepräsentation in Sonderschulen, sondern auch ihre Unterreprä-

---

<sup>5</sup> Zu einer näheren Auseinandersetzung mit dem Konzept der Intersektionalität siehe Hummrich (2009: 29-32).

sensation in höher bildenden Schulen genannt werden (vgl. Herzog-Punzenberger 2003: 25f.).

Die Unterschiede nach Geschlecht, sozialer sowie ethnischer Herkunft verschwinden nicht mit dem Eintreten in die universitäre Landschaft. Genauso wenig sind sie nach dem Abschluss eines Hochschulstudiums nicht mehr wirksam. Betroffen sind nicht nur die Fächerwahl, die Berufsziele und -pläne, der Umgang mit Prüfungen und wissenschaftlichem Arbeiten, sondern auch die beruflichen Karrierechancen nach absolviertem Studium. (vgl. Haslinger/Patek 2007: 148f.)

In der vorliegenden Arbeit wird jedoch der ungleiche Zugang zur Universität ins Zentrum gerückt, da dieser einen wichtigen Schritt auf dem Weg zu einer gerechteren Verteilung der sozialen Positionen bedeutet. Die Diskussion um die zunehmende Ausrichtung und Verwertung von Bildung nach ökonomischen Kriterien sowie die Gestaltung von Lehre in Schule und Universität müssen ebenso ausgespart bleiben. Auf die Neuorganisation der universitären Landschaft im Zuge des Bologna-Prozesses und deren Bedeutung für die soziale Ungleichheit in diesem Bereich kann in diesem Zusammenhang nur hingewiesen werden.

Die theoretischen Erklärungsansätze für die Entstehung und Persistenz von sozialer Bildungsungleichheit bilden die Rahmenbedingungen für die vorliegende empirische Untersuchung. Im Zentrum dieser Arbeit stehen Frauen mit bildungsfernem Hintergrund, die einen Bildungsaufstieg bis zur Universität bewältigt haben. Im Folgenden werden zunächst die zentralen Fragestellungen und Hypothesen festgehalten.

## **1.2 Zentrale Fragestellungen und Hypothesen**

Aufgrund der obigen Ausführungen, erscheint es aus bildungssoziologischer Sicht relevant zu sein, Bildungsaufsteigerinnen in den Blick zu nehmen und danach zu fragen, wie diese es trotz der bestehenden Benachteiligung und Diskriminierung auf höhere Stufen des Bildungssystems geschafft haben. Die zentralen Fragestellungen lauten daher wie folgt:

- Über welche Ressourcen und Strategien müssen Bildungsaufsteigerinnen verfügen?

- Wie gelangen Frauen mit bildungsfernem Familienhintergrund trotz statistischer und theoretischer Benachteiligung auf wissenschaftliche Universitäten?
- Wie gestaltet sich der Bildungsweg der Zielgruppe? Welche Faktoren haben Einfluss?

In Hinblick auf die gestellten Forschungsfragen werden im Folgenden sechs Hypothesen formuliert, die die vorab angenommenen Bedingungen für die Bildungsaufstiege von bildungsfernen Frauen festhalten.

1. Durch die Bildungsmobilität der Frauen nach oben, brechen sie mit den (Bildungs-)Werten der Eltern und entfernen sich von deren Vorstellungen.
2. Frauen, die einen Bildungsaufstieg bewältigt haben, weisen einen hohen Grad an Eigenständigkeit sowie die Fähigkeit ihren Bildungsweg selbstständig und aktiv zu gestalten auf.
3. Die akademische Bildungslaufbahn von Frauen mit bildungsfernem Familienhintergrund stellt kein längerfristig formuliertes Ziel der Eltern oder der Töchter dar, sondern kristallisiert sich erst im Laufe des Bildungsweges heraus.
4. Eine positive Identifikation mit schulischen Werten und eine Leistungs- bzw. Lernbereitschaft sind Voraussetzungen für einen erfolgreichen Bildungsaufstieg.
5. Bildungsaufsteigerinnen sind gute Schülerinnen und haben keine größeren schulischen Probleme zu bewältigen.
6. Das soziale und das schulische Umfeld (FreundInnen, Verwandte, LehrerInnen etc.) nehmen eine zentrale Rolle für Bildungsaufsteigerinnen ein, da die engere familiäre Umgebung bezüglich eines höheren Bildungsweges keine Unterstützung und Erfahrung bietet bzw. bieten kann.

Auf den Forschungsstand bezüglich der Ressourcen und Strategien von Bildungsaufsteigerinnen wird im theoretischen Teil der Arbeit eingegangen (s. Kapitelabschnitt 2.9).

### 1.3 Begrifflichkeiten

Zunächst soll die Verwendung der Begriffe „bildungsfern und -nah“ diskutiert werden. Diese beiden Begriffe werden oft in der Literatur (unreflektiert) verwendet und so auch in der vorliegenden Arbeit herangezogen. Deshalb scheint es an dieser Stelle nötig, auf die möglichen Implikationen dieser Bezeichnungen kurz einzugehen. Es ist zu Bedenken, dass die Definition von relevanten Bildungsinhalten keine objektive Beschreibung darstellt, sondern vielmehr von herrschenden Vorstellungen und Normierungen dominiert wird. Grundmann u. a. (2008) sowie Leeb (2007) weisen darauf hin, dass milieuspezifische Fähigkeiten und Kenntnisse hierarchisiert werden und Bildungsqualifikationen der unteren Schichten, die außerhalb des Schulsystems in der sozialen Umwelt stattfinden, keine Berücksichtigung finden. Somit bedeutet die Verwendung von „bildungsnah bzw. -fern“ bereits eine hierarchisierende Zuschreibung von Fähigkeiten und Kenntnissen. Nach Bourdieu kann dies mit dem Begriff der „Symbolischen Gewalt“ umschrieben werden. Für eine kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff der Bildungsfernen siehe auch Ribolits (2008). Ebenso verhält es sich mit hier verwendeten Begrifflichkeiten wie „BildungsaufsteigerInnen“, „niedriges bzw. geringes Bildungsniveau“, „bildungserfolgreich“ etc., die sich auf formale Abschlüsse beziehen. Diese Zuschreibungen werden jedoch weder aus einer individuellen defizitären noch aus einer deterministischen Perspektive betrachtet, sondern reflektieren vielmehr die strukturelle Benachteiligung spezifischer Gruppen in einer hierarchisch geordneten Gesellschaft.

Damit in Zusammenhang steht der Begriff der Bildungsbeteiligung, der sich in der vorliegenden Arbeit an der formalen Teilhabe an Bildungsinstitutionen orientiert.

In der aktuellen Bildungsforschung wird der Zusammenhang von Bildung und sozialer Herkunft vor allem im Hinblick auf den ungleichen Zugang zu und die ungleiche Teilnahme an Prozessen institutionalisierter Bildung thematisiert. Unter Bildungsbeteiligung wird in der Regel 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)

Das formale Bildungsniveau der Eltern wird im Folgenden als zentraler Faktor für die Bildungsbeteiligung gesehen. Es folgt eine Definition von sozialer Ungleichheit.

Soziale Ungleichheit im weiteren Sinne liegt überall dort vor, wo die Möglichkeiten des Zuganges zu allgemein verfügbaren und erstrebenswerten sozialen Gütern und/oder zu sozialen Positionen, die mit ungleichen Macht- und/oder Interaktionsmöglichkeiten ausgestattet sind, dauerhaft Einschränkungen erfahren und dadurch die Lebenschancen der betroffenen Individuen, Gruppen oder Gesellschaften beeinträchtigt bzw. begünstigt werden. (Kreckel 1992; zit. n. Löw 2006: 57)

In der Diskussion um ungleiche Bildungsteilhabe ab den 1960er Jahren dominierten bis Ende der 1970er die Klassen- und die Schichtungsforschung. Beide Ansätze definierten eine gemeinsame Lebenslage einer Gruppe durch das Einkommen, das Prestige und die Bildung der Gesellschaftsmitglieder. Die Kurzformel von der „katholischen Arbeitertochter vom Land“ beschrieb die zentralen Elemente der Bildungsbenachteiligung (Konfession, sozioökonomischer Status des Elternhauses, Geschlecht und Region). Es wurde jedoch deutlich, dass neben dieser vertikalen Einordnung auch Unterschiede innerhalb der einzelnen Sozialschichten (also auf der horizontalen Ebene) feststellbar sind. So zeigt sich, „dass sich in Bezug auf ihre Bildungsvorstellungen Personen mit gleicher Schulbildung aus verschiedenen Sozialschichten näher stehen als Personen der gleichen Sozialschicht mit verschiedener Schulbildung“ (Barz/Liebenwein 2009: 917). Hier wird ein horizontaler Unterschied hinsichtlich der Werthaltungen deutlich, der „sozusagen quer zur klassischen soziodemographischen ‚vertikalen‘ Differenzierung nach sozialen Schichten liegt“ (ebd.). Mit den Konzepten der sozialen Milieus wurden diese Elemente ab den 1980er Jahren in die Sozialstrukturanalyse aufgenommen. Die Ursprünge dieser soziokulturellen Dimension geben Barz und Liebenwein mit Veblen und seinem Klassiker „Theorie der feinen Leute“ aus dem Jahre 1899 an. Wie auch später Bourdieu mit der Einführung verschiedener Kapitalarten und dem Habituskonzept argumentiert Veblen in marxistischer Tradition. Mit der Kategorie des „Lebensstils“ werden sozioökonomische Merkmale, Einstellungsmuster sowie Werthaltungen sozialer Milieus in Zusammenhang gebracht. Neben dem Alter wird das Bildungsniveau als eine zentrale Determinante angegeben. „Bildung verrät sich fast ebenso schnell wie das Alter. Sie zählt zu den Standardinformationen, die beinahe unvermeidlich am Anfang jeder Bekanntschaft ausgetauscht werden, wenn auch häufig nur zwischen den Worten.“ (Schulze 1999; zit. n. Barz/Liebenwein 2009: 920)<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Zu einem Überblick über die Begriffe Klasse, Schicht und Lebensstile siehe Löw (2006: 58-61).

Es wird im Folgenden kurz auf den grundsätzlichen Unterschied bezüglich sozialer Bildungsungleichheit in der wissenschaftlichen Rezeption eingegangen. Der Ansatz der Benachteiligung spricht den Familien eine Bildungsleistung zu. Der Ansatz der Diskriminierung hingegen sieht die Verantwortung der Bildungsleistung bei den Bildungsinstitutionen. Demnach werden die unterschiedlichen Leistungen nicht der Familie, sondern dem mangelndem Bemühen der Institution zugeschrieben. (vgl. Brüsemeister 2008: 100f.)

#### **1.4 Methode und Aufbau der Arbeit**

Die theoretischen Ausführungen basieren auf einer Literaturanalyse und beziehen sowohl primäre als auch sekundäre Quellen mit ein. Auch Studienergebnisse zur Bildungsungleichheit werden angeführt. Die methodische Herangehensweise der empirischen Untersuchung wird im Kapitelabschnitt 3 ausführlich beschrieben.

In dem an dieses einleitende Kapitel anschließenden theoretischen Teil der Arbeit werden zunächst Erklärungsansätze für die Entstehung und Persistenz von sozialer Bildungsungleichheit präsentiert. Im Zentrum stehen hierbei die theoretischen Konzepte von Bourdieu und Boudon. Danach wird näher auf schulische und familiäre Rahmenbedingungen im Zusammenhang mit der ungleichen sozialen Bildungsteilnahme eingegangen. Im Anschluss daran werden die sozialen Ungleichheitsdimensionen Geschlecht und Migrationshintergrund bezüglich der Bildungschancen in den Blick genommen. Am Ende des theoretischen Kapitels steht die theoretische Auseinandersetzung mit der Bildungsmobilität nach oben. Im Fokus liegen hierbei erfolgreiche Bildungsaufsteigerinnen, denen auch der empirische Teil der Arbeit gewidmet ist.

Bevor die empirischen Ergebnisse der Untersuchung präsentiert werden, wird die herangezogene qualitative Methodik offen gelegt. Den ausführlichen Darstellungen der fünf erhobenen Fallbiographien folgt der Abschnitt zu den herausgearbeiteten Ressourcen und Strategien der ausgewählten Bildungsaufsteigerinnen. Im Anschluss daran werden die formulierten Hypothesen überprüft und bei Bedarf modifiziert sowie ergänzt. Danach steht ein kurzer Vergleich der empirischen Ergebnisse mit den in der Literatur angeführten notwendigen Ressourcen und Strategien von Bildungsaussteigerinnen im Mittelpunkt. Zu guter letzt wird die Arbeit mit einer Zu-

sammenfassung und Schlussfolgerungen bezüglich der Diskussion rund um soziale Bildungsungleichheit beendet.

## 2 Theoretische Hintergründe zur ungleichen Bildungsbeteiligung und zum Bildungsaufstieg

Das Theoriekapitel beschäftigt sich einerseits mit Erklärungsansätzen für die ungleiche formale Bildungsbeteiligung je nach sozialer, geschlechtlicher und ethnischer Zugehörigkeit. Andererseits werden die spezifischen Bedingungen von BildungsaufsteigerInnen in den Blick genommen. Bevor noch näher auf den Aufbau der theoretischen Ausführungen eingegangen wird, werden im Folgenden kurz die zentralen Annahmen der Meritokratie für die Erklärung von sozialer Ungleichheit dargestellt. Sie spielen in der gesellschaftlichen sowie politischen Diskussion rund um ungleiche Bildungsbeteiligung eine Rolle und stehen im Gegensatz zu bildungssoziologischen Annahmen.

„Der individuelle Erfolg im Bildungssystem – symbolisiert und institutionalisiert in ... erworbenen Bildungszertifikaten – wird heute als legitime Grundlage der Ver- bzw. Zuteilung von Lebenschancen angesehen und erfahren.“ (Solga 2005: 19) Die Berechtigung dafür erwächst aus dem scheinbar gleichen, durch die Bildungsexpansion verbesserten, Zugang zu höheren Bildungseinrichtungen von Kindern aus unteren Sozialschichten. Gerade durch die meritokratisch postulierte Universalität aber, ist der Erwerb von Bildungszertifikaten „notwendigerweise (!) mit Herkunft unterschieden ... verbunden“ (Solga 2005: 20). Trotzdem ist die meritokratische Sicht eines

herkunftsunabhängigen Zugang[s] zu Bildung in westlichen Gesellschaften ungebrochen. Mehr noch, dieser Glaube bzw. die meritokratische Leitfigur sozialer Ungleichheit und der daraus abgeleitete (scheinbar) freie Wettbewerb beim Bildungserwerb leisten einen wichtigen Beitrag für die Stabilität dieser sozial ungleichen Bildungschancen. (Solga 2005: 21)

Die Selektion nach (anscheinender) individueller Leistung wird als gerecht und effizient empfunden. Leistungsunterschiede werden als individuelle Begabungsunterschiede aufgefasst und somit naturalisiert, das heißt der „soziale Status erscheint als kausales Resultat von biologischen Intelligenz- und Begabungsunterschieden“ (Solga 2005: 24). Diese Annahme der Natürlichkeit von unterschiedlichen Leistungen produziert selbst bereits soziale Ungleichheit. Darüber hinaus wird somit verschleiert, dass es „keine natürliche Kategorisierung von Begabungsunterschieden“

den gibt, sondern Bildungskategorien *soziale Konstrukte* sind“ (Solga 2005: 25). Somit wird die Definitionsmacht gesellschaftlich höher stehender Gruppen und „deren“ Institutionen bezüglich der anerkannten Leistungskriterien „entpersonalisiert“ (Solga 2005: 29) und so verdeckt. Letztlich erscheinen auch die ungleichen Resultate dieser scheinbar natürlichen Bildungskategorien als von Natur gegeben und nicht als sozial konstruiert. Die meritokratische Leitfigur sieht Differenz, und somit auch eine sozial ungleiche Bildungsteilhabe, als grundlegend notwendige Bedingung für die soziale Ordnung an, während Gleichheit (hier im Sinne eines Zugangs zu Bildung und den Ergebnissen) als dysfunktional gilt. Weiters wird der Bedarf an „institutionalisierten und zugleich zertifizierten Bildungsprozessen“ (Solga 2005: 27) für die Erstellung von Kompetenznachweisen betont. Bildungsungleichheiten sind im Sinne der Meritokratie gerechtfertigt, da sie anstatt aufgrund von kategorialer Dimensionen (wie Klasse, Geschlecht und Ethnie) durch einen individuellen Leistungsunterschied entsteht. Dadurch werden Erfolg oder Misserfolg im Bildungssystem dem Individuum zugeschrieben und die strukturelle Ebene geleugnet. Mit der Forderung nach universalistischen Leistungskriterien und somit einer Gleichbehandlung von Ungleichen werden soziale Bildungsungleichheiten zementiert.<sup>7</sup>

Die theoretischen Abhandlungen in diesem Kapitel gehen anfangs den Erklärungen für die Entstehung und die Persistenz von Bildungsungleichheit nach. Ihnen gemeinsam ist die Zurückweisung der oben beschriebenen meritokratischen Annahmen. Ziel ist es, einen genaueren Blick auf die Faktoren, die zu einer ungleichen Bildungsbeteiligung je nach sozialer, ethnischer und geschlechtlicher Herkunft führen, zu werfen. Welche Erklärungsansätze für Bildungsungleichheit bietet die soziologische Bildungsforschung? Welche Einflussfaktoren auf den Bildungsweg von Individuen können benannt werden? Dabei stehen zwei dominante theoretische Ansätze bezüglich der sozialen Bildungsungleichheit im Zentrum. Beiden gemeinsam ist wiederum die theoretische Ablehnung der meritokratischen Annahme, wonach eine unterschiedliche Bildungsbeteiligung Folge individuell erbrachter Leistungen ist. Bourdieu und Boudon stammen beide aus Frankreich. Dort, wie auch in anderen Ländern, haben sich die Erwartungen bezüglich mehr Chancengleichheit beim Bildungszugang durch die Bildungsexpansion nicht erfüllt. Profitiert haben vor allem

---

<sup>7</sup> Solga (2005: 29-33) sieht die deutsche PISA-Debatte ganz in der Logik der meritokratischen Leitideen verlaufend.

Angehörige der Mittelschicht, während sich der Bildungszugang von unteren Schichten kaum verbesserte. Die Konzepte der beiden Theoretiker zur Erklärung von sozialer Bildungsungleichheit stellen in der Bildungsforschung zwei zentrale Strömungen dar (vgl. Georg 2006b: 7).

Nachfolgende Ausführungen beruhen auf einer primären und sekundären Literaturrecherche und beziehen bisherige empirische Studien zum Thema mit ein. Hierbei wurde auch auf Deutschland bezogene Studien zurückgegriffen, welche aber im österreichischen Kontext ebenso gelten können.

Bourdieu (s. Kapitelabschnitt 2.1) vertritt den konflikttheoretischen Ansatz, welcher gleichzeitig auf der Mikro- und Makroebene der Gesellschaft anzusiedeln ist. Er versucht einerseits Bildungsungleichheiten auf der individuellen Ebene mit der unterschiedlichen Kapitalausstattung zu erklären und geht andererseits vom Habitus der gesellschaftlichen Klassen aus. Er betont die Selektions- und Bewertungsmechanismen innerhalb des Bildungssystems und geht nicht von rational oder bewusst getroffenen Entscheidungen aus, sondern sieht diese vielmehr auf dem inkorporierten Habitus basierend. Boudon (s. Kapitelabschnitt 2.2) hingegen legt den Akzent auf die klassen- und akteurspezifische Kosten-Nutzen-Abwägung (in der Tradition der Rational-Choice-Theorie), welche zu Entscheidungen in Abhängigkeit von der Sozialschichtzugehörigkeit an den „Gelenkstellen“ des Schulsystems führt. Ein zweites Element seiner theoretischen Überlegungen bezieht sich auf die Schulleistungen der Kinder, die von ihrer sozialen Herkunft abhängen. Eine Forschungsgruppe rund um Michael Vester (s. Kapitelabschnitt 2.3) arbeitet an einem gemeinsamen Ansatz basierend auf den beiden Theorietraditionen. Er plädiert für eine gegenseitige Öffnung und Befruchtung der sich nur anscheinend entgegen gesetzten Ansätze Bourdieus und Boudons.

Im Anschluss daran werden die ungleichheitsgenerierenden Faktoren auf der schulischen Ebene (s. Kapitelabschnitt 2.4) sowie auf der familiären Ebene (s. Kapitelabschnitt 2.5) benannt. Im Bereich der Schule spielen ihre Struktur, die Bewertungsmaßstäbe ihrer Mitglieder und die ungleiche Anerkennung spezifischer Bildungsinhalte eine Rolle. Die familiären Rahmenbedingungen umfassen den Beruf und das Einkommen der Eltern, die Kinderanzahl, das Familienklima und den Erziehungsstil insgesamt sowie die Anregung bezüglich Bildung. Aber auch der familiäre Sprachgebrauch und die LeseEinstellung haben Anteil an unterschiedlichen Voraussetzungen für Kinder. In einem nächsten Schritt wird die bedeutende Schnittstelle für die Bildungslaufbahn eines Kindes zwischen Familie und Schule (s. Kapitelabschnitt 2.6)

beleuchtet. Zum einen wird darauf geachtet, wie die familiäre Umgebung Einfluss auf den Schulbereich nimmt und zum anderen, wie die schulischen Anforderungen in die Familie einfließen.

Neben der sozialen Ungleichheitsdimension kommen hernach die Kategorien des Geschlechts (s. Kapitelabschnitt 2.7) und der ethnischen Herkunft (s. Kapitelabschnitt 2.8), welche ebenso an der ungleichen Bildungsbeteiligung Anteil haben, in Betracht. Dabei wird die Überschneidung der unterschiedlichen Ungleichheitsdimensionen betont.

Den letzten Teil der theoretischen Ausführungen bildet der Abschnitt zum Bildungsaufstieg (s. Kapitelabschnitt 2.9). Ein besonderes Augenmerk wird auf Bildungsaufsteigerinnen gelegt. Wie ist es ihnen trotz statistisch nachgewiesener und theoretisch analysierter Benachteiligungen gelungen einen höheren Bildungsweg als ihre Eltern einzuschlagen? Während die vorhergehenden Ausführungen zur näheren Bestimmung der ins Auge gefassten Untersuchungsgruppe dienten, bilden die hier festgehaltenen Überlegungen die Grundlage für den empirischen Teil der vorliegenden Arbeit. Einerseits finden die formulierten Hypothesen hier Anschluss und andererseits sind die bisherigen Erkenntnisse in diesem Bereich für das qualitative biografische Interview, sowie für die Rückkoppelung der empirischen Ergebnisse von Bedeutung.

Am Ende steht eine kurze Zusammenfassung (s. Kapitelabschnitt 2.10) der zentralen Aussagen des theoretischen Kapitels.

## **2.1 Bourdieu**

Bourdieu's Überlegungen zur sozialen Ungleichheit im Bildungsbereich folgen klassen- bzw. konflikttheoretischen Ansätzen und stellen neben Boudons Erklärungen eine der theoretischen Hauptströmungen dar. Eine zentrale Annahme ist die Reproduktionshypothese, die besagt, dass sich die herrschenden Klassen nicht wie in der Vormoderne durch die Standesordnung, sondern über die Teilhabe am Bildungssystem reproduzieren. Im Zentrum stehen die Strategien und Mechanismen dieser Klassenreproduktion.

Dieser Kapitelabschnitt beschäftigt sich zunächst mit der Person Pierre Bourdieus, um anschließend seine theoretischen Überlegungen näher zu betrachten. Die Ein-

führung der vier Kapitalsorten steht dabei am Anfang, gefolgt von kurzen Zusammenfassungen über den sozialen Raum und die sozialen Felder. Im Mittelpunkt der Ausführungen stehen das Habituskonzept von Bourdieu und dessen Ansichten über die Bedeutung des Bildungssystems für die soziale Ungleichheit.

Zum einen wurde bei der Bearbeitung dieses Teils auf Primärliteratur Bourdieus zurückgegriffen und zum anderen Sekundärliteratur zitiert.

### 2.1.1 Zur Einführung

Die Bildungsöffnung, die einer breiten Masse den Zugang zu Bildungsinstitutionen ermöglichen sollte, bot vor allem für Frauen und Kinder aus der Mittelschicht einen Hochschulbesuch. Kindern aus der Arbeiterschicht und aus bäuerlichen Verhältnissen war der Zugang zu höheren Bildungsstufen weiterhin nicht in dem Ausmaß ermöglicht wie es ihrem Anteil in der Bevölkerung entsprochen hätte. In Frankreich erregte eine Studie des Instituts National d`Études Démographiques (INED), durchgeführt 1962, die Gemüter, da sie den sozialen Selektionsprozess des Bildungssystems erstmals in Zahlen goss. Es zeigte sich, dass der kulturelle Hintergrund in stärkerem Maße Einfluss auf den Bildungsweg eines Kindes hatte als beispielsweise die ökonomischen Verhältnisse. Die Soziologen Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron veröffentlichten daraufhin 1964 „Les héritiers“ (Die Erben) und 1970 „La reproduction“, womit sie zeigten, wie das Bildungssystem die Klassengesellschaft (re)produziert.<sup>8</sup> Ihre Annahmen klingen zunächst etwas seltsam. Sie gingen davon aus, dass das Bildungssystem soziale Ungleichheit reproduziert indem es alle derselben Behandlung unterzieht und eben nicht auf die unterschiedlichen Voraussetzungen der Einzelnen eingeht. (vgl. Erler 2007b: 39-42)

Das Bildungswesen orientiert sich an den dominanten Normen und Kulturen und bewertet bzw. benotet danach. Dabei werden selbige wiederum reproduziert und vermittelt. Es ist bekannt, dass beispielsweise in der Musik Klassik und Schlager oder in der Literatur Klassiker und Kitschromane jeweils in der Hierarchie ganz oben oder eben weiter unten angesiedelt sind. Bei Bourdieu werden diese beiden Seiten als legitime bzw. illegitime Kultur bezeichnet. Von den SchülerInnen werden je nach sozialem Hintergrund unterschiedliche Erfahrungen mit diesen beiden Polen mitge-

---

<sup>8</sup> Auf Deutsch erschienen die beiden Bände anders zusammengestellt in „Die Illusion der Chancengleichheit“ 1971 in Stuttgart. Fehlende Teile erschienen 1973 in „Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt“ und „Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion“ in Frankfurt am Main.

bracht. Diejenigen, die die „legitime“ Kultur schon in der Familie internalisiert haben, haben einen klaren Vorsprung gegenüber denjenigen, die diese Sozialisation als Kind nicht erhielten und erst die neuen Verhaltensweisen erlernen müssen. Dabei zeigen sich diese Unterschiedlichkeiten auf verschiedenen Ebenen. Es geht um den Sprachgebrauch, also ob zuhause Dialekt oder Hochsprache verwendet wird, welche Einstellungen gegenüber höherer Bildung vorhanden sind oder welche Kultur gelebt wird. Die kulturellen Codes, die im Schulsystem erwartet werden, müssen erlernt werden, um darin erfolgreich zu sein. Aber wie Bourdieu zeigt, unterscheidet das Bildungswesen genau zwischen mühsam erlerntem Wissen und dem familiär erworbenen Wissen. Letzteres führe zu einem selbstverständlichen, leichten Umgang mit schulischen Anforderungen, der als Intelligenz verstanden wird. Mit der Tatsache, dass das Bildungssystem alle in gleicher Weise behandelt und benotet, werden die unterschiedlichen Startvoraussetzungen, die in der familiären Umgebung ansozialisiert wurden, verschleiert und nicht berücksichtigt. (vgl. Bourdieu 2004; zit. n. Erler 2007b: 41f.)

### 2.1.2 Zur Person

Pierre Bourdieu, 1930 als Sohn eines Postbeamten und einer Bauerntochter in Béarn geboren (gest. 2002), überwand selbst die kulturellen und sozialen Barrieren im französischen Bildungssystem. Sein ungewöhnlicher Werdegang für einen Landjungen führte ihn durch die französischen Elitebildungseinrichtungen bis hin zum Professor am Collège de France in Paris. Die so gesammelten Erfahrungen lenken sein Interesse auf das Bildungssystem und dessen Ungleichheit produzierende Funktion, sowie auf die Reproduktion der „herrschenden Klasse“ mit Hilfe des selbigen. Er erkannte, dass nicht allein das ökonomische Kapital, also der Besitz oder Nicht-Besitz, die soziale Ungleichheit in der Gesellschaft produziert, sondern führte zusätzlich das kulturelle, das soziale und das symbolische Kapital ein und erweiterte damit den marxischen Kapitalbegriff. (vgl. Löw 2006: 41)

### 2.1.3 Die vier Kapitalformen

Das ökonomische Kapital konstituiert sich nach Bourdieu aus Besitz, Eigentum und Geld. Er spricht sich gegen die Humankapital-Theorie aus, die die ökonomischen Investitionen in Bildung in den Vordergrund rückt, da sie „die am besten verborgene und sozial wirksamste Erziehungsinvestition unberücksichtigt ... lassen, nämlich die *Transmission kulturellen Kapitals in der Familie*“ (Bourdieu 1983: 186). Fähig-

keit und Begabung seien auch „das Produkt einer Investition von Zeit und kulturellem Kapital“ (ebd.) und somit hängt der Bildungserfolg vom investierten kulturellen Kapital der Familie ab.

Das kulturelle Kapital, so Bourdieu, kann in drei verschiedenen Formen vorkommen:

(1.) in verinnerlichtem, *inkorporiertem Zustand*, in Form von dauerhaften Dispositionen des Organismus, (2.) in objektiviertem Zustand, in Form von kulturellen Gütern, Bildern, Büchern, Lexika, Instrumenten oder Maschinen ... und schließlich (3.) in institutionalisiertem Zustand [, wie z. B. den schulischen Titeln, die besondere Eigenschaften verleihen.] (Bourdieu 1983: 185)

Das inkorporierte Kulturkapital, das eine „Akkumulation von Kultur“ (Bourdieu 1983: 186) darstellt, ist „grundsätzlich *körpergebunden* ... setzt einen *Verinnerlichungsprozeß* voraus, der ... *Zeit kostet* ... [, die] *persönlich* investiert werden“ (ebd.) muss. Die Primärerziehung in der Familie wird von Bourdieu dabei „entweder als positiver Wert, als gewonnene Zeit und Vorsprung, oder als negativer Faktor, als *doppelt* verlorene Zeit, weil zur *Korrektur* der negativen Folgen nochmals Zeit eingesetzt werden muß“ (Bourdieu 1983: 186f.) gesehen. An dieser Stelle bemerkt Bourdieu, diese Feststellung solle darauf hinweisen, dass „eine tatsächliche Beziehung zwischen einem bestimmten kulturellen Kapital und den Gesetzen des schulischen Marktes vorliegt“ (Bourdieu 1983: 187), das heißt zu den im Bildungssystem angewandten Maßstäben zur Leistungsbeurteilung.<sup>9</sup>

„Inkorporiertes Kapital ist ein Besitztum, das zu einem festen Bestandteil der ‚Person‘, zum Habitus geworden ist; aus ‚Haben‘ ist ‚Sein‘ geworden.“ (ebd.) Somit kann es nicht kurzfristig vererbt, verkauft bzw. weitergegeben werden. Die Verinnerlichung der sozialen Vererbung passiert meist „völlig unbewusst“ (ebd.) und stellt ein Geschehen dar, das „freilich immer im Verborgenen geschieht und häufig ganz unsichtbar bleibt“ (ebd.). Genau deshalb werde seine Funktion als Kapital, aus dem Profite gemacht werden können, verkannt und es nimmt einen hohen Stellenwert bei der Reproduktion von Klassen ein. Wie schon erwähnt, hängt die Akkumulation von kulturellem Kapital mit der zur Verfügung stehenden Zeit und somit mit dem verfügbaren ökonomischen Kapital, das diesen Freiraum garantieren kann,

---

<sup>9</sup> Weiter unten ist von einer günstigen oder ungünstigen „Passung“ zwischen dem individuellen Habitus und den Normen bzw. Werten des Bildungssystems für die Erfolgswahrscheinlichkeit die Rede.

zusammen. Objektiviertes Kulturkapital wiederum setzt zu seiner materiellen Aneignung ökonomisches Kapital voraus und zu seiner symbolischen Aneignung verinnerlichtes Kulturkapital. (vgl. Bourdieu 1983: 188f. u. 197)

Während Bourdieu davon ausgeht, dass das kulturelle Kapital vor allem von oberen Gesellschaftsschichten benutzt wird um ihren Status zu reproduzieren, gibt es empirische Hinweise auf die unterschiedliche Bedeutung des Kulturkapitals für verschiedene soziale Gruppen.<sup>10</sup>

In Anlehnung an Di Maggio, der bereits 1982 die bourdieusche „Reproduktionshypothese“ gegen eine „Mobilitätshypothese“ abwog, welche besagt, dass das kulturelle Kapital nicht primär der Oberschicht zur Schließung dient, sondern dass es von Angehörigen der Unterschicht in einer modernisierten Gesellschaft als Ressource zum sozialen Aufstieg benutzt wird (vgl. Maaz 2006: 63ff.), untersucht Georg die unterschiedliche Wirkung für unterschiedliche Sozialgruppen.

Er kann die Mobilitätshypothese bestätigen, da die unteren Schichten das kulturelle Kapital unmittelbar für den Bildungserfolg nützen. Die Übertragung von den Eltern auf das Kind ist dabei schwächer als bei oberen Sozialschichten. Geschlechtsspezifisch scheint folgendes Ergebnis von Georg interessant, nach dem der Ausbildungsabschluss von Mädchen im Vergleich zu den Jungen stärker vom Bildungsniveau der Eltern abhängt. (vgl. Georg 2006c: 138-141)

Da seiner empirischen Untersuchung zufolge das Kulturkapital für den Bildungsaufstieg eine Rolle spielt, schlussfolgert Georg: „Für zukünftige Forschung[en] wäre es deshalb fruchtbar, die genauen Bedingungen und Wirkungsmechanismen zu untersuchen, unter denen die, wenn auch relativ seltenen, Aufstiegsprozesse stattfinden und durch welche sozialen Randbedingungen sie unterstützt werden.“ (Georg 2006c: 143) Diese Aufgabenstellung liegt auch der vorliegenden Arbeit zugrunde.

Die Objektivierung von inkorporiertem Kapital passiert mit der Vergabe von Titeln, welche somit als institutionalisiertes Kulturkapital bezeichnet werden können. „Der schulische Titel ist ein Zeugnis für kulturelle Kompetenz, das seinem Inhaber einen dauerhaften und rechtlich garantierten konventionellen Wert überträgt.“ (Bourdieu

---

<sup>10</sup> Bei der Wirkung des kulturellen Kapitals gelten unter anderem dessen unterschiedliche Dimensionen (Literatur, Musik, Lesen, Praxis und Kenntnis), dessen unterschiedliche Effekte auf Subgruppen, dessen Transmission von den Eltern auf das Kind, sowie dessen Betrachtung in unterschiedlichen Lebensphasen zu den Desiderata der bisherigen Forschung (vgl. Georg 2006c: 128).

1983: 190)<sup>11</sup> Die ökonomische und soziale Verwertung eines erreichten schulischen Titels, so Bourdieu weiter, hänge wiederum vom geerbten sozialen Kapital ab.<sup>12</sup> „Wer nur über ein Kapital, in diesem Fall kulturelles Kapital im Sinne der Bildungszertifikate verfügt, hat immer schlechtere Chancen als jene, die verschiedene Kapitalsorten akkumulieren.“ (Löw 2006: 47) Diese institutionalisierte Macht, so Bourdieu, bedarf der Anerkennung durch die Menschen, das heißt sie müssen an dessen Legitimität glauben. Ökonomisches Kapital wird auf diesem Wege in kulturelles Kapital umgewandelt, um später wieder zu einer Quelle für ökonomisches Kapital zu werden. Allerdings ist durch die Inflation der Bildungstitel Erfolg über diesen Weg nicht mehr garantiert. (vgl. Bourdieu 1983: 190)

„Das Sozialkapital ist die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten *Beziehungen* gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind.“ (ebd.) Der Umfang hängt sowohl von der Größe des mobilisierbaren Beziehungsnetzes ab, „als auch von dem Umfang des (ökonomischen, kulturellen oder symbolischen) Kapitals, das diejenigen besitzen“ (Bourdieu 1983: 191), mit denen man in Beziehung steht. In das Beziehungsgefüge, das Nutzen verspricht, muss investiert werden, damit es erhalten und verfügbar bleibt. „Mit der gegenseitigen Anerkennung und der damit implizierten Anerkennung der Gruppenzugehörigkeit wird so die Gruppe reproduziert; gleichzeitig werden ihre *Grenzen* bestätigt.“ (Bourdieu 1983: 192) „In dem gleichzeitigen Prozess des Unterscheidens von anderen und des Angleichens an sozial Nahestehende bilden sich homogene Gruppen, die zu ‚Klassen‘ zusammengefasst werden können.“ (Löw 2006: 44) Durch die Zugehörigkeit zu einer Gruppe kann man sich deren Ressourcen für die eigenen Interessen zu Nutzen machen.<sup>13</sup>

---

<sup>11</sup> Auf die Problematik, welche Inhalte als kulturelle Kompetenz gesellschaftlich akzeptiert sind, und über die Hierarchisierung von Bildungsinhalten wird im Kapitelabschnitt 2.4.3 eingegangen.

<sup>12</sup> Hartmann (2007) zeigt, dass die Elitenrekrutierung nicht nur auf den sozialen Barrieren des Bildungssystems oder den Leistungen basiert, sondern dass hierbei der „richtige“ Habitus von größter Bedeutung ist. Sozial Begünstigte hätten demnach nicht nur eine höhere Wahrscheinlichkeit auf einen höheren Bildungsabschluss, sondern auch bessere Chancen, diesen auf dem Arbeitsmarkt entsprechend zu verwerten.

<sup>13</sup> Coleman u. a. (1982) haben, nach Maaz (2006: 58), für die USA gezeigt, dass hinsichtlich der besseren Schulleistung von PrivatschülerInnen im Vergleich zu SchülerInnen an öffentlichen Schulen das soziale Kapital eine Rolle spielt. PrivatschülerInnen kämen demnach weniger oft aus sozial benachteiligten Familien und deren Eltern unterhalten untereinander und auch zu den Lehrkräften stärkere soziale Beziehungen.

Bourdieu betont die Ambivalenz, dass weder das ökonomische Kapital als letzte bestimmende Größe gesehen, noch „die brutale Tatsache der universellen Reduzierbarkeit auf die Ökonomie“ (Bourdieu 1983: 196) ignoriert werden kann. Die unterscheidenden Punkte zwischen dem ökonomischen Kapital und den anderen bourdieuschen Kapitalformen sind der Übertragungsmechanismus und wie „verschleiert“ dies vonstatten gehen kann und somit mehr oder weniger der sozialen Kontrolle entgeht und als natürlich in Erscheinung tritt (vgl. Bourdieu 1983: 197f.). Bourdieu schlussfolgert:

Je mehr die offizielle Übertragung von ökonomischem Kapital verhindert oder gebremst wird, desto stärker bestimmt deshalb die geheime Zirkulation von Kapital in Gestalt der verschiedenen Formen des Kulturkapitals die Reproduktion der gesellschaftlichen Struktur. Das Unterrichtssystem – ein Reproduktionsinstrument mit besonderer Fähigkeit zur Verschleierung der eigenen Funktion – gewinnt dabei an Bedeutung, und der Markt für soziale Titel, die zum Eintritt in begehrte Positionen berechtigt, vereinheitlicht sich. (Bourdieu 1983: 198)

Bourdieu widerspricht also der meritokratischen Annahme, wonach Erfolge im Bildungssystem der individuell erbrachten Leistung bzw. den eigenen natürlichen Fähigkeiten zuzuschreiben sind. Auch die Erklärung mit der unterschiedlichen Verteilung der ökonomischen Möglichkeiten greift zu kurz. Vielmehr hat der Bildungserfolg mit dem Besitz oder Nicht-Besitz von Kapital im weitesten Sinne zu tun. Dabei meint Bourdieu nicht nur das ökonomische Kapital, sondern besonders das kulturelle Kapital, unter dem er den Besitz von Bildung, Wissen und Geschmack versteht. Das soziale Kapital bezeichnet die Beziehungen und Netzwerke die einer Person aufgrund ihrer familiären Herkunft zur Verfügung stehen. (vgl. Erler 2007b: 42)

Das symbolische Kapital stellt eine Sonderform dar, da ihm eine legitimierende Kraft innewohnt. Wenn Bewertungsmaßstäbe bzw. Wahrnehmungsmuster und Kräfteverhältnisse (die ungleiche Verteilung der Kapitalien) eines Feldes nicht hinterfragt werden, sondern diese anerkannt werden, wie es in der Regel geschieht, dann spricht Bourdieu von der Macht des symbolischen Kapitals. Er stellt fest, dass eben die Macht zur Legitimierung der gesellschaftlichen Verhältnisse, also das symbolische Kapital, den Ausgangspunkt für die strukturierende Macht der anderen Kapitalarten darstellt. Es lässt sich daraus schließen, dass nicht das ökonomische Kapital Machtverhältnisse allein konstituiert, da es eben auch wie die anderen Kapital-

formen auf Legitimierung bzw. Anerkennung (einer breiten Mehrheit) angewiesen ist. (vgl. Barlösius 2006: 109-115)

#### 2.1.4 Der soziale Raum

Das Modell des sozialen Raumes dient Bourdieu dazu, soziale Beziehungen und Verhältnisse innerhalb einer Gesellschaft zu charakterisieren. Dabei entsteht der „Raum“ durch die gegenseitige Positionierung. Es werden Einzelne verhältnismäßig zu anderen aufgrund ihrer jeweiligen Kapitalausstattungen in spezifischen Feldern an eine soziale Position verwiesen. So ergibt sich ein Raum der sozialen Positionen, gleichzeitig aber auch ein „Raum der Perspektiven“ (Barlösius 2006: 124), der an die soziale Position geknüpfte Wahrnehmungsmuster bzw. Sichtweisen beschreibt. Somit ist der Raum einerseits sozial strukturiert (objektive Positionen) und hat andererseits eine strukturierende Funktion. Zwischen diesen beiden Ebenen vermittelt der Habitus. (vgl. Barlösius 2006: 118-126) Er strukturiert somit „den Blick des Einzelnen *im* sozialen Raum als auch die Perspektive *auf* die Gesellschaft“ (Barlösius 2006: 126). Wie Barlösius (2006: 141) ausführt, besteht für Bourdieu zwar keine Determinierung zwischen den beiden Räumen, sondern deren „Verlinkung“ wird durch den Habitus hergestellt und kann folglich durch dessen Veränderung auch wieder anders aussehen. Jedoch geht er davon aus, dass der Habitus nach Übereinstimmung strebt, womit eine Tendenz der strukturellen Angleichung der beiden Räume als gegeben scheint.

#### 2.1.5 Die sozialen Felder

Bourdieu zufolge ist die Gesellschaft in verschiedene Felder (z. B. Politik, Wirtschaft, oder Religion) geteilt, die sich gegenseitig beeinflussen und die sich wiederum in Unterfelder aufteilen, wie z. B. das kulturelle Feld das wissenschaftliche als Unterfeld hat. Die verschiedenen Felder werden durch unterschiedliche Arten von „Kapital“ konstituiert. Hierbei geht es jedoch nicht nur um materielle Güter, sondern vielmehr auch um immaterielle Ressourcen, wie Reputation oder Ansehen, die im Gesellschaftsgefüge sozial unterschiedlich auf die Personen verteilt sind. Mit dem Besitz oder Nicht-Besitz solcher Kapitalien ist eine bestimmte Machtposition in den verschiedenen Feldern verbunden. Ein spezifisches Feld setzt einen spezifischen Habitus voraus. Beide sind von der gleichen sozialen Strukturierung geprägt. Deshalb sind sie stets zusammen zu betrachten. Während das Habituskonzept bei den AkteurInnen ansetzt, bezieht sich das Feldkonzept auf die sozialen Strukturen und

soll die Positionierung Einzelner im sozialen Raum erklären. (vgl. Barlösius 2006: 90ff. u. 188)

Im Teilbereich der Bildung wird in erster Linie nun die soziale Ungleichheit über das kulturelle Kapital (re)produziert. Jedoch steht gleich dahinter das ökonomische Kapital als Voraussetzung für die Teilhabe an Bildung. Damit hängt auch die Schulwahl, aber ebenso die Verweildauer im Bildungssystem zusammen. Soziale Positionen werden auch über Bildungstitel, die das Bildungssystem vergibt, besetzt. Darum ist es von Interesse, wenn die Titel einen Seltenheitswert besitzen, damit der „Kampf“ um die höheren Hierarchieebenen einer Gesellschaft darüber ausgetragen werden kann. (vgl. Bourdieu u. a. 1981; zit. n. Erler 2007b: 42f.) Zusammen mit dem Sozialkapital ebnet das ökonomische Kapital den Weg zur bestmöglichen Verwertung von Investitionen in die Bildung und damit zur beruflichen Karriere. Das symbolische Kapital trägt Seines dazu bei, indem es Ehrfurcht vor den Bildungseinrichtungen beinhaltet. „Das Bildungssystem versteht es hervorragend, zu blenden, und je besser dies gelingt, desto stärker unterwerfen sich SchülerIn/StudentIn der symbolischen Herrschaft der Bildungseinrichtungen.“ (Erler 2007b: 43)

#### 2.1.6 Das Habituskonzept

Das Habituskonzept steht im Zentrum der bourdieuschen Erklärung für soziale Bildungsungleichheit und stellt eines der zentralen Ansätze innerhalb der theoretischen Konzeptionen dar. Im Gegensatz zu Boudon, von dem im nächsten Kapitalabschnitt die Rede sein wird, erklärt Bourdieu sozialschichtabhängige Bildungsentscheidungen „nicht über das Bewusstsein, sondern über Habitualisierungen“ (Brüsemeyer 2008: 97). Wie oben ausgeführt, kann der Habitus als inkorporiertes Kulturkapital verstanden werden.

Mit seinem Konzept des Habitus ermöglicht Bourdieu eine Verbindung zwischen der Ebene des Individuums und der Ebene der gesellschaftlichen Strukturen. Es stellt für Bourdieu, so Barlösius, eine „Hilfskonstruktion“ (Barlösius 2006: 46) dar, die die „Abgestimmtheit ohne Abstimmung“ (ebd.) zu erklären hilft. Mit letzterem sind ähnliche Handlungstendenzen ohne Absprachen innerhalb sozial homogener Gruppen gemeint. „Der Habitus repräsentiert das ‚vereinheitlichende Prinzip‘, welches zwischen Struktur und Handlung, sozialer Wirklichkeit und Repräsentation sowie Individuum und Gesellschaft vermittelt.“ (Barlösius 2006: 46f.) Dabei ordnet Bourdieu den Habitus weder der Struktur noch dem Handeln zu. Zum einen soll der/die

AkteurIn nicht als bloßes Objekt sozialer Strukturen gesehen werden, sondern sie/er verfügt vielmehr selbst über eine strukturierende Macht. Und zum anderen übt der/die AkteurIn die Macht als ein sozial geschaffener Körper aus. Auf angelernete Schemata, welche sich in der Praxis bewährt haben, wird ohne nachzudenken in einer konkreten Situation zurückgegriffen. Dies erleichtert das Alltagsleben unheimlich. Dadurch, dass dieser Prozess spontan und unbewusst vonstatten geht, bleiben die eingeschränkten Handlungsoptionen, die durch einen jeweiligen Habitus zur Verfügung stehen, weitgehend im Dunkeln. (vgl. Barlösius 2006: 47-53) Dabei ist jedoch auch zu beachten, dass es um Neigungen eines Habitus geht, die in einer bestimmten Situation zum Tragen kommen. Sie sind zwar in eine bestimmte Richtung gelenkt, dienen aber mehr als Schablone, als dass sie vollständig „ausformuliert“ wären. (vgl. Barlösius 2006: 187) „Das heißt Strukturen bleiben dem Menschen nicht äußerlich, sondern verwirklichen sich im Verhalten, in Gedanken, Gefühlen, Wahrnehmungen und Urteilen sozialer Akteure.“ (Löw 2006: 42) Zwischen diesen beiden Strukturen (der Gesellschaft und den AkteurInnen) besteht eine Übereinstimmung. „Handeln richtet sich nach den verinnerlichten Strukturen und reproduziert auf diese Weise die gesellschaftlichen Strukturen erneut.“ (ebd.)

### *Habitus und Individuum*

Das Habituskonzept erklärt, warum unterschiedliches Wissen und Bildung ungleich wirken. Man versteht darunter die Art und Weise, wie wir alltäglich unsere Umwelt wahrnehmen und beurteilen und Bezug nehmend darauf handeln und denken. Diese Einstellungen erlernen wir von Geburt an und dabei erscheinen uns vertraute Dinge als selbstverständlich und andere als fremd. Es bilden sich Gewohnheiten und Geschmäcker bei Speisen, Musik und anderen kulturellen Gütern heraus. Gleichzeitig lernen wir von Kindesbeinen an, wie wir auf bestimmte Alltagssituationen reagieren, wie wir damit umgehen und entwickeln eine Meinung dazu. Wie Bourdieu zeigen konnte, sieht das Ergebnis dieser Sozialisierung und unbewussten Internalisierung eben je nach kultureller Herkunft und/oder Umgebung anders aus. Die „Anwendung“ des Habitus passiert dabei ebenfalls unbewusst und spontan, eben weil der Habitus eine inkorporierte Verhaltensweise beschreibt, der unseren Lebensstil prägt. (vgl. Erler 2007b: 43f.)

Als Vermittler gesellschaftlicher „Verteilungsstrukturen“ (Bourdieu 1993; zit. n. Brüsemeister 2008: 86) innerhalb der relativ starren sozial-strukturellen Hierarchien bedarf der Habitus „regelrechte[r] Wartungsarbeit“ (ebd.). Dies ist nötig, um den eigenen Sozialstatus zu halten und weil es eine Art der Legitimation und

Selbstbestätigung für die Handelnden bedeutet. Daraus folgt, dass AkteurInnen die sozialen Felder, in denen sie sich erfolgreich bewegen, kennen. Die dort geltenden Spielregeln können einerseits durch kognitive Prozesse angeeignet werden, andererseits sind sie habitualisiert, das heißt internalisiert, und können somit ohne nachzudenken angewendet werden. Am Verhalten eines Menschen kann abgelesen werden, wie gut sie/er die Regeln eines bestimmten sozialen Feldes beherrscht. So ist zum Beispiel der Erfolg oder Misserfolg einer Wissenschaftlerin von der Kenntnis des „Spiels“ in diesem Unterfeld der Kulturproduktion abhängig. (vgl. Brüsemeister 2008: 86)

Die Überzeugung der eigenen Wahrnehmung und Beurteilung von Dingen entsteht „mit der Ersterziehung“ (Bourdieu 1993; zit. n. Brüsemeister 2008: 87) und verfestigt sich im Laufe eines Lebens unbewusst im alltäglichen Handeln der AkteurInnen. Der Habitus beschreibt „jene Verkettung von ‚Zügen‘, die objektiv wie Strategien organisiert sind, ohne das Ergebnis einer echten strategischen Absicht zu sein“ (ebd.). Das Modell, nach dem AkteurInnen kalkulierte Handlungen setzen, lehnt Bourdieu kategorisch ab. Er denkt nicht, dass Menschen wie SpielerInnen ihr Handeln nach einer genauen Bewertung und umfassender Information über ihre Gewinnchancen richten und somit ihre Erfolgchancen erhöhen. Habitus bedeutet im Gegensatz dazu eine „einverlebte, zur dauerhaften Disposition, zur stabilen Art und Weise der Körperhaltung, des Redens, Gehens und damit des Fühlens und Denkens“ (ebd.) gewachsene Handlungsweise. Die Anwendung dieses unbewusst erlernten oder antrainierten Habitus liegt genauso im Verborgenen, wie die Tatsache, dass dieser durch alltägliche Praktiken immer wieder erneuert wird. Der Habitus drückt sich auch in der Körpersprache aus. Beim Zusammentreffen mit Angehörigen aus anderen sozialen Feldern prallen vorerst über den Körper ausgedrückte, einsozialisierte Gefühle und Wertigkeiten und weniger komplexe weltanschauliche Erkenntnisse aufeinander. Im Habitus ist unsere Position verkörpert, er wird somit zu unserer zweiten Natur und Teil unserer Identität. (vgl. Brüsemeister 2008: 88)

### *Habitus und Klasse*

Die Zugehörigkeit zu einem sozialen Feld mit dem dazugehörigen Habitus bestimmt auch oft den Kontakt zu anderen. Gleiche Interessen und Handlungsweisen führen zueinander und Unähnlichkeiten führen zu sozialen Ausschließungsprozessen. Eine Gruppe von Gleichgesinnten sieht somit ihre eigenen Spielregeln als Zugangs- und gleichermaßen als Ausgrenzungskriterium. Die obere Klasse, welche die Elite in kultureller Weise darstellt, bezieht ihre Macht über ihr kulturelles und ökonomisches Kapital (Bildung und Reichtum), die sie einsetzt, um sich nach unten hin zur Mittel-

klasse abzugrenzen. Ihre Spielregeln sind es, die es sich anzueignen gilt, will man in diese Klasse aufsteigen. Sie definieren somit die Zugangskriterien, so auch im Bereich der Bildung. Damit sich die Oberklasse (Bourgeoisie) ihre Vormachtstellung jedoch auf Dauer sichern kann, etabliert sie immer neue Felder bzw. Handlungsweisen und die aufstrebende Mittelklasse hat sich wieder anzupassen, will sie aufsteigen. Von diesem Kampf der beiden obersten Klassen ist die Unterschicht weitestgehend abgekoppelt. Eine Begründung dafür liegt in der Annahme, dass es ein gewisses Unbehagen innerhalb der unteren Klasse gegenüber höherer Bildung gibt, also genau gegenüber dem Instrument der Mittelschicht, das ihr zum sozialen Aufstieg in die Oberschicht verhelfen soll. Bourdieu sagt damit, dass in Gesellschaften, in denen alle gleichen Rechten unterliegen, gerade durch das Bildungssystem, dem eigentlich das Primat der Gleichheit zugesprochen wird, unbewusst soziale Ausschließungsprozesse initiiert und im selben Moment auch legitimiert werden. (vgl. Brüsemeister 2008: 89ff.)

In „Das Elend der Welt“ (1997) beschäftigen sich Bourdieu u. a. mit soziale Ungleichheit produzierenden Effekten, die durch Orte bzw. Räume entstehen. Rein durch die Verortung im sozialen Raum, der objektiv je nach reicher oder armer Gegend anders gestaltet ist, werden die dazugehörigen Wahrnehmungsmuster verstärkt und bestätigt. Die sozialen Gegensätze – beispielsweise veranschaulicht durch Gebäude und Straßen – führen so zu unterschiedlichen Wahrnehmungs- bzw. Bewertungsmustern, das heißt zu unterschiedlichen Ausformungen des Habitus. Bei dieser ungleichen Verteilungen von Kapitalien ist zu beachten, so Bourdieu, dass der bloße Besitz von Kapital zu einer Vermehrung desselben führt, während Personen ohne Kapital meist auch kapitallos bleiben. (vgl. Bourdieu u. a. 1997; zit. n. Brüsemeister 2008: 92-95) Es wird hier eine starre, sich selbst reproduzierende gesellschaftliche Ordnung deutlich, und es „werden soziale Unterschiede über den Habitus und über den Raum naturalisiert“ (Brüsemeister 2008: 94).<sup>14</sup>

Vester (2006) zeigt in Anlehnung an Bourdieu für Deutschland, dass der milieuspezifische Habitus und somit unterschiedliche Lebensstile bzw. Praxisformen mit unterschiedlichen sozialen Positionierungen im Teilbereich der Bildung korrelieren. Dabei werden nicht nur vertikale, sondern auch horizontale Dimensionen der Un-

---

<sup>14</sup> Auch auf der Ebene der Individuen tritt uns dieses Phänomen entgegen. In der Organisation von Räumen und der Positionierung von Gegenständen im Raum wird Macht ausgedrückt. So beispielsweise drückt die Anordnung im Klassenzimmer, in dem die/der LehrerIn klar vorne positioniert ist, die dort herrschenden Machtverhältnisse aus. (vgl. Brüsemeister 2008: 95)

gleichheit berücksichtigt (s. Kapitelabschnitt 2.3). Jedoch kann die angebliche Auflösung von klassen- bzw. schichtspezifischen Ungleichheiten, wie sie die Postulierung einer Vielfalt sozialer Lagen, Milieus und Lebensstile darstellt, das Erkennen sozialer Ungleichheit im Bereich der Bildung verschleiern und erschweren (vgl. Maaz 2006: 23ff. u. Leeb 2007: 72f.).

### *Habitus und Geschlecht*

Der Geschlechterhabitus nimmt, nach Bourdieu, insofern eine besondere Stellung ein, als dass er nicht nur die Körper, sondern alle Lebensbereiche einer Gesellschaft durchzieht. Die Zuschreibungen, was als typisch „weiblich“ bzw. „männlich“ gilt, lassen sich in entgegen gesetzte Begriffspaare gliedern. Dabei haften den Frauen nachgebende, unterordnende Eigenschaften an, die in der Hierarchie weiter unten stehen, während Männer über dominante Qualitäten, welche als „höher“ angesehen werden, verfügen. Hierbei werden biologische Unterschiede, die dazu führen, dass die vermeintlichen Unterschiede zwischen den Geschlechtern als natürlich erscheinen, zur Grundlage von kulturell konstruierten Einteilungen und charakterlichen Zuschreibungen. (vgl. Barlösius 2006: 77ff.)<sup>15</sup> Freilich interagiert der Geschlechterhabitus mit dem der sozialen Klassen. Das bedeutet, dass der Habitus von Frauen aus der oberen Schicht sich von dem der weiblichen Angehörigen der Unterschicht unterscheidet. (vgl. Löw 2006: 44f.)

### *Habitus und Bildung*

„Bei der Einführung in eine Kultur und dem selbstverständlichen Umgang mit ihr spielt der Habitus eine zentrale Rolle.“ (Friebertshäuser 2005: 137) So führt er bei Kindern aus bildungsnahen Familien, in denen Bücher, Kunst, Kultur und Hochsprache zum Alltag gehören, zu einem selbstverständlichen Umgang mit den schulischen Anforderungen, während er bei Kindern mit bildungsfernem Hintergrund Unsicherheit fördert. Für letztere Gruppe bedeutet die Auseinandersetzung mit einer neuen, fremden Welt einen Bruch mit ihrer Herkunftsfamilie. Daraus resultieren Vorteile für die eine und Nachteile für die andere Gruppe von Jugendlichen im Umgang mit den Anforderungen der Schule. Das gleiche gilt für SchülerInnen mit migrantischem Hintergrund. Im Bildungssystem wird die soziale bzw. ethnische Herkunft totgeschwiegen, wodurch soziale Ungleichheit (re)produziert wird. Somit

---

<sup>15</sup> In der Geschlechterforschung wird zwischen dem biologischen Geschlecht (sex) und dem kulturell konstruierten Geschlecht (gender) unterschieden.

führt nicht allein die persönliche Leistungsfähigkeit zu Bildungserfolgen, sondern insbesondere die Passung<sup>16</sup> zur jeweiligen Kultur eines Feldes. (vgl. Friebertshäuser 2005: 137-141) Dabei erscheint der Habitus als Mittel zur Distinktion als natürlich. Bourdieu zufolge, baut das Bildungssystem auf (klein)bürgerlichen Idealen auf und bewertet diese auch entsprechend positiver. Angehörige unterer Sozialschichten finden mit ihrem Habitus schwerer Anschluss.<sup>17</sup> Auch die verwendete bzw. erlernte Sprache, die außerhalb der Schule erworben wird, hat hier maßgeblichen Einfluss. Bei Kindern aus bildungsnahen Familien gehört der in der Schule als positiv bewertete Sprachgebrauch zum selbstverständlichen Habitus, während Kindern aus bildungsferneren Schichten selbige als „Kunstsprache“ entgegentritt, die erst mühsam erlernt werden muss.<sup>18</sup> Ein etwaiges Scheitern im Bildungssystem wird von der Person selbst und der Gesellschaft als individuelles empfunden und die diskriminierende und selektierende Funktion des Systems an sich bleibt unangetastet. (vgl. Barlösius 2006: 80)

Für den Bereich der Bildung als zentral erscheinen die im Habitus beinhalteten spezifischen Lernmotivationen und –strategien sowie das Sprachverhalten. Die Aneignung dieser kulturellen Dispositionen erfolgt aufgrund familiärer Transmissionsprozesse. Dieser Mechanismus bietet eine Erklärung für die Herausbildung von primären Effekten der sozialen Zugehörigkeit nach Boudon, die im nächsten Kapitalabschnitt näher besprochen werden. Die kulturelle Praxis in der Familie wirkt sich auf die Einstellung der Kinder zur Schule und diese wiederum auf die schulische Leistung aus. Die unterschiedlichen Kapitalarten formieren somit den Habitus (Sprachkultur, Lernmotivation, Lernstrategien, Einstellungen) und dieser wiederum hat Einfluss auf den schulischen Erfolg (Startbedingungen, schulische Performanz, Bildungsbeteiligung). Die Transmission von den Eltern auf ihre Kinder kann als Grundlage der sozialen Reproduktion der Gesellschaft verstanden werden. (vgl. Maaz 2006: 59f.)

---

<sup>16</sup> Der Begriff „Passung“ wird nicht normativ verstanden, sondern weist lediglich auf das Beziehungsverhältnis zwischen SchülerInnen (mit ihrer jeweiligen Herkunft) und dem Schulsystem hin.

<sup>17</sup> Für empirische Untersuchungen zur Situation von Arbeitertöchtern im tertiären Bildungssystem siehe Bublitz (1980) und Schwarz (1997).

<sup>18</sup> Im Kapitelabschnitt 2.5.7 wird die Bedeutung des Sprachgebrauchs im Bildungssystem näher ausgeführt.

Friebertshäuser fasst die Bedeutung des Habitus für die Bildung wie folgt zusammen:

Der Habitus, als das Produkt des bisherigen Sozialisations- und Vergesellschaftungsprozesses, in dem gesellschaftliche Strukturen, soziale Lagen, die soziale Konstruktion von Geschlecht und biographische Erfahrungen sich verfestigt haben, besitzt für den Prozess der schulischen Sozialisation insofern Relevanz, als sich in ihm Denk-, Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsmuster finden, die eine mehr oder weniger große Nähe oder Distanz zum neuen Handlungsfeld Schule herstellen. (Friebertshäuser 2005: 136f.)

Dies gilt für den schulischen wie auch den universitären Bereich. Gerade im Zusammenhang mit dem Hochschulzugang ist zu erwähnen, dass auch hier ein spezifischer Habitus zum Erfolg führt, der je nach Kapitalausstattung der Einzelnen als Vorteil oder als Nachteil wirksam wird. Daher ist nach der Logik von Bourdieu neben dem bloßen Zugang zur Universität auch ein Überdenken ihrer Grundlagen und Bewertungsmaßstäbe (sowie selbige des Schulsystems) von zentraler Bedeutung. (vgl. Löw 2006: 48f.)

Der Habitus bestimmt aber nicht nur die Erfolgchancen im Bildungssystem, sondern auch, welche Positionen in diesem Teilfeld überhaupt angestrebt werden. Somit ergibt sich, Bourdieu zufolge, ein Zusammenhang zwischen der sozialen Position und der hierarchischen Stellung der sozialen Herkunft. (vgl. Barlösius 2006: 116) In diesem Kontext kann auch von einer „freiwilligen Reproduktion“ gesprochen werden. Indem beispielsweise Mädchen aus bildungsferneren Schichten „freiwillig“ eine Lehre als Haarschneiderin beginnen und nicht Jura studieren, reproduzieren sie ihre soziale Position und die Herrschaftsverhältnisse nach Klassen und nach dem Geschlecht. (vgl. Löw 2006: 45)

#### *Kritik am Habituskonzept*

In diesem Zusammenhang ist auf den Artikel von Leeb (2007) hinzuweisen, in dem klassentheoretisch das dichotome Denkschema und dessen hierarchische Ordnung kritisiert werden. Es besteht aus Gegensatzpaaren und teilt der Arbeiterklasse immer das weniger Gute zu und suggeriere somit, dass immer etwas falsch an ihr ist. So zum Beispiel werden der Körper, das Objekt, die Natur, die Praxis und das Emotionale den ArbeiterInnen zugeteilt, während oberen Schichten der Geist, das Subjekt, die Kultur, die Theorie sowie das Rationale zugeschrieben werden. „Das Verbinden der Arbeiterklasse mit der negativen Seite erscheint so natürlich, dass niemand sich am Faktum zu stören scheint, dass diese ‚Natürlichkeit‘ durch akademi-

sche Diskurse produziert wurde.“ (Leeb 2007: 79) Sie kritisiert deshalb das Kapital-konzept von Bourdieu als zu eindimensional und schreibt, dass Selbiger der Arbeiterklasse einen Mangel an kulturellem Kapital unterstelle (vgl. Leeb 2007: 75ff.). Zur Veranschaulichung führt Leeb folgendes Beispiel an: „Lehrende erwarten vom Arztsohn und gebürtigen Österreicher eher, dass er der nächste Einstein wird, als von der Tochter der türkischen Reinigungskraft, deren tatsächliche Leistung auch negativer bewertet wird.“ (Leeb 2007: 80) Hierbei interagieren ihrer Ansicht nach Klassen-, Geschlechter- und Ethnien-Denkschemata. Der Begriff der Intersektionalität kann an dieser Stelle angeführt werden, weil er eben diese Überschneidung bzw. Kumulation von Ungleichheitsdimensionen meint. Es gilt also genauer zu analysieren, welche Frauen einen Bildungsvorteil haben und welchen Jungen ein Bildungsnachteil erwächst. (vgl. Prengel 2008: 125f.)

Dem Determinismusvorwurf ist entgegen zu halten, dass der Habitus (im Sinne einer Neigung/Tendenz) nicht statisch ist, sondern sehr wohl als veränderbar erscheint.<sup>19</sup> Er unterliegt einem ständigen Anpassungsprozess an jene äußeren Strukturen die ihn erzeugen, und es kann auch durch Veränderungen im individuellen Lebenslauf eine Angleichung passieren. Als dritte Möglichkeit den Habitus zu verändern, führt Bourdieu einen Wandel in der Deutung und Wahrnehmung der sozialen Welt an, der beispielsweise durch aktive Bewusstseinsbildung, wie bei der Frauenbewegung, entstehen kann. Dies benötigt jedoch Zeit und Energie und wird begleitet von dem so genannten Hysteresis-Effekt, der eine gewisse Trägheit bei Veränderungen des eigenen Lebensstils beschreibt. (vgl. Barlösius 2006: 84-89)

Maaz (2006: 61) beruft sich auf Liebau (1987), wenn er darauf hinweist, dass Bourdieu sich auf die Ergebnisse der Sozialisation konzentriert, also auf den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, kultureller Praxis der Eltern und der Kinder, sowie deren Schulleistungen, und nicht auf deren Prozess. Das heißt Erklärungsansätze, wie sich schichtspezifische Habitusformen herausbilden bzw. wie die familiäre Transmission erfolgt, bleibt Bourdieu schuldig.

---

<sup>19</sup> Zum Determinismusvorwurf und zur weiteren Kritik am Habituskonzept siehe Barlösius (2006: 180-186).

### 2.1.7 Das Bildungssystem und soziale Ungleichheit

Das Bildungssystem hat nach Bourdieu nicht nur die Funktion einer technischen Reproduktion der Arbeitskräfte, sondern auch deren sozialer Reproduktion gemäß ihrer Stellungen innerhalb der Sozialstruktur (vgl. Bourdieu u. a. 1981; zit. n. Erler 2007b: 44). Bei der Verteilung von sozialen Positionen innerhalb einer Gesellschaft ist das Feld des Bildungssystems allerdings nur ein Teil. Über den richtigen Habitus ist es den privilegierten Schichten möglich, ihre soziale Herkunft für den Bildungserfolg und somit für ihre Statusreproduktion nutzbar zu machen. Der Gang über das Bildungssystem ist deshalb notwendig, weil in modernen Gesellschaften nicht mehr nur die Geburtsfamilie für die Reproduktion des sozialen Status ausschlaggebend ist. (vgl. Maaz 2006: 54)

Die Arbeiterklasse besitzt einen Habitus, der dazu führt, dass sie in ihrer Lage bleiben, während das Kleinbürgertum nach sozialem Aufstieg strebt. Dabei definiert die Bourgeoisie den kulturellen Standard, den Sprachcode, die Umgangsformen und anderes mehr. Das Kleinbürgertum gleicht sich diesen vordefinierten, allgemein anerkannten Normen und Werten immer wieder an, kann diese aber nie vollständig verinnerlichen, und die Arbeiterklasse leidet immer unter einem Mangel an diesen Standards. Auf diese Weise erklärt sich Bourdieu die Reproduktion der Bourgeoisie. Bei dieser Reproduktion kommt, nach Bourdieu, dem Bildungssystem eine zentrale Position zu, da es an der unterschiedlichen Verteilung und der symbolischen Vormacht des passenden Habitus mitwirkt. (vgl. Maaz 2006: 60f.)<sup>20</sup>

Mit der Öffnung des Bildungssystems für breitere soziale Schichten glaubte man die soziale Reproduktion der Klassengesellschaft aufzulösen. „Wie naiv diese Ansichten waren, zeigt sich heute beim konservativen Rückfall umso deutlicher.“ (Erler 2007b: 45) Erler meint damit die neuerliche Herausbildung von bzw. den verstärkten Ruf

---

<sup>20</sup> Maaz verweist in diesem Zusammenhang auf unterschiedliche empirische Untersuchungen, nach denen die Schule bezüglich der Leistungen ungleichheitsmindernde Effekte hätte, da nachgewiesen wurde, dass während der Schulferien Kinder aus bildungsnahen Schichten ihre Leistung verbesserten oder zumindest halten konnten, während bei Kindern aus unteren Schichten ein Leistungsabfall zu verzeichnen war (vgl. Maaz 2006: 62). Andere Ergebnisse wiederum spiegeln die Diskriminierung der Schule von weniger begünstigten SchülerInnen wider. Empirischen Untersuchungen zufolge, kann somit weder von einer eindeutigen kompensatorischen Wirkung des Schulbesuchs noch von ausschließlich die Ungleichheit verstärkenden Effekten für Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern gesprochen werden. Allerdings lässt sich empirisch feststellen, dass die unterschiedliche Schultypenwahl, bei der die soziale Herkunft zum Tragen kommt, zu unterschiedlichen schulformspezifischen Entwicklungsmilieus führt. Dieser Themenkomplex wird weiter unten noch näher ausgeführt.

nach Eliteuniversitäten. Er sieht dies als logischen Schritt in der Auseinandersetzung um begehrte Güter und Positionen innerhalb der Gesellschaft.

In „Die feinen Unterschiede“ zeigt Bourdieu (Original 1979; 1987), von welchen Abwehrmaßnahmen die herrschende Klasse in den 1970er Jahren angesichts der Öffnung des Bildungssystems Gebrauch machte. In „Das Elend der Welt“ fasst er diese Logik wie folgt zusammen: „Ganz klar, daß man den Kindern der ökonomisch und kulturell am stärksten benachteiligten Familien keinen Zugang zu den verschiedenen, besonders den höchsten Ebenen des Schulsystems verschaffen kann, ohne den ökonomischen und symbolischen Wert der Zeugnisse und Diplome grundlegend zu verändern.“ (Bourdieu/Champagne 1997; zit. n. Erler 2007b: 45) Die Folge der Öffnung von höheren Bildungsinstitutionen war also eine Entwertung von Bildungstiteln. Auch beim Bolognaprozess, im Zuge dessen das tertiäre Bildungssystem in EU-Staaten weiter ausdifferenziert werden soll, werden längere Ausbildungswege geschaffen und somit mehr Abschlüsse ermöglicht. Das heißt, es werden neue Hürden eingeführt, an denen die Selektionsfunktion der sozialen Herkunft wiederum zum Tragen kommen kann bzw. verstärkt wird.

Mit der Existenz von elitären Bildungseinrichtungen gibt es einerseits relativ wertlose akademische Abschlüsse, wie den Bachelor einer zufälligen Universität, und andererseits wertvollere Titel, wie den Doktorgrad einer hoch angesehenen Hochschule. Kinder aus kulturell benachteiligten Familien erreichen unter erschwerten Bedingungen einen entwerteten Titel oder scheitern gar auf ihrem Bildungsweg, was dann als individuelles Versagen ausgelegt wird. Danach kommen sie auf einen Arbeitsmarkt, auf dem die sozialen Positionen an die zahlenmäßig stark gestiegenen TitelinhaberInnen vergeben werden. (vgl. Bourdieu/Champagne 1997; zit. n. Erler 2007b: 46)

Das bedeutet, dass der formale Abschluss einer höheren Bildung kein hinreichendes Kriterium mehr darstellt um sozial aufzusteigen. Neben dem ökonomischen Kapital haben Kinder aus der Oberschicht auch hinsichtlich ihres kulturellen Kapitals im Bildungssystem enorme Vorteile. Da das Bildungssystem aber trotzdem Ungleiches gleich behandelt, sprechen Bourdieu und Passeron (1971) von einer „Illusion der Chancengleichheit“. Für Kinder aus höheren Schichten ergibt sich ein automatischer Weg zu höherer Bildung (mit vorhergehender entsprechender Schulwahl), während Kinder aus unteren Schichten einen erschwerten Weg auf die Universität haben, da sie bereits vorher in die verschiedenen Schultypen selektiert werden. Zusätzlich zeigt sich eine verstärkte Unsicherheit in Bezug auf die Studiengangswahl und verlängerte Studienzeiten bei letztgenannter Gruppe. Die Unterschiede bei den Drop-Outs führen Bourdieu und Passeron auf kulturelle Faktoren der Herkunftsfamilie

zurück, die für unterschiedliche Verhaltensweisen der Studierenden an einer Universität sorgen.

Die soziale Herkunft ist somit während des gesamten Bildungsgangs relevant und im Speziellen bei wichtigen Schnittstellen im Bildungssystem. Kulturelle Vorbilder aus der eigenen Umwelt haben unter anderem Einfluss auf die Anpassungsfähigkeit an die im jeweiligen Bildungssystem herrschenden Normen, Regeln und Wertvorstellungen. Daraus kann eine negative Fremd- bzw. Eigenbeurteilung entstehen. Auch die ungleiche Erfolgsquote bei gleicher Befähigung lässt sich anhand des kulturellen Hintergrunds erklären. (vgl. Bourdieu/Passeron 1971: 20-41)

Die in Zeugnissen formal gegossenen Vorsprünge erscheinen als natürlich und werden nicht als ungleiche Startkapitalien gesehen. Da aber Bildungsinstitutionen nur leistungsbezogene Selektionsmechanismen zulassen, wird, nach Bourdieu, die soziale Ungleichheit verdoppelt. Nicht nur, dass bildungsferne Kinder mit bildungsfernem Hintergrund weniger gute Startvoraussetzungen mitbringen, sondern auch das Scheitern im Schulsystem wird ihrer persönlichen mangelnden Begabung zugeschrieben. Der Kreislauf der Bevorzugung bzw. Benachteiligung bestimmter Gruppen geht weiter bei dem Übertritt in den Arbeitsmarkt, auf dem höhere Bildungsabschlüsse zu besseren Berufschancen führen. (vgl. Barlösius 2006: 79ff.)

In „Das Elend der Welt“ sehen Bourdieu u. a. (1997) das französische Bildungssystem unter einem „Modernisierungsdruck“ des Neoliberalismus, der nicht nur SchülerInnen, sondern auch LehrerInnen einen Widerspruch zwischen Berufsideal und Realität erleben lässt. Das wohlfahrtsstaatliche Leitbild der Inklusion sei durch den Rückzug des Staates aus dem Bildungssystem schier zu einer unlösbaren Aufgabe aufgrund fehlender Ressourcen geworden. Deshalb erlebt das Lehrpersonal, dass die Inklusionsleistung immer mehr zur bloßen Verwaltung des Elends wird. Eltern hätten, Bourdieu u. a. zufolge, kein Vertrauen mehr in gut gemeinte Inklusionsbestrebungen und nehmen die Bildungslaufbahn ihrer Kinder selbst in die Hand. Es entstehen Schultypen, die informell mit gutem oder schlechtem Ruf ausgestattet werden, aufgrund dessen meist Eltern die Schulwahl treffen. Gerade für Kinder mit Migrationshintergrund bleibt jedoch nur das staatliche Inklusionsangebot, das aber im Zuge des Neoliberalismus schlechter wird. Weiters komme es zu einer räumlichen Differenzierung, die zu einer homogenen Zusammensetzung von SchülerInnen in einer Bildungsinstitution führt. Durch die „Abdankung des Staates“ werden die Schulen dabei immer mehr sich selbst überlassen. (vgl. Bourdieu u. a. 1997; zit. n. Brüsemeyer 2008: 139f.) Solga und Wagner (2008) thematisieren in ihrem Beitrag die Homogenisierung der SchülerInnen in deutschen Hauptschulen, die zu

„Restschulen“ verkommen und in denen Kinder mit niedrigem Sozialstatus dominieren. Brüsemeister fasst Bourdieu wie folgt zusammen: „... im Neoliberalismus [findet] ein Kampf ‚jeder gegen jeden‘ statt, weil sich der Staat aus dem Bildungsangebot zurückzuziehen beginnt und dadurch Bemühungen um individuelle Bildungsmobilität zunehmen.“ (Brüsemeister 2008: 142)

#### 2.1.8 Fazit

Die Gesellschaft besteht für Bourdieu aus verschiedenen sozialen Feldern, in denen AkteurInnen konkurrieren und in denen die Kapitalsorten, die ungleich auf die Individuen verteilt sind, eine mehr oder weniger große Bedeutung haben. Ihm zufolge lässt sich soziale Ungleichheit im Bildungssystem zusammenfassend mit der unterschiedlichen Ausstattung von Kapitalien, und hier ist vor allem das kulturelle Kapital zentral, sowie mit der symbolischen Ebene, auf der es um die Definitionsmacht der herrschenden Fraktionen bezüglich der anerkannten Kultur in den Bildungsinstitutionen geht, erklären. Im Zentrum seiner theoretischen Überlegungen steht das Habituskonzept, das zwischen dem handelnden Individuum und der gesellschaftlichen Struktur vermittelt. Ein schulnaher Habitus, der sich mit dem der oberen Schichten deckt, ist für den Bildungserfolg von Vorteil, während ein schulferner Habitus zum Hindernis und Nachteil seiner InhaberInnen wird.

## 2.2 Boudon

Das Konzept von Raymond Boudon stellt neben dem Habitus- und Klassenkonzept von Bourdieu den zweiten prominenten Ansatz dar, Bildungsungleichheiten zu erklären. Im Mittelpunkt stehen die elterlichen Bildungsentscheidungen an den Gelenkstellen des Bildungssystems, die nicht unabhängig von der sozialen Schichtzugehörigkeit getroffen werden und die eine wichtige Rolle bei der Entstehung und der Persistenz von dem ungleichen Zugang zu Bildung einnehmen. (vgl. Maaz 2006: 51) Die zentralen Überlegungen für diesen Abschnitt finden sich in dem Werk von Boudon (1974) „Education, Opportunity, and Social Inequality“ wieder. Die folgenden Ausführungen basieren jedoch auf der Bearbeitung von Sekundärliteratur.

Boudon entwickelte zwei Konzepte, die auf der mikrosoziologischen Ebene anzusiedeln sind und die für die heutige Theoriebildung und empirische Arbeiten in Bezug auf Bildungsungleichheiten (u. a. Becker 2008; Ditton 1992; Maaz 2006; Schauen-

berg 2007) maßgeblich sind. Er unterscheidet dabei zwischen primären und sekundären Effekten der Sozialschichtzugehörigkeit.<sup>21</sup> Ungleiche Bildungsbeteiligung in Abhängigkeit von der Sozialschichtzugehörigkeit kann, nach Boudon, als Ergebnis der individuellen Schulleistungen (primäre Effekte) und den unterschiedlichen Kosten-Nutzen-Abwägungen (sekundäre Effekte) gesehen werden. Im Folgenden werden nun die zentralen Annahmen Boudons näher ausgeführt und anschließend einige bestehende Kritikpunkte zusammengefasst.

### 2.2.1 Primäre Herkunftseffekte

Unter primären Effekten der Sozialschichtzugehörigkeit versteht Boudon die ungleichen Startvoraussetzungen beim Eintritt in das Bildungssystem der Kinder je nach ihrer sozialen Herkunft. Damit sind sowohl monetäre Ressourcen als auch die Ausstattung mit sozialem und/oder kulturellem Kapital der Familie gemeint, die wiederum Einfluss auf die schulischen Leistungen der Kinder ausüben. Somit bedeutet ein niedriger Sozialstatus der Eltern auch einen niedrigeren Schulerfolg der Kinder.<sup>22</sup> Es wird auf herkunftsbezogene Sozialisationseffekte hingewiesen, die zu einer unterschiedlichen Sprachkultur (s. Kapitelabschnitt 2.5.7), zu unterschiedlichen Lern- und Bildungsmotivationen und zu unterschiedlichen Lerngewohnheiten (tendenziell) führen (können) und durch die je nach sozioökonomischer Lage „verschiedene kognitive Fähigkeiten, ... soziale Kompetenzen und Schulleistungen der Kinder“ (Brüsemeister 2008: 146) entstehen. (vgl. Maaz 2006: 52)

Die elterliche Sozialisation, sowohl vor als auch während der Schulzeit, ist je nach sozialer Herkunft unterschiedlich. Es lässt sich zeigen, dass Kinder aus oberen Schichten wissen, wie sie die Schule für sich nutzen können, während Kindern aus

---

<sup>21</sup> Aufbauend auf Boudons Überlegungen sind in den letzten Jahren verschiedene theoretische Ansätze entstanden. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit kann auf diese jedoch nicht näher eingegangen werden. Einen Überblick geben Schlögl/Lachmayr (2004: 26-32). Zum Grundmodell von Esser zur elterlichen Bildungsentscheidung siehe Maaz (2006: 67-71) und Schauenberg (2007: 16f.). Wie Boudon bedienen sie sich des Rational-Choice-Modells, das von einer rationalen Wahl nach erfolgter Abwägung von Kosten, Nutzen und Erfolgswahrscheinlichkeiten ausgeht, um Bildungsentscheidungen zu erklären (vgl. Maaz 2006: 67). Die Weiterentwicklungen unterscheiden sich jedoch nicht substantiell voneinander, lediglich die Gewichtung der primären und sekundären Herkunftseffekte erfolgt verschieden (vgl. Schlögl/Lachmayr 2004: 32).

<sup>22</sup> Schauenberg (2007: 290) führt zusätzlich den primären Nebeneffekt ein. Ihre empirische Untersuchung hat gezeigt, dass SchülerInnen aus privilegierten Familien nicht nur bessere Schulleistungen vorweisen, sondern dass diese auch bei gleichen Testergebnissen etwas bessere Noten erhalten als ihre KollegInnen aus unteren Schichten.

Unterschichtfamilien dies nicht in gleicher Weise gelingt.<sup>23</sup> Die unterschiedlichen Leistungen der Kinder (auch vor dem Schuleintritt) sind mit den spezifischen Lernumwelten in Familien unterschiedlicher Sozialzugehörigkeit zu einem guten Teil zu erklären. Als besonders wichtig hat sich der Indikator der elterlichen Bildung und somit die Nähe oder Distanz zum Bildungssystem gezeigt. Auch die Anzahl der Bücher im Haushalt und die Lesehäufigkeit wirken positiv auf die Bildungsteilhabe. Allerdings handelt es sich hier nicht um einen direkten Einfluss der sozialen Herkunft auf die Schulleistungen, sondern es werden indirekt spezifische Erwartungen und Verhaltensweisen der Eltern auf die Kinder übertragen. (vgl. Moser u. a. 2002; zit. n. Schauenberg 2007: 51) Die theoretischen Überlegungen von Bourdieu können hier integriert werden. Bourdieu und Passeron (1971: 126) weisen darauf hin, dass das Bildungssystem eine bestimmte Art der Kultur und Sprache voraussetzt, die es selber nicht lehrt und es deshalb nur für diejenigen wirklich zugänglich ist, die diese Kenntnisse bereits mitbringen. Auch für Ditton sind es nicht nur die ungleichen Startvoraussetzungen bei Schuleintritt, sondern eben auch die unausgesprochenen Regeln des Schulsystems, die Kindern aus bildungsnahen Häusern besser vertraut sind und ihnen Vorteile verschaffen.

Kindern aus höheren Schichten gelingt es im Verlauf der Schulzeit, ihren Startvorsprung in einen zunehmend größer werdenden Leistungsvorsprung umzusetzen. ... Insofern trägt Schule vielfach eher zur Verstärkung als zum Abbau von bereits unterschiedlichen Startbedingungen bei. (Ditton 2008: 264)

Wie genau die interfamiliäre Transmission von sozialem und kulturellem Kapital vor sich geht und deren Folgen für die schulische Performanz der Kinder ist noch weitgehend ungeklärt. Für die Art der Zusammenwirkung von kulturellem Kapital und sozialer Herkunft und dafür, dass das Kulturkapital entscheidend für Bildungschancen ist, gibt es, so Becker, keine empirischen Beweise. Das kulturelle Kapital fließt

---

<sup>23</sup> Grundmann u. a. (2008: 56f.) zeigen, dass die feststellbaren Unterschiede vor Schuleintritt nach sozialer Herkunft (bildungsnah wäre ein selbstbewusster Umgang mit unterschiedlichen InteraktionspartnerInnen; bildungsfern bezeichnet eher ein ängstliches, zurückgezogenes Verhalten) nicht ohne Weiteres als bessere oder schlechtere Handlungsbefähigung aufgefasst werden können. Vielmehr muss ein genauer Blick darauf geworfen werden und gefragt werden, ob eine stärkere Unterordnung Bildungsferner, die diese in alltäglichen Arbeitszusammenhängen erfahren, nicht eine „realistische Einschätzung der eigenen Handlungsmöglichkeiten unterer Milieus“ (Grundmann u. a. 2008: 57) ist. Somit würde Sozialisation milieugerecht und nicht defizitär erfolgen.

neben anderen Ressourcen in die Bildungsentscheidung mit ein. (vgl. Becker 2008: 169ff.)

Becker betont jedoch die Bedeutung der primären Herkunftseffekte insgesamt und somit der ungleichen Startvoraussetzungen für den Bestand sozialer Bildungungleichheit. Diese besteht verbildlicht (in Anlehnung an Heid 1988) darin,

dass die Startchancen beim Hundertmeterlauf insofern ungleich nach sozialer Herkunft verteilt sind, als dass die Arbeiterkinder mit zu groß geratenen Schuhen ohne Schnürsenkel an der Startlinie stehen, während die Kinder aus höheren Sozialschichten mit bester Ausstattung einen nicht einholbaren Vorsprung von über 50 Metern haben, bevor überhaupt der Startschuss gefallen ist. (Becker 2008: 185)

Aber selbst wenn die ungleichen Startbedingungen ausgeglichen wären, kämen die sekundären Herkunftseffekte ins Spiel. Ob und wie diese überwunden werden können ist weitgehend offen. (vgl. Maaz 2006: 83)

### 2.2.2 Sekundäre Herkunftseffekte

Die sekundären Herkunftseffekte beschreiben die elterliche Bildungsentscheidung, die auch bei gleichen schulischen Leistungen der Kinder unterschiedlich ausfällt. „Bildungsentscheidungen werden im Kontext der eigenen sozialen Stellung getroffen“ (Maaz 2006: 52) und fallen demnach, selbst bei gleicher schulischer Performanz der Kinder, in einer Arztfamilie anders aus, als in einer Arbeiterfamilie.

Die unterschiedliche Wahl von Bildungsalternativen je nach sozialer Schicht wird von Boudon mit Hilfe der Annahmen der Rational-Choice-Theorie (RCT) betrachtet.<sup>24</sup> Demnach sind Bildungsentscheidungen das Ergebnis einer rationalen Kosten-Nutzen-Abwägung. Dabei werden sowohl die zu erwartenden Kosten als auch der erwartete Nutzen der Bildung in Abhängigkeit von der Sozialschichtzugehörigkeit verschieden eingeschätzt bzw. bewertet.<sup>25</sup> In die elterliche Kalkulation fließt auch die schulische Leistung des Kindes mit ein, um die Erfolgswahrscheinlichkeit eines anvisierten Bildungsweges einschätzen zu können. Die subjektive Einschätzung der

---

<sup>24</sup> Zu den Grundannahmen der Rational-Choice-Theorie siehe Schauenberg (2007: 11-13).

<sup>25</sup> Beispielsweise minimierte nach Müller und Pollak (2008: 317) die in den 1970er Jahren geführte Debatte über die vermehrte Arbeitslosigkeit unter HochschulabsolventInnen die subjektive Nutzenerwartung eines Universitätsbesuchs der bildungsfernen Gruppen.

Kosten und Nutzen von Bildungsalternativen hängt maßgeblich von der familiären Nähe oder Distanz zum angestrebten Bildungsweg ab. Das heißt, eine Bildungswahl und somit die Abwägung einzelner Faktoren werden nie unabhängig von der Position im sozialen Strukturgefüge und den damit verbundenen Ressourcen getroffen. (vgl. Schauenberg 2007: 13f. u. Becker 2008: 168f.)

Da die Distanz zu einer gleich hohen Bildungsstufe je nach sozialer Schichtzugehörigkeit unterschiedlich groß ist, sieht Boudon das angestrebte Bildungsniveau relativ zur Ausgangsposition. Die Einschätzung der Kosten und Nutzen erfolgt somit in Abhängigkeit von der eingenommenen sozialen Position im gesellschaftlichen Raum. Demnach müssen Angehörige aus niedrigeren Sozialschichten mehr Ressourcen und eine höhere Bildungsaspiration im Vergleich zu oberen Statusgruppen aufbringen, um ein gleich hohes Bildungsniveau zu erreichen. Die Kosten für die Oberschicht sind geringer, weil die zu überwindende soziale Distanz zu höherer Bildung geringer ist und gleichzeitig ist der Nutzen größer, da es um das Vermeiden eines Statusverlustes geht. Während für untere Schichten ein niedrigerer Bildungsabschluss bereits einen Statuserhalt bedeutet, würden Angehörige der oberen Schicht dadurch einen Statusverlust verzeichnen. Das Bestreben den Statuserhalt über eine Investition in die Bildung zu erlangen ist sinnvoll und rational, da Bildungszertifikate eine platzzuweisende Funktion im gesellschaftlichen Gefüge haben. Eltern mit höherem sozialem Status sind sich dieser Bedeutung von Bildung eher bewusst und schicken ihre Kinder daher in höhere Stufen des Bildungssystems. (vgl. Maaz 2006: 66f. u. Becker 2008: 170f.)<sup>26</sup>

Die anfallenden Kosten bestehen nicht nur aus monetären Aufwendungen, sondern bezeichnen auch die aufgewendete Zeit und Energie für die Informationsbeschaffung über verschiedene Bildungsalternativen, die Unterstützung der Kinder bei schulischen Aufgaben und den entgangenen Lohn bei nicht gewählter Berufstätigkeit. Für Familien der unteren Statusgruppen erscheinen gleiche Kosten ungleich höher bzw. werden die erforderlichen Aufwendungen unrealistisch hoch eingeschätzt. Hingegen wirkt für Angehörige der oberen Schichten ein drohender Statusverlust durch niedrige Bildung ungleich schwerer als die zu erwartenden Kosten. Auch bei der Erfolgswahrscheinlichkeit kommen die unterschiedlichen Einschätzun-

---

<sup>26</sup> Zwar wird betont, dass die Notwendigkeit einer höheren formalen Bildung auch in unteren Schichten gestiegen ist, da sie sonst prekärer Arbeit oder gar Arbeitslosigkeit stärker ausgesetzt sind, jedoch würde die Bedeutung von Bildung als Investition in die Zukunft von ihnen weniger gesehen (vgl. Grundmann u. a. 2008: 57).

gen und Ressourcenausstattungen je nach sozialer Herkunft zur Geltung. Erstens erzielen nach dem primären Herkunftseffekt von Boudon Kinder aus höheren Sozialschichten bessere Schulleistungen und zweitens müssen die Erfolgchancen eines höheren Bildungsweges des Kindes bei Familien der Unterschicht ungleich höher ausfallen, um sich dafür zu entscheiden. Der zu erwartende Nutzen von einer Bildungsentscheidung bezieht sich auf den Zugang zu Berufspositionen, auf soziales Ansehen und den Statuserhalt sowie auf die subjektive Wichtigkeit dieser Komponenten. Eltern mit unterschiedlicher sozialer Herkunft haben verschiedene Lebensziele für ihre Kinder in Abhängigkeit ihrer eigenen gesellschaftlichen Position. (vgl. Becker 2000; zit. n. Schauenberg 2007: 14f.) Als Entscheidungshilfen bei der Kalkulation stehen Vergleichsmöglichkeiten in der unmittelbaren Umgebung, wie etwa die Geschwister oder der Freundeskreis, zur Verfügung. Entscheidend ist nun, nach Esser (2000; zit. n. Brüsemeister 2008: 148), dass die Vorbilder aus dem Alltag bevorzugt werden, obwohl die objektiven Chancen für den/die AkteurIn anders aussehen. Die Wahrnehmung und Einschätzung der Situation rund um die Bildungschancen und -kosten werden somit von den Kulturelementen der eigenen Schicht, Klasse oder des eigenen Milieus geprägt.

Auch bei den sekundären Herkunftseffekten zeigt sich die Bedeutung der elterlichen Bildung. „Mit steigender Bildung der Eltern und steigendem sozialem Status wird der Anspruch an die weitere Schullaufbahn des Kindes größer.“ (Schauenberg 2007: 60) Eltern mit höherem sozialen Status streben im Vergleich zu Eltern mit niedrigerem Sozialstatus auch bereits bei schlechteren Noten einen höheren Bildungsweg für ihre Kinder an, während letztere erst bei sehr guten Noten dazu neigen, den Nachwuchs auf das Gymnasium zu schicken.<sup>27</sup> Erstens wissen Oberschichteltern was ihre Kinder in höheren Bildungsstufen erwartet, da sie meist selbst einen höher Abschluss haben und zweitens stehen ihnen mehr Ressourcen (sei es finanzieller Art oder die Möglichkeit zur Unterstützung bei Hausaufgaben) zur Verfügung, um ihren Kindern bei schulischen Anforderungen beizustehen. Darüber hinaus hält Schauenberg fest, dass Eltern mit bildungsfernem Hintergrund weniger Vertrauen in

---

<sup>27</sup> Die Bildungsaspirationen der Kinder haben Einfluss auf die elterlichen Bildungswünsche. Dabei erweisen sich Effekte des familiären Umfeldes (soziale Herkunft, Bildungsaspiration der Eltern) als bedeutender, verglichen mit Variablen des schulischen Umfeldes (Selbstbewertung der Leistung, Noten, Vergleich mit anderen MitschülerInnen). (vgl. Schauenberg 2007: 114)

die schulische Leistungsfähigkeit ihrer Kinder haben. (vgl. Schauenberg 2007: 56f.)<sup>28</sup>

Wie Schauenberg (2007: 306) resümiert, kann nicht von einem RC-Modell für alle Familien ausgegangen werden, da sowohl eine unterschiedliche Gewichtung von einzelnen Faktoren, als auch die Berücksichtigung verschiedener Elemente je nach Sozialschichtzugehörigkeit beobachtet werden kann.

So erlangt ein möglicher Statusverlust in der Kalkulation in Familien mit hohem Status mehr Gewicht, während anfallende Kosten (materiell und immateriell) bzw. der Ausfall von Einkommen bei unteren Sozialschichten stärker Berücksichtigung finden als ein möglicher Statusgewinn. Deswegen zeigt sich auch bei vergleichbaren Noten die Wahl einer weniger anspruchsvollen Schulform bei Familien mit niedrigem Status. Das kann aber durchaus als rational angesehen werden, da Belastungen durch ungünstige Lebensbedingungen hier stärker wirken. In Familien mit mittlerem Status kann jedoch angenommen werden, dass die Aussicht auf einen Statusgewinn Anreize schafft, höhere Bildungswege der Kinder zu antizipieren. Zusätzlich spielt bei Eltern mit hohem Status die Wichtigkeit der Bildung eine zentrale Rolle. Sie setzen sich auch häufiger gegen Hauptschulempfehlungen hinweg und können allgemein mehr Ressourcen mobilisieren. In Bezug auf eine Statusveränderung scheint deshalb ein Statusverlust mehr Gewicht als ein Statusgewinn zu haben. (vgl. Schauenberg 2007: 295-306)

### 2.2.3 Zur Gewichtung von primären und sekundären Herkunftseffekten

Nach Becker und Lauterbach (2008: 21) spielen die sekundären Herkunftseffekte in oberen Schichten eine größere Rolle für den gewünschten und realisierten Bildungsweg ihrer Kinder, während bei Unterschichtfamilien die primären Effekte entscheidend sind. Nach Boudon, so Maaz (2006: 67), seien nicht die primären Effekte, sondern vielmehr die sekundären Effekte der Sozialschichtzugehörigkeit für die Bildungsungleichheit wirkungsvoller.

---

<sup>28</sup> Ditton (2008: 262f.) führt aus, dass mit steigendem elterlichen Bildungsabschluss die Leistungsschwelle, das Kind in eine höhere Schulform zu schicken, sinkt. Und auch bei der Abbruchquote zeichnet sich ein sozialer Bias ab. Kinder aus privilegierten Familien brechen das Gymnasium erst bei schlechteren Noten in mehreren Fächern ab, während bei ihren KollegInnen aus unteren Sozialgruppen bereits Schwierigkeiten in einem Fach genügen.

Becker zeigt in seiner empirischen Untersuchung, dass der primäre Herkunftseffekt, entgegen den Annahmen von Boudon, nach wie vor von großer Bedeutung ist. „Die Persistenz sozial ungleicher Startchancen ist offensichtlich ... eine gewichtige Ursache für dauerhafte Bildungsungleichheiten.“ (Becker 2008: 183) Die elterliche Bildungsentscheidung wurde, so Becker, im Zuge der Bildungsexpansion mehr von der sozialen Schicht abgekoppelt als vorschulische Startbedingungen, die von der Schule nicht ausreichend ausgeglichen werden können. Deshalb wurden die Hoffnungen der Bildungsexpansion nicht erfüllt, weil die primären Herkunftseffekte (neben den sekundären) nach wie vor stark wirken. (vgl. Becker 2008: 184)

Das soziale Phänomen der Bildungsungleichheit ist, so Becker, nicht unabhängig von der gesamtgesellschaftlichen Bedeutung von Bildung zu sehen. Wenn das Angebot vorhanden ist und mehr qualifizierte ArbeitnehmerInnen nachgefragt werden, kann davon ausgegangen werden, dass die Bildungsaspirationen in allen Sozial-schichten steigen. Das sei in den letzten Jahrzehnten passiert und deswegen haben die sekundären Effekte an Bedeutung eingebüßt. Becker geht deshalb davon aus, dass vor allem, neben dem Abschwächen der sekundären, die Eindämmung der primären Herkunftseffekte für die Schaffung von Chancengleichheit im Bildungssystem ausschlaggebend ist. (vgl. Becker 2008: 171f.)

#### 2.2.4 Kritik am Modell Boudons

Für Becker und Lauterbach dienen „die primären und sekundären Herkunftseffekte als ‚Brückenannahmen‘, ohne dass ihre Existenz und Funktionsweise empirisch exakt erfasst wurden und daher als empirisch bewährte Argumente gelten können“ (Becker/Lauterbach 2008b: 16).

Den Vorwurf an den Rational-Choice-Ansatz, dass von objektiv rational handelnden Individuen ausgegangen wird, entkräftet Schauenberg (2007: 18f.) mit dem Hinweis auf die Berücksichtigung der als subjektiv wahrgenommenen und je nach sozialer Schichtzugehörigkeit unterschiedlich korrelierenden Kosten-, Nutzen- und Erfolgserwartungen bei Bildungsentscheidungen. Dabei weist die Autorin darauf hin, dass eine rationale Entscheidungsfindung nicht die Effekte von kulturellen Normen und Werten ausschließt, sondern zu fragen ist, wie diese beiden Faktoren zusammenwirken. Erst die Erkenntnis, dass individuelle Bildungsentscheidungen nicht getrennt von der subjektiven Bewertung der Kosten und Nutzen je nach eigener Lebenslage verstanden werden können, wird der Komplexität der ungleichen Bil-

dungsbeteiligung gerecht. (vgl. Schauenberg 2007: 20f. u. Ditton 1992: 27-31) Allerdings sei die Unterstellung einer vollständigen Information, nach der die handelnden AkteurInnen über die ihnen zur Verfügung stehenden Bildungsalternativen Bescheid wüssten, als problematisch anzusehen (vgl. Schauenberg 2007: 21f.). Darüber hinaus sei bisher die Operationalisierung des Modells nur unzureichend gelungen. Becker (2000; zit. n. ebd.) bestätigt zwar die zentralen Annahmen Boudons, kann aber nur einen kleinen Teil der elterlichen Bildungsentscheidung damit erklären (vgl. Maaz 2006: 71-76). Ausgeklammert blieben Entscheidungskomponenten wie der Einfluss der Bildungsaspirationen des Kindes selbst, die des Freundeskreises oder das regionale Schulangebot<sup>29</sup> und zahlreiche weitere Faktoren lägen noch im Dunklen und könnten nicht benannt werden. Einerseits sei dies auf die noch ungenügende Operationalisierung des Modells und andererseits auf Mängel des Modells zurückzuführen. Des Weiteren sei es von Bedeutung den Faktor Zeit stärker in empirischen Arbeiten zu berücksichtigen, da sonst die dynamische Entwicklung von Bildungsentscheidungen ignoriert wird. (vgl. Schauenberg 2007: 22f.) Auch Maaz (2006: 82f.) resümiert, dass zwar Einigkeit darüber herrsche, dass sekundäre Herkunftseffekte das Ergebnis der verinnerlichteten Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe sind, weist aber gleichzeitig darauf hin, dass die hier wirksamen konkreten Mechanismen bisher noch unzureichend untersucht wurden. Für den Übertritt vom Schulsystem in den tertiären Bildungsbereich ortet er weiteren Forschungsbedarf, um die Wirkungskraft primärer und sekundärer Herkunftseffekte genauer quantifizieren zu können.

Die auf Boudon basierenden theoretischen Ansätze wählen die rationale Entscheidung als Ausgangspunkt, wobei hier das Bildungssystem nur als Kontextbedingung berücksichtigt wird. Diskriminierende und aktiv benachteiligende Praktiken durch die Schule und die schichtspezifischen Einstellungen gegenüber institutionalisierten Lernumgebungen bleiben somit, Dravenau und Groh-Samberg (2005) zufolge, unberücksichtigt. Im Gegensatz dazu betont die schichtspezifische Sozialisationsforschung die Mittelschichtorientierung des Bildungssystems, die auch zu einer Selbstexklusion Bildungsferner (vgl. Bourdieu/Passeron 1971) aus höheren Bildungsstufen führen kann. Dravenau und Groh-Samberg (2005: 106ff.) weisen in

---

<sup>29</sup> Nach Ditton (2008: 266f.) haben die regionale Verfügbarkeit und die Erreichbarkeit von schulischen Angeboten Einfluss auf Lehrerempfehlungen und elterliche Bildungsentscheidungen.

diesem Kontext darauf hin, dass sich beide Erklärungsmuster nicht ausschließen, sondern lediglich einen anderen Bezugspunkt aufweisen. Sie kritisieren weiters die Annahme des Motivs des Stuserhalts für alle Klassen. Die Behauptung, dass Arbeiterkindern ein niedriger Abschluss reichen würde, sei zu kurz gegriffen. Im Vergleich dazu bringen sie milieuspezifische Handlungsmotive ein. (vgl. Dravenau/Groh-Samberg 2005: 116f.) Sie fordern daher eine konzeptionelle Erweiterung der RC-Theorien über Bildungsungleichheiten hinsichtlich der dargelegten institutionellen Effekte und der milieuspezifischen Einstellungs- und Orientierungsmuster (vgl. Dravenau/Groh-Samberg 2005: 125).

Zur weiteren Kritik und zur Erweiterung der RC-Ansätze bezüglich Bildungsungleichheiten siehe Ditton (2008), Dravenau/Groh-Samberg (2005), Hillmert (2008) sowie Schauenberg (2007).

#### 2.2.5 Fazit

Boudon trifft eine Unterscheidung zwischen primären und sekundären Effekten der Schichtzugehörigkeit im Bereich der Bildungsungleichheiten. Erstere beschreiben längerfristige Wirkungen der Sozialisation auf die schulischen Leistungen. Ein niedriger familiärer Status bedeutet somit eine geringere „kulturelle Ausstattung“ und somit weniger Chancen auf Erfolg im Bildungssystem. Darunter werden Sprachunterschiede sowie verschiedene Lernmotivationen und -gewohnheiten verstanden. Die sekundären Effekte benennen hingegen die schichtabhängigen Unterschiede in der Kosten-Nutzen-Abwägung hinsichtlich der Wahl eines Bildungsweges. Es werden Kosten, Erträge und die Erfolgswahrscheinlichkeit gegeneinander abgewogen. Diese Kalkulation geschieht jedoch unterschiedlich je nach sozialer Schichtzugehörigkeit. Der Stuserhalt gilt als treibende Kraft für schichtspezifische Bildungsentscheidungen. „Daher investieren bildungsnahe Familien deutlich mehr in die Bildung ihrer Kinder, während bildungsferne Familien schon früher mit einem erreichten Abschluss zufrieden sind.“ (Erler 2007c: 33) Es wird angenommen, dass die Gefahr eines sozialen Abstiegs für obere Schichten bei Bildungsentscheidungen schwerer wiegt als ein möglicher sozialer Aufstieg für untere Schichten Bildungsinvestitionen antreibt (vgl. Becker/Lauterbach 2008b: 17ff.). Nicht zu vergessen, dass Bildungsferne unter erhöhten Anstrengungen mehr Ressourcen aufbringen müssen um das gleiche Bildungsniveau zu erreichen wie Angehörige bildungsnaher Familien. Grund hierfür ist die größere soziale Distanz zum Bildungssystem.

Boudon zeigt, wie sich die Effekte bei fortgeschrittener Schullaufbahn verstärken. Ob man das Bildungssystem verlässt oder darin bleibt, hängt von der Wahrscheinlichkeit ab, dort zu „überleben“.

Durch die Sequenzialität, also die Abhängigkeit einer Entscheidung von allen zuvor getätigten, ergibt sich eine nach primären und sekundären Herkunftseffekten stetig auseinander driftende ‚Überlebenswahrscheinlichkeit‘ zwischen Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft. (Erlor 2007c: 33)

### **2.3 Vester: Bourdieu und Boudon**

„Die gesellschaftspolitischen Konflikte der Gegenwart sind in der Tat nicht mehr auf die vertikale Dimension materieller Verteilung zu reduzieren. Denn diese sind heute untrennbar mit den Mechanismen der Verteilung kulturellen Kapitals [auf der horizontalen Ebene] verbunden.“ (Vester 2006: 51)

Vester (2005; 2006) versucht die theoretischen Ansätze von Bourdieu und Boudon zu verbinden bzw. zu erweitern, da er in der Ausdifferenzierung der wissenschaftlichen Erklärungen für soziale Ungleichheit „ein Hindernis für die Erkenntnis des Gesamtzusammenhangs, in dem soziale Ungleichheit sich reproduziert – und auch verändert“ (Vester 2006: 14) sieht.

Er kritisiert das in der öffentlichen Diskussion vorherrschende meritokratische Marktmodell, das jeder/jedem verspricht, je nach erbrachter Leistung, den entsprechenden Platz in der hierarchisch aufgebauten Bildungs- und Berufswelt zu erhalten. Ungleichheiten werden hier auf Leistungsunterschiede und nicht mehr auf die Vererbung von Reichtum und Macht zurückgeführt. Dagegen gilt es, so Vester, in der soziologischen Forschung zur Bildungsungleichheit als erwiesen, dass Kinder je nach sozialer Herkunft unterschiedliche Startvoraussetzungen beim Schuleintritt mitbringen und sozial selektiert werden.

Die Annahme, dass Chancen nach sozialen Klassen ungleich verteilt sind und die Kritik an der meritokratischen Ideologie, sowie die auf Webers nach Erwerbsklassen vertikal geordnete Gesellschaft und die damit verbundene Verteilung von Macht und Chancen, liegen sowohl Boudons als auch Bourdieus Annahmen zugrunde. Jedoch nehmen sie verschiedene Perspektiven ein, die sich nach Vester nicht ausschließen sondern ergänzen. (vgl. Vester 2006: 14ff.) Folgend werden seine Ausführungen diesbezüglich zusammengefasst wiedergegeben.

Zurückgehend auf Boudon (1974) und Goldthorpe handeln Familien entsprechend ihrer Erwerbsklasse und sind bestrebt ihren sozialen Status zu erhalten bzw. zu verbessern. Dabei sind die beiden Herkunftseffekte von Bedeutung. Da diese Annahmen aber bereits über rein situationsbezogene Entscheidungen hinausgehen, kommt hier, so Vester, auch das bourdieusche Habituskonzept, das eine „generationsübergreifende Akkumulation von Ressourcen, Kompetenzen, Wahrnehmungs- und Geschmacksmustern“ (Vester 2006: 17) beschreibt, zum Tragen.

Goldthorpe (2000; zit. n. Müller/Pollak 2008: 310) entwirft zwei Idealtypen für die Bildungsentscheidung. Einerseits gibt es die Dienstklasse, die an höherer Bildung für ihre Kinder interessiert ist um eine Statussicherung zu ermöglichen. Andererseits gibt es die Arbeiterklasse, die auf nicht so kostenintensive und risikoärmere mittlere Bildung setzt, die einen Zugang zu qualifizierten Berufen ermöglichen und gleichzeitig vor Arbeitslosigkeit und ungelernter Arbeit schützen soll. Hier sieht Vester die Möglichkeit diesen Ansatz für eine differenziertere Sichtweise bezüglich der Bildungswege je nach Klassenzugehörigkeit zu öffnen.

Die Stärke des Boudon-Goldthorpe-Ansatzes liegt in den vertikalen und institutionellen Dimensionen der Bildungssegregation. Damit kann er das Fortbestehen von relativen Bildungsprivilegien erklären. Das Potential eines an Bourdieu orientierten Ansatzes läge in den horizontalen und sozio-kulturellen Dimensionen der Bildungssegregation. Damit kann er zur Analyse der Kanalisierung der Bildungswege und der horizontalen Differenzierung beitragen. (Vester 2006: 21)

Beide Ansätze sind, nach Vester, zu eng gefasst und sollten sich für die jeweils andere Richtung öffnen. Vermehrte Beachtung verdienen demnach die theoretischen Ansätze Bourdieus,

insbesondere das Konzept des in der Familie erworbenen und weitergegebenen *Habitus*, das Konzept der *Reproduktions- und Umstellungsstrategien*, mit denen Familien ihre Stellung bzw. Privilegierung im sozialen Raum sichern bzw. erkämpfen, und das Konzept des *sozialen Raums*. (Vester 2006: 22)

Die Grenzen des Boudon-Goldthorpe-Ansatzes würden, so Vester, nur innerhalb der eigenen Denkrichtung diskutiert. Für die postulierten theoretischen und empirischen Forschungslücken bei der Erklärung von der Entstehung und der Persistenz von Bildungsungleichheit nach sozialer Herkunft (vgl. Becker/Lauterbach 2008a) könn-

ten die Ansätze Bourdieus fruchtbar gemacht werden. Allerdings sei bei VertreterInnen des RCT-Ansatzes, wie Goldthorpe, Becker und Baumert, eine Ablehnung der Ideen Bourdieus zu verzeichnen, die, so Vester, teilweise von einer verkürzten und einseitigen Rezeption hervorgerufen wird. (vgl. Vester 2006: 22ff.)

Für Vester gilt, dass bei der elterlichen Schulwahlentscheidung weniger kurzfristige Nutzenkalküle zum Ausdruck kommen, als vielmehr längerfristige Strategien auf Basis der eigenen Erfahrungen zum Zug gelangen. Zugleich werde deutlich, dass die Annahme des Boudon-Goldthorpe-Ansatzes, nach dem es bei Bildungsentscheidungen immer um einen sozialen Aufstieg geht, nicht haltbar ist. Es gehe bei vielen mehr um den Statuserhalt bzw. um die Reproduktion einer bestimmten vertikalen Position. „Auch dies verweist darauf, dass die ‚horizontalen‘ Dimensionen der Bildungsentwicklung mehr erforscht werden müssen.“ (Vester 2006: 25) Obwohl der elterlichen Schulwahlentscheidung viel Gewicht zukommt, möchte Vester die sozio-kulturellen Segregationsmechanismen nicht vernachlässigt wissen.<sup>30</sup> Auch Lehrkräfte müssten sich überlegen, „wie sie zur sozialen Segregation beitragen“ (ebd.).

Vester schreibt weiter, dass es nicht irgendwelche Kinder aus den Arbeitermilieus sind die auf das Gymnasium kommen, sondern Kinder aus bestimmten Klassenfraktionen dieses Milieus „mit einer Vorgeschichte von beruflichen und habituellen Präferenzen, die über den in Familie und Milieu erworbenen Habitus inkorporiert worden sind“ (Vester 2006: 27). Seine These lautet, „dass es historisch tradierte, oft nur latent wirksame Differenzierungen in den sozialen Klassen gibt, die wieder manifest werden, wenn sie ihre institutionelle Chance ... erhalten“ (ebd.).

Zwar können ArbeiterInnen in einer Gruppe zusammengefasst werden, aber sie differenzieren sich bei den Übergangentscheidungen in Untergruppen aus. Vesters Hypothese lautet somit, „dass Gesellschaften wie die deutsche weder als ‚Klassengesellschaft‘ noch als ‚ständische Ordnung‘, sondern als beides gelten können, als eine *ständisch organisierte Klassengesellschaft*“ (Vester 2006: 28).

---

<sup>30</sup> Wichtig wäre, so Vester (2006: 26), die Beziehung zwischen der sozio-kulturellen und der institutionellen Segregation zu erforschen: Wie entsteht die Segregation nach Fachkulturen und wie wird diese zur Grundlage für formelle institutionelle Segregation? Er geht der These nach, „dass *institutionelle und sozio-kulturelle Segregation sich zueinander verhalten wie Form und Inhalt*, dass sie sich gegenseitig stützen und verstärken und ohne einander weit weniger wirken könnten“ (Vester 2006: 25). Ihm zufolge kann der Rational-Choice-Ansatz hier nur als Brückenannahme fungieren und basiert ebenfalls auf den nach der Habitustheorie gemachten sozialen Erfahrungen und den darauf fußenden Entscheidungen.

Ausgehend von den nach ökonomischen Kriterien definierten Klassen Webers, die allein noch nicht zwingend zu einem gemeinsamen Klassenhandeln führen, kommt Vester in seinen Ausführungen zum „sozialem Raum“ Bourdieus auch zu horizontalen Unterschieden. Nach Bourdieu kommt dem kulturellen Kapital gegenüber dem ökonomischen auf der horizontalen Achse mehr Bedeutung zu. Auch die Reproduktionsstrategien, mit deren Hilfe Familien ihre Klassenstellung vererben, verändern sich dahingehend. Daher, so Vester, dient Bildung auch zur Sicherung bereits erreichter vertikaler Rangstellungen, da sie aufgrund der veränderten und mehr ausdifferenzierten Berufs- und Arbeitssphäre nötig scheint. (vgl. Vester 2006: 28f.) Es fand somit eine horizontale Verschiebung in den Bildungsstrategien statt, ohne dass diese eine Auswirkung auf die Aufstiegsaspirationen der Sozialschichten gehabt hätte. Es sei nun der Erwerb von Universitätsdiplomen anstelle der Vererbung von Privatunternehmen notwendig geworden, um einen höheren Status zu erreichen bzw. eine Statussicherung zu gewährleisten.

Das vertikale Modell in der Argumentationslinie von Boudon soll nach Vester ein Zweiachsenmodell werden und das bourdieusche Konzept des sozialen Raums mit aufnehmen. Somit werden unterschiedliche Bildungsaspirationen in einzelnen Milieus erklärbar.

Vester bringt nun zwei Aspekte Webers ein, der die „*nicht-ökonomischen Reproduktionsstrategien*“ (Vester 2006: 32) beschreibt. Es sind dies „*Konvention* und *Recht*“ (ebd.). Nach Weber (1964; zit. n. ebd.) dienen diese zur Schließung gegenüber Aufstiegswilligen niedrigerer Schichten und zur Monopolisierung von immateriellen und materiellen Gütern und Chancen. „Weiche“ Distinktionsmechanismen sind Konventionen bezüglich des sozialen Verhaltens, die eine habituspezifische Selektion möglich machen. Der „harte“ Mechanismus, das Recht, sichert die „institutionellen Privilegierungen bestimmter biographischer Chancen“ (Vester 2006: 32). Gerade auch das Bildungssystem ist in diesem Sinne von sozialer Selektion betroffen. Bildungseinrichtungen, so Vester Bezug nehmend auf Bourdieu und Weber, hätten daher einen „*Doppelcharakter als Lernanstalt und als Stätte der klassenbezogenen Akkulturation*“ (ebd.).

Bourdieu, so Vester weiter, unterstreicht, dass neben den materiellen Barrieren für den Bildungszugang auch die Nähe oder Distanz zwischen den klassenspezifischen Gewohnheiten und den erforderlichen Umgangsformen in den Bildungseinrichtungen von zentraler Bedeutung sind. Unterstützungen in Form von finanziellen Mitteln können demnach die Wirkkraft des kulturellen Erbes nicht befriedigend dämpfen.

Vester (2005 u. 2006) beschreibt acht verschiedene Bildungstypen (für Deutschland), die sich auf die veränderten sozialen Konflikte hinsichtlich der horizontalen Kompetenzzuwächse und der vertikalen Privilegienordnung beziehen. Sie können in folgende drei Gruppen eingeteilt werden: die kleine, positiv privilegierte Gruppe, die große nicht privilegierte Mitte und die kleine negativ privilegierte Gruppe.

Diese stellen verschiedene Erwerbsklassen und deren Ausdifferenzierung in Teilgruppen dar. Es wird deutlich, dass die oberen zwei Typen des bürgerlichen Milieus gegenüber den restlichen Teilgruppen über einen wesentlich größeren Bildungsanteil verfügen. Während in den 50er Jahren die Qualifikationsunterschiede stark polarisiert waren, haben sich diese beiden Gruppen bis in die 1990er Jahre in unterschiedliche Typen ausdifferenziert. „Alle Klassenmilieus haben sich, parallel zur beruflichen Differenzierung durch Zunahme kulturellen Kapitals, weiter ausdifferenziert.“ (Vester 2006: 43) Tendenziell gilt jedoch die Feststellung, dass weiter oben bessere Chancen sowie Ressourcen und weiter unten schlechtere Bedingungen bezogen auf die Bildungsbeteiligung zu finden sind. (vgl. Vester 2006: 34-40) Eine allgemeine Höherqualifizierung sei zwar auch bei den Arbeitermilieus zu verzeichnen, weil es vom Arbeitsmarkt verlangt wurde, um überhaupt den erreichten Status halten zu können, „aber es blieb eine *Bildungsdynamik ohne Statusgewinn*“ (Vester 2006: 42).

Die Bildungsexpansion hat demnach nicht bei den unteren Milieus angefangen, sondern sie fand innerhalb des oberen Bürgertums statt. Dies wiederum hing mit den veränderten wirtschaftlichen Strukturen zusammen. Bourdieu und Passeron (1971) zufolge, so Vester, hatten Selbstständige durch wirtschaftliche Konzentration weniger zu vererben und stellten deshalb ihre Reproduktionsstrategie um, indem sie auf höhere Bildung setzten. Zusammen mit den aufrückenden Kindern der qualifizierten Angestellten und BeamtInnen zählen sie zu den eigentlichen GewinnerInnen der Bildungsexpansion, auch wenn sie das alte Bildungsbürgertum nicht überholen konnten. Das alte Bildungsbürgertum vertraue auf die weichen Mechanismen, wie der Unterscheidung von Geschmack, während das neue Bildungsbürgertum auf harte, institutionelle Mechanismen (Gliederung des Bildungssystems) setzt. Letzteres führt einen Kampf an zwei Fronten. Nach oben hin gilt es die Hegemonie der öffentlichen Meinung (starke Differenzierung des Bildungssystems) zu verteidigen, nach unten hin muss es sich von der aufstrebenden Arbeitnehmerintelligenz abgrenzen. (vgl. Vester 2006: 45ff.)

In Anlehnung an Weber, gibt es Vester zufolge eine ständische Auseinandersetzung um die Gliederung des Schul- und Hochschulwesens, um Fachkulturen, um Kompetenzstandards und um die Koppelung von Fachabschlüssen und Berufszugängen. Der Konservierungswunsch des dreigliedrigen Schulsystems seitens der aufsteigenden neuen Bildungselite basiere auf einer „spontanen, von gleichgerichteten Strebungen des Habitus getragenen Kooperation“ (Vester 2006: 49).

Der oben genannte Doppelcharakter von Bildungsinstitutionen ist es somit, der untere, nicht privilegierte Milieus (dazu zählen auch jene mit migrantischem Hintergrund) in niedrige Bildungswege, Kinder aus mittleren Schichten in praktisch-orientierte Berufe mit begrenztem Status und Frauen in bestimmte Fachrichtungen bzw. Berufe mit geringerem Status lenkt. Es handelt sich bei den „Mechanismen der Bildungsselektion ... nicht um ein Rüttelsieb für individuelle Talente, sondern um die Segregation nach schon bestehenden Gruppenidentitäten“ (Vester 2005: 63).

Wie Brüsemeister (2008: 150f.) zusammenfasst, ist sowohl der Ansatz von Boudon, der bei der Bildungsentscheidung von Familien ansetzt (mit etwaigen Erweiterungen wie von Vester vorgeschlagen) als auch die Sichtweise Bourdieus, die die vertikale Positionierung und damit den Klassenansatz insgesamt betont, von großer Wichtigkeit, wenn es in der Bildungssoziologie um Ungleichheitsforschung geht. Becker und Lauterbach (2008: 13) erwähnen jedoch, dass nach wie vor eine Verlinkung zwischen der Mikro- und Makroebene<sup>31</sup> in diesem Bereich fehlt. Es sei bekannt, dass Familien einen entscheidenden Anteil bei der Reproduktion von Klassenstrukturen haben, aber wie sich diese Transformation genau gestaltet, sei noch zu klären.

## **2.4 Schulische Rahmenbedingungen und institutionelle Effekte**

Bildungsungleichheiten entstehen nicht nur aufgrund unterschiedlicher familiärer Voraussetzungen und Ressourcen, sondern werden auch innerhalb des Schulsystems und durch dessen Struktur geschaffen bzw. werden sie dort nicht genügend

---

<sup>31</sup> Das Phänomen der Bildungsungleichheit lässt sich auf der Makroebene beobachten. Hier kommt die Wirkung der Mikroebene in aggregierter Form ans Tageslicht. Es genügt daher nicht, den Zusammenhang zwischen Sozialschichtzugehörigkeit und Bildungsbeteiligung festzustellen, sondern es gilt der Frage nachzugehen, warum Kinder aus verschiedenen Sozialschichten tendenziell unterschiedliche Bildungswege einschlagen. (vgl. Maaz 2006: 71)

ausgeglichen. „Die Schule wird nicht nur dem Anspruch einer *kompensatorischen* Förderung benachteiligter SchülerInnen nicht gerecht, sie löst nicht einmal das *meritokratische* Versprechen der leistungsgerechten Bewertung ein.“ (Dravenau/Groh-Samberg 2005: 105) Das heißt neben dem fehlenden Ausgleich für Kinder aus bildungsfernen Familien, bedient sich das Schulsystem auch leistungsfremden Beurteilungsmaßstäben und ist somit an der Bildung sozialer Ungleichheit beteiligt. Einige Ungleichheit generierende Mechanismen des Komplexes Schule werden im folgenden Kapitel näher betrachtet. Am Anfang stehen das Bildungssystem und die Beurteilung bzw. Schulempfehlungen seitens der Lehrkräfte. Danach wird auf die Problematik der Hierarchisierung von schichtspezifischen Bildungsinhalten eingegangen.

#### 2.4.1 Schulsystem

Boudon zufolge, so Maaz, sind soziale Disparitäten bei der Bildungsbeteiligung ein Produkt „individueller Bildungsentscheidungen, die in einem institutionellen Kontext des Bildungssystems getroffen werden müssen“ (Maaz 2006: 51). Diese Entscheidungen entstehen, nach Boudon, in einem Zusammenspiel von schulischen Leistungen der SchülerInnen, „den Selektionsmechanismen des Bildungssystems und dem familiären Entscheidungsverhalten“ (ebd.). Unter den Selektionsmechanismen des Bildungssystems werden Übergangsbestimmungen wie die Notwendigkeit einer Gymnasialempfehlung seitens des Lehrpersonals sowie Zugangsbeschränkungen in Bezug auf erbrachte Leistungen zu nächst höheren Bildungsinstitutionen zusammengefasst. Aber auch die institutionelle Struktur des gesamten Bildungssystems hat hier Einfluss. So wird die bereits früh angesetzte Bildungsentscheidung nach vier Jahren gemeinsamer Grund- bzw. Volksschule in Deutschland und in Österreich als ein möglicher Grund für die Stabilität von Bildungsungleichheit gesehen, da sie mehr als die darauf folgenden von dem Willen der Eltern abhängt. Daher können Bildungsungleichheiten bei jungen Erwachsenen als „*aggregierte Nebenfolge dieser frühen Bildungsentscheidungen*“ (Becker/Lauterbach 2008b: 16) gesehen werden. Durch diese frühe Selektion werden vor allem den Eltern sehr bald Entscheidungen abverlangt, die stark nach sozialer Zugehörigkeit divergieren. Der weitere Lernverlauf eines Kindes ist zu diesem Zeitpunkt sowohl für Eltern als auch für die Lehrkörper schwierig einzuschätzen, und auf beiden Seiten fließt die Sozialschicht des Kin-

des in die Beurteilung bzw. Entscheidung mit ein.<sup>32</sup> Nachträgliche Korrekturmöglichkeiten wären nur begrenzt vorhanden und würden selten wahrgenommen. (vgl. Maaz 2006: 103) Die frühe schulische Selektion ist gerade für Kinder aus nicht privilegierten Familien (untere Sozialschichtzugehörigkeit, Migrationshintergrund) von Nachteil, da sie kaum Chancen haben ihr Leistungspotential bis zur ersten Übertrittsentscheidung optimal zu entwickeln und da spätere Korrekturen in der Schullaufbahn mit zusätzlichen Kosten verbunden und eher unwahrscheinlich sind (vgl. Geißler 2002; zit. n. Schauenberg 2007: 47).<sup>33</sup>

Müller und Pollak (s. Kapitelabschnitt 2.9.1) verweisen noch auf zwei weitere Punkte im deutschen Bildungssystem, die sozial selektiv wirken und für den Weg zur Universität von Bedeutung sind. Zum einen nennen sie die häufigen Entscheidungspunkte im Bildungssystem generell und zum anderen die Möglichkeit berufsbildende Schulen zu wählen.

#### *Differentielle Entwicklungsmilieus*

Hillmert (2008: 94f.) weist auf die Unterscheidung von Bildungsungleichheiten, die schon vor Schuleintritt bestehen und solchen, die erst im Zuge des Schulbesuchs entstehen, hin. Empirische Untersuchungen in Deutschland zeigen, dass Kinder, die am Ende der Grundschulzeit gleiche Leistungen erbracht haben, Unterschiede in ihrer Schulperformanz je nach weiterführendem Schultyp aufweisen. Dabei zeigt sich, dass Gymnasien deutlich bessere Leistungssteigerungen möglich machen als Hauptschulen. In diesem Zusammenhang wird von differentiellen Entwicklungsmilieus gesprochen (vgl. Ditton 2008: 250f.).

Somit ist anzunehmen, dass das Bildungssystem ungleiche Startbedingungen der Kinder nicht ausgleicht, sondern im Gegensatz dazu eher noch verstärkt, da die Leistungsunterschiede je nach sozialer Herkunft in späteren Schulstufen größer sind als vor dem Schuleintritt (vgl. Schauenberg 2007: 54). Einer anderen Studie zufol-

---

<sup>32</sup> Hinsichtlich der Lehrerempfehlung, aber auch der Elternentscheidung, bezüglich der weiteren Schullaufbahn eines Kindes weist Ditton (2008: 255) darauf hin, dass (insbesondere nach nur vier Jahren gemeinsamer Grundschule) ein hoher Unsicherheitsfaktor bei der Leistungsprognose gegeben ist.

<sup>33</sup> Hillmert und Jacob (2005) kommen zum Schluss, dass die Wahrnehmung einer Korrektur bzw. der „zweiten Chance“ im Bildungssystem stark sozial selektiv ist. Sie nehmen für Deutschland an, dass durch eine erhöhte Durchlässigkeit innerhalb von Schultypen keine ausgleichende Wirkung bezüglich der Bildungsungleichheit zu erwarten ist. Es würden dadurch vielmehr individuelle Präferenzen und Ressourcen an Größe gewinnen, die stark von der Sozialschichtzugehörigkeit abhängen. Das heißt, eine bloße institutionelle Veränderung ohne einen Ausgleich auf der Ressourcenseite anzustreben, manifestiert soziale Bildungsungleichheit anstatt sie zu mindern.

ge fielen Kinder aus bildungsfernen Häusern nach den Ferien in ihren Leistungen im Vergleich zu ihren MitschülerInnen aus bildungsnäheren Familien zurück (vgl. Ditton 2008: 270f.). Das Schulsystem hat demnach das Potential kompensierend zu wirken.

#### 2.4.2 Empfehlungen und Bewertungen seitens der Lehrkräfte

Verschiedene Untersuchungen nach Maaz (2006: 77f.) zeigen, dass eine Gymnasialempfehlung nach der Grundschule in Deutschland stark abhängig von der Sozialschichtzugehörigkeit bzw. der elterlichen Bildung ist.<sup>34</sup> Selbst nach Kontrolle der schulischen Leistungen benötigt ein Kind, dessen Vater die Hochschulreife erworben hat, um ein Drittel weniger Punkte für eine Gymnasialempfehlung als ein Kind mit einem Vater ohne schulischen Abschluss.

Nach den Ergebnissen von Ditton (2005; zit. n. Maaz 2006: 78) ist die elterliche Bildungsaspiration jedoch im Vergleich zur schulischen Empfehlung der LehrerInnen weit mehr von der sozialen Zugehörigkeit abhängig. Somit wirken die Grundschulempfehlungen sozial ausgleichend, bleiben aber gleichzeitig sozial selektiv. Selbst wenn die Empfehlungen seitens der Lehrkräfte, verglichen zu den elterlichen Entscheidungen, weniger von der sozialen Herkunft abhängen, so muss dennoch gesehen werden, dass sowohl die schulischen Leistungen als auch die Notenvergabe nicht unabhängig von der sozialen Zugehörigkeit sind.

Ditton (2008) prüft das RC-Modell hinsichtlich der Lehrkräfteempfehlungen, die ja in strukturelle Bedingungen eingebunden sind. Das heißt, dass zum Beispiel verfügbare Plätze von Schulen berücksichtigt werden (müssen). Wie in Deutschland führen auch in Österreich bereits die Ausdifferenzierung des Bildungssystems, beschränkte Aufnahmekapazitäten und regional unterschiedliche Gegebenheiten zu einer a priori Selektion. Diese muss dann in Anlehnung an eine Normalverteilung (Gauß'sche Glockenkurve) bedient werden. In diesem Feld bewegen sich die LehrerInnen. (vgl. Dravenau/Groh-Samberg 2005: 111f.) Bei guten SchülerInnen kommen bei der Überlegung hinsichtlich einer Gymnasialempfehlung auch eine mangelnde elterliche Bildung, weniger günstige Lernbedingungen und Unterstützungsmöglichkeiten, sowie fehlende höhere Bildungswünsche auf die negative Bilanzseite (vgl. Gomolla/Radtke 2002; zit. n. Dravenau/Groh-Samberg 2005: 113). „Kinder

---

<sup>34</sup> In den deutschen Bundesländern gibt es verschiedene Regelungen bezüglich bindender Schulempfehlungen (vgl. Schauenberg 2007: 61).

von Eltern mit niedrigeren Schulabschlüssen müssen [somit] hochsignifikant höhere Leistungsanforderungen erfüllen, um eine Empfehlung für das Gymnasium zu erhalten als Kinder von Eltern mit höheren Schulabschlüssen.“ (Ditton 2008: 262) Darüber hinaus wird Kindern aus oberen Sozialschichten generell eine größere Wahrscheinlichkeit, in höheren Bildungsinstitutionen erfolgreich zu sein, zugeschrieben (vgl. Schauenberg 2007: 42ff.).

#### *Eltern und Grundschulempfehlung*

Becker (2008) weist nach, dass auch die Bindungskraft der Grundschulempfehlung je nach sozialer Herkunft variiert. Während Eltern aus unteren Schichten eher der Empfehlung folgen und so häufig ihre Kinder nicht auf den höheren Bildungsweg schicken, setzen sich Eltern aus der Oberschicht auch bei schlechteren Leistungen ihrer Kinder eher darüber hinweg und wählen das Gymnasium. Bei gymnasialen Übertrittsempfehlungen zeigt sich eine ähnliche Benachteiligung. Eltern mit niedrigerem Status kommen der Gymnasialempfehlung weniger oft nach als Oberschichteltern. Dieser Trend lässt sich auch bei einem Wechsel vom Gymnasium auf einen niedrigeren Schultyp beobachten. Kinder aus privilegierten Familien brechen demnach das Gymnasium im Vergleich erst bei viel schlechteren Leistungen ab. (vgl. Schauenberg 2007: 61ff.) Empirische Studien zeigen, dass bei Berücksichtigung gleicher schulischer Leistungen, Kinder aus nicht privilegierten Schichten eine geringere Chance haben auf das Gymnasium zu wechseln, während Kinder aus privilegierten Gruppen ein geringeres Risiko haben auf die Hauptschule zu gehen (vgl. Maaz 2006: 78f.).

Da sich das Lehrpersonal vor allem aus mittleren und oberen Schichten rekrutiert und sich bei seiner Beurteilung an die Werte und Normen der oberen Sozialschichten orientiert, herrsche Blindheit gegenüber sozialer Diskriminierung in diesem Bereich.<sup>35</sup> Somit würden die speziellen Kenntnisse und Fähigkeiten der Kinder aus unteren Schichten nicht anerkannt und ihnen stattdessen ein Mangel an intellektueller Entwicklung zugeschrieben. Es würden leistungsfremde Kriterien wie Fleiß, Konzentration, Ordnungs- und Leistungswille Eingang in die Beurteilung der Lehr-

---

<sup>35</sup> Preuß (1970; zit. n. Schauenberg 2007: 41f.) weist darauf hin, dass neben dieser (bewussten) Benachteiligung auch die Einschätzung der elterlichen Hilfeleistung beim schulischen Fortkommen seitens der LehrerInnen in deren Entscheidung mit einfließt. Diese sieht Preuß gerade bei Unterschichtfamilien als oft nicht ausreichend gegeben. Auch der Kontakt zwischen den Lehrkräften und den Eltern aus der Oberschicht ist bzw. wird als besser seitens der LehrerInnen eingeschätzt (vgl. Ditton 2008: 260f.).

kräfte finden.<sup>36</sup> Noten seien demnach nur wenig aussagekräftig, da die Notenvergabe bei gleicher Leistung unterschiedlich ausfalle, wenn der soziale Hintergrund bekannt ist. (vgl. Ditton 2008: 253f.)<sup>37</sup> Bezogen auf die tatsächlichen Leistungen würden untere Schichten zu schlecht und Kinder aus der Oberschicht zu gut bewertet. „Die bestehenden Leistungsdifferenzen werden in der Notenvergabe drastisch überzeichnet.“ (Ditton 2008: 266) Des Weiteren sei der Unterricht auf obere Schichten ausgerichtet. Dabei muss allerdings festgehalten werden, dass es keine Hinweise darauf gibt, dass Lehrkräfte gezielt sozial diskriminieren. Vielmehr ist das Nichtbewusstsein persönlicher Stereotypen zu beheben und die Lehrkräfte dahingehend zu sensibilisieren. (vgl. Ditton 2008: 269) Also ganz nach dem Prinzip, Ungleiches auch ungleich zu behandeln.

Auch Dravenau und Groh-Samberg (2005) betonen die Mittelschichtherkunft der Lehrkräfte, deren Bewertungsmaßstäbe zum großen Teil nicht objektivierbare Fähigkeiten und Leistungen, sondern leistungsunabhängige Parameter wie kulturelle Normen und Werte der herrschenden Schichten darstellen. Zu bedenken sei jedoch, dass das Lehrpersonal nur logisch in der Struktur des Bildungssystems, dessen Funktion die Selektion sei, handelt und es somit quasi eine Vermittlerposition zwischen dem System und dem Individuum einnimmt. Die Überforderung der Lehrkräfte (bezüglich einer Prognose des weiteren Schulweges des Kindes) verbindet sich mit den institutionell vorgeschriebenen Selektionszwängen, wie der frühen Schultypenwahl und der frühen Benotung, sowie mit der Existenz von Sonderschulen und anderem mehr. Hinzu käme noch die kulturelle Diskriminierung.<sup>38</sup> Es sollte, so die beiden Autoren, neben einer Sensibilisierung der Lehrkräfte gegenüber milieuspezi-

---

<sup>36</sup> Schauenberg (2007: 42f.) weist auf die Problematik hin, dass es kaum klare, objektive Vorgaben bzw. Richtlinien gibt, an die sich Lehrkräfte bei ihrer Entscheidung halten können. Deshalb kann es auch nicht verwundern, wenn neben den Noten auch auf leistungsfremde Eigenschaften (wie auf charakterliche Eigenschaften, auf die Arbeitshaltung und auf die elterliche Unterstützung) zurückgegriffen wird und somit Kinder aus weniger privilegierten Familien benachteiligt werden.

<sup>37</sup> Geißler folgert, dass „*familiäre Ursachen für leistungsunabhängige Chancenunterschiede in den Schulen nicht etwa kompensiert, sondern verstärkt werden*“ (Geißler 2005: 78). Die Studien zu PISA würden die leistungsunabhängigen Filter belegen. Nach ihm würde mit einem Mehr an Chancengleichheit auch das Leistungsniveau steigen, wenn gute SchülerInnen aus unteren Schichten mehr und schwächere Kinder aus privilegierten Familien weniger an höherer Bildung teilnehmen würden. (vgl. ebd.)

<sup>38</sup> Das Konzept der institutionellen Diskriminierung von Gomolla und Radtke (2002; zit. n. Dravenau/Groh-Samberg 2005) verbindet kulturelle Diskriminierung mit der Eigenlogik institutioneller Strukturen im Bildungssystem.

fischen Unterschieden auch eine heterogenere Herkunft der Lehrkräfte angestrebt werden. (vgl. Dravenau/Groh-Samberg 2005: 108-114)

Zusammenfassend lässt sich zunächst festhalten, dass die Schule – in der konkreten Gestalt von LehrerInnen und ihrer Beurteilungen der SchülerInnen – durchaus in einer aktiven und diskriminierenden Weise an der Benachteiligung bestimmter sozialer Herkunftsgruppen beteiligt ist. (Dravenau/Groh-Samberg 2005: 110)

### 2.4.3 Hierarchisierung von Bildungsinhalten

In diesem Kontext stehen auch unterschiedliche Bildungsinhalte, die über die schulische Bildung hinausgehen, und die Frage, wer Bildung, die zu höheren gesellschaftlichen Positionen befähigt, definiert.<sup>39</sup> Nach Grundmann u. a. (2008) gibt es variierende Wertigkeiten in Bezug auf den Inhalt der schulischen Bildung und die Hierarchisierung von lebensweltlich unterschiedlichen Bildungsinhalten. Die Fähigkeit zur Erkenntnisverarbeitung und die Entwicklung von kognitiven Fähigkeiten sind selbst frei von der hierarchischen Ordnung verschiedener Bildungsinhalte. Erst durch die unterschiedliche Wertschätzung und Hierarchisierung von gruppenspezifischen Erfahrungsinhalten, die im Bildungssystem hervorgebracht und prolongiert werden, so die Autoren, entsteht Bildungsungleichheit. (vgl. Grundmann u. a. 2008: 52)<sup>40</sup> Sie betonen, dass Bildungsentscheidungen von nicht privilegierten Familien nicht als rationale Kosten-Nutzen-Abwägungen verstanden werden können, da eine Nicht-Passung zwischen der in der Schule geforderten Bildung und den eigenen lebensweltlichen Inhalten bestünde. Danach muss man sich also für oder gegen die Schule entscheiden, was letztlich auch die gesamte soziale Identität involviert. Außerschulische Bildung passiert im näheren sozialen Umfeld, wie der Familie oder dem Freundeskreis eines Kindes, und ist je nach Milieuzugehörigkeit anders im Hinblick auf die Wertschätzung handwerklicher Fähigkeiten, Intellektualität und sozialen Beziehungskompetenzen sowie auf die Präferenzstrukturen und die alltägliche Lebensführung. Das Problem liege in der gesellschaftlichen Bewertung, nach der das Eine weniger wert ist als das Andere. Für Kinder aus bildungsfernen Schichten stellt die Mittelschichtorientierung des Bildungssystems daher eine große Hürde dar.

---

<sup>39</sup> Hinzu kommt noch die Frage, inwieweit das Bildungssystem wem lebensrelevante Kenntnisse vermittelt und wen es auf das Leben vorbereitet, also ob schulische Bildungsinhalte für das eigene Herkunftsmilieu von Bedeutung sind und Anwendung finden.

<sup>40</sup> Grundmann u. a. (2008: 52f.) bemängeln, dass Erfahrungsinhalte der unteren Schichten auch in der empirischen Bildungsforschung zu selten beachtet werden.

In deren Familien wird eine praktische Handlungsrationale vermittelt und nicht das abstrakte Denken geübt. Notwendig sei daher ein Abbau der starken Hierarchisierung von Handwerk und intellektuellen Tätigkeiten, die Betonung der Gleichwertigkeit der beiden und die Ausrichtung des Bildungssystems danach. (vgl. Grundmann u. a. 2008: 50-54)

Nach Grundmann u. a. ist also die Passung zwischen dem lebensweltlichen, also dem im Alltag gebrauchten Wissen und den Anforderungen der Schule relevant. Sie orten hier eine doppelte Hierarchisierung, da zum einen die Sozialisation in bildungsnahen Familien schulnäher ist und zum anderen die Bildungsinhalte der unteren Milieus systematisch abgewertet werden und somit unsichtbar bleiben.

Bei einem Bildungsaufstieg ist daher nicht nur das Risiko des Scheiterns größer, sondern er kann auch zum Fluch werden, wenn man die Entfremdung vom Herkunftsmilieu durch ein Einlassen auf schulische Normen und Werte bei gleichzeitiger Aufgabe eigener milieuspezifischer Ressourcen und Optionen berücksichtigt. (vgl. Grundmann u. a. 2008: 55-59) Wie Willis (1979) in seiner Studie zu Arbeitersöhnen bereits zeigte, ist eine Möglichkeit mit der Nicht-Passung zwischen der eigenen Lebenswelt und dem Schulsystem umzugehen, die Nichtanerkennung bzw. gemeinsamer Widerstand gegen die als höher bewertete Kultur, um ein positives Selbstbild und Verständnis bzw. Anerkennung zu erhalten.<sup>41</sup>

Eine andere Strategie ist es, die geltenden Bildungsideale und somit zugleich die eigene „defizitäre“ Sozialisation anzuerkennen, die durch das Bildungssystem kompensiert werden kann. Bei der Anpassung an geltende Bildungsprozesse lässt sich bei BildungsaufsteigerInnen beobachten, dass eine Distanzierung bzw. Entfremdung zum Herkunftsmilieu wahrscheinlich ist. Das Investitionsrisiko und die Gefahr des Scheiterns sind somit bei BildungsaufsteigerInnen größer. Bildung kann für diese so zum Fluch werden und Heimatlosigkeit hervorrufen. (vgl. Grundmann u. a. 2008: 60f.) Der gefühlsmäßige Abstand von unteren Sozialschichten zu den von ihnen als fremd empfundenen höheren Bildungsinstitutionen und die mangelnde Kenntnis bzw. Information über selbige haben Anteil an der Entscheidung für untere Bildungsgänge dieser Gruppen. Die Überwindung dieser Distanz bzw. die Anpassung

---

<sup>41</sup> „Die ethnografische Studie von Willis (1979) zur Schulkultur in einer englischen Hauptschule zeigt, dass es der ‚Spaß am Widerstand‘ ist, der männliche Jugendliche aus der Arbeiterklasse wieder zu Hilfsarbeitern macht, weil sie das Versprechen der Schule auf beruflichen Aufstieg für alle als illusionär durchschauen und, statt Bildungsambitionen zu entwickeln, den Spaß an der Opposition gegen das Autoritätssystem der Schule in ihrer Jugendsubkultur lustvoll ausleben.“ (Friebertshäuser 2005: 131)

an die vorgefundenen Normen und Werte in höheren Bildungsstufen ist als zu erbringende Leistung zu sehen, die von Angehörigen der oberen Bildungsschichten so nicht erbracht werden muss. Daher ist ihnen hier ein klarer Vorsprung bzw. Vorteil gegeben. (vgl. Schauenberg 2007: 56)

Die Standardisierung von Bildungsinhalten (und somit die Einteilung in höher- und minderwertig) vermittelt durch das Bildungssystem, wirkt in die familiäre Lebenswelt zurück. So erscheinen das Bildungssystem und dessen Werte auch für untere Schichten als legitim und die eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten als defizitär. Bourdieu nennt es die „symbolische Macht“ (s. Kapitelabschnitt 2.1.3), die die Beherrschten die Sichtweise ihrer BeherrscherInnen übernehmen und als rechtens anerkennen lässt. Nicht privilegierte Eltern ließen sich somit „kolonialisieren“ (Grundmann u. a. 2008: 62) und von ihren Bildungsstrategien abbringen. Eine gute Passung ist nicht nur entscheidend für die Bewertung von Bildung, sondern erweist sich auch bei der Wahl eines Studiums (einschließlich der Fächerwahl) und bei der Weiterbildung als zentral.

Eine integrierende Pädagogik, wie sie auch Bourdieu fordert, hätte nun die Aufgabe die unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder nicht als besser oder schlechter zu bewerten, sondern andere Potentiale auch anzuerkennen und dementsprechend zu fördern, zu integrieren. In unteren Milieus herrschen „andere Denkstile ... [vor,] die beispielsweise eher auf inhaltliche als auf formale Logik, eher bildhaft auf Gesamtzusammenhänge als abstrahierend auf analytische Zerlegung, eher einführend als klassifizierend angelegt sind“ (Vester 2006: 51). Die dominanten Bewertungsmuster vernachlässigten diese Potentiale jedoch, indem sie sie minder bewerten als die eigenen. Vester (2005: 65ff.) plädiert in diesem Zusammenhang für eine organisierte Gegenmacht der benachteiligten Gruppen, um gegen die scheinbar universalen Bildungsideale aufzutreten und eine Anerkennung der eigenen Fähigkeiten und Kenntnisse zu fordern.

#### 2.4.4 Fazit

Die Statussicherung wird heute vermehrt über das Bildungssystem gewährleistet und letzteres hat somit die reproduktive Funktion der Familie teilweise ersetzt. Allerdings stellt die Durchsetzung universalistischer Bewertungskriterien im Schulsystem nur die halbe Wahrheit dar. Die andere Seite der Medaille ist, dass diese sich als Aufstiegsbarrieren für Angehörige der unteren Schichten erweisen. Die Bedeu-

tung der Nähe bzw. der Distanz zum Bildungssystem (oder anders, die Passung zwischen der eigenen Lebens- und der Bildungswelt) wird immer wieder im Zusammenhang mit sozialer Ungleichheit und Bildungserfolg hervorgehoben.

Wie in diesem Kapitelabschnitt ausgeführt wurde, bestehen im Bildungssystem Quellen (struktureller oder inhaltlicher Art) für soziale Bildungsungleichheit, die zu einer Diskriminierung und Benachteiligung bildungsferner, unterer Schichten beitragen. Als Hauptpunkte sind die frühe Selektion bzw. die vielen Entscheidungspunkte im Bildungssystem insgesamt zu nennen. Daneben gilt besonders die Mittelschichtorientierung der Lehrkräfte, die sowohl Auswirkungen auf die Bewertung der SchülerInnen als auch auf die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts hat, als problematisch. Darüber hinaus werden leistungsfremde Kriterien in die Beurteilung miteinbezogen und milieuspezifische Bildungsinhalte hierarchisiert.

## **2.5 Familiäre Rahmenbedingungen**

Familiäre Lebensbedingungen haben Einfluss auf die Schulleistungen eines Kindes sowie auf die Bildungsentscheidungen (der Eltern). Als primäre Sozialisationsinstanz nimmt die Familie eine vermittelnde Funktion ein, die zwischen dem Individuum und der gesellschaftlichen Institution Schule anzusiedeln ist. In Anlehnung an Schauenberg (2007: 69-108) werden nachfolgend verschiedene einzelne Einflussfaktoren der Familie genannt, die jedoch nicht monokausal Bildungsungleichheit erklären können, sondern in einer Wechselwirkung zueinander bzw. mit anderen Faktoren wie der Sozialschichtzugehörigkeit und der elterlichen Bildung (einmal mehr, einmal weniger) in Verbindung stehen.<sup>42</sup>

### 2.5.1 Beruf der Eltern

Es wird angenommen, dass eine gewisse berufliche Sozialisation zu einer passenden familiären Sozialisation führt. So fallen Einstellungen zum Bildungssystem und dessen Bewertungen je nach beruflicher Stellung unterschiedlich aus. In den oberen Berufsschichten haben Selbstständigkeit und Selbstkontrolle einen beruflichen

---

<sup>42</sup> Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen der Familienform (AlleinerzieherInnen, Stiefeltern etc.) und dem Bildungserfolg des Kindes weisen deutlich darauf hin, dass soziale, kulturelle und ökonomische Ressourcen in weit höherem Maße Einfluss haben (vgl. Böhnisch 2009: 346).

Zweck, während von ArbeiterInnen Gehorsam und Anpassung an eine äußere Autorität verlangt wird. Für die kindlichen Schulleistungen erweisen sich dabei erstere Persönlichkeitsmuster als vorteilhaft. Die Art und der Umfang der elterlichen Berufstätigkeit haben somit Auswirkungen auf die Sozialisation, das heißt auf die Form (Erziehungsstil) und den Inhalt (Werte und Normen) der familiären Vermittlung. (vgl. Schauenberg 2007: 71-76)<sup>43</sup>

### 2.5.2 Einkommen und Armut

Geringere Einkommen stellen vor allem dann eine Belastung dar, wenn sie mit für die Familie schlechten Lebensbedingungen verbunden sind, was häufiger in bildungsfernen Familien und Familien mit geringem Status der Fall ist. Allgemein kann festgehalten werden, dass sich Armut sowohl negativ auf die primären als auch auf die sekundären Herkunftseffekte auswirkt. (vgl. Schauenberg 2007: 76-83) Becker (1998; zit. n. Schauenberg 2007: 82) stellt fest, dass Eltern mit höherem Bildungsstand in der Lage sind, armutsbedingte Negativeffekte zu kompensieren und somit ihre Bildungsaspirationen für ihre Kinder höher sind.

### 2.5.3 Kinderanzahl und Geschwisterposition

In Bezug auf die Kinderanzahl ist festzuhalten, dass mit wachsendem Nachwuchs die Wahrscheinlichkeit auf höhere Bildung sinkt, während sich bei Einzelkindern aus Familien mit höherem Status ein Vorteil für ihren Bildungsweg erkennen lässt.<sup>44</sup> Die Geschwisterposition lässt einen u-förmigen Verlauf erkennen. Demnach haben älteste und jüngste Kinder Vorteile bei der Beteiligung an höheren Schulformen. (vgl. Schauenberg 2007: 88-95)

### 2.5.4 Familienklima

Das Familienklima (die Gesamtheit der Beziehungen und Kommunikations- und Interaktionsprozesse einer Familie) kann einen direkten negativen Einfluss durch eine angespannte Atmosphäre haben, aber auch indirekt durch das elterliche Erzie-

---

<sup>43</sup> In diesem Zusammenhang wird von einer Zirkelhypothese gesprochen (vgl. Ditton 2008: 252f.).

<sup>44</sup> Schauenberg (2007: 294) zeigt, dass die Kinderanzahl keinen großen Einfluss auf die Bildungsplanung in Familien mit höherem Status hat.

ungsverhalten auf die Schulleistungen eines Kindes wirken. Auch hier kann neben dem Einfluss auf primäre Herkunftseffekte ein Zusammenhang mit elterlichen Bildungsentscheidungen (sekundäre Herkunftseffekte) hergestellt werden. Ist das Familienklima angespannt, kann dies zu einem Verzicht auf höhere Bildungsstufen führen. (vgl. Schauenberg 2007: 95ff.)

#### 2.5.5 Anregungsgehalt im Elternhaus

Einen weiteren Punkt, der die familiären Rahmenbedingungen für einen günstigen Bildungsverlauf konkretisiert, stellt der Anregungsgehalt des Elternhauses dar. Sowohl das objektive als auch das inkorporierte Kulturkapital nach Bourdieu (s. Kapitelabschnitt 2.1.3) sind hierbei ausschlaggebend. Damit sind einerseits die Ausstattung mit kulturellen Gütern wie Büchern und andererseits die kulturelle Praxis (z. B. Freizeitaktivitäten wie Theater- und Museenbesuche) gemeint. Es zeigt sich auch hier, dass ein förderndes familiäres Umfeld (bezüglich Sprachverhalten, schulisches Interesse und Unterstützung der Eltern, anregendem Spielzeug, auf Selbstständigkeit ausgerichtete Erziehung, Einbezug der Kinder in anregende Gespräche, Leseverhalten und -förderung der Eltern und anderes mehr) eher in oberen und mittleren Schichten zu finden ist und weniger in Arbeiterfamilien. Die Wirkung betrifft hier sowohl die primären als auch die sekundären Herkunftseffekte nach Boudon. (vgl. Schauenberg 2007: 98-102)

#### 2.5.6 Erziehungsstil

Hinsichtlich des Erziehungsstils der Eltern lässt sich Gleiches feststellen. In bildungsnahen, oberen Sozialschichten herrscht eher ein unterstützendes Erziehungsverhalten (u. a. die Förderung von Unabhängigkeit) vor, während in bildungsferneren Familien autoritäre Sozialisationsbedingungen vorzufinden sind, die sich verstärkt an dem Prinzip der Unterordnung und der Konformität orientieren. Die Wirkungsrichtung der elterlichen Erziehungskultur ist hierbei eine zweifache. Einerseits üben Eltern so direkten Einfluss auf die Schulleistungen ihrer Kinder aus und andererseits indirekt durch ihre Einwirkung auf die schulische Motivation bzw. Einstellung und auf die persönliche Entwicklung der Kinder. (vgl. Schauenberg 2007: 102-108)

### 2.5.7 Sprache

„Sprache ist konstituierend für unser Leben, speziell für unseren sozialen Status.“ (Adaktylos 2007: 48) Bernstein, britischer Soziologe und Sprachwissenschaftler, zeigt in seiner „Codetheorie“, entstanden in den 1950er Jahren, den Zusammenhang zwischen Sprache und sozialer Herkunft. Er stellte fest, dass die Kinder unterer Schichten eine Sprache mit niedrigem sozialem Ansehen sprechen und bezeichnete diese als restringierten Code. Kinder aus höheren Gesellschaftshierarchien, die auch erfolgreicher im Schulsystem sind, sprechen dagegen den elaborierten Code derselben Sprache.<sup>45</sup> Es geht somit um die verschiedenen Verwendungsweisen der gleichen Sprache. (vgl. Adaktylos 2007: 49) Unterschiede zwischen Dialekten und der jeweiligen Hochsprache können hier beobachtet werden.<sup>46</sup>

Es stellt sich nun die Frage nach der Relevanz dieser Verschiedenheit. Gerade im Bildungssystem wird die Verwendung der Hochsprache positiver bewertet. Darüber hinaus ist es hier oftmals notwendig, dass Informationen explizit genannt werden, obwohl sie vom Kontext her eigentlich ersichtlich wären. Kinder aus unteren Schichten tun dies eher nicht und fassen Fragestellungen anders auf. (vgl. Bernstein 1971; zit. n. Adaktylos 2007: 51) Es ist eine übernommene Verhaltensweise ihrer familiären Umgebung, in der „Sprache eher nicht explizit und symbolisch“ (Adaktylos 2007: 51) verwendet wird, „sondern implizite Informationen“ (ebd.) vorausgesetzt und nicht zusätzlich ausgesprochen werden. „Es ist somit nicht die Sprache an sich, sondern das soziale Stigma dieser Sprachvariante, was dem Kind Nachteile verschafft.“ (ebd.)

Der jeweilige Sprachcode schafft ungleiche Voraussetzungen bei der Kommunikation zwischen LehrerInnen und SchülerInnen. Von Kindern, die der Hochsprache

---

<sup>45</sup> Diese Unterscheidung Bernsteins kann nicht als Defizitzuschreibung gesehen werden, „da er unter Code ja nicht ein Kommunikationssystem, also eine Sprachvariante, sondern deren Funktion in sozialen Zusammenhängen versteht“ (Adaktylos 2007: 50). Es hat also nichts mit der Sprachkompetenz an sich zu tun. „Mütter aus der Arbeiterklasse sind *nicht* sprachlich behindert, genausowenig sind es ihre Kinder.“ (Bernstein 1971; zit. n. ebd.) Bernstein sah seine Codetheorie somit nicht als „Defizithypothese“ an, sondern meinte, dass das Sprechen die praktische Umsetzung von Faktoren der sozialen Ungleichheit ist. Er war der Überzeugung, dass nicht die Familien, sondern die Klassengesellschaft zur Verantwortung gezogen werden muss, da sie die Mittel zur Kommunikation ungleich verteilt. (vgl. Brüsemeister 2008: 101)

<sup>46</sup> In PISA-Studien wurde nachgewiesen, dass dialektsprechende Kinder schlechter benotet werden als ihre KollegInnen, die die Hochsprache verwenden. Wenig erforscht für den deutschsprachigen Raum ist die Bewertung von Akzenten. Im englischsprachigen Raum konnte in Experimenten eine Hierarchisierung gezeigt werden. (vgl. Kaesler 2005: 148)

nicht selbstverständlich mächtig sind, wird sozusagen erwartet, dass sie versagen. (vgl. Bernstein 1971; zit. n. Adaktylos 2007: 52) Die soziale Konnotation oder die Zuschreibungen der Gesellschaft, die sich im Übrigen im Laufe der Zeit stark verändern und sogar umkehren können, sind es also, die manchen Erfolg und anderen Versagen zuteilen. „Es geht hier ... um die Signalwirkung, die schon ein einzelner Laut haben kann, erst recht bestimmte Vokabeln oder Satzkonstruktionen oder eine bestimmte Satzintonation.“ (Adaktylos 2007: 52f.)

Es kommt noch hinzu, dass in höheren Schichten die Einsetzung der Sprache als Mittel zur Problemlösung und Bücher als Mittel der Informationsbeschaffung positiv gewertet werden. Angehörige der Unterschicht bedienen sich hier anderer Strategien und verwenden den restringierten Code. Kinder aus solchen Familien gehen somit nicht selbstverständlich mit der Sprache die in den Schulen verlangt wird um und sind daher im Nachteil, weil sie diese erst erlernen müssen. (vgl. Adaktylos 2007: 53)

Kaesler (2005) möchte Sprache als Institution verstanden wissen, die zwei Funktionen erfüllt. Einerseits dient sie zur Verständigung und andererseits zur Distinktion. So wie andere kulturelle Handlungen, wie zum Beispiel dem Essen, ist auch der Gebrauch der Sprache als Teil des Habitus ausschlaggebend für die Positionierung in einem sozialen Feld im Sinne von Bourdieu. Kaesler stellt fest, dass, wenn durch die Verwendung von Sprache Inhalte kommuniziert werden können, dann können die Verwendung der „falschen“ Sprache oder Sprachbarrieren den Zugang zu Informationen versperren.

Bourdieu entwickelte das Konzept des sprachlichen Marktes. Demnach werden sprachliches Können und Fähigkeiten entsprechend dem eigenen Habitus, der von der Sozialposition abhängt, auf den Markt gebracht, auf dem diese dann einer Bewertung unterzogen werden. Im Bildungssystem erhält man dafür eine Schulnote. Das sprachliche Kapital zählt für Bourdieu zum kulturellen Kapital und ist von den Individuen internalisiert. Es geht um die Herstellung und Erhaltung (dies geschieht vor allem im Bildungssystem) einer legitimen Sprache der herrschenden Schichten, die sich damit von unteren unterscheiden. Selbige hätten kein Interesse daran, „ihre“ Sprache für die Allgemeinheit zugänglich zu machen, aber dafür daran, eine breite Anerkennung zu erzielen. Wie bei den verschiedenen Bildungsinhalten ist auch hier nicht die unterschiedliche Verwendung derselben Sprache der sozialen Gruppen das Problem, sondern deren Hierarchisierung. Wiederum zeigen sich hier ungleiche Startbedingungen beim Schuleintritt für Kinder aus verschiedenen Sozial-

schichten. Es kann davon ausgegangen werden, dass Kinder, die die Hochsprache sprechen bzw. einen elaborierten Sprachcode aufweisen auch bei gleicher Leistung besser benotet werden. Aber auch bei der Aneignung von Bildung und Wissen, die erst vermittelt durch die Sprache möglich wird, ist anzunehmen, dass es bei einer nicht so guten Passung zu Problemen kommt und sich so negative Effekte bei den Leistungen nicht privilegierter Kinder zeigen. Sprache wird so zu einer Quelle für Diskriminierung und sozialer Bildungsungleichheit.<sup>47</sup> Die Familie und das Bildungssystem sind die Hauptinstitutionen, in denen die Klassen ihre jeweilige Sprache lernen. Wie bereits oben erwähnt, dient somit für Bourdieu das Bildungssystem nicht dazu, um soziale Ungleichheit abzubauen, sondern im Gegenteil dazu wird letztere darin reproduziert. (vgl. Kaesler 2005: 137-148)

#### 2.5.8 Lesekompetenz

Bei den Leseleistungen wurde in den PISA-Studien zu Deutschland ein Unterschied von einer ganzen Kompetenzstufe zwischen unterster und oberster Sozialschicht festgestellt. Daher wird in der Lesesozialisationsforschung die Frage gestellt, welchen Einfluss verschiedene Faktoren der Sozialisation auf die Lesefähigkeit haben. (vgl. Brüsemeister 2008: 104ff.)

Lesen gilt als „Kulturwerkzeug“ (vgl. Hurrelmann 2004; zit. n. Brüsemeister 2008: 109) und ist somit wichtig für die gesellschaftliche Partizipation. Eine Unterscheidung wird nicht zwischen Printmedien- und elektronischen MediennutzerInnen, sondern zwischen informierten MediennutzerInnen und denjenigen, die primär ihrem Unterhaltungsinteresse nachgehen, getroffen. Der Unterhaltungszweck steht in der Unterschicht im Vordergrund. Die Voraussetzungen beim Eintritt in die Schule sind also je nach sozialer Schichtzugehörigkeit ungleich. Vor der Schule, also in den ersten sechs Lebensjahren, passiert viel an Vorbereitung für das Lesen. Die Familie gilt hier als bedeutendste Instanz bei der Vermittlung. (vgl. Oerter 1999; zit. n.

---

<sup>47</sup> Diskriminierung durch Sprache kann nach Kaesler unterschiedlich aussehen. Entweder wird zur Vermittlung von Inhalten eine Sprache verwendet, die manchen SchülerInnen nicht zugänglich ist, anstatt sich einer mehrheitsfähigen Sprache zu bedienen (obwohl dies inhaltlich möglich wäre), oder das Erlernen bestimmter Inhalte setzt eine spezifische Sprache voraus, aber es gibt keinerlei Bemühungen, die SchülerInnen bei dem Erwerb derselben zu unterstützen. (vgl. Kaesler 2005: 137f.) Für MigrantInnen stellt sich die sprachliche Diskriminierung wegen des monolingualen Schulhabitus in Österreich verschärft dar. Dabei wäre eine Sprachunterstützung gerade in den ersten Jahren zentral. (vgl. Brüsemeister 2008: 105)

Brüsemeister 2008: 109f.)<sup>48</sup> Beispielsweise könne ein Kind leichter die Schriftsprache lernen, wenn in seiner Umgebung ein elaborierter Sprachcode verwendet wird, im Vergleich zu der Verwendung der Umgangssprache, die auf die Normen der Schriftsprache weniger Rücksicht nimmt.

In bildungsnahen Schichten wird eher zum Lesen angeregt. Auch beim Vorlesen gibt es Unterschiede, zum Beispiel wird auf Kommentare, Fragen etc. eher in bildungsnahen Familien eingegangen. Das fördert und regt die Kinder an. (vgl. Hurrelmann 2004; zit. n. Brüsemeister 2008: 110) Vieles, das in der Familie das Lesen der Kinder fördern könnte, ist demnach schichtabhängig, ob es nun das Leseverhalten der Eltern, die Kommunikationsqualität untereinander oder die soziale Einbindung des Lesens in der Familie ganz allgemein, wie etwa Bibliotheksbesuche oder Vorlesen, ist (vgl. Brüsemeister 2008: 110f.). Aber auch das soziale Geschlecht hat erheblichen Einfluss auf das Leseverhalten von Kindern. Lesen wird eher den Mädchen zugeschrieben. Durch die geschlechtstypische Erziehung und Sozialisation eignet sich das weibliche Kind auch das ihrem Geschlecht zugewiesene Leseverhalten an. Erst nach dem 30. Lebensjahr gleichen sich die Lesegewohnheiten der Geschlechter abhängig von der Schulbildung wieder an. (vgl. Groeben u. a. 1999; zit. n. Brüsemeister 2008: 113f.)

Die Schule wäre durchaus in der Lage, kompensierende Aufgaben in der Lesesozialisation zu übernehmen. Doch dieses Potential nützt sie bislang nicht bzw. nicht in ausreichendem Maße, wie Hurrelmann (2004; zit. n. Brüsemeister 2008: 112f.) für Deutschland feststellt. Institutionelle Frühförderung in Kindergärten wäre beispielsweise ein Lösungsansatz, um die ungleichen Startvoraussetzungen abzumildern.

### 2.5.9 Fazit

Die primäre Sozialisation des Kindes, welche bedeutsam für die schulische Laufbahn ist, findet unter spezifischen Bedingungen der familiären Umwelt statt. Hierzu leisten sowohl materielle wie auch immaterielle Güter und Ressourcen einen wichtigen Beitrag. Unterschiedliche familiäre Bedingungen und Gegebenheiten haben neben der Schule unterschiedlichen Einfluss auf einen erfolgreichen Lernprozess des Kin-

---

<sup>48</sup> Auch der Peergroup, der Gruppe der Altersgleichen, wird ein erheblicher Stellenwert bei der Lesesozialisation zugesprochen. Allerdings sei hier noch nicht geklärt, ob die Altersgruppe negative Einflüsse ausgleichen kann, oder ob sie familiäre Bedingungen nicht sogar noch verstärkt. (vgl. Hurrelmann 2002; zit. n. Brüsemeister 2008: 113)

des. Der soziale Hintergrund einer Familie ist hier ausschlaggebend für Möglichkeiten und Grenzen, die schulischen Aktivitäten des Kindes vorzubereiten sowie später unterstützend zu begleiten.

Das Bildungsniveau der Eltern zieht sich hierbei wie ein Faden durch alle familienbezogenen, relevanten Bausteine für den Bildungserfolg und die Bildungsteilhabe der Kinder. Es korreliert, wie oben teilweise angesprochen, sowohl mit dem familiären Einkommen, dem Anregungsgehalt für die Kinder, dem Erziehungsstil, sowie mit den Sprach- und Lesekompetenzen. Je höher die Bildung der Eltern, desto günstiger zeigt sich der Boden für den Bildungsweg der Kinder. Es ist diese Funktion als Querschnittsmaterie des elterlichen Bildungsniveaus, weshalb es in der vorliegenden Forschung als zentrales Kriterium für die Auswahl der Interviewpartnerinnen herangezogen wurde.

## **2.6 Zum Zusammenspiel von Schule und Familie**

Wenn es um die statuszuweisende Funktion innerhalb des gesellschaftlichen Gefüges geht, spielt das Bildungssystem mit seiner Möglichkeit Bildungszertifikate zu vergeben heute sicherlich gegenüber der Familie eine größere Rolle. Nichtsdestotrotz war (wenn auch in anderer Form) und ist das familiäre Umfeld eines Individuums zu einem nicht zu vernachlässigenden Anteil an der Statusvergabe beteiligt.

Die soziale Platzierungsmacht der Familie wurde zugunsten der zunehmenden Selektionsmacht der Schule und anderer Bildungsinstitutionen beschnitten, auch wenn die Familie dabei auch weiterhin eine wichtige vorbereitende, begleitende und unterstützende Funktion hat. Familialer und schulischer Reproduktionsmodus stehen in einer veränderten Wechselbeziehung zueinander und erzwingen die Überprüfung herkömmlicher Reproduktionsstrategien. (Büchner 2008: 139)

Dabei kann die schulische Sphäre nicht von der familiären getrennt werden und umgekehrt. Vielmehr kommt es darauf an, wie ähnlich oder verschieden sich diese beiden Bereiche für ein Individuum darstellen.

Je größer also die Bildungsnähe (oder Bildungsferne) eines Elternhauses zu den in der Schule geltenden Bildungsnormen ist, desto günstiger (oder ungünstiger) wird sich das auf die Gestaltung des Wechselverhältnisses zwischen schulischen und außerschulischen Bildungsprozessen auswirken und damit auch die Entwicklung der Chancenstruktur für den gesamten individuellen Bildungserwerbsprozess beeinflussen. (Büchner 2008: 136f.)

Im Folgenden wird es deshalb um die Beziehung zwischen Familie und Schule und deren Bedeutung für die individuellen Bildungschancen gehen.

### 2.6.1 Von Familie zu Schule

„Bildungsrelevante Sozialisationserfahrungen, die dem Kind im erzieherischen Milieu der Familie vermittelt werden, beeinflussen vor allem die Bildungsmotivation und die Bildungschancen der Kinder.“ (Böhnisch 2009: 341) Das passiert in Abhängigkeit von der Schichtzugehörigkeit. Innerhalb der Familie ist es vor allem die Mutter, die die Bildungslaufbahn prägt, da sie nach wie vor häufiger als der Vater die Erziehungsaufgabe übernimmt. In der Familie wird der Grundstein für die Bewältigung von und den Umgang mit Bildung gelegt. Die Familie kann jedoch nicht unabhängig von den gesamtgesellschaftlichen Strukturen gesehen werden, sie stehen vielmehr in einer wechselseitigen Beziehung zueinander. Die Familie ist also nicht als Keimzelle, aus der sich Gesellschaft bildet zu verstehen, sondern die gesellschaftlichen Strukturen greifen hier ebenfalls ein. So ist es auch problematisch bei der Familie von einer abgeschlossenen Bildungseinheit zu sprechen, da es vielmehr um das Verhältnis zwischen Familie und Schule, um deren Passung zueinander geht.

Auch die Gleichaltrigengruppe als Lernfeld erweist sich als bedeutsam, wenn von Bildungseinflüssen gesprochen wird. Zum Spannungsfeld Familie-Freundeskreis lässt sich sagen, dass von einer „konfliktarmen Doppelorientierung“ gesprochen werden kann. (vgl. Böhnisch 2009: 342-348)

Den innerfamilialen Kommunikations- und Interaktionsprozessen wird ein erhebliches Maß an der Gestaltung von individuellen Bildungsprozessen zugeschrieben. Es geht hierbei um die Aneignung und Vermittlung von Bildung im familiären Umfeld, das heißt um das WIE der Weitergabe von Bildung und Kultur in der Familie, das empirisch noch wenig erforscht ist. Büchner plädiert dafür, neben den formalen auch die nonformalen und informellen Aspekte von Bildung in der schulischen sowie in der familiären Umgebung stärker ins Auge zu fassen. Die Lebensführungs- oder Daseinskompetenzen und die Vermittlung von *information literacy* (= eigenständiger Wissenserwerb und Kompetenz im Umgang mit Informationsbeschaffung) in Schule und Familie sowie Basiskompetenzen stehen dabei im Mittelpunkt. (vgl. Büchner 2008: 134f. u. 144) Die „Selbstregulation des Wissenserwerbs“ (Büchner 2008: 146) als zentrale Kompetenz für eine Bildungsbiographie muss seiner Ansicht nach aufgewertet werden. Einerseits, so Büchner, sei die fortschreitende Verlage-

rung von Bildungsvermittlung in öffentliche Bildungseinrichtungen gut, weil diese elementare Kompetenzvermittlung nicht überall familiär ausreichend gegeben ist.

Gleichzeitig ist allerdings nicht zu übersehen, dass die Schule als öffentliche Bildungsinstitution in vielerlei Hinsicht keineswegs nur Chancengleichheit fördert, sondern vielfach auch Chancenungleichheit im Feld der informellen Bildung verstärkt, indem sie ein anerkennungsfähiges Investitionsverhalten in Bildung und Kultur behindert. (Büchner 2008: 148)

Büchner spricht hier von einem „Abwertungsdilemma“ von bestimmten erworbenen informellen Bildungsinhalten in der Familie. „In der Schule werden Bildungsnormen propagiert, die der außerschulischen Lebenspraxis der Schüler nicht wirklich entsprechen. Das führt zu ständiger Degradierung von außerhalb der Schule erbrachten Bildungsleistungen.“ (ebd.) Bei der Unterscheidung von lebensweltlichen und institutionellen Bildungsprozessen geht es um eine mögliche Übereinstimmung oder Spannung zwischen der in der Schule vermittelten und den lebensweltlich relevanten Inhalten. Erfährt ein Kind hier aufgrund seiner Herkunft eine schulische Diskriminierung, kann es zu selbst beschränkenden und antischulischen Orientierungen kommen. Milieuspezifische Bildungsstrategien seien deshalb nicht unabhängig von diesen Erfahrungen zu sehen. (vgl. Dravenau/Groh-Samberg 2005: 126)

Büchner (2008: 147) empfiehlt eine Förderung informeller Bildung in der Schule in Zusammenhang mit der Anerkennung von informellen, in der Familie erworbenen Bildungsinhalten und deren Weiterentwicklung bzw. Förderung. Weiters wären eine bessere Unterstützung der Eltern bei ihren umfassenden Bildungsaufgaben zu gewährleisten und eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Eltern und PädagogInnen umzusetzen. Familiäre Bildungsleistungen „müssen durch familienpolitische, kinderpolitische und sozialpolitische Maßnahmen gezielt gefördert werden“ (Büchner 2008: 148f.), denn gelebte Kulturformen beim Spielen und Essen sowie bei der Freizeitgestaltung, Gesundheit und Körperpflege haben hohe Bildungsrelevanz.

Neben der Schule ist somit auch das familiäre Umfeld von zentraler Wichtigkeit für individuelle Bildungsprozesse, „so dass neben Schulreformbemühungen eine gezielte Familienförderung als wichtiges ungleichheitsrelevantes Bildungsanliegen anzusehen ist“ (Büchner 2008: 149). Die Schule muss sich, so Büchner, ihrer formellen Bildungsinhalte und des „heimlich“ vermittelten Lehrplans bewusst werden und ihrem Unvermögen, mit kultureller Heterogenität und Habitusdifferenzen umzugehen, begegnen (vgl. Büchner 2008: 144f.).

### 2.6.2 Von Schule zu Familie

Wie bereits oben beschrieben, haben familiäre Rahmenbedingungen Auswirkungen auf die schulische Performanz der SchülerInnen. Aber auch umgekehrt können schulische Angelegenheiten in den Bereich der Familien hineinwirken. Es müssen Hausaufgaben gemacht, Prüfungen bewältigt und vorbereitet werden. Dabei ist eine möglichst gute Passung zwischen der Familie und dem Schulsystem von Vorteil.

Diese Passung bzw. die Ressourcen, die eine Familie zur Verfügung hat um ihr Kind in schulischen Angelegenheiten zu unterstützen, variieren mit der sozialen Herkunft. Somit gibt es je nach sozialer Schichtzugehörigkeit unterschiedliche familiäre Voraussetzungen.

Beim elterlichen Schulengagement, das eine wichtige Voraussetzung für einen erfolgreichen Schulbesuch ist, geht es um das Interesse der Eltern an den schulischen Tätigkeiten und Erlebnissen ihrer Kinder. Es hat sich gezeigt, dass Eltern mit höheren Bildungswünschen ihre Kinder aktiver unterstützen, ein stärkeres Schulengagement aufweisen und positiv auf das Selbstvertrauen ihrer Kinder wirken.<sup>49</sup> Hingegen ist in Familien mit niedrigen Bildungsaspirationen nur wenig elterliches Interesse an der Schule vorhanden, die Leistungserwartungen an das Kind gering und Misserfolge werden mit Bestrafung begegnet, sodass die Leistungsmotivation des Kindes sinkt. Auch hier sind die Vorteile für Kinder in Familien mit hohem Sozialstatus gegenüber den Kindern aus unteren Schichten klar ersichtlich. (vgl. Schauenberg 2007: 108-111)

Bezüglich der Hilfestellung bei Hausaufgaben kann festgehalten werden, dass Arbeiterkindern diese vonseiten der Eltern kürzer als ihren KollegInnen aus oberen Schichten zur Verfügung steht und in letztgenannten Familien meist mehr Ressourcen vorhanden sind um sie zu gewährleisten. Schauenberg weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass, wenn Lernprozesse von der Schule in die Familien ausgelagert werden, klar die nicht privilegierten Familien benachteiligt werden. Belastungen der Familien durch die Schule werden schichtspezifisch unterschiedlich stark wahrgenommen. Gerade bei schlechten Leistungen der Kinder sehen sich wiederum ressourcenschwache Familien im Nachteil, wenn es um die Bewältigung schulischer Probleme geht. Diese unterschiedlich wahrgenommenen schulischen

---

<sup>49</sup> Schlägt das elterliche Schulengagement in zu hohen Leistungsdruck um, kann dies zu schlechteren schulischen Leistungen der Kinder führen.

Belastungen fließen in die Kosten-Nutzen-Abwägung der elterlichen Bildungsentscheidung mit ein. (vgl. Schauenberg 2007: 111-116)

Auch bei der Häufigkeit des Kontakts mit der Schule sind Eltern aus höheren Sozial-schichten im Vormarsch und ihr Engagement wird vonseiten der Lehrkräfte positiver beurteilt. Letzteres erweist sich als bedeutend wenn es um weiterführende Schulempfehlungen geht. Wie zu erwarten, lässt sich ein positiver Zusammenhang zwischen guten Schulleistungen und einem guten Kontakt zwischen Elternhaus und Schule bzw. LehrerInnen nachweisen. (vgl. Schauenberg 2007: 116ff.) Im Bereich des direkten Kontakts zwischen Eltern und Schule ist die soziale Distanz von der Familie zur Schulinstitution ebenfalls zentral. Von Bedeutung ist nach Dravenau und Groh-Samberg (2005: 119) nicht nur der milieuspezifische Umgang mit dem Bildungssystem, sondern auch mit gesellschaftlichen Institutionen und Organisationen im Allgemeinen.<sup>50</sup> Einer amerikanischen Studie von Lareau (2002/2003; zit. n. Dravenau/Groh-Samberg 2005: 119ff.) zufolge ist dieser Umgang von Mittelschichtfamilien durch einen „Berechtigungssinn“ geprägt, der sie befähigt, Institutionen für sich nutzbar zu machen. Im Gegensatz dazu erfährt die Arbeiterschicht eine Einschränkung ihrer Handlungsmöglichkeiten beim Zugang zu institutionellen Einrichtungen. Hier wird von einem „Beschränkungssinn“ gesprochen.<sup>51</sup> Diese allgemeine Haltung gegenüber gesellschaftlichen Autoritäten überträgt sich auch auf die schulische Ebene, auf der Mittelschichteltern sich wesentlich selbstbewusster und aktiver für ihre Kinder einsetzen. Hingegen ist die Beziehung von Eltern aus unteren Schichten zur Schule eher von Misstrauen, Trotz und Einschüchterung geprägt. El-

---

<sup>50</sup> „Die Nähe oder Ferne sozialer Milieus zur Welt der Bildung ist immer auch eine Nähe oder Ferne zur Welt der Institutionen – und umgekehrt.“ (Dravenau/Groh-Samberg 2005: 126) Dabei erscheint es als zentral zu fragen, wer diese Institutionen gestaltet und die dort geltenden Normen, Regeln und Werte definiert. Es geht um die Frage, wer sich bei dieser Definitionsfindung mit den eigenen Interessen der Herkunftsgruppe durchsetzt. Der Streit um kulturelle Hegemonie ist von Bedeutung, wenn es um Bildungsungleichheiten geht. Dominante Gesellschaftsschichten sind bestrebt, ihre Normen und Werte sowie ihre Definition von Leistung einzubringen. Die scheinbare gesellschaftliche Definition von Leistung (im weiteren Sinne), nach der im Bildungssystem scheinbar selektiert wird, erscheint allerdings nicht als die von dominanten Gesellschaftsschichten definierte.

<sup>51</sup> In Anlehnung an Vesters milieutheoretisches Schichtmodell erweitern Dravenau und Groh-Samberg Lareaus Handlungsoptionen der zwei Klassen und führen neben der vertikalen auch eine horizontale Unterscheidung ein. Somit ergeben sich Ausdifferenzierungen des Berechtigungs- und Beschränkungssinns in Bezug auf institutionelle Orientierungsmuster. Darüber hinaus vermissen sie bei Lareaus Konzept bei ungenügender Passung die Möglichkeiten nicht nur der Anpassung und Unterwerfung, sondern auch einer antiinstitutionellen Gegenstrategie, welche Willis (1979) in seiner Studie zu Arbeiterjugendlichen nachweist. (vgl. Dravenau/Groh-Samberg 2005: 122ff.)

tern mit höherem Status gehen somit selbstverständlicher mit Institutionen und der darin verwendeten Sprache, sowie mit der Schule selbst um und können ihre Anliegen und Meinungen auch stärker gegen die Lehrkräfte behaupten, während Eltern unterer Schichten sich oftmals ausgeliefert sehen und ein Gefühl der Machtlosigkeit entwickeln. Kinder übernehmen dabei die elterlichen Einstellungen sowie Muster und haben somit mehr oder weniger die Möglichkeit das Bildungssystem für sich zu nutzen.

Aber nicht nur der Kontakt der Eltern zur Schule und der Umgang damit, sondern auch außerschulische Aktivitäten der Kinder und der Kindergartenbesuch unterscheiden sich nach der Sozialschichtzugehörigkeit. Dabei kann wieder eine günstigere Passung von oberen Schichten zum Bildungssystem festgestellt werden. (vgl. Dravenau/Groh-Samberg 2005: 121) Zum einen gewinnen sie einen vertrauten Umgang mit gesellschaftlichen Institutionen und deren Kultur und zum anderen können sie diese selbstbewusster für sich in Anspruch nehmen. Dravenau und Groh-Samberg (2005: 116-124) nennen es das „institutionelle Kapital“, das Kindern zu guten oder weniger guten Passungsverhältnissen zum Bildungssystem je nach sozialer Herkunft verhilft.

### 2.6.3 Fazit

Obwohl die Familie als zentrale statuszuweisende Instanz an Bedeutung eingebüßt hat und an ihre Stelle das Bildungssystem gerückt ist, spielt sie nach wie vor eine große Rolle bei der Besetzung von gesellschaftlichen Positionen. Da das Bildungssystem nicht nach universellen Kriterien bewertet, sondern in seinen Normen und Werten bei oberen Schichten Anschluss findet, geht es bezüglich individueller Bildungschancen um das Verhältnis bzw. um die Passung zwischen Familie und Schule. Dabei fallen Ressourcen und Einstellungen je nach sozialer Schichtzugehörigkeit unterschiedlich aus. Themen sind hier u. a. die Hierarchisierung von Bildungsinhalten, der Umgang mit gesellschaftlichen Institutionen, die familiäre Freizeitkultur und das elterliche Engagement bzw. Interesse, sowie deren Unterstützungsmöglichkeiten bezüglich der schulischen Angelegenheiten des Kindes.

Resümierend kann festgehalten werden, dass sich Ressourcen für einen Bildungserfolg eher in oberen Sozialschichten finden lassen, während Belastungen in unteren Schichten kumulieren.

## 2.7 Geschlechtszugehörigkeit und Bildung

In der Gesellschaft bestehen bestimmte Männlichkeits- und Weiblichkeitsvorstellungen. Damit verbunden ist eine spezifische Arbeitsteilung, die, grob eingeteilt, Männer in der Berufswelt sieht, um als Familienernährer dienen zu können und den Frauen die häusliche Reproduktionsarbeit sowie die Kinderversorgung zuteilt. Dies drückt sich auch in der geschlechtsspezifischen Sozialisation aus. Zum Beispiel erhalten Mädchen Spielzeug, das sie auf ihre Rolle als Hausfrauen und Mütter vorbereitet. Aus diesen Leitbildern entstehen normative Rollen- und Charakturvorstellungen, die gesellschaftlich unterschiedlich bewertet werden. Diese Konstellation hat Auswirkungen auf die individuelle Lebensplanung, indem sie unterschiedliche Lebensbedingungen für die Geschlechter innerhalb einer Gesellschaft oder Familie schafft. Wie die letzten Jahrzehnte der steigenden Berufsbeteiligung von Frauen gezeigt haben, unterliegen diese Einteilungen einem sozialen Wandel. (vgl. Rodax/Rodax 1996: 36ff.)

Lange Zeit wurden Mädchen andere Inhalte in der Schule vermittelt als Jungen, gemäß den gesellschaftlichen Rollen, die den Geschlechtern zugeschrieben werden. Diese Trennung fand auch Befürwortung in weiten Teilen der Frauenbewegung Ende des 18. bzw. Anfang des 19. Jahrhunderts. Die Bildungsexpansion ab den 1960er Jahren brachte die Diskussionen in Bezug auf den „heimlichen“ Lehrplan in Bezug auf die Geschlechter mit sich. Es wurde die Reproduktion von traditionellen Männer- und Frauenbildern beanstandet. Seit den 90er Jahren wird vermehrt auf eine geschlechtssensible Koedukation Rücksicht genommen, die auch die speziellen Bedingungen von Jungen mit einschließt. (vgl. Stanat/Bergann 2009: 513ff.)

### 2.7.1 Geschlecht und Klasse

Die Bildungsforschung der 60er und 70er Jahre, die vorwiegend schicht- und klassenspezifische Ungleichheiten analysierte, berücksichtigte, wenn überhaupt, die soziale Ungleichheitsdimension Geschlecht<sup>52</sup> nur am Rande. Die spezielle Situation

---

<sup>52</sup> Prengel (2008: 126-129) weist auf die Pluralität von Lebensformen, die eine Zweiteilung in Mädchen und Jungen bzw. in Frauen und Männer fragwürdig erscheinen lässt, hin. Verwiesen sei hier nur auf die Queer-Theory und die Regenbogenpolitik bzw. -pädagogik. Eine solche Einteilung in zwei Gruppen mag zwar problematisch sein, aber analog zu der Klassen- oder Schichteinteilung braucht es auch hier Kategorien, um Benachteiligungen und Ungleichheiten zwischen Menschen, welche TrägerInnen gemeinsamer Gruppenmerkmale sein können, zu benennen und zu analysieren.

von Frauen aus unteren Schichten wurde erst ab den 80er Jahren – zumindest in Deutschland – in den Blick genommen.<sup>53</sup> In der Kurzformel vom „katholischen Arbeitermädchen vom Lande“ drückten sich in den 60er Jahren die kumulierten Ungleichheitsdimensionen von Klasse, Geschlecht, Region<sup>54</sup> und Konfession aus. Während die letzten beiden an Bedeutung verloren haben und die soziale Kategorie des Geschlechts einen Wandel bezüglich ihrer Wirkungsrichtung bzw. ihrer Wirkungsart erfahren hat, besteht die soziale Ungleichheit nach Klassen bzw. Schichten nach wie vor.

Dabei ist zu betonen, dass weder die soziale Herkunft noch das Geschlecht als Einzelkategorien für Bildungsungleichheiten aufschlussreich sein können. Es ist vielmehr so, dass diese beiden gesellschaftlichen Strukturkategorien, welche Menschen in Gruppen einteilt und sie aufgrund einzelner Merkmale an einen bestimmten Platz im sozialen Raum verweisen, ineinander verwoben und daher nicht zu trennen sind. (vgl. Rodax/Rodax 1996: 383ff.)

Auch Schwarz betont die miteinander zusammenhängenden Dimensionen sozialer Ungleichheit, Klasse und Geschlecht, auf denen gesellschaftliche Institutionen wie die Schule basieren:

Klasse und Geschlecht strukturieren unser Leben, indem uns durch die Zuordnung zu einer bestimmten Klasse und zu einem bestimmten Geschlecht soziale Regeln, Handlungsspielräume und Lebenschancen eingeräumt werden. Die gesellschaftliche Lage von Frauen muß nicht nur als (durch die Geschlechterhierarchie) ‚identische‘ gesehen, sondern zugleich auch als (durch Klassenstrukturen) ‚differente‘ analysiert werden. (Schwarz 1997: 269)

Der Frauenbildungsforschung kann vorgeworfen werden, dass sie lange Zeit Mädchen und Jungen als homogene Gruppen gesehen und somit die bedeutenden Unterschiede je nach sozialer Herkunft ignoriert hat (vgl. Schwarz 1997: 268f.). Darüber hinaus hat sie lange Zeit Frauen als passive Opfer verstanden.<sup>55</sup>

---

<sup>53</sup> Bekannte Studien zu Arbeitertöchtern an der Universität schrieben Bublitz (1980) und Theling (1986). Zum Vergleich zwischen Arbeitertöchtern und Akademikertöchtern an der Hochschule siehe Rauch (1993). Haas (1993) vergleicht die universitäre Situation von Frauen und Männern aus akademischen und nichtakademischen Haushalten.

<sup>54</sup> Zur Bedeutung der regionalen Herkunft für die Bildungsbeteiligung in Österreich siehe Wisbauer (2007).

<sup>55</sup> Zur Frauenbildungsforschung und einer kritischen Auseinandersetzung siehe Rodax und Rodax (1996: 20-39).

Rodax und Rodax bemängeln in Anlehnung an Nagel (1994) die fehlende „Empörung“ über Bildungsungleichheit nach sozialer Herkunft in der Gesellschaft:

Wir sind zwar Zeugen eindrucksvoller moralischer Sensibilisierungsprozesse; aber die wachsende gesellschaftliche Unduldsamkeit gegenüber der Bildungsdiskriminierung nach Geschlecht setzt sich nicht als moralische Empfindsamkeit gegenüber der klassen- oder schichttypischen fort; überdies lassen sich geschlechtstypische Bildungsdiskriminierungen – das wird vielfach einfach übersehen – eher ‚kostenneutral‘ beheben. (Rodax/Rodax 1996: 387)

Die schichtspezifische Dimension der Bildungsungleichheit hat sich im Vergleich zur geschlechtsspezifischen als hartnäckiger erwiesen. Man spricht davon, dass Frauen und Mädchen die eigentlichen Gewinnerinnen der Bildungsexpansion sind. (vgl. Schauenberg 2007: 67)<sup>56</sup> Es lässt sich sogar eine positive Diskriminierung im Schulwesen zeigen, nach der Mädchen besser bewertet werden, weil ihre Passung zu den Normen und Werten der Schule im Vergleich zu den Jungen besser ist.<sup>57</sup> Die Mädchen sind den Jungen auch bezüglich höherer Schulabschlüsse und besserer Leistungen<sup>58</sup> voraus.<sup>59</sup> Geißler formuliert es etwas zugespitzt:

Die Arbeitertöchter als doppelt benachteiligte Gruppe gibt es heute nicht mehr. Arbeitertöchter sind nach wie vor benachteiligt, aber nicht aufgrund ihrer Zugehörigkeit zum weiblichen Geschlecht, sondern als Angehörige der Arbeiterschicht ... Ansätze zu

---

<sup>56</sup> Die Gewinnerinnen der Bildungsexpansion entstammen jedoch einer bestimmten Schicht, denn „schließlich ist es die nachgeholte Bildung der Töchter aus Mittelschichtfamilien, die es generell erlaubt, von einem angeglichenen Bildungsniveau in der jungen Generation für beide Geschlechter zu sprechen“ (Metz-Göckel 1992: 47).

<sup>57</sup> Geißler (2005: 83ff.) weist auf die nach wie vor existierende geschlechtsspezifische Sozialisation, die den Jungen eine schlechtere Passung zum Schulsystem bringt, hin. Empirisch sei es zwar nicht belegt, aber zu vermuten ist, dass die besseren Schulleistungen von Mädchen auch mit leistungsunabhängigen Kriterien wie Fleiß oder Disziplin, analog zu schichtspezifischen Bewertungsmustern (s. Kapitelabschnitt 2.4.2), zu erklären sind.

<sup>58</sup> Die Kompetenzunterschiede innerhalb einer Geschlechtergruppe sind deutlich ausgeprägter als zwischen den Geschlechtsgruppen (vgl. Stanat/Bergann 2009: 517ff.).

<sup>59</sup> Die Studie zur Geschlechterbenachteiligung im österreichischen Bildungssystem von Bacher u. a. (2008: 149 u. 153f.) zeigt, dass nicht von einer allgemeinen Benachteiligung von Jungen gesprochen werden kann. Zwar besuchen sie weniger häufig eine Maturaschule, dafür verlassen Mädchen häufiger nach der Pflichtschulzeit das Bildungssystem. Hinzu kommt die horizontale Segregation, die den höheren Anteil von Mädchen in weniger prestigeträchtigen und karrierefördernden Bildungszweigen beschreibt. Geschlechtsspezifische Unterschiede weisen aber im Vergleich zu der sozialen Herkunft eine wesentlich schwächere Erklärungskraft auf.

einer doppelten Benachteiligung sind in den letzten Jahren beim männlichen Geschlecht, bei den Arbeitersöhnen, zu erkennen. (Geißler 2005: 87)

Nach Geißler (2005: 85-88) besuchen in Deutschland mehr Arbeitertöchter eine Universität (ohne Fachhochschulen) als Arbeitersöhne. Allerdings führen geschlechtsspezifische Interessen zu einem Studienfach, das oft überfüllt ist und schlechtere Chancen auf eine berufliche Karriere bietet. Die Benachteiligung von Frauen konzentriert sich somit in den höheren Stufen des Bildungssystems. Die Bausteine jedoch werden bereits während der familiären und schulischen Sozialisation gelegt.

Spätestens nach dem Universitätsabschluss kehrt sich somit das Bild um. Für diese Phase zeigt sich die Geschlechtszugehörigkeit sogar bedeutender als die Klassen- bzw. Schichtzugehörigkeit.<sup>60</sup> Hier schlägt die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung wieder zu Buche und verweist Frauen nach wie vor auf familiäre Tätigkeiten. (vgl. Rodax/Rodax 1996: 133ff.)

Wie Kampshoff (2002) für die geschlechtliche Dimension feststellt, heißt somit eine formal gleich abgeschlossene Bildung nicht, dass sich diese auch am Arbeitsmarkt oder bei ökonomischen und/oder politischen Entscheidungspositionen fortsetzt. Gut sichtbar wird diese Diskrepanz, wenn man die Anzahl weiblicher Studierender mit Professorinnen oder Rektorinnen in Österreich vergleicht (vgl. Günther 2007). Deshalb sei auch die inhaltliche Dimension nicht zu vernachlässigen, wenn es um Chancengleichheit geht, da das Schulsystem auch Haltungen, Werte, Einstellungen etc., die von SchülerInnen verinnerlicht werden, „heimlich lehrt“ (Kampshoff 2002: 338).<sup>61</sup> Da Frauen eher von Kooperationsverhalten anstatt von Konkurrenzkämpfen geprägt sind, ist eine Universitätskarriere unwahrscheinlicher (vgl. Rodax/Rodax 1996: 134-137).

---

<sup>60</sup> „Es wirken auf die Frauen noch andere Selektionsmechanismen ein, die durch die Aneignung der höheren Allgemeinbildung nicht kompensiert werden. Denn auch die Töchter der Mittelschichten finden nicht die ihrer Bildung und Ausbildung angemessenen Berufs- und Aufstiegsmöglichkeiten, jedenfalls nicht in gleicher Weise wie ihre Brüder.“ (Metz-Göckel 1992: 47)

<sup>61</sup> Es sollte beachtet werden, „dass die einseitige Orientierung an akademischen Erfolgen bei der Betrachtung von Chancengleichheit dazu führt, dass die trotz guter Schulleistungen der Mädchen weiterhin bestehende Benachteiligung im Bildungswesen aus dem Blickfeld geraten kann. Weiterhin muss neben der gesetzlichen Verankerung von Chancengleichheit auch das *Wie* von Bildungsprozessen und die jeweiligen Auswirkungen dieser Prozesse betrachtet werden.“ (Kampshoff 2002: 340)

### 2.7.2 Geschlechts- und klassenspezifische Fächerwahl

Die Schulzweigwahl und die Fächerwahl an der Universität sind stark geschlechtsabhängig. Durch die geschlechtstypische Sozialisation<sup>62</sup> ergeben sich für Mädchen und Jungen unterschiedliche Interessen und Selbstkonzepte, die für die Fächerwahl und allgemeine Lebensplanung entscheidend sind. (vgl. Stanat/Bergann 2009: 519f.) Die Wahl weniger prestigeträchtiger Studien (bspw. Sozialwissenschaften, Sprachen) wird öfter von Frauen gefällt. Das Geschlecht hat somit merkbare Auswirkungen auf die Studienfachwahl. Frauen sind überdurchschnittlich in den Geistes- und Erziehungswissenschaften, in Kunst sowie in Gesundheit und Sozialem vertreten, während ihr Anteil in Mathematik und Informatik, dem Ingenieur- und Bauwesen unter einem Drittel liegt. (vgl. Sinnreich 2007: 138f.) Nach Reimer/Pollak (2005; zit. n. Sinnreich 2007: 139) ist das soziale Geschlecht (gender) der größte Einflussfaktor, wenn es um die Studienfachwahl geht. Auch hier ist es aber nicht die Geschlechtzugehörigkeit alleine, welche Auswirkungen zeigt, sondern auch die soziale Herkunft spielt eine wesentliche Rolle.

„Zahlreiche Untersuchungen verweisen dementsprechend auf einen engen Zusammenhang zwischen der Studienfachwahl und der jeweiligen sozialen Herkunft der einzelnen StudentInnen.“ (Sinnreich 2007: 137) Es zeigt sich eine Statusvererbung, die sich in einem erhöhten Anteil von Studierenden mit bildungsfernen Eltern in den Sozialwissenschaften und der Psychologie widerspiegelt. Im Gegenteil hierzu steht das Medizinstudium, das unterproportional von Arbeiterkindern belegt wird. Kinder selbstständiger Eltern größerer Betriebe sind dafür überproportional in den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften anzutreffen. (vgl. Schölling 2005; zit. n. ebd.)

Die unterschiedliche Studienwahl nach Geschlecht und sozialer Herkunft ist nicht nur eine „bedeutungslose“ Geschmacksfrage, sondern eben auch eine Frage nach

---

<sup>62</sup> Freilich werden auch biologische Ansätze, die genetische Ursachen betonen, zur Erklärung geschlechtsspezifischer Unterschiede diskutiert. Psychosoziale Ansätze hingegen stellen die geschlechtsstereotype Sozialisation (nicht im Sinne einer defizitären) in den Mittelpunkt, die Mädchen und Jungen gemäß ihrer sozial zugeordneten Rolle erzieht. Geschlecht wird hier als eine soziale Kategorie aufgefasst. Integrative Ansätze versuchen diese Annahmen zu vereinen, wobei den biologischen Erklärungen eine kleinere Bedeutung zugemessen wird. Vielmehr würden genetische Veranlagungen durch die Sozialisation verstärkt und verfestigt. (vgl. Stanat/Bergann 2009: 520ff.) „Eine Gemeinsamkeit der verschiedenen feministischen Diskurse liegt darin, dass sie Essentialismen kritisieren und auf Sozialisation (einschließlich Konstruktion) als grundlegend für Verhaltensmuster der Geschlechter rekurren. ... Der Überblick über aktuelle internationale neurowissenschaftliche Studien bestätigt die überragende Bedeutung kultureller Einflüsse auf neuronale Strukturen ebenso wie auf Handlungsweisen. ... Mädchen und Jungen sind in kulturellen Kontexten lernende Wesen, auch hinsichtlich geschlechtstypischer Verhaltensmuster.“ (Prengel 2008: 123f.)

dem damit verbundenen Einkommen, Ansehen und somit einer Teilhabe an gesellschaftlicher Macht. Damit hat sie einen Anteil bei der (Re)Produktion von sozialer Ungleichheit. (vgl. Sinnreich 2007: 139f.)<sup>63</sup> Jene Fachrichtungen die nahe dem „Zentrum der Macht“ anzusiedeln sind, vermitteln einen Habitus, der den oberen, herrschenden Schichten entspricht (vgl. Bourdieu 1982; zit. n. Sinnreich 2007: 144). Der „richtige“ Habitus wird jedoch nicht nur durch Prüfungen abgefragt, sondern es findet auch eine Selbstexklusion statt, das heißt, es wird erst gar kein Studium begonnen oder ohne Abschluss beendet – und auch das nach Geschlecht und Schicht unterschiedlich (vgl. Sinnreich 2007: 145). „Was bereits bei unterschiedlichen Zugängen zu Schultypen und dem Zugang zu einem Hochschulstudium generell zu beobachten ist, setzt sich in der Fachwahl fort.“ (Sinnreich 2007: 144)

Neben den Eltern, sind es vor allem die Lehrer, die bei der Vermittlung von Geschlechtsstereotypen eine wichtige Verstärkerrolle einnehmen können, die nicht ohne Wirkung auf das Selbstwertgefühl und die Selbsteinschätzung von Schülerinnen bleibt. Dies kann von einer beiläufigen sexistischen Bemerkung über ernst gemeinte Äußerungen, etwa, dass Mädchen weniger geeignet für naturwissenschaftliche Fächer seien, bis zu deren Vernachlässigung im Unterricht oder einer schlechteren Bewertung reichen. Das verstärkt freilich die Tendenz „weibliche“ Fächer zu wählen, da Mädchen die ihnen zugeordneten Rollen annehmen. „Daraus ergibt sich eine weitgehende Vorstrukturierung der Berufs- und Studienfachwahl, die zu Begrenzungen der Bildungs- und Lebenschancen führen kann.“ (Rodax/Rodax 1996: 207)

### 2.7.3 Fazit

Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass die Kategorie des Geschlechts nach wie vor, wenn auch verändert, Wirkung auf die Bildungsbeteiligung hat. Allgemein ist eine berufliche Orientierung auch bei den Mädchen und den elterlichen Vorstellungen in allen gesellschaftlichen Schichten gegeben. Aber in der Phase der Familiengründung bzw. in der beruflichen Umsetzung von Bildungsabschlüssen

---

<sup>63</sup> Unterschiedliche Studienrichtungen weisen einen fachspezifischen Habitus auf. Es sei kein Zufall, dass somit manche Studiengänge sozial durchlässiger sind als andere. Sinnreich (2007: 140f.) verweist auf Bourdieu, der die weniger durchlässigen Studienfächer (wie etwa die Medizin) näher an der gesellschaftlichen Macht ansiedelt als sozial gut durchmischte Studiengänge.

schlägt der sozial distinktive Charakter des Geschlechts wieder durch. Im Bildungssystem lassen sich Unterschiede bezüglich der Schulzweigwahl und der universitären Fächerwahl feststellen. Zentral scheint die Verwobenheit der sozialen Ungleichheitsdimensionen Klasse und Geschlecht zu sein.

Eine weitere, in den letzten Jahren immer mehr betonte, Ungleichheitsdimension ist die ethnische Zugehörigkeit bzw. migrantische Herkunft.<sup>64</sup> Das folgende Kapitel handelt davon.

## **2.8 Migrationshintergrund und Bildung**

Das gesellschaftliche Klima in Österreich rund um das Thema Migration ist geprägt von einer einseitigen Diskussion und bestimmten politischen Meinungsbildern. Die Fokussierung auf die negativen Aspekte von Einwanderung und deren Überbewertung bergen Gefahren für die gesamte Gesellschaft und können nicht ernst genug genommen werden.

### **2.8.1 Migrationshintergrund und ungleiche Bildungsbeteiligung**

In diesem Abschnitt liegt der Fokus nun auf der Schnittstelle Migration und Bildung. Die Bildungssituation von Menschen mit migrantischem Hintergrund in Österreich ist bisher noch wenig erforscht. Das statistische Datenmaterial lässt keine allgemeinen Aussagen zu und ist als mangelhaft zu bezeichnen. (vgl. Herzog-Punzenberger 2007: 233-238) Allgemein kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die ethnische Zugehörigkeit Einfluss auf die Bildungsbeteiligung hat. Ein Blick auf die Extrembereiche des Bildungssystems zeigt, dass Überweisungen an Sonderschulen von LehrerInnen häufiger MigrantInnen betreffen und die Teilnahme an universitärer Bildung bei dieser Gruppe nur spärlich ausfällt. Geißler (2005: 90f.) führt an, dass die Bildungschancen für eingebürgerte Jugendliche in Deutschland besser sind und es keine nennenswerten Unterschiede zwischen Kindern mit einem ausländischen Elternteil oder Kindern mit deutschen Eltern gibt.

---

<sup>64</sup> Aber auch andere „Merkmale“ von Personen können einen ungleichheitsgenerierenden Charakter im Bezug auf die Bildungsbeteiligung haben. Beispiele wären hier etwa die physische oder psychische Gesundheit eines Menschen oder die Kategorie des Alters.

Es gibt Anzeichen, dass der sozioökonomische Status stärker wirkt als der migrantische Hintergrund. Nach Weiss (2006; zit. n. Herzog-Punzenberger 2007: 238ff.) ist der bei weitem größte Wirkungsfaktor der soziale Status, gemessen an der Bildung der Eltern.<sup>65</sup> Je höher die elterliche Bildung, desto größer die Wahrscheinlichkeit, dass auch der Nachwuchs an höherer Bildung teilnimmt. Dabei ist die Schulbildung der Mutter besonders ausschlaggebend.

Aber auch nach Betrachtung des sozioökonomischen Status und der Bildung der Eltern bleibt, wenngleich ein stark reduzierter, Ungleichheitsanteil bestehen.<sup>66</sup> Allerdings müssen hier die Unterschiede zwischen den ethnischen Gruppen berücksichtigt werden. Für Deutschland lässt sich sagen, dass KroatInnen und SlowenInnen beispielsweise besser abscheiden, im Vergleich zu den türkischen und italienischen ImmigrantInnen. Wie Geißler festhält, ist die Situation von MigrantInnen im Bildungsbereich noch wenig erforscht und auch schwierig, da sie in sich eine sehr heterogene Gruppe darstellen. Nicht nur, dass sie aus verschiedenen Ländern und aus unterschiedlichen Gründen emigriert sind, zudem der soziale Hintergrund variiert, sondern auch unterschiedliche Aufenthaltsrechte sind von Bedeutung. (vgl. Geißler 2005: 90-93)

Die Beherrschung der Unterrichtssprache ist von großer Wichtigkeit für den Erfolg im Bildungssystem. Es gibt sogar empirische Hinweise darauf, dass Kinder mit migrantischem Hintergrund bei gleicher Lesekompetenz und bei gleichem sozioökonomischen Status häufiger höhere Schultypen wählen als ihre deutschstämmigen KollegInnen (vgl. Baumert/Schümer 2002; zit. n. Geißler 2005: 93). Die monokulturelle und -linguale Ausrichtung des Schulsystems trägt nicht zu einem angemessenen Umgang mit Kindern aus migrantischen Familien bei. Für untere Schichten wird so Mehrsprachigkeit zum Problem und für obere bleibt es ein erstrebenswertes Ziel. Auch nach Einbeziehung des sozialen Status und der Leseleistung erhalten Migran-

---

<sup>65</sup> Weitere Einflussfaktoren auf die Bildungsbeteiligung wären die Geschwisteranzahl, der Anteil ausländischer Kinder in der zuletzt besuchten Klasse und die Region. Bei den Ersteren sinkt die Wahrscheinlichkeit auf höhere Bildung mit steigender Anzahl. (vgl. Weiss 2006; zit. n. Herzog-Punzenberger 2007: 239f.)

<sup>66</sup> Diefenbach (2008: 231f.) betont in diesem Zusammenhang die eigenständige Bedeutung der ethnischen Herkunft für das schlechtere Abschneiden von Migrantenkindern im deutschen Schulsystem. Es sei demnach nicht mit der Zugehörigkeit zu unteren Sozialschichten zu erklären. Allerdings ist hier auch der Umstand zu erwähnen, dass ausländische Bildungstitel im Aufnahmeland oft nicht gleichwertig anerkannt werden. Auch hier „verschiebt sich die Perspektive weg von den individuellen Merkmalen der Migranten(familien) und hin zu den gesellschaftlichen Bedingungen, die sie vorfinden und mit denen sie sich arrangieren müssen“ (Diefenbach 2008: 233).

tenkinder seltener Gymnasialempfehlungen. Ähnlich wie die deutschen Mädchen haben auch Migrantinnen die Jungen in allgemein bildenden Schulen überholt. Im Gegensatz zu Ersteren können sie aber keinen Vorsprung an den Universitäten erzielen. (vgl. Geißler 2005: 93f.)

Auch für Kinder mit Migrationshintergrund zeigt sich, dass die Chancen auf einen höheren Bildungsweg positiv mit der Höhe der elterlichen Bildung und einem höheren Einkommen zusammenhängen. Darüber hinaus hat die Bildung der Eltern einen Einfluss auf die Kinderanzahl im Haushalt, die sich wiederum auf den Bildungsweg des Kindes auswirkt. Desto weniger Geschwister ein Kind hat, umso größer sind seine Chancen auf eine höhere Bildungsbeteiligung. Gute Deutschkenntnisse der Eltern und ein kulturell-assimilatives Klima haben einen positiven Einfluss. Negativ beeinflussend ist neben einer hohen Anzahl von Geschwistern, ein höheres Einreisalter der Kinder. (vgl. Nauck u. a. 1998; zit. n. Schauenberg 2007: 65)

Allgemein sind zwar die Schulabschlüsse von MigrantInnen in Deutschland höhere geworden, der Abstand zu ihren inländischen KollegInnen ist aber in etwa gleich geblieben, so wie es sich auch bei bildungsfernen Kindern zeigt (vgl. Schauenberg 2007: 65).

Ein Problem stellt die Anerkennung von im Ausland abgeschlossenen Schul- oder Berufsausbildungen für die MigrantInnen dar. Oftmals werden ihnen diese nur als niedrigere Bildungsqualifikation anerkannt. Das hat eine geringere Bezahlung und ein erhöhtes Arbeitslosenrisiko zur Folge. Gomolla und Radtke (2002; zit. n. Schauenberg 2007: 66) sprechen von einer Häufung von Problemen (wie Arbeitslosigkeit, Armut, Wohnraumknappheit) bzw. von einer Kumulation ethnischer und schichtspezifischer Effekte in migrantischen Familien. Hinzu kommt die kulturelle Differenz zum Aufnahmeland.

Sadjed und Stöger (2007) zählen in ihrem Artikel unterschiedliche strukturelle und informelle Faktoren für die Bildungsbeteiligung von MigrantInnen im österreichischen Schulsystem auf. Neben den schwierigen rechtlichen Rahmenbedingungen in Bezug auf den Aufenthalt in Österreich<sup>67</sup> und den dürftigen Unterstützungsangebo-

---

<sup>67</sup> Die Bildungsbeteiligung von MigrantInnen der „Zweiten Generation“ hängt zusammen mit dem Erhalt der österreichischen Staatsbürgerschaft. Die Einbürgerung in Österreich ist ab-

ten für das Erlernen der deutschen Sprache, sei es vor allem das diskriminierende Verhalten des Lehrpersonals und der MitschülerInnen, das die Benachteiligung im Bildungssystem kennzeichnet. Oftmals würde eine andere ethnische Zugehörigkeit mit schlechteren kognitiven Fähigkeiten in Verbindung gebracht. Dazu zählt auch die monolinguale Ausrichtung der Schulen, welche bestimmte Fremdsprachen nicht als positiv bewerten.<sup>68</sup> MitschülerInnen spiegelten oft den gesellschaftlichen Diskurs der „Überfremdungsgefahr“ wider und verhielten sich dementsprechend rassistisch und diskriminierend gegenüber ihren KollegInnen aus anderen Ländern. Ein Einschreiten der LehrerInnen sei nicht garantiert. (vgl. Sadjed/Stöger 2007: 223-226) Wie bei den Arbeiterjugendlichen, können solche Stigmatisierungen seitens der Bildungsinstitutionen und der Gesellschaft zu widerständigem Verhalten von MigrantInnen führen. Das hat zur Folge, dass die Chancen des „abweichenden“ Jugendlichen bezüglich einer Bildungsbeteiligung stark reduziert sind, wenn diese gar noch vorhanden sind. Stereotypisierungen von MigrantInnen im Bildungssystem lassen vermuten, dass diese sich mehr anstrengen und mehr Leistung erbringen müssen, um im Vergleich zu privilegierten Gruppen erfolgreich sein zu können. (vgl. Sadjed/Stöger 2007: 226f.) Bezüglich der Motivation und der positiven Einstellung gegenüber der Schule haben SchülerInnen mit Migrationshintergrund oft einen höheren Wert. Dieser Vorsprung kann aber nicht bei den Leistungen fortgesetzt werden. Vielmehr schneiden hier migrantische SchülerInnen selbst nach Einbeziehung der sozioökonomischen Einflussfaktoren in Österreich schwächer ab. (vgl. Wroblewski 2006; zit. n. Herzog-Punzenberger 2007: 242f.) Hierzu zählt auch, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund häufiger in Schulen mit nicht optimaler Entwicklungsmöglichkeit zu finden sind. Durch die kurz skizzierte informelle Diskriminierungspraxis ergibt sich eine Selektion nach ethnischer Zugehörigkeit.

## 2.8.2 Diskriminierung im Bildungssystem

Es wäre sehr verkürzt und nicht aufschlussreich ausschließlich auf die Defizite der migrantischen Kinder hinzuweisen – analog zu Kindern aus bildungsfernen Familien.

---

hängig von der sozioökonomischen Situation einer Familie, die sich somit wiederum auf die Bildungschancen der Kinder auswirkt. (vgl. Herzog-Punzenberger 2007: 234f.)

<sup>68</sup> Es kann von einer institutionellen Diskriminierung durch die Schule gesprochen werden, da sie „Sprachkenntnisse in legitime und illegitime unterteilt, indem den Sprachen der Mehrzahl der Migranten in Deutschland bzw. der Familien mit Migrationshintergrund, allen voran dem Türkischen, jeder Bildungswert bestritten wird, weil sie zum Beispiel nicht als Schulfremdsprachen anerkannt werden“ (Diefenbach 2008: 238).

Vielmehr, so betont auch Geißler (2005: 93), können institutionelle Schwächen im Bildungssystem für ungleiche Chancen verantwortlich gemacht werden. So weist Geißler (2005: 94) auf empirische Befunde hin, nach denen nicht ausreichende Deutschkenntnisse als allgemeine Lernbehinderung oder -schwäche interpretiert und so die Kinder fälschlicherweise an Sonderschulen überwiesen werden. Was sich also bereits stark bei der schicht- und geschlechtsspezifischen Diskriminierung zeigt, setzt sich bei der Benachteiligung von Kindern aus Migrantenfamilien fort.

Der defizitäre Ressourcenansatz oder die kulturell-defizitäre Erklärung kann bei der Bildungsungleichheit bezogen auf MigrantInnen keine befriedigende Antwort geben.<sup>69</sup> Vielmehr kann Bildungsungleichheit in Verbindung mit Migration nicht als Benachteiligung, deren Gründe in der Familie zu verorten sind, sondern als Diskriminierung, deren Wurzeln in einem alltäglichen sowie teils „professionellen“ Rassismus in den Einrichtungen des Schulsystems liegen, betrachtet werden. Deren Folge ist, dass keine angemessenen Maßnahmen umgesetzt werden, um Kinder mit migrantischem Hintergrund zu fördern. „Der analytische Diskriminierungsansatz untersucht vereinfacht gesagt einseitige Zuschreibungsprozesse von Bildungsorganisationen ..., die eine gesellschaftliche Gruppe mit bestimmten Attributen belegen.“ (Brüsemeister 2008: 173) Flam u. a. (2007; zit. n. Brüsemeister 2008: 173-177) richten sich dagegen, dass Lernschwierigkeiten auf die Kultur der Migrantenfamilie zurückgeführt werden. Dem wird gegenüber gestellt, dass Personen ungeachtet ihrer Herkunft ein Recht besäßen, eine ihre Bedürfnisse berücksichtigende Bildung zu erhalten. Geschehe dies nicht, bestehe eine Diskriminierung seitens der Bildungsorganisation – zwar nicht mittels geschriebenen Rechts, aber durch die informelle Beurteilungspraxis ihrer Mitglieder. „Gemäß Flam muss man nach der Kultur der gesamten Bildungsorganisation fragen, um Gründe für Diskriminierungen zu erkennen.“ (Brüsemeister 2008: 177)

Auch Diefenbach (2008: 237ff.) streicht die Bedeutung der institutionellen Diskriminierung für die Erklärung des schlechteren Erfolgs von Migrantenkindern im deutschen Schulsystem hervor. Bezug nehmend auf Gomolla und Radtke (2002; zit. n. Diefenbach 2008: 237) wird darauf hingewiesen, dass ein Schulerfolg nicht nur von den erbrachten Leistungen abhängt, sondern eben auch aus der Entscheidungs-

---

<sup>69</sup> Für eine kurze Übersicht über die kulturell-defizitäre und die humankapitaltheoretische Erklärung sowie Erklärungsansätze bezüglich der Schule und Schulklassen siehe Diefenbach (2008: 227-236).

und Beurteilungspraxis der schulischen Institutionen entsteht. Allerdings sei die Bedeutung der ethnischen Zugehörigkeit bedeutsamer für den Besuch einer Hauptschule, während sie bei der Wahl einer höheren Schulform einen Gewichtsverlust verzeichnet (vgl. Kristen 2002; zit. n. Diefenbach 2008: 237).

Diefenbach unterstreicht, dass bislang „die Erklärungskraft individueller Merkmale von Migranten und ihrer Familien, allem voran ihre sozioökonomische Situation und die mangelhaften Deutschkenntnisse, überschätzt worden ist“ (Diefenbach 2008: 239f.). Vielmehr seien es „die – intendierten und nicht intendierten – Folgen institutioneller Handlungslogiken“ (Diefenbach 2008: 240), die zu Ungleichheiten im Bildungssystem für Kinder aus Migrantenfamilien führen. Da die Beurteilung durch Lehrkräfte und andere schulische EntscheidungsträgerInnen mit der Kenntnis des sozialen Hintergrunds der SchülerInnen variiert, ist es von Bedeutung, „neben den verschiedenen Dimensionen des sozioökonomischen Status als solchem, zu berücksichtigen, welche Alltagstheorien die Entscheidungsträger im schulischen Kontext darüber haben, was mit dem sozioökonomischen Status verbunden und für die schulische Laufbahn eines Kindes relevant ist“ (ebd.).

### 2.8.3 Fazit

Die ethnische Herkunft als relevante Ungleichheitsdimension bei der Bildungsbeteiligung stellt im Vergleich zu den sozialen Kategorien „Klasse“ und „Geschlecht“ ein relativ junges Forschungsfeld dar. Dementsprechend fallen die Datenlage und die theoretischen Erkenntnisse aus. Es gibt jedoch Hinweise darauf, dass der Migrationshintergrund eines Kindes auch nach Kontrolle der sozioökonomischen Herkunft einen negativen Einfluss auf die Teilhabechancen im Bildungssystem hat. So wie bei den beiden anderen Kategorien ist die Betonung der Diskriminierung dieser Gruppen im Bildungssystem einem individuell-defizitären Erklärungsansatz vorzuziehen. Die ethnische Herkunft kann nur marginal als alleiniges Benachteiligungsmerkmal gesehen werden. Vielmehr gilt es auch hier, die Gruppe der MigrantInnen zu differenzieren. Herzog-Punzenberger (2007: 244) resümiert, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund zu einem hohen Anteil aus bildungsfernen Familien stammen und somit neben der Anerkennung von sprachlicher, kultureller und religiöser Vielfalt im Bildungssystem, die sozioökonomische Reproduktion in derselben einer Lösung bedarf.

## 2.9 Bildungsaufstieg

In diesem Abschnitt geht es um den Komplex des Bildungsaufstiegs. Am Anfang stehen Ausführungen zur Situation von Arbeiterkindern und ihrem Anteil an höherer Bildung in Deutschland. Etwas eingeschränkt können die angeführten Mechanismen und Trends auch für Österreich gelten. Danach wird auf das Spannungsverhältnis bezüglich der Passung zwischen Familie und Schule für BildungsaufsteigerInnen und ihren individuellen Möglichkeiten und Chancen diese Barriere zu überschreiten eingegangen. Den letzten Teil bildet der Abschnitt zu Bildungsaufsteigerinnen. Die Verflechtung der Ungleichheitsdimensionen Geschlecht und Klasse ist hier von Bedeutung. Es werden anhand der (wenigen) bisherigen Studien zum Thema Faktoren gesammelt, die einen Bildungsaufstieg für Frauen aus unteren Sozialschichten möglich machen. Dieser Kapitelabschnitt ist es auch, der den bisherigen Forschungsstand zur zentralen Fragestellung der vorliegenden Arbeit zusammenfasst. Im Anschluss an die Ausführungen zur empirischen Untersuchung wird dieser mit den eigenen Forschungsergebnissen verglichen.

### 2.9.1 Arbeiterkinder an Deutschlands Universitäten

Bei der Betrachtung der sozialen Homogenität von Hochschulabschlüssen sind, nach Müller und Pollak (2008: 308), zwei Selektionsprozesse zu berücksichtigen. Einerseits der sozialschichtabhängige Bildungsweg bis zum Abitur und andererseits die soziale Selektion bei der Wahl der Bildungsalternativen nach der Hochschulreife. Die beiden Autoren führen drei institutionelle Rahmenbedingungen des deutschen Bildungssystems, die bis zur universitären Ebene kumulativ die soziale Selektion mitbewirken, an. Zum einen ist hier die frühe sozial selektive Aufteilung von Kindern in unterschiedliche Schultypen nach erst vier Jahren gemeinsamer Schule zu nennen. Dies veranlasse untere Schichten risikoärmere Schulformen zu wählen bzw. verstärkt diese Tendenz, da die weitere schulische Entwicklung des Kindes nicht vorherzusehen ist. Als zweites Element sehen Müller und Pollak die Existenz von berufsorientierter Bildung, die einigermaßen qualifiziert und im Vergleich nicht sehr kostenintensiv ist, an. Diese Bildungswege werden stark sozial selektiv gewählt und bedeuten gewissermaßen eine „*Ablenkung von Arbeiterkindern vom Weg zum Abi-*

tur und in die Hochschulen“ (Müller/Pollak 2008: 312).<sup>70</sup> So werden diese Möglichkeiten stark von unteren und mittleren Schichten wahrgenommen, während obere Schichten wiederum auf die längerfristig mehr Erfolg versprechende akademische Laufbahn vertrauen. Als dritter Punkt werden die häufigen Entscheidungspunkte im Bildungssystem, bei denen davon ausgegangen bzw. empirisch nachgewiesen werden kann, dass sie jeweils sozial selektiv getroffen werden und nicht ohne weiteres im Nachhinein revidiert werden können, genannt. (vgl. Müller/Pollak 2008: 311ff.) Für die alternativen Optionen nach erreichtem Abitur, die mit unterschiedlichen Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbunden sind, schlussfolgern Müller und Pollak für Deutschland, dass diese „eine ähnliche Ungleichheit generierende Anreizstruktur wie die Sekundarbildung“ (Müller/Pollak 2008: 313) aufweisen. Nicht nur die Entscheidung zwischen einer nichttertiären Ausbildung und der Wahl eines Studiums, sondern auch die Abwägung zwischen Universität und Fachhochschule ist von diesen sozial selektiv geprägten Anreizen gekennzeichnet und kann als Ablenkung von durchaus begabten Arbeiterkindern in nichtuniversitäre Bahnen verstanden werden. Müller und Pollak führen an, dass berufsbezogene Bildungswege eher von Arbeiterfamilien gewählt werden und in Ländern mit diesem schulischen Angebot insgesamt niedrige Hochschulabschlussquoten zu verzeichnen sind. (vgl. Müller/Pollak 2008: 313ff.)<sup>71</sup> Klassenunterschiede können zwar zwischen einem Universitätsabschluss und keiner weiteren Ausbildung, aber nicht zwischen der Wahl einer Fachhochschule und einer nichttertiären beruflichen Ausbildung bestätigt werden (vgl. Müller/Pollak 2008: 332). Frauen nehmen, nach den Ergebnissen der beiden Autoren, seltener ein Studium auf als Männer und lassen sich somit stärker von nichttertiären Berufsausbildungen (wie etwa Krankenpflege) ablenken. Sie wählen im Gegenzug häufiger die Universität als die Fachhochschule und dies weniger klassenabhängig.<sup>72</sup> Das relativ technisch orientierte Fachhochschulangebot in Deutschland bewirke, dass Arbeitertöchter hier weniger anzutreffen und so geringere Unterschiede zwischen der Wahl einer Universität oder einer Fachhochschule zu verzeichnen sind. Zwar zeige sich insgesamt, dass eine höhere Bildung von Arbeiterkindern eingefor-

---

<sup>70</sup> Müllers Konzept der „Ablenkungsmechanismen“ (Vester 2006: 25f.) findet bei Bourdieu seine Entsprechung bei dem Konzept der „Abdrängungsmechanismen, die in bestimmte Habitus- und Fachvorlieben lenken“ (ebd.).

<sup>71</sup> Müller und Pollak (2008: 343) verweisen positiv auf die in Österreich bestehende Option, eine berufsbildende höhere Schule zu besuchen, mit deren Abschluss gleichzeitig die Hochschulreife erworben wird.

<sup>72</sup> Die geschlechtsspezifische Studienfachwahl wurde hier nicht berücksichtigt.

dert wird, um ihren Status erhalten zu können, aber auch, dass nach dem Abitur der Bildungsweg dieser Gruppe ein Ende hat. (vgl. Müller/Pollak 2008: 338-343)

Für Deutschland kann nach Müller und Pollak festgehalten werden, dass sich im Zeitverlauf das Bildungsverhalten nach dem Abitur zu Lasten von Kindern, die nicht aus oberen Schichten stammen, verstärkt hat. Der Ausgleich bis zum Abitur steht somit einer leicht stärker gewordenen sozialen Selektion im Bildungsverhalten nach dem Abitur gegenüber. Die Autoren betonen die Bedeutung sekundärer Herkunftseffekte bei der Bildungswahl nach dem Abitur, da die Kinder aus unteren Schichten auf dieser Bildungsstufe eine bereits selektivere Gruppe in Bezug auf kognitive Fähigkeiten und Leistungen darstellen. Dies kann angenommen werden, da Kinder aus der Oberschicht auch bei vergleichbar schlechteren Schulleistungen auf das Gymnasium wechseln. (vgl. Müller/Pollak 2008: 339f.) Beim Übertritt in das tertiäre Bildungssystem steigt, empirischen Untersuchungen zufolge, die Studienintention der AbiturientInnen mit höherem Bildungsabschluss der Eltern. Und auch die Bildungserwartung der Eltern hat hier (in noch stärkerem Maße wahrscheinlich nach der Grundschule) ebenso Einfluss auf die Studienaspiration der Kinder. (vgl. Maaz 2006: 80ff.)

Zusammenfassend gibt es somit zwar Anreize für Arbeiterfamilien, auf höhere Bildung zu setzen, da sich ihr Anteil bis zum Abitur erhöht hat, aber danach schlagen sie häufiger nichttertiäre Ausbildungswege ein. Ihr Status scheint schneller gesichert zu sein bzw. sind die angenommenen Kosten im Vergleich zu einer Universitätsausbildung niedriger. So ist eben auch ein Fachhochschulbesuch für untere Schichten attraktiver, da er relativ sicher zu Erfolgen auf dem Arbeitsmarkt führt. (vgl. Müller/Pollak 2008: 341)<sup>73</sup> Dafür bedeutet dieser Weg eine Ablenkung von riskanteren und kostenintensiveren akademischen Bildungswegen, die aber auf längere Sicht höhere Erträge versprechen würden. „Arbeitskinder – man kann es fast so krass sagen – meiden die Universitäten.“ (Müller/Pollak 2008: 336)

---

<sup>73</sup> Interessant scheint auch folgendes Ergebnis von Müller und Pollak (2008: 337) zu sein, wonach das Risiko einer unsicheren beruflichen Zukunft für Kinder aus bildungsnahen Familien nicht so eine große Rolle wie für Kinder mit bildungsfernem Hintergrund spielt.

## 2.9.2 Passung zwischen Schule und Familie

Beim Verhältnis zwischen Familie und Schule kann einerseits durch überzogene Erwartungen der Eltern eine enorme Belastung für das Kind entstehen und andererseits durch eine zu große Distanz der Familie zur Schule zu wenig Unterstützung für die schulischen Belange zur Verfügung stehen. Es werden zur eigenen Lebenswelt passende Schulkulturen angestrebt bzw. es entstehen Fremdheitsgefühle bei Kindern, wenn das familiäre Umfeld nicht genügend zur Schulwelt passt.<sup>74</sup> Hierbei kann die kulturelle/habituelle Passung entweder gut sein, eine bessere Passung angestrebt werden oder eine abstoßende Haltung eingenommen werden. (vgl. Kramer/Helsper 2000: 203f.)

Dabei können sich Heranwachsende im Rahmen ihrer Individuierungsschritte, zu den jeweiligen kulturellen Passungsformen zwischen Familie und Schule selbst positionieren, was in Konflikte und Krisen münden aber auch zur Nutzung transfamilialer Möglichkeiten führen kann. Zum Beispiel wechseln sie Schulen, korrigieren damit die Schulwahl ihrer Eltern und erzeugen so neue, selbst gewählte Passungsverhältnisse. (Kramer/Helsper 2000: 205)

Unter welchen Umständen eine solche „Korrektur“ und somit ein Bildungsaufstieg des Individuums möglich wird, ist das Thema der vorliegenden Arbeit. Die Rekonstruktion von Biographien der gewählten Zielgruppe soll einerseits die komplexen Strukturen die zu einem Bildungsaufstieg führen aufzeigen und zugleich gemeinsame Muster und Strategien erkennen lassen. Wenn man nun den Blick auf individuelle Bildungsbiografien lenkt, tritt das komplexe Verhältnis von Familie und Schule zu Tage und es können vielleicht unterschiedliche Strukturen erkannt werden. Kramer und Helsper (2000: 223ff.) ordnen die Passung zwischen Familie und Schule auf verschiedenen Ebenen an, um die Transformationsmöglichkeiten durch die „Bearbeitung“ des Individuums sichtbar zu machen. Die Ebene 1 betrifft die „latente Grundlegung einer schulbiografischen Passung durch habituelle Orientierungen der Schule und der Familie“ (Kramer/Helsper 2000: 225), welche entweder als harmonisch oder als konflikthaft eingeteilt werden kann. Bei Kindern aus bildungsfernen

---

<sup>74</sup> „Zwischen individuellem Lebensstil, Habitus und Bewältigungsstrategien der einzelnen und der jeweiligen Ausformung des soziokulturellen Umfeldes muss eine gewisse Übereinstimmung, eine kulturelle Homologie oder individuelle Passung hergestellt werden. Eine fehlende oder geringe Passung erfordert verstärkte Anpassungsleistungen, kostet zusätzliche Energie und birgt die Gefahr des Scheiterns.“ (Friebertshäuser 2005: 138)

Elternhäuser lässt sich ein eher konflikthafte Verhältnis zur Schule vermuten. Auf der Ebene 2, welche die „Positionierung des Schülers zu den elterlichen Habitusorientierungen“ (ebd.) beinhaltet, verhält sich das Individuum nun entweder affin oder abweichend zur ansozialisierten Passung. Bei BildungsaufsteigerInnen liegt die Vermutung nahe, dass sie sich abweichend zum elterlichen Passungsverhältnis verhalten und somit auf Ebene 3 eine „lebensgeschichtliche und imaginäre Brechung der Passung zu Schule und Familie“ (ebd.) erfolgt. Die Reaktion der Eltern bzw. der „sekundäre Bezug der Eltern auf die Passung(sproblematik)“ (ebd.) ist der Ebene 4 zugeordnet.

Das Zusammenwirken von Familie und Schule zeigt sich bei SchülerInnenbiographien. Eine schlechte Passung zwischen den beiden kann eben auch zu Fremdheitsgefühlen und Abwehr bzw. zu Abstoßungsverhalten führen. Hier liegt das Augenmerk aber auf denjenigen, die (vermutlich) durch eine Anpassung erfolgreich im Bildungssystem aufsteigen konnten. Die Phase der Adoleszenz bzw. die in dieser Zeit erlebten und erfahrenen Selbstkrisen und Bearbeitungsentwürfe haben Einfluss auf das Passungsverhältnis. Es wird dadurch entweder die Differenz oder die Affinität gesteigert. Der Familie und der Schule kommt hier ein zentraler Stellenwert bei dem Umgang mit diesen Situationen und deren Lösungswegen sowie bei der Individuation eines Kindes zu. (vgl. Kramer/Helsper 2000: 226f.)

Der elterliche Einfluss im frühkindlichen Alter wird nach der psychoanalytischen Sozialisationstheorie in der Phase der „zweiten Chance“ im pubertären bzw. nachpubertären Alter bearbeitet. Dabei ist zu betonen, dass im Gegensatz zur frühkindlichen in der späteren Phase Sozialisation nicht nur mehr hauptsächlich im familiären Kontext stattfindet, sondern das Individuum eben darüber hinaus in die soziale Welt schreitet. (vgl. Böhnisch 2009: 345) Neben der Bewältigung schulischer Anforderungen, findet in der Jugendphase auch das „Erwachsenwerden“ statt. Die Positionierung innerhalb der Peers, die Pubertät, die Identitätsfindung, die Abgrenzung vom Elternhaus und andere Schritte zählen zu den „Entwicklungsaufgaben“ eines Individuums. Diese Phase durchleben alle Jugendlichen, jedoch können Unterschiede im Umgang mit dieser Situation je nach sozialer Herkunft, Geschlecht oder Bildungsstatus festgehalten werden. (vgl. Friebertshäuser 2005: 130) „Es kommt [nun] auf die Bewältigungs- und Transformationsleistung des Individuums an, wie und unter welchen Umständen es das familiale ‚Sozialisationserbe‘ in der gesellschaftlichen Umwelt einlösen oder abstoßen kann.“ (ebd.) Unter bildungsrelevanten Sozialisationselementen sind nicht nur gezielte familiäre Bildungsmaßnah-

men zu verstehen, sondern im Sinne des Habituskonzepts auch die alltägliche Routine und Traditionen einer Familie. Nur so kann die Komplexität von Bildungsbiographien verstanden werden. (vgl. Brake 2007; zit. n. Böhnisch 2009: 347)

„Wie und wann sich in der Familie erworbenes, kulturelles und soziales Kapital biographisch auszahlt, ist nicht eindeutig prognostizierbar und messbar und tritt unterschiedlich sowie zeitlich verzögert in der Biografie zu Tage.“ (Böhnisch 2009: 347) Dieser Prozess findet jedoch nicht rein im familiären Kontext statt, sondern steht im Austausch mit anderen außerfamiliären sozialen und kulturellen Rahmenbedingungen. Somit ist die Familie zwar ein besonderer, aber dennoch nur ein Teil von möglichen Lernorten.

Bei der sekundären Einflussnahme der Eltern auf das Passungsverhältnis zur Schule bedeutet ein elterliches Engagement nicht gleich eine positive Passung. Überhöhte Anforderungen an das Kind und Leistungsdruck können sich negativ auswirken. Aber auch eine Gleichgültigkeit der Eltern gegenüber den schulischen Belangen des Kindes kann problematisch werden. Es kann zu Entfremdungserfahrungen von der Familie führen. Bei einer konflikthaften Passung kommt der Schule bzw. den Lehrkräften ein zentraler Stellenwert zu. Es stellt sich die Frage, inwieweit sie die ungünstige Passung kompensieren oder abmildern können. (vgl. Kramer/Helsper 2000: 228f.)

Wie oben beschrieben (s. Kapitalabschnitt 2.7) werden die Kategorien „Geschlecht“ und „Klasse“ als soziale Ungleichheitsdimensionen beim Bildungszugang zusammen in den Blick genommen. Im Folgenden ist deshalb die spezielle Situation von Bildungsaufsteigerinnen Thema. Bildungsaufstiege sind im Kontext des Passungsverhältnisses von Familie und Schule zu sehen. Das Individuum steht zwischen diesen beiden Polen und muss bei einer ungünstigen Passung dieses spannungsreiche Verhältnis bewältigen. Welche Strategien und Ressourcen dafür nötig sind, wird anschließend anhand bisheriger Forschungen zu erfolgreichen Bildungsaufsteigerinnen gezeigt.

### 2.9.3 Bildungsaufsteigerinnen

Sozialer Aufstieg von Frauen war früher durch Heirat möglich, aber durch die veränderten ökonomischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sowie durch die verschobene Arbeitsaufteilung zwischen Frauen und Männern, führt der Weg zu

einem höheren sozialen Status heute meist über das Bildungs- und Berufssystem (vgl. Schlüter 1993b: 130).<sup>75</sup>

Unter Bildungsaufsteigerinnen werden im folgenden Kapitel Frauen, die ein höheres Bildungsniveau als ihre Eltern aufweisen, zusammengefasst. Der empirische Teil konzentriert sich jedoch auf Frauen, die sich für ein universitäres Studium inskribiert und deren Eltern höchstens einen Pflichtschul- oder Lehrabschluss absolviert haben.

Bevor noch näher auf den Zugang zu höherer Bildung von Frauen bildungsferner Herkunft und auf Faktoren die deren Bildungsaufstieg unterstützen eingegangen wird, zunächst noch eine Vorbemerkung zur Bedeutung der Verschränkung von individuellen Handlungsmöglichkeiten und der eigenen Herkunft.

Natürlich sind junge Menschen nicht als bloße Produkte ihrer Bildung und Erziehung zu betrachten, die durch die zumeist vorgegebenen und unabhängig von ihnen wirkenden sozialen Bedingungen und Möglichkeiten geprägt werden, sondern ebenso als kompetente und aktive Individuen, die Einfluß auf ihre soziale Lebenswelt nehmen. Aber sie können ihre Persönlichkeit immer nur auf dem Hintergrund der jeweiligen sozialen Lebenslage entfalten, die sie umgibt und das ‚soziale Material‘ für ihre Entwicklung bereitstellt. Entscheidend ist, daß sie zwar in eine bestimmte Gesellschafts-klasse oder -schicht hineingeboren werden, das heißt einer Lebenswelt angehören, deren äußere Umstände entsprechend ihrem sozialen Standort typisch für ihre Bildungsbeteiligung sind. Dadurch sind ihre Bildungsentscheidungen und ihr soziales Handeln nicht ein für allemal festgelegt, können also immer auch beeinflusst, verändert und gestaltet werden; aber der soziale Ort ihrer möglichen Bildungsentscheidungen und Handlungsmöglichkeiten, die Umstände und Lebenslage, sind ihnen doch vorgezeichnet. (Rodax/Rodax 1996: 50)

### *Bildungsferne Frauen und Universität*

Die Anfänge des Frauenstudiums in Österreich um 1900 waren zunächst gekennzeichnet von Frauen mit bürgerlicher Herkunft.

---

<sup>75</sup> Das Studium wird von Bildungsaufsteigerinnen vielfach nicht als Schritt auf ihrer Karriereleiter gesehen, sondern dient vielmehr dazu, die eigenen Gestaltungsmöglichkeiten im Leben zu erweitern, was letztlich aber zu einer besseren Lebensqualität führt (vgl. Schlüter 1992c: 110 u. 119).

Bis in die 70er Jahre waren die Mädchen in allen sozialen Schichten im Vergleich zu den Jungen in ihren allgemeinen und beruflichen Bildungsmöglichkeiten benachteiligt. Allerdings waren die Unterschiede zwischen den sozialen Schichten noch gravierender als zwischen den Söhnen und Töchtern innerhalb einer Schicht. (Metz-Göckel 1992: 48)

Die Arbeitertöchter konnten ihren Anteil nach und nach und am spürbarsten seit der Bildungsexpansion der 70er Jahre erhöhen. Letztere brachte mehr Bildung für alle, aber der Abstand zwischen den sozialen Schichten konnte nicht kenntlich verkleinert werden. „Somit kann in Hinblick der Kategorie soziale Herkunft von keiner grundlegenden Änderung der Ungleichheitsstruktur gesprochen werden. Die geschlechtsspezifische Ungleichheitsstruktur hat sich allerdings verschoben.“ (Schwarz 1997: 266) Nach dem Abschluss eines Universitätsstudiums findet der Bildungsaufstieg für die meisten Frauen jedoch ein Ende. Damit in Zusammenhang steht auch die geschlechtsspezifische Wahl statusniedrigerer Studienfächer, welche Frauen generell betrifft (s. Kapitelabschnitt 2.7.2). Die Benachteiligung von bildungsfernen Frauen wurde bereits in der Kurzformel der Bildungsforschung der 60er Jahre mit dem „katholischen Arbeitermädchen vom Lande“ zusammengefasst und stellt somit keine neue Erkenntnis dar. Von Interesse scheint es daher zu sein, die Mechanismen zu erfahren, die zu einer Abweichung von statistisch wahrscheinlichen Bildungswegen von Frauen mit bildungsfernem Hintergrund führen. (vgl. Rodax/Rodax 1996: 383ff.)

Das Besitz- und Bildungsbürgertum sieht einen Universitätsabschluss seiner Kinder als selbstverständliches Ziel an, für das sie viel investieren (Freizeitgestaltung, Nachhilfe etc.), auch ungeachtet der Meinung von Lehrkräften (vgl. Rodax/Rodax 1996: 412f.). Hier ist von vornherein klar, dass Töchter und Söhne einmal an die Universität gehen werden (vgl. Rauch 1993). Im Vergleich dazu stellt die Wahl einer höheren Bildung für Bildungsferne eine bewusste Entscheidung dar (vgl. Rodax/Rodax 1996: 255).

Vor allem für solche aus dem Besitz- und Bildungsbürgertum ist die Welt der weiterführenden Schule so selbstverständlich, daß Schul-, Freundschafts-, oder Interessengruppen weitgehend in ihren schulischen Zielen übereinstimmen; sie werden auf diese Weise gewissermaßen nahtlos in ihr Leben integriert. (Rodax/Rodax 1996: 393)

Bei Bildungsaufsteigerinnen zeigt sich jedoch ein anderes Bild. Für sie stellen sich die Schulklasse, der Freundeskreis und/oder das familiäre Umfeld als sehr unterschiedliche dar, die kaum gemeinsame Bezugspunkte aufweisen (ebd.).

Soziale Unterschiede werden von Bildungsaufsteigerinnen meist nicht als Klassenverhältnisse reflektiert. Dies bestätigt Bourdieus Annahme einer sich unbewusst reproduzierenden sozialen Struktur nach Klassen. (vgl. Schlüter 1992c: 110f.)

### *Bedeutung des Geschlechts*

In Verbindung mit der Herkunft aus unteren Sozialschichten übt auch die Geschlechtszugehörigkeit Einfluss auf eine höhere Bildungsbeteiligung aus.

Bei einem Sohn wird dem zukünftigen Berufserfolg ein deutlich höherer Wert beigemessen, weil er schließlich eine Familie zu versorgen hat. Für eine Tochter wird Berufstätigkeit eher als Übergangsphase bis zur Mutterschaft oder als parallele Tätigkeit zur Haushalts- und Kinderversorgung und deshalb als nicht zentral angesehen. ... Sie [die Eltern] sind häufig der Ansicht, daß eine mittlere Schul- und Berufsausbildung für Mädchen ausreicht und der Besuch eines Gymnasiums oder gar noch ein Studium reine Zeit- und Geldverschwendung sei. (Rodax/Rodax 1996: 185)

Schließlich würde ein mittlerer Bildungsabschluss reichen, um bis zur Heirat Geld zu verdienen und später vielleicht das familiäre Zubrot. Die Eltern sind es somit vorwiegend, die durch ihre unbewussten oder bewussten Einstellungen und Ablehnungen gegenüber einem höheren Bildungsweg ihren Töchtern Hürden in den Weg stellen. Aber auch das soziale Umfeld und der gesellschaftliche Bereich insgesamt, in dem noch die Leitbilder der traditionellen Frauen- und Männerrollen (ungeachtet der gesetzlichen und gesellschaftspolitischen Entwicklungen) vermittelt werden, können einen negativen Einfluss auf Bildungsaufsteigerinnen haben. (vgl. Rodax/Rodax 1996: 185f.)

Den Söhnen wird in der Arbeiterschaft noch eher eine höhere Bildung zugestanden, schließlich ist er zukünftiger Familienernährer, während die Tochter auf das häusliche Eheleben und ihre Rolle als Mutter vorbereitet wird. Bei ihr zahle sich höhere Bildung nicht aus, da sie sowieso heiraten und Kinder bekommen wird. Es würde lediglich einen unnötigen Verdienstentfall bedeuten. Für Kleinbauerntöchter ergibt sich im Vergleich zu Arbeitertöchtern ein ähnliches Bild und teilweise sogar ein verschärftes, da das Elternhaus meist bildungsferner ist. Noch dazu kommt, dass sie meist in abgelegenen ländlichen Gebieten leben und die traditionelle Geschlechterrolle noch stark verankert ist. Die Söhne haben bei guten Schulleistungen einen

Vorteil. Allgemein jedoch ist die Motivation zur sozialen Mobilität eher gering. Die katholische Verortung der Familie kann hier noch mal erschwerend wirken. (vgl. Rodax/Rodax 1996: 405ff.)

### *Bildungsaufstieg*

Töchter aus bildungsfernen Familien, die entgegen der Bildungserwartungen und -wünschen ihrer Eltern, eine hohe Bildungsmotivation zeigen, können diesen Konflikt „im allgemeinen nur durch hohe Leistungsmoral und ihren entschlossenen Willen, diesen Konflikt zu meistern, sowie durch Ermutigung und Unterstützung seitens der Lehrerinnen und Lehrer“ (Rodax/Rodax 1996: 394) lösen.

Alle Autorinnen sind sich darin einig, daß ein Bildungsaufstieg für Frauen konflikthaft ist. Diese Konflikthaftigkeit betrifft einerseits ihr Fremdsein an der Universität und andererseits ihr ‚Verlassen‘ des ArbeiterInnenmilieus und der Familie. (Schwarz 1997: 271f.)

Aus den Typisierungen von Bildungsaufsteigerinnen aus dem Kleinbauerntum und der Arbeiterschaft nach Rodax und Rodax (1996: 400f.) können nachfolgende Punkte als zentral angesehen werden:

- Eltern nehmen generell relativ selten Einfluss auf Bildungsweg; in der Arbeiterschaft hat Mutter größeren Einfluss; sie ermuntert die Tochter zu einer höheren Schulwahl wegen selbsterfahrener Benachteiligung;
- das soziale Umfeld hat großes Gewicht (Verwandte, Bekannte, Nachbarn);
- Hausfrauen- und Mutterrolle als Leitbild für die Töchter („Du heiratest ja doch!“);
- LehrerInnen kommt ein wichtiger Part beim Schulübertritt nach der Grundschule zu; aber auch den Lehrkräften in weiterführenden Schulen, welche Mädchen bestärken und fördern können; negativ wirken soziale und geschlechtstypische Vorurteile der LehrerInnen;
- (überdurchschnittlich) gute Schulleistungen;

LehrerInnen als Autoritätspersonen spielen beim Bildungsaufstieg eine zentrale Rolle, wenn es um Empfehlungen für höhere Schulformen geht. Gleiches gilt für das soziale Umfeld. Günstig sei es, wenn eine Respektperson aus der Verwandtschaft oder dem Bekanntenkreis höhere Bildung in die Familie bringt. Bei Bildungsaufsteigerinnen ist es von positiver Bedeutung, wenn bereits Geschwister, FreundInnen oder Bekannte aus der sozialen Umwelt Erfahrungen mit höherer Bildung haben.

(vgl. Rodax/Rodax 1996: 408) Für Töchter erweisen sich ein bildungsfreundliches soziales Umfeld bzw. Vorbilder (Verwandte, Bekannte, Nachbarn) als bedeutender als für Söhne. „Vorbilder‘ sind notwendige Verbündete, denn ein sozialer Aufstieg kann einer einzelnen Frau allein nicht gelingen, ... wäre dies doch die Bestärkung der Ideologie, derzufolge jede(r) einen Aufstieg aus eigener Kraft vollbringen könnte.“ (Metz-Göckel 1992: 60) Andere soziale Kräfte, die motivierend eingreifen können, sind die Lehrpersonen. Aber auch ein gewisser Rückhalt in der Familie stärkt. (vgl. Rodax/Rodax 1996: 408) Bezüglich der Leistungen zeigt sich bei Bildungsaufsteigerinnen ein überdurchschnittlich hohes Niveau. In Bezug auf ihre Leistungen „haben sie [einerseits] gelernt, daß sie in der Schule sehr gut sein müssen (allein schon aus legitimatorischen Gründen gegenüber dem Elternhaus), andererseits werten sie ihre Leistungen mit der Erklärung auf, sie seien immer sehr faul gewesen“ (Schlüter 1992c: 102).

Bildungsaufsteigerinnen begeben sich in eine für sie fremde und ungewisse Welt. Dies verstärkt sich noch, wenn sie nicht an Erfahrungen im familiären oder sozialen Umkreis anknüpfen können. Es kann zu Widerständen oder Vorbehalten innerhalb der eigenen Familie führen. Sie werden oftmals mit dem Vorurteil der baldigen Heirat konfrontiert. Um diesen Weg dennoch zu bestreiten, sind ein starker Wille und eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Bildungsweg erforderlich, das einen zusätzlichen Kraftakt benötigt. Grundsätzlich setzt ein Bildungsaufstieg auch eine eigene hohe Bildungsmotivation voraus. (vgl. Rodax/Rodax 1996: 262f.)

Bildungsaufsteigerinnen müssen oftmals alleine mit ihrem eingeschlagenen Bildungsweg zurechtkommen.

Schule und Elternhaus entwickeln sich häufig zu zwei getrennten Welten, die immer weniger Berührung miteinander aufweisen. Da die Töchter mit dem Schulwechsel den familiären Erfahrungsbereich verlassen, sind sie auch für ihre Schulschwierigkeiten und ihre weitere Schullaufbahn nun allein zuständig und verantwortlich, gleichviel, ob die Entscheidung gegen ernsthafte Bedenken der Eltern gefallen ist oder nicht. (Rodax/Rodax 1996: 359)

Die oftmals fehlende Unterstützung, Ermutigung und Stärkung durch das Elternhaus können die Schule und ihre Lehrkräfte zumindest abmildern.

Wenn die Schule nicht systematisch kompensiert, Interessen weckt, verstärkt und Orientierungen gibt und damit über den üblichen Rahmen hinausgeht, bleiben Schü-

lerinnen relativ lange im familiären Umfeld gefangen. Sie haben dann nur die Chance, als Erwachsene Bildungsgänge nachzuholen. Es sei denn, die Mädchen schaffen es bereits sehr früh, Alternativen in negativer Abgrenzung zum Elternhaus zu entwerfen ... Sie müssen also jeweils viel Eigenkompetenz entwickelt haben. (Schlüter 1992c: 98f.)

Nicht genug damit, dass vom Elternhaus oft keine Unterstützung zu erwarten ist, es wird eher noch negativ Einfluss genommen. So zum Beispiel zweifeln vor allem die Väter die Erfolgsaussichten ihrer Töchter an.

Bildungsaufsteigerinnen erfahren nicht selten sehr schmerzlich, daß zu starke Aufstiegsbestrebungen Argwohn hervorrufen und eine Quelle familiärer und auch schulischer Konflikte sein können. Während der Wunsch nach Bildungsaufstieg bei ihren Brüdern eher selbstverständlich ist, können sie nicht unbedingt von einer Unterstützung ihrer schulischen und beruflichen Ambitionen ausgehen, müssen im Gegenteil damit rechnen, daß ihr Durchsetzungsvermögen einen Schatten auf die ihnen zuge dachte soziale Rolle wirft. (Rodax/Rodax 1996: 359f.)

Das bleibt nicht ohne Folgen und

bedeutet für die meisten Bildungsaufsteigerinnen zweifellos zugleich, daß die Wahl und das Durchlaufen milieufremder Bildungswege ... ohne Dissoziation, also Trennung vom Herkunftsmilieu und Konversion kaum möglich ist ... und wesentlich andere Wertsetzungen und Verhaltensweisen in Familie und Schule erfordert. (Rodax/Rodax 1996: 357)

Schwarz (1997) geht der speziellen Situation von Arbeitertöchtern auf der Universität in Österreich nach. Sie schreibt, dass sich eine hohe Eigenverantwortlichkeit, frühe Selbstständigkeit (vor allem in schulischen Belangen), da eine Unterstützung von zuhause auch wenn gewollt gar nicht möglich wäre<sup>76</sup>, und in gewisser Weise eine Unangepasstheit bei Bildungsaufsteigerinnen allgemein zeigen. „Die Frauen nehmen ihren ‚eigenen Wille‘ [sic!] und ihre ‚Sturheit‘, ihr eigenes Engagement und Interesse als wesentliche Potentiale wahr, die dazu führten, daß sie heute studieren.“ (Schwarz 1997: 277) Auch Metz-Göckel verweist auf persönliche Eigenschaften.

---

<sup>76</sup> „Die Unterstützung (wenn überhaupt) äußert sich darin, daß sie die Entscheidung ihrer Tochter *akzeptieren* und ihr das Studium *zutrauen*.“ (Schwarz 1997: 282)

Da es ja einigen Personen gelingt, aus eigener Kraft ihr Herkunftsmilieu zu verlassen, müssen noch andere Faktoren [neben der Sozialschichtzugehörigkeit] – z. B. ein subjektiver Faktor – in Betracht gezogen werden. Dieser allerdings kann wiederum durch die Umstände begünstigt oder behindert werden. ... Persönliche Stärke, Kraft zur ‚Gegen-Identifikation‘ und Eigensinn repräsentieren ein solches Selbstkonzept. (Metz-Göckel 1992: 58)

Bildungsaufsteigerinnen werden eher ein aktives, eingreifendes, handelndes Selbstbild haben, das sie befähigt ihr Leben aus eigener Kraft zu gestalten. Doch auch eine negative Selbstwahrnehmung oder –einschätzung bzw. die Erfahrung sich selbst als defizitär zu erleben sind möglich.<sup>77</sup>

Im Selbstverständnis von ArbeiterInnentöchtern treten durch einen Bildungsaufstieg ambivalente Gefühle auf: das Wissen um das Eigenpotential, die eigene Sturheit und Willensstärke und das damit einhergehende Selbstvertrauen schließt Gefühle der ‚Minderwertigkeit‘ und die Wahrnehmung der eigenen ‚Unzulänglichkeit‘ nicht aus. (Schwarz 1997: 288)

Wenn bildungsferne Frauen ein Studium aufnehmen, überschreiten sie Grenzen.

Sie ‚ignorieren‘ durch ihr Handeln gesellschaftliche Platzzuweisungen und wehren sich gegen gesellschaftliche Zuschreibungen. Ich begreife ArbeiterInnentöchter in diesem Sinne als Grenzüberschreiterinnen, die klassenspezifische Hierarchisierungen durchbrechen und aus gesellschaftlich zugeschriebenen Handlungsspielräumen ausbrechen. Als Frauen begeben sie sich in eine patriarchale Struktur und als Angehörige des ArbeiterInnenmilieus in eine (bildungs-)bürgerliche Institution. (Schwarz 1997: 267)

Auf der Universität angekommen, wird für viele die soziale Distanz zwischen ihrer familiären Herkunft und der akademischen Welt schmerzlich spürbar. Nicht nur, dass sie sich in eine für sie fremde Welt begeben haben, zusätzlich müssen sie mit der Entfremdung zum Herkunftsmilieu und somit ihrer Familie umgehen. „Während ihr ehemaliges Umfeld die Studentin immer mehr der bürgerlichen Schicht zurech-

---

<sup>77</sup> „Sich defizitär zu erleben, hat etwas Fatales. Schweigen und Isolation führen zu einer Individualisierung von gesellschaftlich begründeten Schwierigkeiten und Ungerechtigkeiten.“ (Schwarz 1997: 289)

net, ihr häufig sogar Arroganz vorwirft, ist sie für ihr bürgerliches Umfeld weiterhin Arbeiterkind.“ (Schlüter 1992b: 10)

Unabhängig von der Reaktion der Eltern betonen die Frauen, daß sie nichts Selbstverständliches tun und sich damit immer mehr vom ‚Verständlichen‘ und ‚Verständnis‘ des Elternhauses entfernen. Das ‚Nicht-mehr-mit-Können‘ der Eltern zieht sich durch alle Erzählungen. (Schwarz 1997: 276)

Bildungsaufsteigerinnen sind also auf sich allein gestellt und die wichtige Funktion einer Anerkennung und Unterstützung durch die Familie bleibt ihnen meist vorenthalten.

### *Folgerungen*

Erfolg oder Misserfolg im Bildungssystem hängen stark mit den vordefinierten Bewertungskriterien zusammen. Wird dies nicht erkannt bzw. reflektiert, wird das Scheitern im Schulsystem zu einer individuellen Problemlage der SchülerInnen gemacht oder der Inkompetenz des Lehrpersonals zugeschrieben. Dabei würden die dahinter liegenden gesellschaftlichen Strukturmechanismen freilich unsichtbar bleiben. (vgl. Friebertshäuser 2005: 141)

Der Schule, insbesondere den Lehrkräften, kommt die Aufgabe zu, herkunftsspezifische, milieuspezifische und geschlechtsspezifische Kenntnisse und Fähigkeiten zu reflektieren und anzuerkennen. Ferner ist eine Bestärkung der Individuen und das Aufzeigen der Möglichkeit, diese „Grenzen“ zu überschreiten von Bedeutung. Rodax und Rodax (1996) betonen das Potential einer kompensatorischen Funktion der Lehrkräfte bei fehlender familiärer Unterstützung. Insbesondere Grundschullehrkräfte seien gefragt, eine aktive Bildungsberatung (auch über entsprechende Unterstützungsmöglichkeiten) und Gespräche mit Eltern zu führen, um höhere Bildungswege für die Töchter zu bestärken. Dies trifft auch auf die Fächerwahl zu. Für die Lehrer-Schüler-Beziehung ist eine individuelle Beratung jenseits etwaiger Grenzen ebenso förderlich. Darüber hinaus seien (schulische) Vorbilder mit gleichen Hintergründen (bezüglich dem Geschlecht, der ethnischen und sozialen Herkunft) von Bedeutung. „Vorbilder in Familie und Schule sind für Bildungsaufsteigerinnen dabei notwendige Verbündete, denn ein sozialer Bildungsaufstieg gelingt ihnen selten allein.“ (Rodax/Rodax 1996: 358) Das Ansprechen, die Bewusstwerdung und die Reflexion von Stereotypen mit den Kindern seien ebenso wichtig. Generell sei also eine Sensibilisierung der Lehrkräfte hinsichtlich ihrer unbewussten Bewertungsschemen und Stereotypzuschreibungen anzustreben. (vgl. Rodax/Rodax 1996: 418-

424) Eine vorübergehende Trennung von Mädchen und Jungen in gewissen Fächern kann das Selbstbewusstsein der SchülerInnen stärken und zu Verbesserungen führen. Generell ist eine Betonung einer fruchtbaren Zusammenarbeit zwischen Jungen und Mädchen sowie sozialer Klassen als auch ethnischer Gruppen anzustreben. Die Vielfalt und die daraus entstehenden Potentiale sollten genutzt anstatt verschwiegen werden. (vgl. Rodax/Rodax 1996: 138f.) „Eine absolute Gleichheit wird also nicht angestrebt, sondern vielmehr die Möglichkeit, daß Differenzen gelebt werden können, ohne daß damit zugleich eine soziale Benachteiligung verbunden ist.“ (Rodax/Rodax 1996: 139) Es ginge also darum, Diversität als bereichernd anzusehen und deren Hierarchisierung als ungerecht und sozial nicht gewinnbringend zu kritisieren.

Das Erkennen der eigenen Lage und das Abwehren individueller Zuschreibungen von Schwierigkeiten etc. können für Bildungsaufsteigerinnen sehr unterstützend sein (vgl. Schwarz 1997: 284). Bezug nehmend auf Theling schreibt Schlüter: „Erst wenn Arbeitertöchter sich zu einer sozialen Gruppe zusammenfinden, ist eine kollektive Veränderung ihrer Situation möglich. Dafür müssen sie allerdings das Schweigen über ihre soziale Herkunft brechen.“ (Schlüter 1992b: 11)<sup>78</sup>

#### 2.9.4 Fazit

Der obige Kapitelabschnitt hatte einerseits in Anlehnung an Müller und Pollak (2008) den generellen Zugang von Arbeiterkindern zu und deren benachteiligte Situation bei der Teilhabe an tertiärer Bildung in Deutschland zum Thema und beschäftigte sich andererseits mit dem Bildungsaufstieg auf individueller Ebene. Zu letzterem wurde zunächst das Passungsverhältnis zwischen Familie und Schule und deren Bedeutung für Bildungsferne in den Blick genommen. Die individuelle Bewältigung eines ungünstigen Passungsverhältnisses aufgrund der bildungsfernen Herkunft ist für einen erfolgreichen Bildungsaufstieg von Bedeutung. Im Anschluss daran stan-

---

<sup>78</sup> Das Wissen um die eigenen Voraussetzungen kann als zentral für die Bekämpfung von Ungleichheit gesehen werden. Wie sich bei jungen Frauen jedoch gezeigt hat, wird die passive Opferrolle nicht gerne angenommen. Mädchen sehen Chancengleichheit bereits für sich verwirklicht, aber auf der gesellschaftlichen Ebene besteht Ungleichheit weiterhin. Deshalb sei es wichtig, sie nicht als Opfer zu stilisieren, sondern auf (milieu-, geschlechts- und herkunftsspezifische) Ungleichheiten in Schule und Gesellschaft zu sensibilisieren, um dann eine positive Identifikation zu ermöglichen. Wenn man es selbst nicht merkt, sondern der eigenen widerfahrenen Ungerechtigkeit gegenüber blind bleibt, dann fehlt das Bewusstsein, um daran etwas zu ändern bzw. sich zu wehren. (vgl. Kampshoff 2002: 344f.)

den die Bedingungen und unterstützenden Faktoren für Frauen mit bildungsfernem Hintergrund, die es in höhere Bildungsinstitutionen geschafft haben, im Mittelpunkt. Anhand bisheriger empirischer Untersuchungen wurde hier der Forschungsstand für die zentrale Fragestellung nach Ressourcen und Strategien von Bildungsaufsteigerinnen festgehalten. Die gewonnenen Ergebnisse der eigens durchgeführten Forschung werden mit diesen Erkenntnissen (s. Kapitelabschnitt 5.4) verglichen.

## **2.10 Zusammenfassung**

Obige Ausführungen dienten einerseits zur Klärung der Entstehung und Persistenz von Bildungsungleichheit je nach sozialer, ethnischer oder geschlechtlicher Zugehörigkeit.<sup>79</sup> Andererseits wurde der Fokus im letzten Teil des Theoriekapitels auf die Bildungsmobilität, genauer auf den Bildungsaufstieg, gelegt.

Zur theoretischen Betrachtung der sozialen Bildungsungleichheit wurden zunächst die in diesem Bereich bedeutenden Konzepte von Bourdieu und Boudon herangezogen. Bourdieu erklärt die ungleichen Chancen beim Bildungszugang zum einem mit der unterschiedlichen Kapitalienausstattung sowie dem jeweiligen Habitus je nach sozialer Schichtzugehörigkeit. Zum anderen zieht er die diskriminierenden Wirkungsmechanismen des Bildungssystems an sich zur Verantwortung. Boudon unterscheidet bei dem Phänomen der ungleichen Bildungsbeteiligung primäre von sekundären Herkunftseffekten. Erstere beschreiben die unterschiedlichen schulischen Leistungen und letztere die unterschiedliche Kosten-Nutzen-Abwägung bei Bildungsentscheidungen je nach sozialer Herkunft. Im darauf folgenden Kapitel wurde in Anlehnung an Vester gezeigt, dass sich die beiden Ansätze verbinden lassen. Nach der näheren Betrachtung der Zusammenführung der beiden Theoriekonzepte standen die schulischen und familiären Rahmenbedingungen und deren Verhältnis

---

<sup>79</sup> Sowohl bei schicht- als auch bei geschlechtsspezifischen Ungleichheiten, aber auch bei Unterschieden nach ethnischer Herkunft, hat sich gezeigt, dass die Erklärung durch individuelle Defizite und die Zuschreibung von einem Mangel an Fähigkeiten nicht haltbar scheint. Vielmehr ist es das Bildungssystem selbst, das einen Mangel an Leistungserkennung aufweist und durch seine informellen und strukturellen Bewertungsschemen Bildungsungleichheit schafft. Aber „soziale Selektion im Bildungsbereich wird nicht nur durch Strukturen erreicht, die von außen auf Individuen wirken. ... Wenn es um Selektion geht, sind Mechanismen der aktiven Übernahme des Klassenschicksals, also der Hegemonieerzeugung, bedeutend.“ (Vater 2007: 58)

zueinander bezüglich ihres Beitrags zur ungleichen Bildungsbeteiligung im Mittelpunkt.

Nach Becker und Lauterbach (2008b: 25) kann Bezug nehmend auf den aktuellen Forschungsstand in der empirischen Bildungsforschung davon ausgegangen werden, dass das Entstehen und die Persistenz von Bildungsungleichheit nicht monokausal zu erklären sind, sondern eine komplexe Wechselwirkung einer Vielzahl von Ursachen als Grundlage haben. So können Ursachen auf der Makro-, Meso- und Mikroebene angegeben werden, die miteinander interagieren.<sup>80</sup> Makrosoziologisch kommt die gesellschaftliche Ausrichtung in Bezug auf Bildung und somit die Bildungspolitik in den Blickpunkt. Der klassen- bzw. konflikttheoretische Ansatz Bourdieus, der der Frage nachgeht, wie sich die kulturelle Herkunft und ihre Praktiken durch den systematischen Ausschluss bzw. durch die Benachteiligung unterer Schichten auf deren Teilhabe an höherer Bildung auswirken, nimmt die Makroperspektive ein. Auf der Mesoebene befinden sich das Bildungssystem und seine Institutionen. Deren institutionellen Strukturen, Regelungen und Bewertungskriterien können als Gründe für Bildungsungleichheit gelten. Die frühe Selektion und die damit erzwungene Bildungsentscheidung nach vier Jahren gemeinsamer Schule in Deutschland und Österreich erfolgt sozial selektiv, hat Konsequenzen für den weiteren Bildungsweg und kann nur schwer wieder rückgängig gemacht werden. So kann auch die vielfältige Fächerung von Bildungswegen (Berufsbildende und allgemein höhere Schulen sowie Fachhochschulen und Universitäten) als sozial selektiv angesehen werden. Im Mittelpunkt steht die Diskriminierung seitens der Bildungsorganisationen, die institutionelle Diskriminierung, welche gerade auch bei Migrantinnen eine Rolle spielt. Ursachen auf der Mikroebene lassen sich durch unterschiedliche Bildungsaspirationen und -entscheidungen (sekundäre Herkunftseffekte nach Boudon) sowie verschiedener Sozialisationsinhalten (Habituskonzept nach Bourdieu) und die ungleiche Ressourcenausstattung (3 Kapitalformen nach Bourdieu) je nach Sozialschichtzugehörigkeit, beschreiben. Die beiden letzteren Einflussfaktoren führen zu unterschiedlichen Schulleistungen (primärer Herkunftseffekt nach Boudon). (vgl. Becker/Lauterbach 2008b: 25-33)

---

<sup>80</sup> Die Verbindung zwischen der Mikro-, Meso- und Makroebene stellt ein theoretisches Problem der Bildungsforschung dar, weil sie ineinander übergreifen und sich gegenseitig bedingen (vgl. Brüsemeister 2008: 12ff.).

Wie die vielfältigen Ursachen auf diesen drei Ebenen zusammenspielen und wie viel Anteil sie jeweils an der Entstehung und Beibehaltung von Bildungsungleichheit haben, ist nur ungenügend geklärt. Bezüglich des komplexen Wirkungszusammenhangs zwischen schulischen, familialen und individuellen Merkmalen können bislang wenige Aussagen als gesichert gelten. (vgl. Ditton 2008: 248) Die einzelnen Variablen zu trennen und ihren Anteil an der Entstehung von sozialer Bildungsungleichheit zu quantifizieren funktioniert nur theoretisch, da sie ineinander übergehen (vgl. Schauenberg 2007: 51).

Becker und Lauterbach (2008b: 17) weisen darauf hin, dass die allgemeine Praxis sich der Bildungsungleichheit durch eine Ansammlung von Einzelhypothesen und Annahmen zu nähern nicht nur für die Bildungsforschung, sondern auch für die Bildungspolitik, problematisch ist. Es würde ein kohärentes Theoriesystem, von dem aus Hypothesen gebildet und geprüft werden können, benötigt. Sie beklagen das Fehlen von erklärungskräftigen Theoriemodellen und die ungünstige empirische Datenlage, die dazu führt, dass die komplexen Ursachenwechselwirkungen weiterhin nicht befriedigend erkannt werden können. Weitere empirische Forschungen in diesem Bereich seien zuletzt auch notwendig, um gesicherte Kenntnisse als Grundlage für bildungspolitische Maßnahmen gewinnen zu können. Nichtsdestotrotz ist eine aktive Bildungspolitik gefordert, die sich nicht der Illusion der Meritokratie hingibt und hinsichtlich des stark sozial selektiven Bildungswesens, gestützt auf bisherige Erkenntnisse, tätig wird.<sup>81</sup>

Es hat sich gezeigt, dass neben der sozialen Herkunft auch die geschlechtliche sowie ethnische Zugehörigkeit Einfluss auf die Bildungsbeteiligung bzw. -chancen haben. Während die soziale Ungleichheitsdimension in diesem Bereich seit Jahrzehnten nur bedingt an Bedeutung verloren hat, hat sich die Benachteiligung im Bezug auf das Geschlecht verbessert bzw. verschoben. Die Berücksichtigung des Migrationshintergrunds stellt eine neuere Entwicklung in der Bildungsforschung dar.

---

<sup>81</sup> Die Vorschläge reichen vom Ausgleich herkunftsbedingter Startbedingungen durch Vorschulen über die Abschaffung der frühen Selektion bereits nach vier Jahren gemeinsamer Schule und die Einführung von Ganztagschulen bis zur besseren Ressourcenausstattung von Schulen und zur fortlaufenden Professionalisierung, Qualifizierung und Sensibilisierung bezüglich ethnischer, geschlechtlicher und sozialer Unterschiede aller im Bildungsbereich Tätigen (vgl. Becker/Lauterbach 2008c: 431-435).

Für die empirische Arbeit bedeutend zeigte sich, dass ein zentraler Einflussfaktor für den Bildungsweg von Individuen das elterliche Bildungsniveau ist. Ob es nun um den „richtigen“ Habitus, das kulturelle Kapital, die unterschiedliche Bewertung der Kosten und Nutzen von Bildung, mitgebrachte Kompetenzen, die Bildungsaspirationen oder eine günstige Passung zwischen Familie und Schulsystem generell betrifft: eine höhere Bildung der Eltern wirkt sich positiv auf eine höhere Bildungsbeteiligung des Kindes aus. Aus diesem Grund werden bei der Untersuchungsgruppe Bildungsaufsteigerinnen ausgewählt, deren Eltern ein niedriges Bildungsniveau aufweisen. Im Sinne der Intersektionalität (vgl. Prengel 2008: 125f.), also der Überschneidung von Ungleichheitsdimensionen wie dem Geschlecht, der Klasse und der Ethnie, wird zusätzlich zum niedrigen elterlichen Bildungsniveau die Gruppe der Frauen ohne und im Vergleich dazu mit Migrationshintergrund für die empirische Untersuchung ausgewählt.

Der letzte Abschnitt der theoretischen Ausführungen konzentrierte sich auf die Bedingungen für einen Bildungsaufstieg bzw. auf die spezifische Situation von Bildungsfernen beim Zugang zu höheren Bildungsinstitutionen. Das Passungsverhältnis zwischen Schule und Familie und dessen Bedeutung für BildungsaufsteigerInnen bildete dabei einen Fokus. Bezüglich der Frauen mit bildungsfernem Hintergrund wurden anhand bisheriger Forschungen wichtige Faktoren herausgearbeitet, die ihnen einen Bildungsaufstieg ermöglichten. Die vorliegenden Erkenntnisse zu diesem Thema werden im Kapitelabschnitt 5.4 mit den eigenen empirischen Ergebnissen verglichen.

### 3 Methodische Herangehensweise

Im Folgenden wird die methodische Vorgehensweise begründet sowie die verwendete sozialwissenschaftliche Methode kurz skizziert. Um die zentrale Fragestellung und die formulierten Hypothesen bezüglich des Bildungsaufstiegs von Frauen aus bildungsfernen Familien bearbeiten zu können, stellte sich die Methode des offenen strukturierten qualitativen Interviews als beste Möglichkeit heraus. Sowohl in der fachlichen Literatur<sup>82</sup> als auch in empirischen Studien zu ähnlichen Themenbereichen<sup>83</sup> zeigte sich, dass das narrativ-biographische Interview gut geeignet ist, um den Bildungsweg einer Person, der durch verschiedenste Komponenten beeinflusst ist, nachzuzeichnen. Zu diesem Zweck könnte ein standardisiertes Verfahren nicht im selben Maße die Lebens- und Bildungsgeschichte eines Individuums zu Tage fördern. „Befragte, die frei erzählen, geben ... gegebenenfalls auch Gedanken und Erinnerungen preis, die sie auf direkte Fragen nicht äußern können oder wollen.“ (Hopf 2008: 357) Die freie Erzählung bietet die Möglichkeit, jenseits vordefinierter Kategorien und Themenbereiche, die komplexe Bildungsgeschichte der Interviewpartnerinnen von deren Standpunkt, Erinnerungen und Prioritätensetzung her zu erfahren. Es wird an dieser Stelle festgehalten, dass es sich bei diesen erzählten Bildungsbiographien um Konstruktionen der Befragten handelt. Diese Tatsache bedeutet eine eingeschränkte Gültigkeit der empirischen Ergebnisse. Des Weiteren sind die gewonnenen Erkenntnisse im Lichte der geringen Fallzahl zu sehen. In Anbetracht der Bearbeitung der Fragestellungen und Hypothesen wurde eine tiefer gehende Beschäftigung mit den erhobenen Bildungsbiographien einer höheren Fallzahl vorgezogen. Der Anspruch kann somit nicht die Generierung von generellen Aussagen über alle Bildungsaufsteigerinnen sein noch die Bildung von Typen wie bei Hummrich (2009) oder Rodax und Rodax (1996). Die Bestimmung der Fallzahl und der Auswahlstrategie ist im Spannungsfeld zwischen dem Anspruch, die definierte Untersuchungsgruppe mit vielen Fallbeispielen breit zu erfassen und dem Anliegen, die Einzelfälle möglichst tiefgehend zu analysieren, eingebettet. Eine Entscheidung zwischen diesen beiden Zielen ist meist aufgrund beschränkter Res-

---

<sup>82</sup> Gute Einblicke in die Thematik geben unter anderem die Einführung in die qualitative Sozialforschung von Flick (2007), das Handbuch zur qualitativen Forschung von Flick, Kardorff und Steinke (2008) sowie das Handbuch zur qualitativen Sozialforschung von Flick u. a. (1995).

<sup>83</sup> Siehe u. a. Schlüter (1993a) sowie Hummrich (2009).

sources zu treffen. (vgl. Flick 2007: 167-170) Das Anliegen der vorliegenden Forschung orientierte sich nicht an dem Anspruch, generelle Aussagen über die gesamte Untersuchungsgruppe tätigen zu können, sondern fasste die Generierung von Faktoren, die einen Bildungsaufstieg von Frauen bildungsferner Herkunft begünstigen, ins Auge. Aus diesem Grund fiel die Entscheidung auf die Konzentration weniger Einzelfälle.

Nachdem eine eingehende Beschäftigung mit dem Thema der sozialen Selektion im Bildungssystem auf theoretischer Ebene stattgefunden hat, blieb die Interviewführung natürlich nicht unbeeinflusst davon, sondern war vielmehr davon geleitet. Trotz der Offenheit der gewählten Erhebungsmethode war das Gespräch somit nicht frei von vorab formulierten Annahmen und Vermutungen. Es wurde jedoch individuell auf die jeweilige Interviewpartnerin eingegangen und durch Nachfragen auf etwaige nicht benannte Themenfelder hingewiesen.

Zur Einarbeitung in die Biografieforschung und in die Durchführung von narrativ-biographischen Interviews dienten Sackmann (2007), Rosenthal (1995) und Diezinger u. a. (1994).

### **3.1 Datensammlung**

#### 3.1.1 Das narrativ-biographische Interview

Nachdem ein erster Überblick über die qualitativen Interviewmethoden in der Sozialforschung mittels Fachliteratur gewonnen werden konnte, fiel die Entscheidung auf das narrativ angelegte biographische Interview zur Datenerhebung.

Das biographische Interview wurde in der empirischen Untersuchung offen strukturiert, das heißt als narratives Interview durchgeführt. Der besondere Vorteil, sich auf den jeweiligen Fall best möglichst einlassen zu können, entsteht durch die nicht standardisierte Vorgehensweise. Im Hauptteil der Befragung wird dabei auf Fragen seitens der/des Interviewers/in zunächst verzichtet, um den Erzählfluss der/des Interviewten nicht zu unterbrechen. Klärende und weitere Fragen stehen somit am Ende des Gesprächs.

Das narrative Interview geht auf Fritz Schütze zurück und sein Grundelement ist die „erzählgenerierende Frage“, welche eine von den Befragten frei entwickelte Stegreiferzählung anregen soll (vgl. Hopf 2008: 355). Das narrative Interview umfasst nach Fischer-Rosenthal und Rosenthal (1997; zit. n. Hopf 2008: 355f.) folgende Phasen:

1. die Erzählaufforderung, deren Formulierung die/den GesprächspartnerIn dazu anregt und dabei unterstützt, Erinnerungen wachzurufen und frei zu erzählen;
2. die Haupterzählung bzw. die biographische Selbstrepräsentation, welche autonom von der befragten Person gestaltet werden sollte;
3. das erzählgenerierende Nachfragen anhand der in der 2. Phase notierten Anhaltspunkte und das externe Nachfragen;
4. Interviewabschluss;

#### Während der autonom gestalteten Haupterzählung

soll zunächst nicht interveniert werden, sondern die Befragenden sollen während der Haupterzählung in erster Linie die Rolle aufmerksamer Zuhörer übernehmen und durch unterstützende Gesten und nicht-direktive Kurzkommentare zur Aufrechterhaltung der Erzählung beitragen. Erst ein Nachfrageteil gibt den Forschern Chancen zu einer aktiveren Gestaltung. (Hopf 2008: 356)

Wie Hermanns (2008) ausführt, kommen auf die/den InterviewerIn vielfältige Aufgaben zu. Neben der Erledigung organisatorischer Tätigkeiten, gilt es das qualitative Interview methodisch best möglichst umzusetzen. Auf Seiten der interviewenden Person gibt es eine Reihe an „Kunstfehlern“, die im Verlauf eines qualitativ angelegten Interviews auftreten können. Dazu zählt „die Tendenz zu einem dominierenden Kommunikationsstil“ (Hopf 2008: 359), der sich vor allem aus suggestiver Fragestellung und bewertenden Kommentaren zusammensetzt. Ein anderer Punkt betrifft die Fähigkeit zu einem passiv-rezeptiven Zuhören, die auch als Quelle für etwaige Nachfragen gilt. Grundsätzlich kann man von einer Doppelrolle der interviewenden Person ausgehen, die einerseits Empathie und andererseits die Haltung absichtlicher Naivität oder Fremdheit gegenüber der/des Gesprächspartners/in fordert, wobei die Grenzen schwierig zu bestimmen sind. Beispielsweise kann es zu einem Schonverhalten gegenüber der interviewten Person kommen, um deren persönliche Intimität nicht zu verletzen. (vgl. Hermanns 2008: 364ff.) Neben diesen sozialen Aspekten der Interviewkommunikation ist jedoch auch eine inhaltlich-theoretische Kompetenz erforderlich (vgl. Hopf 2008: 358ff.). Sowohl dem letzteren als auch dem praktischen Anspruch an qualitativ Interviewende wurde durch die Einarbeitung in die theoretischen Hintergründe versucht zu begegnen.

### 3.1.2 Kriterien der Fallauswahl

Aufgrund der theoretischen Abhandlungen zum Thema „Soziale Selektion im Bildungswesen“ konnte als ein bestimmendes Element für den Bildungsverlauf eines Individuums das Bildungsniveau der Eltern identifiziert werden. Zusätzlich zu dieser Schichtung wird in jüngster Vergangenheit auch die ethnische Herkunft als Ungleichheitsdimension in der Bildungsforschung diskutiert. Deshalb wurden zwei Bildungsaufsteigerinnen mit Migrationshintergrund ausgewählt.

Das erste Kriterium bezieht sich somit auf das elterliche Bildungsniveau, das nicht über einen mittleren Schulabschluss hinausreicht, das heißt Pflichtschul- und Lehr- sowie einen Fachschulabschluss ohne Matura. Die Interviewpartnerinnen selbst jedoch haben es bis auf die Universität geschafft. Um die Einzelfälle vergleichbar zu machen, wurden ausschließlich Bildungsaufsteigerinnen bis 35 Jahre interviewt. Es wurde keine Einschränkung bezüglich des Studienfachs oder des Studienstatus (Studentin bzw. Absolventin) vorgenommen. Um einen leichteren Zugang zu den Interviewpartnerinnen zu gewährleisten, wurden ausschließlich Personen ausgewählt, die in der Stadt Salzburg ihren Lebensmittelpunkt haben.

In Bezug auf die migrantische Herkunft, wurde darauf geachtet, dass beide Eltern im Ausland geboren wurden und die Interviewpartnerinnen selbst den Hauptteil ihrer Schulzeit in Österreich absolviert haben. Es wurden Bildungsaufsteigerinnen mit türkischem und ex-jugoslawischem Migrationshintergrund ausgewählt, da sie im österreichischen Schulsystem „nicht nur gegenüber der Mehrheitsbevölkerung in einer benachteiligten Situation sind sondern auch gegenüber anderen ausländischen Kindern“ (Herzog-Punzenberger 2003: 24). Zudem haben sie nach der Gruppe der deutschen MigrantInnen den größten Anteil an der nicht-österreichischen Bevölkerung (vgl. Statistik Austria 2010).<sup>84</sup>

### 3.1.3 Zielgruppengewinnung

Nachdem das Verfahren der qualitativen Methodik feststand und sich die definierte Zielgruppe aus den theoretischen Überlegungen ergab, wurde auf das Schneeballsystem zurückgegriffen, um potentielle Interviewpartnerinnen zu gewinnen. Zu diesem Zweck wurden per E-Mail bekannte Personen gebeten, zur Zielgruppe passende Studentinnen oder Absolventinnen eines Hochschulstudiums aus ihrem Umkreis

---

<sup>84</sup> Ein weiteres Kriterium, das alle Interviewpartnerinnen betrifft, aber nicht primär zur Fallauswahl herangezogen wurde, ist die ländliche Herkunft.

anzusprechen und bei Interesse an einer Teilnahme die Kontaktdaten zur Verfügung zu stellen. Auf diese Weise konnten insgesamt fünf Personen für ein Interview gewonnen werden. Sie wurden vorab über den Zweck und die inhaltliche Ausrichtung des qualitativen Interviews sowie dessen anonymisierte Verwendung im Analyseverfahren informiert. Nach dieser ersten Kontaktaufnahme und Abklärung wurden Interviewtermine in einem zeitlichen Rahmen von mindestens zwei Stunden vereinbart. Um eine angenehme und möglichst ungestörte Atmosphäre zu gewährleisten, wurden alle Interviews in Privatwohnungen durchgeführt.

#### 3.1.4 Ablauf des Interviews

Die Vorbereitung auf die Interviewführung erfolgte mit Hilfe theoretischer Fachliteratur. Der Beginn der Begegnung sollte einen lockeren, entspannten und Vertrauen erweckenden Rahmen eröffnen, in dem das Interview anschließend stattfinden konnte. Die informelle Anrede („du“) war bei allen Interviewpartnerinnen die angemessene Form. Nach einem ersten Bekanntmachen wurden die Interviewpartnerinnen nochmals auf Zweck, Inhalt und Ablauf des Interviews hingewiesen. Dabei galt es zunächst abzuklären, ob es gegen die digitale Aufzeichnung des Gesprächs Einwände gäbe. Sie wurden darüber informiert, dass es im ersten Teil des Interviews darum gehen werde, frei den eigenen Bildungsweg bis zur Universität zu erzählen und erst im zweiten Teil, dem Nachfrageteil, seitens der Interviewenden auf notierte Themenbereiche, offen gebliebene Fragen und Unverstandenes näher eingegangen werde.

Zu Beginn stand die Generierung der allgemein biographischen Eckdaten. Um den Hauptteil des Interviews einzuleiten, wurde im Anschluss daran eine erzählgenerierende Frage formuliert, die in etwa wie folgt lautete:

Bitte erzähle mir alles, was dir zu deinem Bildungsweg bis zur Universität einfällt. Wie bist du sozusagen auf der Universität gelandet? Alle Erinnerungen, Geschichten und Eindrücke, die dir dazu einfallen und die für dich in diesem Zusammenhang wichtig sind, sind relevant.

Um die aktive Teilhabe am Gespräch und das aktive Zuhören im Interviewverlauf zu verdeutlichen, wurde auf anteilnehmende Reaktionen (wie „mhhh“ und „ja“) zurückgegriffen. Generell wurde darauf geachtet, sich als Interviewende zurückzunehmen, keine bewertenden Kommentare abzugeben und den Erzählfluss des Gegenübers nicht zu unterbrechen. Eingriffe in den Interviewverlauf erfolgten in der Regel erst dann, wenn die interviewte Person nichts Weiteres mehr von sich aus zu

sagen hatte. Es wurde versucht durch offenes Nachfragen weitere Erzählungen zum Bildungsweg anzuregen. Erst wenn die Interviewpartnerin auch darauf nichts mehr zu sagen wusste, wurde das Interview beendet.

Am Ende des Gesprächs wurden die befragten Frauen nochmals auf die anonyme Verwendung der Daten hingewiesen und angekündigt, dass die verschriftlichte Form des Interviews, die Transkription, noch von ihnen freigegeben bzw. autorisiert werden müsste. Direkt im Anschluss an das Interview wurden Dokumentationsbögen<sup>85</sup> verfasst, in denen etwaige Besonderheiten und generelle Eindrücke über den Verlauf sowie über die Interviewpartnerin festgehalten wurden (vgl. Flick 2007: 378f.).

### **3.2 Datenaufbereitung**

Die digitalen Interviewaufzeichnungen<sup>86</sup> wurden selbst von der Interviewenden computerunterstützt verschriftlicht, d.h. transkribiert. Die zu beachtenden Transkriptionsregeln wurden dem Verwendungszweck bzw. dem Auswertungsvorhaben angepasst (vgl. Flick 2007: 379-383). Die Interviews wurden Wort-für-Wort in deutscher Hochsprache niedergeschrieben, allerdings wurde auf die Anführung von Zwischenlauten (wie „ähm“ und „mhh“) verzichtet. Satzunterbrechungen und Pausen wurden durch ... gekennzeichnet. Die Kürzel „I“ für die Interviewende und „IP“ für die Interviewpartnerin markieren die Textstellen der jeweiligen Person. Zur weiteren Verwendung des Textes wurde eine fortlaufende Zeilennummerierung vorgenommen und Namen, Ortsnamen oder Ähnliches wurden anonymisiert. Die in der vorliegenden Arbeit verwendeten Vornamen wurden von den Interviewpartnerinnen selbst gewählt. Bevor das verschriftlichte Interview nun in einem weiteren Schritt ausgewertet werden konnte, wurde zunächst noch eine Autorisierung der Transkription von den Interviewten eingeholt.

### **3.3 Datenauswertung**

Nach einer kurzen übersichtlichen Vorstellung der Interviewpartnerinnen wurden themenzentrierte Einzelfallanalysen erstellt. Zunächst diente eine erste Lesung dazu, einen Überblick über alle angesprochenen Themen zu erhalten. In einer zweiten

---

<sup>85</sup> Die ausgefüllten Dokumentationsbögen liegen bei der Verfasserin zur Einsicht auf.

<sup>86</sup> Die Interviewaufnahmen sowie -transkriptionen liegen bei der Verfasserin zur Einsicht auf.

Lesung wurden dann alle Themenbereiche, die für die Fragestellung relevant erschienen, gesammelt, um diese dann in einer darauf folgenden dritten Lesung inhaltlich aufzuarbeiten, Textpassagen zuzuordnen und mit Textstellen zu belegen. Während des Auswertungsprozesses der Interviews erfolgte ein regelmäßiger Austausch mit einer erfahrenen Sozialforscherin, Dr.<sup>in</sup> Doris Gödl.

Auf diese Weise entstanden deskriptive Fallbeschreibungen. An deren Ende wurden die erhobenen Bildungsbiographien interpretiert und die heraus gearbeiteten Themen, die für den jeweiligen Bildungsaufstieg zentral schienen, kurz zusammengefasst. Im Anschluss an die Einzelfallanalysen wurden die durch die empirische Untersuchung gewonnenen Strategien und Ressourcen von Bildungsaufsteigerinnen durch einen Vergleich herausgefiltert.

Diese Ergebnisse wurden in einem nächsten Schritt mit den zu Beginn formulierten Hypothesen verglichen und letztere gegebenenfalls modifiziert und erweitert. Ein Abgleich mit dem theoretischen Forschungsstand schließt daran an.

## 4 Fallbeschreibungen

Bevor die Ergebnisse der empirischen Untersuchung hinsichtlich der zentralen Fragestellungen und Hypothesen bearbeitet werden, folgen zunächst ausführliche Darstellungen der fünf erhobenen Biographien von Bildungsaufsteigerinnen. Dabei ist zu erwähnen, dass bereits die unterschiedliche Binnenstruktur der Einzelfallanalysen einen Interpretationsschritt darstellt.

### 4.1 Aleyna

Aleyna ist 25 Jahre alt und hat einen türkischen Migrationshintergrund. Ihre Eltern kommen in den späten 1970er Jahren nach Österreich. Sie wächst gemeinsam mit ihren zwei jüngeren Geschwistern in einer Landgemeinde im Pinzgau, Land Salzburg, auf. Ihre ältere Schwester bleibt noch bis ins jugendliche Alter bei den Großeltern in der Türkei.

Ihre Eltern stammen aus Anatolien und kommen aus einer ländlichen Region. Beide haben den Pflichtschulabschluss als höchstes Bildungsniveau. Der Vater arbeitet in einer Snowboardfabrik und die Mutter, nachdem sie früher Hausfrau war, arbeitet geringfügig als Reinigungskraft.

Nachdem Aleyna die Volks- und Hauptschule besucht hat, absolviert sie die Matura auf einem Oberstufengymnasium als erstes Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund in ihrem Umkreis. Da sie damit keine berufliche Ausbildung erhält, sieht sie sich veranlasst, ein Studium zu beginnen. Vom Diplomstudium der Informatik wechselt sie auf das Lehramtsstudium Informatik und Anglistik. Schließlich inskribiert sie 2005 das Fach der Rechtswissenschaften an der Universität Salzburg. Ihre jüngeren Geschwister absolvieren beide die Matura und die jüngste Schwester schließt den Bachelor der Erziehungswissenschaft ab. Der Bruder bricht sein Studium der Chemie ab und ist auf der Suche nach einer Lehrstelle in diesem Bereich.

Das Interview fand am 19.5.2010 statt und dauerte rund 1½ Stunden. Die Gesprächspartnerin schilderte ihre Erfahrungen aus ihrem sozialen Umfeld, dass nur wenige türkische Mädchen und Buben, welche in Österreich aufgewachsen sind, einen höheren Bildungsweg anstreben. Sie ist sich der einschränkenden Haltung gegenüber höherer Schulbildung vieler türkischer Familien unterer Schichten bewusst und hofft, dass sich die Situation bessert und diese den Wert der Bildung

stärker erkennen und ihren Kindern weitergeben. Selbst gilt sie als positives Vorbild für andere und wird auch gerne um Rat in dieser Angelegenheit gebeten. Ihr jüngerer Bruder ist während des gesamten Interviews anwesend und nimmt auch teil am Gespräch.

#### 4.1.1 Eltern und der Wert der Bildung

Die elterliche Einstellung zu Bildung bzw. zu einem höheren Bildungsweg lässt sich als positiv und wertschätzend zusammenfassen. Verglichen mit anderen Familien mit türkischem Migrationshintergrund in ihrer Wohngegend stellen sie eine der wenigen Ausnahmen dar. Aleyna wird somit von ihren Eltern eine befürwortende Haltung gegenüber höherer Bildung und deren prinzipiellen Wichtigkeit mit auf den Weg gegeben. Sowohl der Vater als auch die Mutter hatten selbst Interesse an einer besseren Schulbildung für sich selbst. Beide konnten dies jedoch nicht verwirklichen. Die Einstellung in der ländlichen Türkei ihrer Kindheit und Jugend sei nicht danach gewesen. Bei ihrer Mutter zeigte sich, dass deren Vater gerade für Frauen einen höheren Bildungsweg ablehnte, während er seinem Sohn ein Studium gewährte. Aber auch der Vater konnte sich seinen Wunsch, Religionslehrer zu werden, nicht erfüllen. Ihren Kindern jedoch sollte die Möglichkeit einer guten Schulbildung offen stehen.

... mein Vater wollte auch so gerne Religionslehrer werden. Und dadurch, dass sein Vater jetzt auch nicht die finanziellen Möglichkeiten gehabt hat, dass er ihn jetzt hinschickt und, dass er das dann macht, jetzt hat er auch so das Ding gehabt, dass er das für seine Kinder ermöglicht. Und bei der Mama war es auch so, dass sie auch etwas studieren wollte und, dass mein Opa nicht wollte, weil Mädels studieren ja nicht und so. Meinen Onkel hat er studieren lassen. Also abgeneigt war er nicht gegen das Studieren, aber sie als Mädels, da hat er was dagegen gehabt oder auch, dass sie noch eine höhere Schule macht. Das waren so die 60er, 70er Jahre. Ich glaube, dass das ein wichtiger Faktor ist, dass sie dann so viel Wert darauf gelegt hat, weil was anderes kann ich mir nicht vorstellen. Weil man will ja immer das Bessere für sein Kind eigentlich. Das ist so ein Instinkt. Und, dass man das, was man selbst nicht gehabt hat, dass man will, dass das die Kinder aber bekommen. (610-622)

Die Eltern betonen den hohen Wert und die zentrale Stellung von Bildung gegenüber ihren Kindern.

... dass sie darauf Wert gelegt haben, dass wir auch darauf schauen, dass Geld nicht das Wichtigste ist und, dass wir einen Abschluss haben und zu irgendwas kommen

und was erreichen in unserem Leben. Sie haben schon immer gesagt, Lernen und Schule sind wichtiger als alles andere. (111-114)

Eine Verbindung zwischen einem höheren Bildungsniveau und der Verbesserung der eigenen Lebensverhältnisse wird von elterlicher Seite wahrgenommen. Aleyna übernimmt diese Ansicht und möchte demnach mit Hilfe eines höheren Bildungsabschlusses in ihrem Leben etwas erreichen.

Für dich selber bringt es was und für deine Kinder, wenn du dann welche hast, dann kannst du denen auch was beibringen, wenn du selber was kannst. Und auch die Möglichkeiten vom Lebensstandard her. Also ich möchte meinem Kind schon auch was bieten können. Als Hilfsarbeiter oder so hat man auch nur ein geringes Einkommen und so. Da will man dann aber schon was erreichen. Ein eigenes Haus oder eine eigene Wohnung. (592-598)

Die finanzielle Frage spielt bei der Bildungsthematik eine untergeordnete Rolle. Benötigte Nachhilfe wird gewährleistet. Im Fall von Aleyna ist dies jedoch kaum erforderlich.

Aber auch wenn es den Bedarf öfter gegeben hätte, hätten meine Eltern sicher nicht gesagt, nein das ist zu teuer oder so. Haben sie auch nicht. Mein Bruder hat ja auch Nachhilfe gehabt. Also ausgemacht hat es ihnen nichts. Hauptsache war, dass er weiter gekommen ist. Das war das Wichtigste. (763-767)

Wie sie selbst unterstreicht, ist die Tatsache, dass sie und ihre jüngeren Geschwister die Matura bzw. einen Universitätsabschluss haben, im Vergleich zu anderen türkischen Kindern der „Zweiten Generation“ in ihrem sozialen Umfeld, erstaunlich.

Im Vergleich zur selben Generation, die mit ihnen hier her gekommen ist: Meine Eltern haben da schon vorausschauend gedacht und gehandelt, indem sie mehr investiert haben in Bildung als wie in was anderes. Bei den anderen haben sie die Kinder entweder Lehre machen lassen oder nicht mal das und nur arbeiten lassen als Hilfsarbeiter oder in Gasthäusern oder so. ... Aber da haben die Eltern die einfach nicht gefördert, sondern die haben gleich Geld verdienen müssen. (533-539)

Die Einstellung der immigrierten TürkInnen sei, so Aleyna, noch traditioneller als die von vielen in der heutigen Türkei. Erstere hätten die Sichtweise aus den 70er Jahren übernommen und nicht verändert. Anders jedoch ihre Eltern, welche mit

ihrem Standpunkt gegenüber höherer Bildung eine Sonderposition einnehmen. (548-560)

Nicht nur Aleyna, sondern auch ihre Geschwister profitieren von der elterlichen Einstellung bezüglich einer besseren Schulbildung. Ihr Bruder inskribiert nach der Reifeprüfung das naturwissenschaftliche Studium der Chemie. Da er an dessen Anforderungen scheitert, möchte er jetzt eine Lehre in diesem Berufsfeld beginnen. Die jüngere Schwester macht ihren Maturaabschluss an einer HAK (Handelsakademie) und absolviert danach den Bachelor für Erziehungswissenschaft. Sie überlegt auch die nächste akademische Stufe anzugehen. Die um fünf Jahre ältere Schwester von Aleyna wächst bis zu ihrem zwölften Lebensjahr bei ihren Großeltern in der Türkei auf und besucht dort einen Teil ihrer Pflichtschulzeit. In Österreich schließt sie eine Wirtschaftsschule ohne Matura ab. (406-431)

Sie [Die Eltern] haben es immer wieder gesagt, dass sie es selber nicht machen konnten und, dass wir das nutzen sollen und so. Dass sie nichts anderes von uns wollen, kein Geld, sondern, dass wir schauen, dass wir das fertig machen und es selber zu etwas bringen. Ja, das sagen sie immer wieder, dass ihnen alles andere egal ist, nur, dass wir schauen, dass wir auf unseren eigenen Füßen stehen. Dass man jetzt mal den Abschluss macht und dann weiter schaut. Dass das das Wichtigste ist für sie. (632-648)

Aus den obigen Schilderungen wird deutlich, dass höhere Bildung in der Familie positiv besetzt ist. Vor allem die Vorstellung, durch Bildung einen sozialen Aufstieg zu schaffen und dadurch eine verbesserte Chance auf gute Lebensverhältnisse zu gewinnen, werden hervorgehoben. Den Eltern ist sehr wichtig, dass ihre Kinder in diesem Sinne ihr Leben gestalten.

#### 4.1.2 Schulzeit

Ihre schulischen Erfahrungen schildert Aleyna durchaus in einem positiven Licht. Zwar erzählt sie von Benachteiligungen seitens mancher LehrerInnen, auch aus ausländerfeindlichen Motiven, aber im Großen und Ganzen ist es eine gute Zeit. (223-236) Sprachliche Probleme tauchen bei Aleyna nicht wirklich auf. Sie lernt bereits im Vorschulalter durch ihre österreichischen Nachbarkinder Deutsch. (729-737)

Auch Lernschwierigkeiten hat Aleyna generell kaum und erledigt selbstständig ihre Aufgaben. Die Eltern können mangels erforderlicher Sprachkenntnisse und aufgrund

ihres niedrigen Bildungsniveaus wenig Unterstützung bieten. Der Vater hilft Aleyna in der Volksschule in Mathematik. Dieses Fach ist es auch, in dem sie im Gymnasium Nachhilfe in Anspruch nimmt und das bei der Matura eine Nachprüfung erfordert. (128-135) Die mütterliche Unterstützung bezieht sich auf ein generelles Interesse und Wichtignehmen der schulischen Angelegenheiten ihrer Tochter. Aleyna erhält vor allem psychische Unterstützung durch ihre Eltern.

Dass sie uns motiviert haben. Wenn was zu machen war oder so, hat die Mama gesagt, nein, geh du deine Aufgaben machen und ich mache das. Oder ja, auch immer gefragt, ob wir die Aufgaben gemacht haben. Mehr haben sie ja nicht helfen können. (183-186)

Sie zeigt sich selbst sehr interessiert in der Schule, lernt und liest sehr gerne. Von ihren Eltern bekommt sie auch immer Bücher. (186-189)

Und ich habe ja viel gelesen, auch in der Volksschule und so. Das hat sicher auch einen Ausschlag gegeben. Alle neuen Buchstaben habe ich schon vorgeblättert in dem Lesebuch. Das habe ich mir vorher schon durchgeschaut. (738-741)

Bis auf ihr „Problemfach“ Mathematik ist sie eine gute Schülerin (722-725). Für die Eltern ist es selbstverständlich, dass sie ihr Nachhilfestunden ermöglichen, damit sie ihre schulischen Anforderungen gut bewältigen kann.

Das war schon selbstverständlich, dass das eben, wenn es nötig ist, gemacht wird. Mein Bruder hat das auch gebraucht eine Zeit lang in Mathe. ... Also das war kein Thema nicht, bei mir nicht und bei meinem Bruder auch nicht. Wenn Nachhilfe nötig war, dann haben wir geschaut, ob wir jemanden finden und so. Da haben die Kosten eigentlich keine Rolle gespielt. Da war dann das wichtiger, dass wir das dann kopieren und weiterkommen. (353-360)

#### 4.1.3 Entscheidung für einen höheren Bildungsweg

Die Möglichkeit nach der Volksschule gleich mit dem Gymnasium zu beginnen, ist zu dieser Zeit weder ihr noch ihren Eltern bewusst. Und ihre Noten sind auch nicht so gut, dass ihre LehrerInnen eine Gymnasialempfehlung aussprechen. (706-713)

Am Ende der Hauptschule ist für Aleyna allerdings schnell klar, dass sie eine weiterführende Schule besuchen möchte. „Bei mir war es von Anfang an klar, dass ich

nach der Hauptschule noch etwas machen wollte.“ (445f.) Weder ihre Eltern noch der nähere Bekannten- und Verwandtenkreis können ihr an diesem Entscheidungspunkt jedoch Ratschläge geben. Auch sie selbst hat nur marginale Kenntnisse über ihre Möglichkeiten bezüglich einer weiteren schulischen Laufbahn.

In der Schule hat es ja immer so die Berufsinformation gegeben. Das hat mir eigentlich nicht so viel gebracht. Weil ich sonst auch niemanden gehabt habe in der Familie oder so, der mir gesagt hätte, ja das kannst du machen oder so. Sie haben das ja selber auch nicht gewusst. Das ist mir schon ein bisschen abgegangen. Manche haben da Connections oder auch ältere Geschwister, die auch etwas gemacht haben oder Bekannte. Ich bin eigentlich das erste Exemplar von den türkischen Leuten in M. die sich für das Gymnasium aufgeschlossen hat. (75-82)

Aleyna entscheidet sich für den Besuch eines Oberstufengymnasiums. Nach der bestandenen Reifeprüfung sieht sie sich mehr oder weniger veranlasst ein Studium zu beginnen, da die beruflichen Optionen nach einer allgemein bildenden höheren Schule für sie sehr eingeschränkt sind.

So am Ende vom Gymnasium. Da dachte ich mir, mit der AHS-Matura einen Beruf finden, da hat man ja keinen, nur einen Abschluss. Das hat mich dann dazu gebracht, dass ich studiere. Es war eigentlich eh ziemlich klar. Auch bei meinen MitschülerInnen, dass man nach der Matura studiert oder noch eine weiterführende Schule macht, weil mit dem Abschluss alleine hat eigentlich niemand etwas gemacht. Fast alle haben ein Studium angefangen. (692-697)

Sie selbst ist sich nicht sicher, dass sie auch ein Studium begonnen hätte, wenn ihre weiterführende Schulwahl anders ausgefallen wäre.

Wenn ich von Anfang an gewusst hätte, dass man mit dem Gymabschluss eigentlich nur studieren kann, hätte ich vielleicht auch HAK gemacht. Da hätte ich dann auch gleich arbeiten gehen können. Mit dem hat man ja auch mehr Chancen, glaube ich. (456ff.)

Ihrem Interesse folgend schreibt sie sich an der Universität Salzburg für das Informatikstudium ein. Doch die Schwierigkeiten bei den mathematischen Anforderungen lassen sie zunächst auf die Lehramtkombination Informatik-Anglistik umsteigen. Sie entdeckt, dass der Lehrberuf ihr nicht zusagt und inskribiert das rechtswissenschaftliche Studium. Zurzeit erhält sie kein Stipendium mehr und muss arbeiten gehen, um ihren Lebensunterhalt zu verdienen. (650-660)

#### 4.1.4 Eigenständigkeit

Sowohl in schulischen Belangen als auch in der Gestaltung ihres Bildungsweges beweist Aleyna viel Eigenverantwortung. Sie erledigt ihre Hausaufgaben meist alleine und lernt selbstständig (336-340). Ihre Eltern wären auch gar nicht fähig unterstützend einzugreifen.

Ihre Entscheidung für eine höher bildende Schule und für ein Studium setzt sie selbstständig in die Tat um. Die Eltern lassen ihr vor allem immaterielle Unterstützung zukommen und übermitteln ihr die Wichtigkeit von Bildung. Da sie keinerlei Vorbilder in Bezug auf eine höhere Bildungslaufbahn in ihrem sozialen Umfeld hat und somit die erste Bildungsaufsteigerin ist, zeigt sich ebenfalls ein hoher Grad an Eigenständigkeit.

Das war schon eigentlich ein großer Schritt. Also in den türkischen Familien überhaupt Mädels. Die Einstellung hat sich inzwischen sicher gebessert oder so. Aber da haben schon ein paar Leute gesagt, ja, ein Mädchen alleine nach Salzburg schicken und so. Und geredet ist eben worden. Aber das hat sich dann eh gelegt. ... Also aus M. ist nach mir kein einziges Mädchen mehr außer meiner Schwester studieren gekommen. (500-506)

#### 4.1.5 Zusammenfassung und Interpretation

Die elterliche Einstellung gegenüber höherer Bildung und dem generellen Wert der Bildung ist positiv. Sie bekamen selbst nicht die Chance auf eine weiterbildende Schullaufbahn. Es ist ihnen wichtig, dass ihren Kindern diese Möglichkeit offen steht. Die Verbesserung der sozialen Lage und die Chance auf gute Lebensverhältnisse werden mit dem Bildungsabschluss in Verbindung gebracht. Aleyna internalisiert diese Haltung und übernimmt die elterliche Sichtweise. Ihr ist wichtig, dass sie in ihrem Leben etwas erreicht und sieht in einem hohen Bildungsniveau die Möglichkeit sozial aufzusteigen.

Die vorwiegend immaterielle Unterstützung durch ihre Eltern bestätigen ihre Wünsche bezüglich ihres Bildungsweges und stärken sie.

Schulische Probleme können mittels Nachhilfe gut gelöst werden. Im Großen und Ganzen ist Aleyna eine gute Schülerin. Sie lernt leicht und gern. Dadurch ist sie selten auf Hilfe angewiesen und kommt alleine sehr gut zurecht.

Auch in der Gestaltung ihres Bildungsweges beweist sie einen hohen Grad an Selbstorganisation und Eigenverantwortlichkeit. Sie sieht sich dazu auch gezwun-

gen, da es in ihrem Umkreis niemanden gibt, der/die ihr in dieser Frage zur Seite stehen könnte.

Obwohl sie recht bald einen höheren Schulabschluss anstrebt, ist die Aufnahme eines Studiums alles andere als sicher. Diese ergibt sich mehr oder weniger aus ihrer Schulwahl nach der Hauptschule. Da sie nach dem Abschluss des Oberstufengymnasiums für sich keine beruflichen Chancen sieht, inskribiert sie auf der Universität.

## **4.2 Amina**

Amina ist 34 Jahre alt und hat einen jugoslawischen Migrationshintergrund. Sie absolviert die Matura an einer Handelsakademie (HAK) und schreibt sich 1997 an der Universität Wien für das Studium der Politikwissenschaft ein. Nach ein paar Jahren wechselt sie ihren Studienort und zieht nach Salzburg. Dort arbeitet sie Vollzeit in der Verwaltung.

Sie wächst in einer Marktgemeinde im Pinzgau, Salzburger Land, auf. Ihre Eltern stammen beide aus Jugoslawien, heutiges Bosnien, und kommen in den 1970er Jahren nach Österreich. Die Mutter ist Analphabetin und arbeitet hauptsächlich als Reinigungskraft im Gastgewerbe. Der Vater besuchte in seiner Heimat fünf Jahre die Grundschule. Er hat unterschiedliche Arbeitsstellen. Unter anderem ist er als Hilfsarbeiter, Fabrikarbeiter, Automechaniker und als Reinigungskraft in der Gastronomie tätig.

Amina hat einen um zwei Jahre älteren Bruder und drei ältere Halbgeschwister väterlicherseits, mit denen sie eine Zeit lang noch ihre Kindheit teilt, bis diese schließlich bei ihrer leiblichen Mutter aufwachsen. Nach dem Besuch der Volks- und Hauptschule beginnt sie eine höhere technische Schule. Da sie das erste Jahr nicht schafft, wechselt sie auf die HAK, wo sie die Matura macht. Das kommende Jahr verbringt sie bereits in Wien und nimmt dort teil an der Möglichkeit des „Freiwilligen Öko-Jahres“ bis sie schließlich an der Universität inskribiert. Zu dieser Zeit ist sie eines der wenigen Schulkinder mit migrantischem Hintergrund. Zu Beginn des Bosnienkrieges Anfang der 1990er Jahre nimmt die Familie eine Cousine und einen Cousin bei sich auf. Die wohnliche und finanzielle Situation wird dadurch noch schwieriger.

Das Interview wurde am 20.3.2010 geführt und dauerte rund 2½ Stunden. Während des Gesprächsverlaufs wies die Interviewpartnerin immer wieder auf ihre schlechten Kindheitserinnerungen hin.

Also ich habe da nicht so viele Erinnerungen. Also, generell nicht sehr viel. Also generell so an die Kindheit und an Hauptschule und so. Da erinnere ich mich an ganz wenige Sachen. (813ff.)

#### 4.2.1 Familiäre Situation

Der Vater bringt noch zwei Jungen und ein Mädchen aus seiner vorigen Ehe mit in die Familie. Amina hat einen um zwei Jahre älteren Bruder und ist das jüngste Kind. Die leibliche Mutter ihrer drei Halbgeschwister tritt während Aminas Volksschulzeit wieder in Erscheinung, entführt ihre drei Kinder und taucht mit diesen in Deutschland unter. (1094-1106)

Ihre Eltern sind beide voll erwerbstätig ab der Schulzeit von Amina. Dadurch sind sie kaum zuhause und können sich nur wenig um die Kinder und deren schulischen Angelegenheiten kümmern. Bei einer Nachbarin verbringt Amina viel Zeit und sieht diese wie eine Großmutter.

Ja, wir hatten eine Nachbarin, die ursprünglich aus Italien war. Das war eben diese Oma. Genau. Bei der war ich auch sehr oft. ... Und sonst? Ich glaube, in dem Haus in dem wir gewohnt haben, waren auch wenig österreichische Kinder, quasi. Da habe ich ganz wenige gekannt. Nur von einer allein erziehenden Mutter, die irgendwie drei Töchter gehabt hat. Mit denen war ich sehr viel unterwegs, aber die waren selber quasi im sozialen Out. (384-391)

Amina beschreibt sich und ihre Familie hier als Angehörige der unteren marginalisierten Schichten. Im Interview wird deutlich, dass die Familie mit finanziellen Nöten zu kämpfen hat. Mit dem Beginn des Bosnienkrieges werden die materiellen Sorgen nicht weniger. Sie nehmen zwei Kinder aus ihrer Verwandtschaft bei sich auf, was sowohl wohnliche als auch finanzielle Einschränkungen mit sich zieht. Die Auswirkungen des Krieges im Heimatland der Eltern erschweren den Bildungsweg der Tochter.

Ja, oder überhaupt vielleicht generell so Todesfälle in der Familie... Die haben mich oft so ein bisschen zurück geschmissen. Also, weil natürlich auch im Bosnienkrieg viele gestorben sind und so. ... Das war eben auch so was, was mich ein bisschen, was mich dann so ein bisschen aus dem Konzept geschmissen hat. Und ja, ich deshalb länger gebraucht habe. Genau. Wo ich dann auch immer länger gebraucht habe, um mich da wieder ein bisschen zu erholen. (1400-1406)

Ihre Geschwister und sie sind zu dieser Zeit einige der wenigen Kinder mit Migrationshintergrund, die in ihrer Umgebung aufwachsen. Die meisten werden von ihren Großeltern in Jugoslawien betreut. Da aber diese bei Amina weder mütterlicher- noch väterlicherseits zur Verfügung stehen, werden die Kinder in Österreich sozialisiert und gehen auch hier zur Schule. Nur in den Sommerferien besuchen sie die elterliche Heimat. (361-375) Im Vergleich zu ihrem Bruder erhält Amina weniger elterliche Aufmerksamkeit.

Und mein Bruder war ein recht ein Wilder, der quasi mehr Aufmerksamkeit abgezogen hat. Von den Eltern jetzt mehr Betreuungsaufmerksamkeit, weil der einfach viel mehr Probleme gemacht hat. (214ff.)

Ihr Bruder ist nicht besonders gut in der Schule, beginnt aber dennoch eine technische höhere Schule in Sarajevo. Nachdem er scheitert, beginnt er die HAK in Österreich. Auch hier hat er nicht bewältigbare Probleme und fängt schließlich eine Lehre an und arbeitet im Gastgewerbe. (838-849) In diesem Fall macht Amina die fehlende Unterstützung und Kontrolle der Eltern verantwortlich, weswegen ihr Bruder keinen Bildungsaufstieg geschafft hat, obwohl er dazu in der Lage gewesen wäre.

Die Eltern haben das ja auch nicht wirklich im Griff gehabt. Weil für das waren sie zu wenig daheim und zu wenig greifbar und so. Die haben quasi keine Kontrollgeschichte mehr gehabt, sondern wir haben uns mehr oder weniger selber erzogen und halt mehr oder weniger selber kontrolliert. (1123-1127)

Die knappen zeitlichen Ressourcen der Eltern bedeuten für die Kinder, dass sie eine gewisse Eigenständigkeit entwickeln müssen. Amina beschreibt sich und ihren Bruder als „klassische Schlüsselkinder“ (794). Die Schulaufgaben werden alleine gelöst und die Erziehung leidet unter der Abwesenheit der Eltern.

#### 4.2.2 Mutter und der Wert der Bildung

Ihre Mutter gibt ihr die Bedeutung von Bildung gerade für Frauen mit auf den Weg.

... was meine Mutter auch immer gesagt hat, dass quasi die Burschen sowieso irgendwo am Bau arbeiten können, aber dass es für Frauen eben nicht so einfach ist. Das war schon auch so ein Spruch, der mich irgendwie ein bisschen geprägt hat. (1603-1606)

Mehr als einmal unterstützt die Mutter Amina dabei, deren höhere Bildungsinteressen gegenüber dem Vater durchzusetzen.

Es war schon so gedacht, dass mein Bruder eigentlich irgendwie eine höhere Schule macht und nicht ich, also so vom Vater aus. (1116ff.)

Mein Vater hat schon auch gesehen, dass Bildung nicht so unwichtig ist, aber er hat es nicht so als Hauptpunkt gesehen. Er hat eher mehr das gesehen mit, du arbeitest und verdienst dann schon was und dann vielleicht, wenn du dann noch Zeit hast, dann kannst du dich um das auch noch kümmern. (1642-1646)

Für den Vater steht die finanzielle Frage im Vordergrund. Er ist es auch, gegen den Amina und ihre Mutter den Wechsel auf die HAK und die Wiederholung der Matura-Klasse durchsetzen müssen. Jedoch verliert er seine starke Position innerhalb der Familie zunehmend, da Amina eine zentrale Rolle einnimmt, indem sie sich als Hauptverantwortliche für die Erledigung diverser Amtswegen heraus kristallisiert. (1690-1706) Zuspruch oder Lob in Sachen Bildung erfährt Amina durch ihren Vater nicht.

Weil der Vater selber hat mir gegenüber ganz wenig, er hat sowieso wenig mit mir geredet, aber generell über dieses Thema sowieso ganz wenig, außer eher negativ wenn dann. Aber das war dann eher so die Mama, also die Mama war mehr so ein bisschen die treibendere Kraft hinter dem. (1671-1675)

Die Mutter, die selbst keinerlei Schulbildung genossen hat, ist eine wichtige Unterstützung für den höheren Bildungsweg ihrer Tochter.

Ich war schon immer sehr interessiert überhaupt an Bildung. Für mich und meine Mutter war es relativ klar, dass Bildung etwas ist mit dem du dich aus einem sozialen Out herausholen kannst. (63ff.)

Bildung begreift sie demnach sehr bald als Möglichkeit für einen sozialen Aufstieg. Diese Sichtweise resultiert für sie aus ihrem jugoslawischen Umfeld, in dem der Wert der Bildung im Gegensatz zur gängigen österreichischen Meinung auch in unteren Schichten gesehen wird (1515-1524). Sie erfährt, wie das ist,

wenn du in extrem armen Verhältnissen lebst, wie ist das, wenn du kein Geld hast, wie ist es, wenn du deine Miete nicht zahlen kannst, wie ist es, wenn du ärgste Prob-

leme hast, wie ist das, wenn du vergessen hast, bei den Visa irgendwas übersehen hast. (1554-1557)

Diese Erfahrungen lassen sie den Wert der Bildung angesichts der Thematik Sicherheit reflektieren. Im Vergleich zu ihren Freundinnen mit bäuerlichem Hintergrund geht es ihr darum, mit höherer Bildung Sicherheit zu erwerben, während diese ihrer Einschätzung nach eher der Enge entfliehen möchten (1545-1551). Passend dazu begreift sie das „Bildungskapital“ als etwas, das ihr, einmal erworben, niemand mehr wegnehmen kann.

Und mir war dann schon klar, wenn ich dann mehr im Kopf habe, weil das was ich im Kopf habe, können sie mir nicht mehr weg nehmen... Eben schon auch so dieser Gedanke, weil alles andere können sie dir eh nehmen. Sie können dich aus einer Wohnung delogieren und dann ist alles andere weg. Das war mir schon klar, dass das, was du im Kopf hast, das können sie dir nicht so einfach entreißen. (1524-1529)

Ihr Bedürfnis nach Sicherheit und ihr Glaube an die Möglichkeit sich selber aus dem „sozialen Out“ befreien zu können, kommen im folgenden Zitat zum Ausdruck:

Es gibt Leute, obwohl die aus ganz einfachen Verhältnissen sind, die sich irgendwie etwas schaffen haben können. Das war schon so ein wichtiges Ding. Und dann auch so, was ich von den Verwandten in Jugoslawien mitbekommen habe, dass die es eben auch geschafft haben, sich aus ganz argen Geschichten oder aus ganz ärmlichen Verhältnissen, es zumindest geschafft haben, sich das Leben so zu sichern, dass sie sich selber durch bringen ohne Probleme. Das ist das, was ich immer wollte oder was ich auch jetzt noch immer will ... Und, dass ich mich selber erhalten kann und eine gewisse Sicherheit habe, sodass mir nicht gröbere Sachen passieren können, so, dass sie mich aus der Wohnung delogieren oder solche Sachen eben. (1590-1601)

Auch das Thema des Unabhängig-sein-wollens von anderen wird im Interviewverlauf laut (1634ff.). Gerade in ihrer Verwandtschaft sieht sie, dass es vor allem die Frauen sind, welche eine höhere Bildung aufweisen (1619ff.). Sie merkt bald, dass sie selbst für körperliche Arbeiten nur wenig geeignet ist und sie daher andere Beschäftigungsfelder ins Auge fassen muss (1606-1618).

Bildung hat für Amina einen klaren Nutzen, weswegen sie nicht nachvollziehen kann, dass ihre MitschülerInnen in der Schule schwindeln,

... weil ich will ja die Sachen im Kopf drinnen haben, die ich lerne. Das ist ja das, was mir etwas bringt, weil wenn ich schwinde und ich schaffe es, davon habe ich ja nichts. Mir ist es ja darum gegangen, das in den Kopf reinzukriegen. (1783-1786)

Für Amina ist das Einschlagen eines höheren Bildungsweges recht bald klar, da ihr bewusst ist, dass sie das Potential dafür aufweist und sie sich dadurch einen sozialen Aufstieg erhofft.

#### 4.2.3 Schwierige Schuljahre

Als Jugendliche liest Amina gerne Sachbücher und schaut häufig Sendungen des Bildungsfernsehens, verfolgt die Nachrichten, ist früh politisch interessiert und entdeckt den Wahlanalysten Ogris für sich als Berufsvorbild. Ihre beiden Cousinen in Jugoslawien, welche eine gute Schulbildung genießen, gelten ihr in diesem Zusammenhang ebenfalls als positive Vorbilder. (84-89; 1860-1873)

Dadurch, dass beide Eltern arbeiten, ist praktisch keine Zeit, sich um die schulischen Angelegenheiten der beiden Kinder zu kümmern. Zu Beginn ihrer Volksschulzeit übernimmt die ältere Halbschwester von Amina die Betreuung. Nach deren Verschwinden ist Amina auf sich selbst angewiesen und erledigt ihre Haus- und Lernaufgaben selbstständig. (776-800)

Also quasi, Sachen die ich nicht gemacht habe und am nächsten Tag in der Schule nicht gehabt habe, für das habe ich eben selber Verantwortung gehabt. Wenn ich es nicht hatte, dann hatte ich es nicht. Meine Eltern hat das nicht interessiert bzw. die haben auch keine Zeit für so etwas gehabt. ... Was mich interessiert hat, habe ich gemacht und was nicht, eben nicht. Ich hatte da relativ viel Spielraum, weil das die Eltern einfach nicht kontrolliert haben und weil es sie auch nicht wirklich interessiert hat. (144-151)

Eine Bezugsperson stellt noch eine Nachbarin dar, welche Amina als eine Art Großmutter sieht (384f.). Zu den Elternsprechtagen in der Schule geht sie manchmal alleine, da weder ihr Vater noch ihre Mutter von ihrer Arbeitsstelle her die Möglichkeit haben (317-320).

In der Volksschule hat sie zunächst noch mit sprachlichen Problemen zu kämpfen. Deshalb sind ihre Schulnoten durchschnittlich. Speziell der Sportunterricht gilt ihr als Gräuel. Die Hauptschule absolviert sie schließlich mit ausgezeichnetem Erfolg.

Obwohl sie in den drei Hauptfächern (Deutsch, Mathematik, Englisch) in der zweiten Leistungsgruppe ist, berichtet sie von ihrer schulischen Unterforderung. Sie betont in diesem Kontext den Unterschied zu ihren KlassenkollegInnen, welche die Schule nicht als „Ort der Bildung“ schätzen, während sie sehr interessiert und motiviert ist. (114-135) „Ich habe immer gehört von Onkeln, Tanten und meiner Mutter usw., Bildung ist etwas wichtiges.“ (117f.)

Mit Lehrpersonen macht Amina ambivalente Erfahrungen. Es gibt sowohl gute und motivierende LehrerInnen, aber sie berichtet auch von negativen Erlebnissen mit diesen in der Schule.

Sie beschreibt sich und ihre Freundin als „zwei kleine, dünne Mädels, die eher so die Außenseiterinnen waren“ (271f.). Demnach sind sie nicht besonders beliebt im Klassenverband und werden Zielobjekte von Verspottungen. Doch gerade die Beschimpfungen und Mobbing Erfahrungen durch ihre KlassenkollegInnen spornen sie zu ihren schulischen Leistungen an.

Also gerade so, wo ich von außen das auch immer so abbekommen habe, ach, und ich wäre so eine Streberin und so die Eifersucht quasi der anderen Kinder. Das war für mich schon auch so ein Antrieb, ... jetzt zeig ich es euch erst recht. (90-93)

Vielleicht schon auch so ein bisschen die Konkurrenz mit den anderen... Weil die ja immer gemeint haben, ich bin so quasi das stinkende, dumme Ausländerkind. Das ist dann schon auch so ein bisschen ein Ansporn, wo ich mir dachte, ich zeige euch jetzt, dass das nicht ganz so ist, sondern, dass ich schon auch Sachen machen kann, aber, dass die Möglichkeiten auch ein bisschen anders sind. (1765-1770)

In der Hauptschule wird sie wieder Opfer von Hänseleien und erfährt gewalttätige Übergriffe von ihren MitschülerInnen (819-834) und anderen Kindern (872-884). „Ich kann mich erinnern, dass mir in der Hauptschule mal einer den Zirkel dauernd rein gestochen hat.“ (700f.) Speziell den Sportunterricht erlebt Amina abermals als „recht stressig und emotional ziemlich nervig“ (710). Auch hier erfährt sie Mobbing durch die anderen. Sie beschreibt sich als unsportlich und generell als körperlich schwach. (709-734)

Also, die Probleme waren alle mehr so in die Richtung und weniger auf das Lernding oder es hat das Lernding vielleicht auch gestört. Ich glaube auch, dass solche Sachen auch den Lernerfolg vielleicht auch gestört haben, dadurch, dass man ständig irgendwelche Geschichten rundherum am Laufen hat, die nicht passen. (753-757)

Rückblickend stellt Amina fest, dass die familiären und schulischen Rahmenbedingungen, in denen sie sich wieder gefunden hat, ihre Konzentration und das Fokussieren auf das Lernen behindert haben. Sie hätte keine größeren Lernschwierigkeiten gehabt und ihr wäre damals bewusst gewesen, dass sie intelligent genug ist.

Die finanzielle Situation der Familie stellt sich als sehr prekär dar. Amina macht schon früh Erfahrungen mit den einschränkenden Konsequenzen der Armut. Sie kann nicht verstehen, dass eine ihrer Freundinnen, die gute familiäre und finanzielle Voraussetzungen hat, die ihr gebotenen Bildungschancen nicht nutzt, während sie selbst sich diese hart erkämpfen muss. (1731-1765)

Dass ich mir Sachen einfach viel mehr erarbeiten muss oder viel mehr, ja auch kämpfen muss, als was die halt sowieso gehabt hätten. Und die haben Sachen auch teilweise nicht genutzt, obwohl sie die Möglichkeit gehabt hätten. Einige haben auch Geld zur Verfügung gehabt und haben auch Nachhilfe bekommen usw. Und die haben trotzdem viele Sachen nicht geschafft, obwohl sie aber ganz andere Möglichkeiten gehabt hätten. (1774-1779)

Angelehnt an ihre Cousine in Jugoslawien entwickelt sie ein technisches Interesse und geht nach der Hauptschule auf die Höhere Technische Lehranstalt (HTL) für Bautechnik (959-963). Den Maturaabschluss hat sie bereits als ihr Ziel formuliert und setzt dieses gegen den Widerwillen des Vaters mit Hilfe der Mutter durch. Das erste HTL-Jahr fällt mit dem Beginn des Bosnienkrieges zusammen, woraufhin sie ihre Cousine und ihren Cousin bei sich in der Wohnung aufnehmen. Dadurch entstehen sehr beengte Wohnverhältnisse und sie leben schließlich zu sechst in einer Zweizimmerwohnung. Ihre hauptsächlich männlichen Klassenkollegen beschreibt sie teilweise als rechtsradikal bzw. nationalistisch. Zudem muss sie Nachhilfe in Anspruch nehmen. (516-560)

Das hat nicht funktioniert. Da war auch irgendwie das Drumherum zu stressig und die Burschen waren auch total unangenehm teilweise zu mir und so. Ich habe mich nicht aufs Lernen konzentrieren können. (560ff.)

Sie kann die 1. Klasse HTL nicht positiv abschließen und entscheidet, auf die HAK zu wechseln. Wieder ist es die Mutter, welche sie unterstützt, um dem Vater dessen Erlaubnis abzurufen. Die nächsten Jahre werden durch die Kriegsgeschehnisse im Heimatland ihrer Eltern begleitet, in dessen Verlauf Verwandte ums Leben kommen.

Sie ist eine durchschnittliche Schülerin. Ab der 2. Klasse arbeitet sie immer wieder an den Wochenenden und während der Sommerferien im Gastgewerbe. Dies ist einerseits nötig, um zum knappen Familieeinkommen etwas beizutragen und andererseits bietet sich dadurch für sie die Möglichkeit nicht zuhause sein zu müssen. Generell ist sie während dieser Jahre viel unterwegs und selten Daheim. Die Schule rückt etwas in den Hintergrund. Obwohl sie mehrfach im Halbjahreszeugnis mit einem „Nicht genügend“ benotet wird, schafft sie es immer wieder, sich bis zum Jahresabschluss zu verbessern. (595-623) Sie ist sich bewusst, dass sie klug ist und etwas kann. Nur die Umstände sind nicht dementsprechend, um einen besseren Schulerfolg zu ermöglichen. Die Maturaklasse muss sie schließlich wiederholen. Diese Möglichkeit gilt es aber zunächst gemeinsam mit ihrer Mutter gegenüber ihrem Vater, welcher die zusätzliche finanzielle Belastung betont, durchzusetzen. (628-641)

#### 4.2.4 Der Weg auf die Universität

Nach der Matura möchte Amina am liebsten gleich in Wien studieren, so wie zwei ihrer Freundinnen und ihre beiden Cousinen in Sarajevo. Nach wie vor ist sie sehr an der WählerInnenstromanalyse interessiert und möchte demnach Politikwissenschaft inskribieren. (1435-1454) Da die Situation mit ihrem Vater allerdings schwierig ist, beschließt sie ein „Freiwilliges Öko-Jahr“ in Wien zu absolvieren, um sich zunächst von seinem Einflussbereich zu lösen. In dieser Zeit kann sie sich in Wien selbst erhalten und benötigt somit keine finanzielle Hilfe von ihrer Familie.

Und dann habe ich das „Freiwillige Öko-Jahr“ so quasi benutzt als ... ein Vehikel, um dort hinzukommen. Zuerst mal von Z. mal weg und raus und da nach Wien. Und das war so eine Möglichkeit, dass ich mich selber erhalten kann, ohne dass mir die Eltern Geld zuschießen müssen. ... Ich habe mir gedacht, wenn ich dann schon mal weg bin und schon mal in Wien bin, dann kann man das nicht mehr zurück nehmen. Also das war so die Hintergrundidee. Wo ich mir gedacht habe, wenn ich schon mal weg bin, dann kann der Vater eben nicht mehr sagen, nein, jetzt musst du noch mal zurück und dort arbeiten. Jetzt war das so die einfachste Möglichkeit von dort weg zu kommen. Und die Mama war sowieso dafür, dass ich studiere. (1454-1472)

Die Mutter begrüßt ihren Wunsch nach einem Studium. Der Einfluss ihres Vaters auf die Familie ist zu dieser Zeit bereits geschwächt, da er sich in einer gewissen Abhängigkeitssituation gegenüber seiner Tochter aufgrund ihrer Übernahme der bürokratischen Aufgaben befindet.

Da hat er dann nicht mehr so viel Einfluss gehabt. Also er hat dann quasi auch so ein bisschen die Kontrolle über die Familie verloren, weil dadurch... Er war ja auch ein bisschen von mir abhängig, weil ich habe die Visa verlängert und verschiedenste Anträge geschrieben, das Familienbeihilfenzeugs geregelt und so Sachen. Da hat er dann nicht mehr so viel Handhabe gehabt wie vorher. (1491-1495)

Amina beginnt 1997 ihr Studium der Politikwissenschaft an der Universität Wien. Zwei Jahre lang läuft ihr Studium sehr gut und sie kann die Nachweise für die Studienbeihilfenbehörde erbringen. Nach und nach schleichen sich jedoch andere Beschäftigungen in den Vordergrund. Zum einen ist Amina politisch sehr engagiert und zum anderen ist sie viel in Wien unterwegs. Sie verliert das Stipendium und ist dadurch gezwungen mehr zu arbeiten. (1216-1244) Die universitären Schwierigkeiten betreffen hauptsächlich das Verfassen von schriftlichen Arbeiten, um Seminare und Proseminare abschließen zu können.

Und ja, es war eher so, dass ich schon die Lehrveranstaltungen gemacht habe und auch die Referate, aber die schriftlichen Arbeiten nicht hinbekommen habe. Das war eher so das Hauptding, wieso ich dann auch das Stipendium verloren habe. (1260-1263)

2001 wechselt sie die Universitätsstadt, um näher bei ihrer gesundheitlich angeschlagenen Mutter und ihrer Freundin zu sein. Sie macht einen Neustart in Salzburg und findet eine Teilzeitanstellung in der Verwaltung an der Universität. Mittlerweile wurde diese auf 40 Wochenstunden aufgestockt. Der Tod ihrer Mutter im September 2007 bedeutet einen Rückschlag für ihre akademische Laufbahn. Zurzeit versucht sie, sich wieder langsam ihrem Studium zu nähern und ihre mentale Hürde bezüglich der schriftlichen Arbeiten zu meistern. (1297-1396)

#### 4.2.5 Eigenständigkeit

Durch den Umstand, dass die Eltern beide erwerbstätig und somit wenig zuhause sind, eignet sich Amina recht bald eine gewisse Selbstständigkeit in ihrem Leben an. Dies betrifft sowohl ihre schulischen Angelegenheiten als auch Bereiche ihres Alltags. Dadurch, dass sie und ihr Bruder viel alleine sind, verlieren die Eltern an Erziehungskontrolle. Erschwerend kommt hinzu, dass durch den Krieg im Heimatland der Eltern die Bildungsbedürfnisse der Kinder nicht vorrangig sind und zusätzliche Belastungen für die Familie entstehen. Um einen finanziellen Beitrag zu leisten,

beginnt Amina als Jugendliche neben der Schule zu arbeiten. Ihre Verantwortung in Bezug auf die bürokratischen Anforderungen verschaffen ihr eine starke Position im Familienverband.

#### 4.2.6 Zusammenfassung und Interpretation

Die prekären Lebensverhältnisse in denen Amina als Kind mit migrantischem Hintergrund in Österreich aufwächst, lassen bei ihr den Wunsch nach Sicherheit in Bezug auf die grundlegenden Bedürfnisse entstehen. Sie möchte ihre soziale Position und somit ihre Lebenslage verbessern. Eine Möglichkeit im sozialen Gefüge aufzusteigen, sieht sie in der Bildungsmobilität. Gerade ihre Mutter und ihre jugoslawische Verwandtschaft bestärken sie in diesem Glauben. Sie beobachtet bei anderen, dass man sich aus ärmlichen und prekären Verhältnissen befreien und sich durch eigene Anstrengungen etwas im Leben aufbauen und schaffen kann.

Zu diesem Nutzenaspekt der Bildung kommt die spezielle Beschaffenheit derselben ins Spiel. Amina sieht Bildung als einzigen Besitz, welcher im Kopf aufbewahrt werden und somit von anderen, einmal angeeignet, nicht mehr entwendet werden kann. Die Mutter erkennt die Wichtigkeit der Bildung gerade für Frauen, da diese im Gegensatz zu Männern nicht die Möglichkeit auf schwere körperliche Arbeit hätten. Amina übernimmt diese Ansicht und identifiziert sich hier mit ihrem familiären Umfeld. Hervorzuheben ist in diesem Fall, dass die Mutter selbst Analphabetin ist und somit keinerlei schulische Bildung aufweist.

Die Situation in Bezug auf ihren Vater stellt sich anders dar. Dieser reiht eine gute Schulbildung hinter die finanziellen Bedürfnisse der Familie. Am ehesten wünscht er sich für seinen Sohn einen besseren Bildungsweg. Indem sie gegen ihn mehrmals ihren Bildungsaufstieg durchsetzen muss, wird ein Bruch mit ihm für Amina notwendig.

Als positive Vorbilder benennt sie ihre Cousinen in Jugoslawien, welche ebenfalls eine höhere Schulbildung durchlaufen. Daneben entdeckt sie in dem Politikwissenschaftler Ogris ein berufliches Vorbild. Später gelten ihr auch ihre studierenden Freundinnen als positive Beispiele.

Darüber hinaus hat sie Freude und Interesse an Bildung ganz allgemein. Sie lernt gern und hat keine größeren Schwierigkeiten damit. Die ungünstigen familiären und schulischen Umstände sind für die teilweise nicht guten Schulleistungen zur Verantwortung zu ziehen.

Die Entwicklung einer selbstständigen Organisation ihres Schul- und teilweise auch ihres Lebensalltags wird aufgrund fehlender elterlicher Unterstützung in einer frühen biographischen Phase nötig.

Motivation zu guten schulischen Leistungen entspringt bei Amina auch aufgrund der Mobbing Erfahrungen durch ihre SchulkollegInnen. Sie möchte sich hiermit besonders abgrenzen und ihre Fähigkeiten beweisen. Sie kann die negative Einstellung zu Schule und Bildung von manchen MitschülerInnen nicht nachvollziehen.

In ihrer Schulzeit erkennt sie die Benachteiligung gegenüber anderen Kindern, die bessere familiäre und finanzielle Voraussetzungen mitbringen. Dieses Bewusstsein lässt sie die erschwerten Bedingungen ihres Bildungsweges in einem anderen Licht sehen und spornt sie zusätzlich an.

Generell lässt die bisherige Bildungsbiographie von Amina erkennen, dass ihre Sehnsucht oder ihr Wunsch nach einem sozialen Aufstieg und somit nach einer Sicherung ihrer grundlegenden Lebensverhältnisse ihren Willen stärkt, um auch unter ungünstigen Voraussetzungen an ihrem Bildungsaufstieg festzuhalten.

### **4.3 Sibille**

Interviewpartnerin Sibille schließt ihr Hochschulstudium der Kommunikationswissenschaft mit Schwerpunkt Journalistik und Politik im Jahr 2004 in Salzburg ab. Zurzeit arbeitet sie als Dramaturgin und künstlerische Assistenz. Sie ist 33 Jahre alt und hat einen Sohn.

Ihr Vater hat eine abgeschlossene Maurerlehre und ihre Mutter den Pflichtschulabschluss. Beide arbeiten für längere Zeit in einer Schifabrik. Sibille wächst mit ihren älteren Geschwistern in einer Landgemeinde im Pinzgau, Salzburger Land, auf. Sie ist das jüngste von insgesamt acht Kindern. Nach dem Besuch der Volks- und Hauptschule untersagt ihr ihre Mutter eine Lehre zur Goldschmiedin. Stattdessen geht sie auf ein Oberstufengymnasium und absolviert dort die Matura. Nach einem Jahr der Unentschlossenheit bezüglich der zu wählenden Fachrichtung inskribiert sie 1996 schließlich an der Universität Salzburg. Neben ihr haben noch zwei weitere Schwestern einen Hochschulabschluss.

Das Interview wurde am 23.3.2010 geführt und dauerte in etwa eine Stunde. Nach Beendigung des Gesprächs schien sie überrascht, wie tiefgehend ihre lange nicht mehr zum Vorschein getretenen Erinnerungen gingen. Es wurde deutlich, dass die eigene Bildungsgeschichte in der Familien- und Lebensgeschichte fest verankert ist.

#### 4.3.1 Familiäres Umfeld

Die familiären Gegebenheiten werden von Sibille durchaus kritisch betrachtet. Von ihrer Mutter erhält sie Zuspruch und Lob bezüglich ihrer guten Schulleistungen und diese legt ihr auch einen höheren Bildungsweg nahe. Allerdings ist es aufgrund der knappen zeitlichen und finanziellen Ressourcen nicht möglich, auf jedes der Kinder individuell einzugehen. Ihre Begabungen werden zwar gesehen, können aber mangels Möglichkeiten nicht gefördert werden. An zwei Interviewstellen drückt sie ihre Sicht wie folgt aus:

Aber das war schon echt lang auch, dass ich mir gedacht habe, das ist total unfair, wie gesagt, wie kann man nur acht Kinder in die Welt setzen ohne sich zu überlegen, dass die dann alle keinen Musikunterricht machen können. (1086ff.)

... dass ich finde, dass die Werte, die ich so mitbekommen habe, sehr gut sind. Also ich mag es einfach dieses Soziale und, dass Geld nicht das Wichtigste ist und so. Und auf der anderen Seiten einfach schon auch, also Kritik, große Kritik, wenn ich mir denke, denke mal nach bevor du acht Kinder in die Welt setzt und irgendwie... Das ist einfach auch nicht immer lustig für alle und für sie am wenigsten und wo ich mir auch denke, hättest du mehr auf dich selber geschaut oder auch die Ehe war dann einfach, ich meine, die Hölle zum Teil, im Sinne von wenn du jetzt nur eingespannt bist in dem Radl. (801-810)

Hier wird vor allem Kritik an ihrer Mutter laut, die sich nach Ansicht von Sibille zu wenig Gedanken über die große Kinderanzahl und deren einschränkenden Konsequenzen gemacht hätte. Es fällt auf, dass Sibille in diesem Zusammenhang den Vater nicht zur Verantwortung zieht.

Aber als Kind generell habe ich mich schon sehr wohl gefühlt und trotzdem eben, warum bin ich kein Einzelkind und so. Warum muss ich sieben Geschwister haben ... Warum haben sie sich das nicht vorher überlegt, wie das ist mit der Kohle dann. Und warum muss ich immer die alten Sachen von meiner Schwester anziehen. Ganz banal einfach. Also so Sachen haben mich natürlich gestört, aber im Großen und Ganzen habe ich mich sehr wohl gefühlt. (836-843)

Sibille erfährt die Nachteile, die in einer Großfamilie auftreten können. Materielle und zeitliche Ressourcen sind beschränkt. Sie schildert die Jahre um den Schuleintritt:

Am Vormittag eben immer alleine und ich habe mich dadurch auch benachteiligt gefühlt. Die anderen dürfen schon in die Schule gehen und du musst da daheim bleiben. ... aber bei acht Kindern musst du, wie gesagt, sowieso schauen, dass der Laden läuft und da fällt dir vielleicht nicht auf, dass dein Jüngstes so gut zeichnen kann oder es fällt dir schon auf und du sagst, du zeichnest gut, aber dir fehlt einfach die Zeit auch, dass du es z. B. förderst und in der Schule ist das eben wieder anders einfach ... Also, von daher die totale Wohltat, wenn du dann endlich sechs bist und du kannst irgendwie singen in der Schule und es gibt einen Chor wo man mitmachen darf, aber auch erst ab einem gewissen Alter, nämlich sechs bis sieben herum und so. Also, ich habe das alles als total positiv empfunden. (995-1018)

Sibille empfindet den Schulbeginn als etwas sehr Willkommenes und freut sich darauf, fühlt sich sogar benachteiligt gegenüber den anderen, welche schon in die Schule gehen können. Diese positive Einstellung resultiert wohl aus dem Bedürfnis heraus, als Individuum mehr wahrgenommen zu werden und nach Beschäftigung mit ihrer Person. Aber auch den Schulbesuch selbst begreift sie als Gelegenheit, um verschiedene Angebote und Optionen in Anspruch zu nehmen. Gerade in der Hauptschulzeit ist sie sehr aktiv und mit Freude auch an nicht-schulischen Aktivitäten beteiligt. Sie genießt die Tatsache, dass hier der Raum gegeben ist, um auf ihre Person individueller einzugehen. Dies ist in ihrer familiären Umgebung nur eingeschränkt möglich.

Der Wert der Bildung wird in ihrer Familie nicht in Frage gestellt. Im Gegensatz dazu, werden die Kinder, die das schulische Potential aufweisen, wie sie und ihre älteste Schwester, auf einen höheren Bildungsweg gelenkt. Aber auch bei den anderen Geschwistern, die zunächst alle eine „klassische“ ländliche Laufbahn einschlagen, wirkt die positive Grundeinstellung nach. Insgesamt drei von ihnen streben im „Zweiten Bildungsweg“ einen höheren Abschluss an. Eine Schwester schließt sogar nachträglich noch ein Hochschulstudium ab. (485-499) „Also, die positive Einstellung zur Bildung war auf alle Fälle von meiner Mutter da.“ (763f.)

#### 4.3.2 Mutter als zentrale Figur

Die Mutter spielt für den Bildungsweg von Sibille eine zentrale Rolle. Da sie für sich selbst nicht die Möglichkeit einer weiterführenden Schulbildung umsetzen konnte, ist es ihr wichtig, dass ihre Kinder deren Talente und Fähigkeiten ausschöpfen (54-70).

Also, wie gesagt, einerseits selber die fehlenden Möglichkeiten und auf der anderen Seite, weil sie da nicht zuschauen hätte können, nach dem Ding, bei so viel verschiedenen Kindern und Talenten und Möglichkeiten, wenn die dann nicht genützt werden. (103-106)

Und auch dieser Wunsch natürlich immer, dass es den Kindern besser geht als einem selber, auch verdienstmäßig. (119f.)

Als Älteste von vier Schwestern, aufgewachsen auf einem entlegenen Bauernhof, musste die Mutter von Sibille ihre damals allein erziehende Mutter finanziell unterstützen, da ihr Vater früh verstorben war. Sie beginnt eine Schneiderinnenlehre, die sie jedoch nicht beenden kann. Danach ist sie eine Zeit lang im Gastgewerbe beschäftigt bis sie ihren Mann kennen lernt und schließlich in einer Schifabrik zu arbeiten beginnt. (315-355) Sie nimmt die Talente ihrer Tochter Sibille wahr und bestärkt diese positiv, indem „sie natürlich auch oft, nein, du bist ja eh so gescheit, nein, und du musst einmal studieren“ (233f.) sagt.

Sibille erfährt nicht nur Lob, Anerkennung und Bestärkung ihrer Fähigkeiten durch ihre Mutter, sondern auch tatkräftige Unterstützung.

Und ich muss auch sagen, also später dann im Studium, wie ich da im zweiten Semester eben schwanger geworden bin, da ist auch sofort gekommen, so, ja wir unterstützen dich, dass du dein Studium weiter machen kannst. (208-211)

Aber auch bereits in ihrer Kindheit genießt Sibille die mütterliche Aufmerksamkeit bezüglich bildungsrelevanten Angelegenheiten. „Weil sie einfach gewusst hat, ich lese gerne und das ist gut für mich, dass ich immer viele Bücher bekommen habe oder dass sie darauf geschaut hat.“ (190ff.)

Wie aus dem Interview hervorgeht, ist die Mutter die bestimmende Erziehungsinstanz. Der Vater würde womöglich sogar Sibilles Wunsch nach einer Goldschmiedelehre akzeptieren, steht aber dennoch immer hinter den Entscheidungen der Mutter (147-157).

Und es war schon auch so eine „Sonderstellung“, wenn du dir leicht lernst, weil mein Bruder z. B. der wollte gern Frisör werden und da hat es geheißen nein. Also, erstens mal finden wir keine Stelle für dich als Frisör als Lehrling und zweitens musst du irgendwie was mit beitragen zum Haushaltseinkommen und der hat dann technischer

Zeichner lernen müssen. Also, das war schon ein bisschen diktatorisch, klingt jetzt arg, aber wie gesagt, sie haben immer geschaut so, wie ist das mit den Möglichkeiten ... Aber einfach so ganz frei aussuchen hat man es sich meiner Meinung nach nicht können. (106-114)

Dieses konsequente Auftreten der Mutter hinterlässt das Gefühl der Unfreiheit bei Sibille, da ihr dadurch kaum Raum zur eigenen Entscheidungsfindung offen steht. Deshalb und wegen der Unsicherheit bezüglich eines neuerlichen Schulwechsels entsteht der Wunsch nach einer Lehre nach Beendigung der Hauptschule. Jedoch wird dieses Bedürfnis nicht ernst genommen und der höhere Bildungsweg vielmehr von der Mutter an diesem Entscheidungspunkt „erzwungen“. Sibille selbst beschreibt dies als Zeit des Aufbegehrens gegen die Mutter. (632-639)

Ja, das war am Anfang schon einfach so eine Trotzreaktion von mir, weiß ich nicht, also, wie soll ich sagen, es ist mich total angegangen eben, weil ich mir gedacht habe, ich will mir das selber aussuchen, was mir taugt und was nicht. Wo ich auch das Gefühl gehabt habe, ich muss da jetzt stellvertretend für sie, weil sie das nicht machen hat können, soll ich jetzt den Weg gehen, obwohl er mir überhaupt nicht taugt. (242-247)

Die Mutter greift an diesem Entscheidungspunkt im Bildungsweg ihrer Tochter hart durch.

Wenn sie mir erklärt hat, so quasi, wenn ich da unter dem Dach lebe mit ihr, dann gehst du in die Schule. Wenn du eine Lehre machen willst, dann schaust eben mal wie du durch kommst. Also das waren schon solche Sanktionen. Und natürlich immer bei Müttern, der Liebesentzug, den hat sie mir nicht angedroht, aber das weißt du ja auch als Kind. (271-275)

Nach anfänglichem Widerwillen, verfliegt bei Sibille allerdings der Wunsch nach einer Lehre und es treten keine besonderen Schwierigkeiten mehr bis zur Maturaklasse auf. In dieser Zeit rücken die schulischen Belange in den Hintergrund und es entstehen dem pubertierenden Alter entsprechend andere Interessen. In der letzten Schulklasse des Oberstufengymnasiums treten erstmals Schulprobleme auf. Das Gefühl, dass ihre Mutter über sie bestimmt, wird wieder stärker und sie bemüht sich wenig, um erfolgreich in der Schule zu sein. Dennoch absolviert sie mit einer Wiederholung der Mathematikprüfung die Matura. (284-291) Das darauf folgende Jahr jobbt sie, um Geld zu verdienen und überlegt, wie ihr Bildungsweg weiter gehen könnte. In dieser Zeit der Entscheidungsfindung unterliegt sie keinen lenken-

den Versuchen der Mutter mehr. Zur selben Zeit erkrankt die Mutter an Brustkrebs. (596-609) „Sie war dann einfach froh, dass ich, wie gesagt, einfach studiert habe und Matura gemacht habe und hat sich da dann nicht mehr eingemischt.“ (133ff.)

Die Kritik an ihrer Mutter bezüglich der hohen Kinderanzahl und der zu knappen Ressourcen, wie oben bereits erwähnt, ist verwachsen mit dem Unverständnis für die elterliche Eheführung. Es wäre ihr lieber, wenn ihre Eltern angesichts der unharmonischen Umgangsweise die Scheidung einreichen würden.

Ich weiß noch, meine Eltern haben in der Volksschule auch voll gestritten, so, dass ich mir gedacht habe, bitte lasst euch scheiden. Da war das gerade so Thema, die ersten Scheidungen, so, das gibt es auch. Und eine Freundin von mir, die war total fertig, weil sich ihre Eltern scheiden lassen. Ich habe mir das super vorgestellt. Wo ich mir gedacht habe, ist doch cool, dann gibt es keinen Streit mehr. (812-817)

Einerseits ist sie stolz auf die in ihrer Familie vermittelten Werte, ist sich jedoch nicht im Klaren über deren Bedeutung für ihr Leben. Sie drückt ihre ambivalente Haltung hinsichtlich der Lebensweise ihrer Mutter im Interview aus. Diese bereut ihren Lebensverlauf zwar nie oder stellt diesen in Frage, dennoch vermittelt sie Sibille das Gefühl, dass sie das Leben leben sollte, das ihr versagt blieb.

Also es schwankt eben so zwischen dem, dass ich mir denke, nein, würde ich nicht so machen, hätte es ihr gegönnt, wenn sie da selber einen anderen Weg für sich gefunden hätte. Und dann doch wieder Bewunderung bzw. auch ein Nichtwissen, was ist jetzt eigentlich wichtig im Leben, weil, wie gesagt, vielleicht ist das das Allerwichtigste, dass man einfach Kinder in die Welt setzt. (821-826)

Aus der Distanz der jetzigen Zeit betrachtet, weiß Sibille das Beharren ihrer Mutter auf einen höheren Bildungsweg zu schätzen. Ohne diese und ihre Unterstützung wäre sie womöglich nicht so weit gekommen. (70f.) Heute ist es ihr selbst wichtig, dass auch ihr Sohn ein gutes Bildungsniveau erreicht.

Den Abschluss ihres Studiums reflektiert Sibille im Lichte ihrer frühen Mutterschaft. Sie spekuliert, dass sie ohne die Existenz ihres Sohnes womöglich ihr Studium noch nicht beendet hätte. (87ff.)

### 4.3.3 Geschwister

Die erste Tochter der Familie ist sehr gut in ihrer Schullaufbahn und studiert mit ausgezeichnetem Erfolg in Mindestzeit Medizin. Mit ihrer ältesten Schwester verbinden Sibille die schulischen Potentiale und somit auch die elterlichen Vorstellungen über einen höheren Bildungsweg der beiden Töchter. Einerseits gilt ihr ihre um 14 Jahre ältere Schwester als Vorbild bezüglich der guten Leistungen und andererseits fühlt sie sich durch die vergleichende Bewertung nicht als eigenständige Persönlichkeit wahrgenommen.

... so die Vorbildwirkung auch von meiner Mutter, die hat alles nur 1er und Summa Cum Laude und weiß was ich und in kürzester Studierzeit. Und irgendwo ist es mir auch am Keks gegangen, weil ich mir gedacht habe, nur weil sie das so gemacht hat, muss ich das nicht so machen und auch dieses Ideal, weißt eh, wenn du das so drüber gestülpt bekommst, du bist so wie die. Das magst du eben auch nicht ... Das war immer, du bist wie die [...]. Was für ein Mensch hört schon gerne, du bist wie der und der oder die und die. (683-695)

Heraus zu greifen ist auch noch die nächst ältere Schwester, die sich als Jugendliche weder in die familiäre noch in die schulische Umgebung einfügen kann und schließlich eine Zeit lang auf eigenen Wunsch in einem Heim für schwer erziehbare Kinder verbringt. In der Schule angekommen, muss Sibille erstmal beweisen, dass sie anders ist als ihre Schwester, um angenommen zu werden.

Meine Schwester vor mir, die war echt, die war so richtig ein „schwarzes Schaf“ und hat sich auch aufgeführt in der Schule. ... Und das war schon so eine Zeit lang mühsam, wenn du gesagt hast du bist ..., so der Wechsel auch in die Hauptschule, ja, ich heiße so und so, was, bist du die Schwester von der, nein, Hilfe. Wo du dann zuerst damit zu kämpfen hast, dass du jetzt nicht so bist wie die andere, die die Lehrer angespuckt hat und so. (378-385)

Weil man ist sowieso schon die Schwester von dieser einen, jetzt ist die vielleicht auch so arg und wenn man diesen Eindruck nicht vermitteln will, dann ist man vielleicht die ersten zwei Wochen netter als man wäre normalerweise. (959-962)

Das durch diese Gegebenheit nicht ganz freiwillige Bemühen „zu gefallen“, um sich von ihrer Schwester abzugrenzen, verschafft Sibille allerdings unter anderem einen vorteilhaften Ruf in der Schule.

#### 4.3.4 Schule der Möglichkeiten

Die Vorfreude auf die Schule erwacht in Sibille aufgrund ihrer Situation von vier bis sechs Jahren. Sie besucht nicht den Kindergarten, sondern verbringt viel Zeit zuhause bei Mutter oder Vater und beschäftigt sich größtenteils alleine oder sie ist unter der Obhut ihrer Tante. Gegenüber den Schulkindern fühlt sie sich in dieser Hinsicht benachteiligt und erwartet sehnsüchtig ihren eigenen Schuleintritt.

Meine Eltern haben sich dann abgewechselt, also ich bin nicht in den Kindergarten gegangen, weil das auch wieder Geld gekostet hätte und das letzte Jahr, es war dann auch keines von meinen anderen Geschwistern mehr daheim, ich glaube, die letzten zwei Jahre war das so, von vier bis sechs. Und dann war ich irgendwie so, er hat Nachtschicht gemacht und sie untermittags oder abwechselnd, er untermittags und sie Nachtschicht und da habe ich mich die ganze Zeit selber beschäftigen müssen. Oder manchmal zu meiner Tante hinüber, wenn sie beide keine Zeit gehabt haben. Und ich glaube, das war total die Erholung für mich dann, so quasi, endlich andere Kinder und gleich so viel und dann individuell was lernen. Also, ich glaube, ich habe das voll aufgesaugt einfach. (978-989)

Da wirst nur du wahrgenommen als Kind, natürlich mit 25 oder 20 anderen Kindern, aber du bist nicht in dieser Familiending drinnen. Also, weißt, so individuell wird einfach auch wieder mehr auf einen eingegangen. (976ff.)

In der Volksschule erfährt sie die individuelle Aufmerksamkeit, die ihr zuteil wird und die vielen Möglichkeiten der Beschäftigung als bereichernd. Sie interessiert sich für vielerlei außerschulische Angebote und nimmt einiges davon gerade in der Hauptschulzeit in Anspruch. Sie ist Mitglied im Chor, macht Judo, Volleyball und Jazzdance und ist in der Theatergruppe. (1032-1037) Auch heute noch schwärmt sie von der Qualität der von ihr besuchten Hauptschule und den vielen Möglichkeiten, die ihr dort eröffnet wurden.

Also, gerade die Hauptschule bei uns eben, finde ich, war total, ja, da waren einfach übermotiviert Leute drinnen. Vom Angebot und vom Lehrplan überhaupt nicht so einfach nur Auswendig lernen und herunter klopfen, sondern welche, die ganz viel selber Eigeninitiative gehabt haben und so. Und das war schon, also ich glaube, dass mich das sehr angespornt hat auch. Also neben dem einfach, wie die Mutter jetzt gesagt hat, du studierst, du bist gescheit oder was auch immer. Aber, dass es vor allem die Zeit von 10-14 war, wo ich mir gedacht habe, wow, das ist cool, also da kannst du dir echt was rausholen. (390-398)

Speziell einen Lehrer, der auch die Theatergruppe betreut, beschreibt sie als motivierend, der in ihr das Interesse an Theater und Schauspiel weckt (540ff.).

Beim Theater war es cool, weil ich da auch wieder gefördert worden bin, vom [Lehrer] damals, dann hat es die Jugendtheatertage gegeben und dann habe ich mein erstes Stück mit zwölf geschrieben und so. Dann habe ich so Zeitungsartikel gelesen, ja, die jüngste Regisseurin Österreichs und so. Eben einfach, wo du als Kind, das taugt dir dann. (1037-1042)

Der gute Zuspruch sowie die Anerkennung und Förderung ihrer Talente bestärken sie in ihren Fähigkeiten und in ihrer Person.

Ja, also an und für sich Volks- und Hauptschule habe ich sehr genossen und habe auch viele sehr positive Resonanz bekommen und auch Lob. (374f.)

Und mein Volksschuldirektor hat immer gesagt, ich soll unbedingt Politikerin werden. ... Nein, du machst das so gut, du verhandelst so gut und setzt dich für andere ein und ja, du repräsentierst so gut. (618-621)

Aber auch im Gymnasium werden ihre Talente erkannt. Ihr Deutschlehrer motiviert sie zu einem Jugendwettbewerb, den sie gewinnt.

Schulische Lernschwierigkeiten oder Probleme hat sie nicht. Ihre Hausaufgaben und Testvorbereitungen erledigt sie selbstständig und ohne das Zutun ihrer Mutter. Obwohl sie durchaus positive Schulerfahrungen gesammelt hat, entwickelt sie den Wunsch nach einer Goldschmiedlehre, den sie jedoch nicht gegen den Willen ihrer Mutter durchsetzen kann. Die Zeit im Oberstufengymnasium beschreibt sie als eher negativ, da sie hier die Lehrpersonen und die Schule insgesamt nicht als engagiert empfindet. (74ff.)

Was ich schwierig gefunden habe, war einfach das Gymnasium. Also im Sinn von zum einen, weil ich zuerst da nicht hin wollte und zum anderen, weil es einfach überhaupt nicht engagiert war. (387ff.)

Auch sind ihre Interessen und Vorlieben in diesem Alter andere. Das Treffen von Freundinnen und das Ausgehen rücken in den Vordergrund. Trotz eines Nachlassens ihrer schulischen Leistungen in der letzten Klasse Gymnasium absolviert sie die Matura mit einer Nachprüfung in Mathematik im Herbst desselben Jahres. Von einem

Studium erwartet sie sich wieder mehr individuelle Freiheit und Gestaltungsmöglichkeiten. (501-523)

Die möglichen Optionen, für welche sich Sibille nach ihrer Matura interessiert, bilden ein breites Spektrum ab. Auffällig ist, dass anscheinend kein Zweifel daran besteht, eine weitere Bildungsinstanz durchlaufen zu wollen. Von der Schauspielausbildung über die Sozialakademie und der Ergreifung des Lehrberufs kommt sie schließlich zur Fachrichtung der Kommunikationswissenschaft. (78-86)

So drei Wochen Anglistik und Germanistik ausprobiert, Sozak Aufnahmeprüfung gemacht, dann das Schauspiel und Regie überlegt und dann einfach, ja, wo ich mir dann einfach angeschaut habe, was interessiert dich wirklich, also was von diesen Sachen würdest du wirklich gerne machen. (577-581)

Sibille ist hier in ihrer Entscheidungsfindung relativ frei und folgt ihren eigenen Interessen, Wünschen und Bedürfnissen.

#### 4.3.5 Eigenständigkeit

Die familiäre Erziehung zu einer finanziellen Eigenständigkeit kommt in folgendem Zitat zum Ausdruck.

... auch wenn du in eine Schule gegangen bist, also, den ersten Sommerferienjob habe ich mit 13 machen müssen so ungefähr. Mal zum ausprobieren und auch schon so, stell dich darauf ein, im Sommer musst du dein Geld selber verdienen. Ja. Das war dann auch immer so. (333-336)

Genauso selbstständig agiert Sibille in schulischen Angelegenheiten, bei denen sie aufgrund fehlender Schwierigkeiten keine weitere Unterstützung benötigt (174-179).

Gefragt, ob sie ein Vorbild gehabt hätte, erwähnt sie ihre Begeisterung und Bewunderung von Politikerinnen wie Freda Meißner-Blau (527-539).

#### 4.3.6 Zusammenfassung und Interpretation

Die Mutter, welche für sich selbst eine gute Ausbildung nicht verwirklichen kann, nimmt bei Interviewpartnerin Sibille eine starke Rolle für die Gestaltung ihres Bildungsvorgangs ein. Die mütterliche Einstellung hinsichtlich der Wichtigkeit eines gu-

ten Bildungsniveaus veranlasst diese auch, steuernd in den Bildungsprozess ihrer Kinder einzugreifen. Sie lässt nicht zu, dass ihre Tochter Sibille, welche gute schulische Voraussetzungen aufweist, eine Lehre beginnt und zwingt sie anfangs eine höhere bildende Schule mit Maturaabschluss zu absolvieren. Nach einiger Zeit jedoch erkennt Sibille selbst den Wert der Hochschulreife und klassifiziert ihren Wunsch nach einer Lehre als vorübergehendes Aufbegehren gegen die dominante Mutter. Es wird somit einerseits eine Identifikation mit den Werten der Mutter deutlich und andererseits fühlt sich Sibille durch deren starke Position in ihrer Entscheidungsfreiheit eingeengt.

Mögliche wesentliche Faktoren für das Erreichen eines hohen Bildungsabschlusses sind bei Sibille die guten Schulleistungen und die dadurch mögliche Eigenständigkeit in schulischen Angelegenheiten. Diese werden sowohl von Lehrpersonen, als auch von den Eltern insbesondere von ihrer Mutter lobend kommentiert. Sibille erfährt hier eine Anerkennung und Wertschätzung ihrer Fähigkeiten und wird dadurch in ihrer Persönlichkeit gestärkt. Das kann als ein motivierendes Moment für die weitere Bildungslaufbahn gewertet werden.

Die familiären Ressourcen hinsichtlich finanzieller und persönlicher Spielräume sind durch die hohe Kinderanzahl beschränkt. Durch diesen Umstand erhält Sibille nicht in ausreichendem Maße Aufmerksamkeit für ihre Person und ihre Talente. Die ehelichen Schwierigkeiten der Eltern kommen erschwerend hinzu. Aufgrund dessen entwickelt sie eine positive Erwartung an die Schulzeit, welche durchaus bestätigt, wenn nicht sogar übertroffen, wird. Hier wird stärker auf sie als Individuum eingegangen und werden ihre Fähigkeiten weiter gefördert. Ein Hauptschullehrer gilt ihr im Speziellen als Vorbild für ihre Zukunftsvorstellungen.

Die vielen Angebote und Möglichkeiten, die ihr in der Schule zur Verfügung stehen, begeistern sie sehr. Sie nimmt die Chancen wahr und erlebt die ersten acht Pflichtschuljahre als bereichernd. Ihre Einstellung zu Bildung und deren Institutionen ist positiv, auch wenn sie vieles im Bildungssystem kritisiert. Die Benachteiligung im Vergleich zu anderen Kindern bezüglich ihrer Möglichkeiten und die finanziellen Einschränkungen ihrer Familie sind ihr bewusst.

Der Bildungsaufstieg ihrer ältesten Schwester beweist, dass diese Grenze sehr früh in der Familie überschritten wurde. Die Eltern, und hier vor allem die Mutter, welche selbst keine Möglichkeit auf einen Bildungsaufstieg hatte, betonen die Wichtigkeit und den Wert von Bildung bzw. eines formalen Abschlusses. Hier ist auch die Vorbildfunktion der Schwester für Sibille von Bedeutung.

Eine gewisse Anpassungswilligkeit an die Schule resultiert vermutlich aus dem Umstand, dass die nächst ältere Schwester durch ihre Unangepasstheit die Akzeptanz

in der Schule von Sibille zu Beginn schwierig macht. Dadurch sieht Sibille sich gezwungen, sich besonders zu bemühen.

#### **4.4 Sofie**

Sofie ist derzeit Philosophiestudentin im 6. Semester an der Universität Salzburg und ist 24 Jahre alt. Sie beginnt dieses Studium mit Umwegen im Wintersemester 2007. Da sie keine Ansprüche mehr auf sonstige finanzielle Zahlungen hat, arbeitet Sofie nebenbei im Einzelhandel Teilzeit als Verkäuferin, um sich ihr Studium finanzieren zu können. Die Themen Geld und Existenzsicherung begleiten ihren Lebens- bzw. Bildungsweg bereits seit längerem. Sofie wächst in einer dörflichen Gemeinde im Pinzgau, Land Salzburg, gemeinsam mit ihrer vier Jahre älteren Schwester auf. Ihre Mutter hat eine Lehre als Einzelhandelskauffrau abgeschlossen und gibt ihre Berufstätigkeit wegen der beiden Töchter auf, bis sie 2007 erneut eine Teilzeitbeschäftigung im Einzelhandelsbereich aufnimmt. Der Vater absolvierte eine Lehre als Radio- und Fernsehtechniker und machte in diesem Bereich die Meisterprüfung. Eine Umschulung aufgrund eines Firmenwechsels bleibt im technischen Bereich verhaftet. Bis 2008 war er dort vollbeschäftigt und befindet sich zum Zeitpunkt des Interviews in Invaliditätsrente.

Nachdem Sofie den klassischen ländlichen Bildungsweg nach Volks- und Hauptschule verlässt und wie ihre Schwester auf das Oberstufengymnasium geht, inskribiert sie sich anschließend an die absolvierte Matura für Geschichte und Politikwissenschaften an der Universität Salzburg. Bereits nach einem Semester bricht sie ab und beginnt in ihrem Heimatort eine Lehre als pharmazeutisch-kaufmännische Assistentin. Aufgrund schlechter Arbeitsbedingungen beschließt sie die Lehrstelle frühzeitig zu verlassen, beendet jedoch ihre Lehre. Sie beginnt in der Lehrabschlussphase bereits mit dem Biologiestudium in Salzburg. Einem früheren Interesse folgend, findet sie schließlich nach drei Semestern ihren Weg auf die philosophische Fakultät der Universität Salzburg.

Das Interview wurde am 25.3.2010 geführt, dauerte rund 1¾ Stunden und verlief ungestört. Die Interviewpartnerin war sehr interessiert am Thema, da sie selbst Erfahrungen der Benachteiligung bzw. der Ungerechtigkeit in Bezug auf ihren Bildungsweg aufgrund ihrer sozialen Herkunft gemacht hat. Mit der eigenen Bildungsgeschichte hängen die eigene Lebensgeschichte bzw. die Sozialisation und das Aufwachsen im Elternhaus zusammen.

#### 4.4.1 Fehlende materielle und immaterielle elterliche Unterstützung

Als ein Dreh- und Angelpunkt in der Lebens- und Bildungsgeschichte von Sofie kann die Geldknappheit gesehen werden. Darüber drücken sich sowohl die fehlende elterliche Unterstützung wie auch die empfundene Benachteiligung im Vergleich zu anderen aus. In ihrer Kindheit wird den beiden Töchtern vermittelt, dass die Familie zu wenig bzw. kein Geld zur Verfügung hat. Das ruft eine Art schlechtes Gefühl bei den Kindern hervor, wenn sie etwas haben wollen bzw. belastet das Thema Geld die Beziehung zu den Eltern. „Das war immer schon ein Problemthema in unserer Familie.“ (284f.) Mehr als einmal beschreibt sie die finanzielle Beziehung zu den Eltern als ständigen Kampf. Sofie sieht bei ihrer Schwester, dass die Eltern dieser den monetären Unterhalt, zu dem sie gesetzlich verpflichtet sind, nicht zukommen lassen. Am Beginn ihrer ersten Studienaufnahme und der Studienwiederaufnahme (Biologie) kommt sie für kurze Zeit mit ihren eigenen Ersparnissen bzw. der Familienbeihilfe zu Recht. Als ihr die Eltern wider ihrer Hoffnung tatsächlich nichts zahlen, verzichtet Sofie anders als ihre Schwester nicht auf die ihr zustehenden finanziellen Mittel und fordert ihren Anspruch unter Hinweis auf etwaige juristische Klagemöglichkeiten von ihren Eltern ein. (203-213; 241-246; 550-569) „Das habe ich dann bekommen, aber es wäre alles schöner gewesen, wenn das nicht notwendig gewesen wäre, das ständig drum kämpfen.“ (568f.) Dieser Schritt ist nicht zuletzt auch wegen der nötigen Eigenständigkeit, welche ihre Persönlichkeit stärkt, möglich.

Da war ich dann schon gefestigter, weil da habe ich mich vorher auch schon um alles gekümmert, auch mit der Arbeit und mit der Lehrabschlussprüfung. Da habe ich schon mehr Wege irgendwie hinter mir gehabt. (747-749)

Die mangelnde Bereitschaft ihrer Eltern sie finanziell zu unterstützen, könnte für sie aus heutiger Perspektive ein Mitgrund sein, dass sie sich bei ihrer ersten Inskription nicht gleich für Philosophie entscheidet und sie spielt mit dem Gedanken, dass sie unter anderen Umständen heute vielleicht schon dieses Studium abgeschlossen hätte. Da sie aber dieser Sicherheit beraubt ist und die finanzielle Existenzfrage bei der ersten Studienwahl einen zentralen Stellenwert einnimmt, verläuft ihr Studienweg nicht geradlinig. (569-579) Hier klingt bereits die empfundene Benachteiligung an, welche sich unter anderem um die finanzielle Frage dreht. Auch während des Studiums bleibt das Geld das Grundthema, welches negative Auswirkungen zeigt. Sofie spricht von Geldsorgen, Finanzierungsproblemen, Zahlungs- und Existenz-

ängsten, welche Druck erzeugen und ihr nicht ermöglichen sich „entspannt“ ihrem Studium zu widmen, wie sie es gern täte. (755-769)

Ja, das ist bei mir so das Grundding, das sich so durchgezogen hat auch. Ich habe dann auch nie das Gefühl gehabt, dass ich jetzt voll entspannt studieren kann, weil ich oft das Gefühl gehabt habe, das Geld, das ich jetzt bekomme, steht mir eigentlich nicht zu, weil sie es mir auch nicht so gerne gegeben haben und da haben mich immer irgendwie so Existenzängste begleitet. ... Ja, da habe ich schon oft das Gefühl gehabt, dass ich eben, dass andere wohlbehüteter ihren Weg gehen können oder einfach nur mal studieren und nicht ständig darüber nachdenken, dass sie ja das Geld bekommen müssen. (216-226)

An anderer Stelle erwähnt Sofie, dass es vor allem die fehlende Bereitschaft ihrer Eltern ist, sie finanziell zu unterstützen, obwohl sie das Geld haben, die das Thema so zentral für sie macht (681-689). Durch die Berechnungen der Studienbeihilfenbehörde bezüglich eines Beihilfenanspruches für ihre Schwester, wird der Mythos der Geldknappheit, den die Eltern immer wieder vorbrachten, entkräftet.

Also, wir haben das immer so vermittelt bekommen, meine Eltern haben kein Geld, aber tatsächlich, also da haben wir dann das erste Mal gesehen, so schlecht wie sie immer sagen ist es gar nicht. Also, wir haben dann schon Studienbeihilfe bekommen, aber nur einen geringen Teil. Also, so sozial bedürftig, wie sie immer gesagt haben, waren wir nicht eigentlich. (326-331)

Die fehlende immaterielle Unterstützung ihrer Eltern bemerkt Sofie sowohl im Zusammenhang mit ihrem Studienabbruch, als auch mit ihrem frühzeitigen Verlassen der Lehrstelle. Abgesehen davon, dass sie die Entscheidungen alleine trifft und sich selbstständig um die Formalitäten kümmern muss, bekommt sie negative Reaktionen der Eltern.

Und wie ich das dann gesagt habe, dass ich das mache, dann ist zuerst wieder großer Protest gekommen, weil, dass ich vorher das eine Studium nach einem Semester schon wieder gelassen habe und dass ich jetzt schon wieder etwas abbreche und das ist ja schlecht. (237-240)

Während einer Übersiedelung spricht Sofie ihre Mutter auf das ungute Gefühl an, das bei ihr entsteht, weil sie spürt, dass die Hilfe von dieser widerwillig erfolgt. Darauf angesprochen, quittiert die Mutter das Empfinden ihrer Tochter mit: „Es hat dir ja keiner angeschafft, dass du zum studieren anfängst und wieder auf-

hörst.“ (308f.) Das verbildlicht für Sofie die allgemeine schwierige Situation mit der Mutter, die sich nicht nur beim Studium zeigt, sondern ein Grundthema darstellt, das sich durchzieht.

Die fehlende elterliche Bereitschaft zur Unterstützung ihrer Tochter wird von Sofie als stark über das Thema Geld vermittelt wahrgenommen.

Also, dass von meinen Eltern so die Bereitschaft irgendwie so nicht bestanden hat. Das, glaube ich, irgendwie damit zusammenhängt, dass sie einfach nicht die Fähigkeit haben, dass sie uns das vergönnen, was sie selber nicht gehabt haben. Und das haben sie ständig mit dem Geld zum Ausdruck gebracht. Das Geld war bei uns immer schon ein schwieriges Thema und hat sich bei mir die ganze Zeit mitgezogen. Und das war dann auch das Grund-, die Grundsorge auch für mein Studium. (704-711)

Sofie wird das Gefühl von ihren Eltern vermittelt, dass sie ihr kein besseres Leben, keine besseren Möglichkeiten, die sie selbst auch nicht hatten, vergönnen. Ihrem Vater, als Ältesten von drei Brüdern, blieben seine eigenen Wünsche und Vorstellungen verwehrt und er musste schließlich zuhause bleiben und einen Beruf erlernen. Eine ähnliche Erfahrung machte ihre Mutter, die gerne Kindergärtnerin geworden wäre, das ihr aber wiederum von ihrem Elternhaus untersagt wurde.

An einer Stelle beschreibt Sofie den Opferstatus ihrer Eltern. Sie haben es nie geschafft sich davon loszulösen und einen Schritt weiter zu gehen, ihr Leben anders zu gestalten. Sie erkennt, dass die Situation für ihre Eltern sicher keine einfache ist. Dennoch macht Sofie dieses Unvermögen dafür verantwortlich, dass sich die Geschichte bei ihr und ihrer Schwester wiederholt. (285-291)

Das hat schon viel ausgemacht, dass sie das selber nie gehabt haben und dass sie auch nie richtig umgehen können haben damit. Dass die Sachen, die sie nicht gehabt haben, das haben sie bei uns dann einfach gleich weiter gemacht. (226-229)

Also, gesagt haben sie das nie, aber gefühlsmäßig hätte es einfach nicht etwas sein sollen, was uns nie in eine bessere Situation bringt als wie es für sie war. Damit es für sie auch irgendwie ok ist. Das Gefühl eher. Aber, dass sie gesagt hätten, irgendeinen bestimmten Beruf oder du musst jetzt dableiben und das arbeiten, das war auch nie so. (622-626)

#### 4.4.2 Gleichgültigkeit und fehlende elterliche Anerkennung

Zwei weitere Themenkomplexe, die hier anschließen, sind die gefühlte Gleichgültigkeit der Eltern gegenüber den Interessen und Lebensinhalten der Töchter sowie die fehlende Anerkennung und das Ausbleiben von Lob. Letzteres kompensiert sie in einem Fall durch gute Noten und schildert die Situation in der Hauptschule. Der Englischlehrer macht es normalerweise unmöglich, ein „Sehr gut“ zu erreichen, wodurch sich Sofie anspornen lässt. Sie schafft es dennoch und erfährt durch diesen Erfolg einen Motivationsschub und eine Stärkung ihres Selbstbewusstseins. (978-995) Sie sagt dazu:

Also das mit der Notengebung hat mich da voll motiviert. Das war für mich schon so ein Glücksgefühl. Das war wie wenn ich ein Lob bekommen hätte, dass ich das gut gemacht habe. (995-997)

In diesem Kontext erwähnt Sofie wiederum ihre Einschätzung bezüglich der mangelnden Fähigkeit oder des nicht vorhandenen Willens der Mutter, ihre Tochter bei ihrem weiterführenden Lebensweg zu unterstützen.

... oder auch gerade meine Mama da habe ich so das Gefühl gehabt, dass sie dann immer nur gesehen hat, bei dem was wir jetzt machen, dass sie das nicht machen konnte. So die Fähigkeit fehlt ihr bis heute und ich weiß nicht, das hat schon voll viele Auswirkungen gehabt auf das Ganze und die ganze Bereitschaft, dass sie uns unterstützen, ob sie jetzt das Geld haben oder nicht, aber auch so, dass man Lob bekommt und dass das dann auch ein Antrieb ist. (601-608)

Die Gleichgültigkeit der Eltern kommt an mehreren Interviewstellen zum Ausdruck.

Aber die Entscheidungen, also die habe ich alle alleine getroffen oder das war nie so, dass meine Eltern jetzt gesagt hätten, also nie so, dass sie gesagt haben, du musst jetzt da bleiben und einen Beruf lernen, aber auch nicht so, das finde ich jetzt super, dass du studieren gehst. Das war immer so eine Gleichgültigkeit. (165-169)

Das Verhalten der Eltern betrifft einerseits die fehlende Unterstützung, aber andererseits dann doch das Brüsten mit den guten Noten der Töchter, das diese bis heute als ungerecht ansehen.

Es waren immer zwei Seiten irgendwie. Einerseits haben sie uns ganz uns selber überlassen und andererseits hat es ihnen natürlich schon auch gefallen, wenn wir jetzt

gute Noten heimbringen. Die kann man ja dann der Oma zeigen und so. Das war schon das Typische irgendwie. (411-414)

Ein Streit mit ihrer Mutter am Tag vor der Matura und die Nichtteilnahme am erfolgreichen Bestehen derselben blieben Sofie in Erinnerung und dienen als weitere Beispiele für die Gleichgültigkeit innerhalb der Familie (585-597).

#### 4.4.3 Benachteiligung

Insgesamt hinterlassen die bis hierher angesprochenen Themen bei Sofie das Gefühl benachteiligt zu sein bzw. ein Defizitempfinden (223-226; 249-253). Im Vergleich zu anderen, welche elterliche Unterstützung erfahren, ob nun finanziell oder in anderer Form, ist ihr Bildungszugang trotz vorhandenen intellektuellen Potentials schwieriger (172-184).

Am Ende des Interviews geht Sofie insgesamt auf die fehlende Sichtbarkeit unterschiedlicher Herkünfte bzw. Hintergründe ein, welche jedoch die Möglichkeiten von Einzelnen im Hinblick auf ihren Bildungsweg entweder in positiver oder negativer Form beeinflussen.

Nach außen hin tut man genau das Gleiche wie die anderen, aber wie es sich anfühlt, ist echt noch eine ganz andere Geschichte. [...] Es müssen einfach mehr Sachverhalte offen gelegt sein oder vielleicht für andere einfach sichtbarer. Die tun das ja oft gar nicht mit Absicht oder so, aber die kennen es auch nicht anders. Jeder kennt nur das, was er selber kennt. Wenn man das mal differenzierter betrachtet, dann würden sich schon mehr Ungerechtigkeiten ausebnen. Und das finde ich schon sehr wünschenswert. (1128-1136)

In ihrem Freundeskreis empfindet sie sich und eine Freundin eher als die Ausnahmen, während bei anderen Freundinnen die Eltern mehr Interesse am Bildungsweg der Töchter zeigen bzw. die finanzielle Unterstützung kein Problem darstellt. Sie schildert:

Also, ich weiß nicht, wir haben uns dann immer alles selber zahlen müssen und dann auch in der Pause... Die anderen haben das Geld von den Eltern gehabt und haben sich dann immer voll das gute Mittagessen gekauft und ich habe immer das Gefühl gehabt, ok, jetzt muss ich schauen, wie viel das kostet, weil wenn ich heute so viel kaufe, dann habe ich morgen nicht mehr so viel. Da habe ich immer so das Gefühl gehabt, also, dass ich merke, dass bei ihnen wer dahinter steht, dass jetzt praktisch

keine anderen Sorgen haben außer jetzt das Lernen oder so. Und bei denen war es dann auch so, dass die dann nach der Schule, also eine ist dann auch ins Ausland gegangen, das ist auch nur gegangen, weil die Eltern das finanziert haben und die andere hat gleich zum Studieren angefangen, aber das war auch gleich von vornherein klar, dass die die Wohnung zahlen und alles finanzieren. (643-655)

Diese Erfahrungen nähren bei Sofie das Gefühl der Benachteiligung bzw. des erschweren Nutzens ihres intellektuellen Potentials. Sie ist sich bewusst, dass sie nicht nur in finanziellen Fragen auf sich selbst gestellt ist, wenn sie nicht den klassischen Bildungsweg einschlagen will, sondern auch bei Entscheidungen der Bildungs- und Berufswahl.

In ähnlicher Weise vergleicht sie ihre Situation mit jener ihrer zwei Cousins mütterlicherseits, welche im Unterschied zu ihr in einer Stadt aufwachsen. Obwohl die Eltern in diesem Fall ebenfalls keine höhere Schulbildung genossen haben, unterstützen sie ihre zwei Söhne bei ihrem Bildungsaufstieg. Sofie macht die unterschiedlichen Zugänge von der Stadtbevölkerung im Vergleich zu den Einstellungen der Menschen in ländlichen Gegenden verantwortlich. „Das ist bei uns echt, so wie man sagt, du bist im Tal drinnen und links und rechts gehen die Berge hinauf, das schlägt sich voll nieder einfach.“ (458-460)

#### 4.4.4 Ländlicher Lebensweg

Durch die bisher beschriebene Lebenssituation von Sofie wird eine starke Eigenverantwortlichkeit von ihr gefordert, welche es ihr schließlich ermöglicht, ihren eigenen Bildungsweg zu gehen und mit dem üblichen bzw. klassischen ländlichen Lebensweg zu brechen.

Das war bei uns auf dem Land, das war einfach so üblich Volksschule, Hauptschule, Poly, Beruf und dann bleibst ewig drin. Ja, und dann haben sich ja, daher, dass das irgendwie nicht schon so vorgezeichnet war, der Weg, haben sich dann bei mir ein paar Änderungen ergeben. (120-124)

Wie ihre Schwester verfolgt Sofie zunächst den klassischen ländlichen Bildungsweg. Der Hauptschulbesuch wird weder in Frage gestellt noch als irgendwie negativ empfunden. Es bieten sich auch keine wirklichen Alternativen. Erst nach Volks- und Hauptschulbesuch eröffnet sich ihr die Möglichkeit über einen weiterführenden Schulbesuch nachzudenken. (504-527)

In Bezug auf ihre erste Studienfachwahl führt Sofie die ländliche Einstellung zum Studium an. Abgesehen davon, dass die meisten Leute ohnehin eine Lehre machen und am Land bleiben, ist, wenn überhaupt, ein Studium zu wählen, das einen Nutzen hat bzw. mit dem man Geld verdienen kann. Am Land

ist das so die Arbeitereinstellung, wenn du schon was studierst, dann wenigstens was Gescheites, weil ein Student ist einer, der den Arbeitern auf der Tasche liegt und die Steuergelder für die Studenten drauf gehen eben. Ich glaube, das habe ich auch so verinnerlicht gehabt. (1010-1014)

Aus dieser Überlegung heraus entscheidet sich Sofie zunächst nicht für das Philosophiestudium. Wie sie selbst sagt, hat sie diese Einstellung verinnerlicht und deshalb hat die Nutzenfrage für sie einen großen Raum eingenommen. „Und ich glaube..., weil die anderen das gesagt haben, habe ich selber die Stimmen schon im Kopf gehabt von dem Ganzen. Das hat das Ganze zu einem wichtigen Punkt gemacht.“ (1045-1047) Im Gegensatz dazu, bereitet ihr das Philosophiestudium so viel Freude, dass sie sich von Geldfragen nicht mehr davon abbringen lässt. An selbiger Stelle bringt sie das Fehlen eines Vorbildes ein, das ihr zeigt, dass es möglich ist und sie einen anderen Weg schaffen kann sowie wiederum die mangelnde elterliche Unterstützung bei ihrem Bildungsweg. (1026-1032)

Die Situation und die Einstellung der Menschen ihrer ländlichen Umgebung, zu denen ihre Eltern zählen, charakterisiert sie als engstirnig und primitiv. Diese Ansichten entwickelt sie bereits vor ihrem Verlassen des Heimatorts, zur Zeit als sie zur Jugendlichen heranwächst und ins Gymnasium kommt, wo sie schließlich auch Menschen trifft, mit denen sie mehr anfangen kann. (1094-1114)

Die sehen die ganzen anderen Aspekte nicht. Das ist, ich glaube in der ganzen Gegend aus der ich komme, sehr viele Leute haben die Einstellung oder auch wenn ich eine Arbeit habe, die nicht Spaß macht, aber ich muss einfach arbeiten, wie schlecht es mir auch dabei geht. Und wenn dann wer anderer was anderes macht und dem geht's dann auch noch besser dabei, dann wird der gleich so komisch angeschaut und das wird dann abgewertet. (1039-1045)

Für sie verstärkt sich die oben beschriebene Einschätzung mit der Zeit immer mehr. Sie entwickelt andere Interessen als in ihrer familiären und ländlichen Umgebung

üblich. Die Schule ist der Ort für sie, wo diese Interessen auf Widerhall stoßen und sie dadurch Bestätigung erfährt.

#### 4.4.5 Eigenständigkeit

Die bereits erwähnte Eigenständigkeit wird von Sofie speziell in schulischen, später ebenso in berufsrelevanten Belangen, nicht als Chance eines heranwachsenden Subjekts, sondern vielmehr als ein Muss, um ihre Lebensvorstellungen durchsetzen zu können, empfunden, weil sie auf keinen Rückhalt zählen kann.

Die elterliche Unterstützung in Bezug auf schulische Angelegenheiten beläuft sich auf das gelegentliche Kontrollieren der zu erledigenden Hausaufgaben in der Volksschule. Weder Sofie noch ihre ältere Schwester haben allerdings gröbere Lernprobleme. Aufgrund dessen können beide sehr selbstständig und selbstbewusst ihre Aufgaben bewältigen und die elterliche Unterstützung ist nicht von Nöten.

Es war irgendwie so, also meine Schwester, wir waren recht gut in der Schule und jetzt haben wir da auch nie Probleme gehabt oder so irgendwie und wir waren auch immer so, dass wir die Hausaufgaben von alleine gemacht haben z. B. So klassisch nach dem Essen, die Mama wäscht ab und die Kinder machen die Hausübung. Und das hat sie dann schon kontrolliert, was ich mich erinnere, was ich der Mama öfters gesagt habe, sie dann mal geschaut hat, was ich mache und, dass ich dann immer gesagt habe, sie kann schon weggehen, ich kann das schon alleine. Also Hausübungen und so schon kontrolliert, aber ja irgendwie, es hat sich auch nie so ergeben, dass wir da jetzt Probleme gehabt hätten, also das hat dann eh seinen Selbstlauf dann irgendwie genommen, dass das alles passt. (393-402)

Im Zusammenhang mit ihrem „unkonventionellen“ Lehrabschluss sowie ihrer Entscheidung die Lehre nach einem Semester Studium zu beginnen, als auch bei der Schulentscheidung nach der Hauptschule betont Sofie immer wieder die eigenständigen Entscheidungen und deren alleinige Umsetzung, die sie durchaus als belastend empfindet. Denn sie weiß, dass sie nicht auf elterliche Unterstützung vertrauen kann. (179-186; 231-237)

Und es war dann so, wo es mir total hängen geblieben ist, wo ich nach dem ersten Semester nach der Schule gleich angefangen habe zum Studieren und es wieder gelassen habe, da haben sie uns auch nie geholfen, das haben wir immer alles selber gemacht. Ich meine, es ist nicht so, dass wir es nicht können oder andere Leute tun das auch selber, aber es war immer aus dem Gefühl heraus, wenn ich mich jetzt nicht selber kümmere, dann hilft mir aber auch keiner, also dann... Das hat dann

nicht mehr die Form, ich tue es selber, weil ich schaffe es eh leicht, sondern ich muss es selber tun und wenn ich es nicht selber tue, dann tut es aber kein anderer. Deshalb hat das immer so einen beschwerlichen Beigeschmack irgendwie gehabt. (291-300)

Es ist ihr bewusst, dass sie ihren Lebensweg bis heute selbstständig „erarbeitet“ hat, ob sie dies als wertvolle Ressource sieht, sagt sie nicht explizit.

Ich meine, jetzt passt mir die Situation voll gut, weil jetzt bin ich zufrieden damit, weil ich, so wie es jetzt ist, das habe ich mir alles selber gemacht, also jetzt passt es für mich, aber früher habe ich mich schon oft benachteiligt gefühlt. ... Der Zugang ist schon total erschwert, kommt mir vor. Nicht unmöglich, aber man weiß ja gar nicht so um die Möglichkeiten Bescheid oder es war bei uns auch nicht so, dass wir gewusst hätten, ok, wenn ich das jetzt tue, meine Eltern unterstützen mich voll. (175-184)

Bei ihrer um vier Jahre älteren Schwester zeigt sich ein ähnliches Bild in Bezug auf die weitgehend eigenständige Gestaltung des Bildungsweges. Sie erhält ebenso wenig elterliche Unterstützung oder Förderung. In Abgrenzung zu ihrer Schwester aber, die gleich anschließend an die Reifeprüfung ihr Lehramtsstudium beginnt und in Mindestzeit abschließt, gestaltet sich der Bildungsweg bei Sofie nicht ohne Unterbrechungen. Ihre Schwester gilt ihr nie als explizites Vorbild, wie sie sagt, wohl aber zeigt diese ihr den Weg auf das Gymnasium. (334-361)

#### 4.4.6 Schule und Lehrpersonen

Die Schule, insbesondere das Oberstufengymnasium und manche Lehrpersonen werden von Sofie in ein positives Licht gerückt. Während sie die Volks- und Hauptschulzeit als eher neutral einstuft, gilt gerade die Zeit im Gymnasium als sehr bereichernd für sie. Hier begegnet sie motivierenden Lehrpersonen, die ihr als Vorbilder gelten, erfährt Bestätigung sowie Bestärkung ihrer selbst, macht positive Erfahrungen und profitiert für ihr Leben außerhalb der Schule. Sie fühlt sich ernst genommen und ihr Selbstvertrauen wächst. (800-823) Konkret erzählt sie von ihren Lehrern in Deutsch und Latein, die ihr Interesse wecken können und bei denen sie mit Freude Neues lernt.

Also, da habe ich so Fächer gehabt, Deutsch vor allem z. B., oder da hat es einfach zwei bis drei Lehrer gegeben, die habe ich extrem cool gefunden. Die haben voll viel

gewusst und das hat mich dann voll fasziniert immer. Und da habe ich mir auch alles gemerkt, was sie gesagt haben. (800-804)

Sie entwickelt aber auch eine kritische Haltung gegenüber nicht so guten Lehrpersonen und dem Schulsystem allgemein.

Wenn du Sachen zu hinterfragen anfängst, dann kommst du auf voll viele Sachen drauf, dass das total dumm organisiert ist oder dass überhaupt nichts dahinter steht. So wie bestimmte Lehrer Sachen gestaltet haben, wo du dir dann echt denkst, das ist eine Zumutung, dass der jetzt kommt und die Stunde da hält. (829-833)

Für sie stellt der Schulbesuch eine Möglichkeit dar, ihre eigenen Interessen auszuüben.

Da habe ich mich schon immer voll gefreut, weil das war die einzige Rückmeldung, was ich in diesem Bereich bekommen habe. Sie waren die einzigen, die, also die einzigen Verfügbaren, und darum war das für mich, ich habe mich sehr gefreut einfach. Das hat mich sicher angespornt. (1000-1003)

Außerhalb der Schule hat sie wenig Gelegenheit sich über ihre Interessen auszutauschen, gar keine in der Familie und nur selten im Freundeskreis. Ihr macht das nicht viel aus und sie beschäftigt sich alleine damit. Als sie in das Gymnasium kommt, hat sie jedoch große Freude am Austausch. (916-925)

Das hat mir auf jeden Fall voll viel gebracht, weil wenn ich das nicht gehabt hätte, in der Hauptschule war es irgendwie neutral, dann hätte ich das wahrscheinlich auch gar nicht so kennen gelernt, dass ich mich jetzt mit irgendwem über irgendein bestimmtes Interessensgebiet, auch wenn es ein Schulfach war, austauschen kann und Rückmeldung bekomme. Ja, dass sich da was zu bewegen anfängt. (863-868)

Sie empfindet die Schule als eine Gelegenheit, um Bestätigung für sich und ihre Interessen zu bekommen, die sie in Folge stärkt und die sie vonseiten ihrer Eltern nicht bekommt (861-879).

#### 4.4.7 Der Weg von der Hauptschule zum Philosophiestudium

Den Wunsch nach der Hauptschule den üblichen Bildungsweg am Land zu verlassen und eine weiterführende Schule zu besuchen, beschreibt Sofie als „intuitiv“ (379), als etwas, das immer schon klar war. Für sie steht es immer schon fest, dass sie

nach der Pflichtschule nicht einfach einen Lehrberuf beginnt, sondern ihr Bedürfnis ist, etwas anderes zu machen. (532-539) Schließlich macht ihr die Schule Spaß. Sie stellt hier ihre Eigenständigkeit (unbewusst) unter Beweis, da sich ihre Eltern bei dieser Entscheidung nicht als hilfreich erweisen.

... das hat sich alles von alleine mehr oder weniger ergeben. Es war nicht so, diese Angebote gibt es, und was willst du dir jetzt aussuchen, sondern ich habe praktisch selber geschaut und bin darauf gekommen, was es gibt und dann hat sich das so ergeben. (384-388)

Nachdem höhere Schulen mit den Schwerpunkten Sprachen und Sport mangels etwaiger Voraussetzungen wegfallen, entscheidet Sofie, das Oberstufengymnasium zu besuchen (361-373). Der Wunsch zu studieren wird ebenfalls recht bald geweckt. Die Fächerwahl Geschichte und Politikwissenschaft ergibt sich für Sofie aufgrund Nutzen kalkulierender Überlegungen (125ff.).

Und wie ich dann ins Gym gegangen bin, da ist dann schon festgestanden, ok, ich möchte gerne studieren. Das schon. Also festgestanden ist es, aber es war dann immer die Umsetzung dann ein bisschen schwierig. Mit der Geldfrage und wie das dann alles gehen soll. (539-542)

Bereits nach einem Semester Studium bricht Sofie ab und begründet dies mit mangelnden positiven Eindrücken bezüglich dieser Studienrichtung, beschreibt aber diese Zeit als allgemein schwierige Phase in ihrem Leben. Daraufhin beginnt sie eine Lehre als pharmazeutisch-kaufmännische Assistentin.

Ich wollte dann einfach mal etwas arbeiten. Und das hat sich dann mit der Lehre einfach so ergeben, also in der Apotheke. Ich habe was gesucht und die haben gesucht. (129-131)

Im letzten Lehrjahr beschließt Sofie jedoch den Lehrbetrieb aufgrund eines schlechten Arbeitsklimas und wegen Mobbing der MitarbeiterInnen zu verlassen. Sie trifft wiederum auf wenig Verständnis und Unterstützung vonseiten ihrer Eltern und kümmert sich eigenständig um die Möglichkeit, trotzdem ihre Lehre zu beenden. (130-150; 231-241)

Die Wiederaufnahme eines Universitätsstudiums beginnt Sofie in der Phase ihrer Lehrabschlussprüfung. Sie entscheidet sich dieses Mal für eine naturwissenschaftli-

che Richtung und inskribiert Biologie in Salzburg. Nach drei Semestern studiert Sofie gleichzeitig auf der philosophischen Fakultät und wechselt schließlich gänzlich auf diese Fachrichtung. (39-50) Diese Entscheidung zu treffen fällt ihr nicht leicht, aber nach anfänglichem Zögern gibt sie ihrem Wunsch nach, obwohl das den Verlust der Familienbeihilfe bedeutet (156-165). Die Frage nach der Finanzierung ihres Lebens ist für Sofie in den Studienalltag eingebettet. Ihr Studium stehe im Vordergrund, aber die Tatsache, dass sie nebenbei arbeiten muss, vermittelt ihr das Gefühl, sich diesem nicht genug widmen zu können, obwohl sich laut Studienplan keine Verzögerung feststellen lässt. Sie beschreibt ein Gefühl, etwas aus ihrem Studium machen zu müssen und sich nicht wieder selbst den Weg zu verstellen. Das Wissen darum, dass es kein Netzwerk gibt, das sie im Falle des Scheiterns auffangen könnte, erlebt sie als enormen Erfolgsdruck und dies lässt sie nicht „stressfrei“ studieren. (689-704)

#### 4.4.8 Zusammenfassung und Interpretation

Zu Beginn ist an dieser Stelle wohl die beobachtbare Abgrenzung von der Lebenswelt der eigenen Eltern, wie auch der daran anschließende Bruch mit ländlich assoziierten Vorstellungen zu erwähnen. Die Enge, Gleichgültigkeit sowie Missgunst, die Sofie hier erlebt, veranlassen sie trotz widriger Umstände ihren „intuitiven“ Wunsch nach höherer Bildung zu verwirklichen. Die Tatsache, dass ihre ältere Schwester bereits die Grenzen der Herkunftsfamilie in Sachen Bildung überschritten hat, erweitert ihre Optionen hinsichtlich ihrer Bildungsentscheidung.

Der hohe Grad an Eigenständigkeit und Selbstorganisation befähigt Sofie zur Gestaltung ihres Lebens- und Bildungsweges und sie gewinnt dadurch an Handlungskompetenzen. Dennoch zeigt sich ein ambivalentes Bild, da diese Selbstständigkeit nicht ganz freiwillig, sondern vielmehr aus einer Notwendigkeit heraus entsteht bzw. durch ihr familiäres Umfeld erzwungen wird. Durch das Fehlen jeglicher Unterstützung seitens ihrer Eltern wirkt sich das völlig Auf-sich-allein-gestellt-sein ebenso als Einschränkung für den eigenen Bildungsweg aus. Existenzängste und Geldsorgen würden in der Gewissheit, ein Netz unter sich zu haben, erheblich kleiner ausfallen. Ebenso würde eine monetäre Unterstützung eine wertvolle Bestärkung bedeuten. Die Befürchtung, allein klar kommen zu müssen, bestätigt sich beim Abbruch ihres ersten Studiums und dem Verlassen der Lehrstelle sowie bei der Wiederaufnahme eines Studiums, als sie erlebt, dass sie sich nicht auf ihre Eltern verlassen kann und in diesen schwierigen Phasen keinen Zuspruch erhält.

Die Schilderungen von Sofie lassen den Schluss zu, dass keine positive Identifikation mit den Eltern besteht. Einen Anschluss findet sie in ihrer schulischen Umgebung. Hier, spätestens ab dem Oberstufengymnasium, stößt sie auf Anerkennung und Wertschätzung ihrer Person und begegnet ihre Motivation fördernde Lehrpersonen und Fachgebieten. Da Sofie dies in ihrem familiären Umfeld nicht vorfindet, entscheidet sie sich für ihren eigenen Weg, den sie gegenüber ihren Eltern mit gestärktem Selbstbewusstsein durchsetzt, wie die Einforderung der Unterhaltszahlungen unterstreicht. Die Schule fungiert als Quelle für ihre Selbststärkung und ihr Selbstvertrauen und macht eine Mobilität nach oben in ihrem Lebens- bzw. Bildungsverlauf und das Entfernen von ihrer Herkunftsfamilie möglich.

Die tatsächliche und gefühlte Benachteiligung im Vergleich zu Freundinnen und ihren Cousins, welche mehr materielle und immaterielle Unterstützung erhalten, dient neben negativen Auswirkungen dazu, die nötigen erhöhten Kraftanstrengungen durchzuhalten. Es sind ambivalente Auswirkungen die Folge, indem sowohl die Stärkung des Individuums als auch zusätzliche Schwierigkeiten für den Lebensweg daraus entstehen. Bezug nehmend auf ihre beiden Cousins streicht sie den von ihr wahrgenommenen Unterschied zwischen Stadt und Land hervor, der ebenso kumulierend zu ihrem Nachteil besteht.

Die finanzielle Sicherheit nimmt eine zentrale Rolle hinsichtlich eines reibungslosen Fortkommens auf der Bildungslaufbahn ein. Dennoch steht die immaterielle Unterstützung auf keinem unwichtigeren Posten. Die Selbstwahrnehmung ihrer Eltern als Opfer und deren Unfähigkeit sich von diesem Status zu befreien, bedeuten für Sofie die eigene Benachteiligung nachvollziehbar zu machen. Möglicherweise lässt diese Reflexion über ihre eigenen Gegebenheiten eine Stärkung in schwierigen Phasen zu. In diesem Kontext wird die Mutter öfters für die fehlende Anerkennung und Unterstützung genannt, während der Vater weitgehend unerwähnt bleibt. Sofie beschreibt sehr wohl, dass sich ihre Eltern mit den guten Noten der Kinder brüsten. Diese Anteilnahme empfindet Sofie jedoch als verfehlt, da von elterlicher Seite kein Beitrag dazu geleistet wurde.

Die Nichtexistenz von schulischen Problemen ermöglicht es Sofie auch ohne die Hilfe ihrer Eltern einen höheren Bildungsweg einzuschlagen. Obwohl die erweiterten Möglichkeiten eine Befreiung aus Zwängen und Normen bedeuten, ist die soziale Herkunft bei der ersten Studienfachwahl entscheidend. Anfangs folgt Sofie den verinnerlichten Werten und Vorstellungen, beginnt zwischendurch eine Lehre und folgt erst später ihren eigenen Wünschen. Das Gefühl, aus ihrem Studium etwas machen zu müssen, und die Betonung der Gefahr des eigenen Versagens reflektieren ihre Erfahrungen mit ihrem Bildungsweg, den sie alleine bewältigen musste. Dies ver-

deutlich, dass Sofie, obwohl sie einen anderen Lebensweg verwirklichen konnte, nach wie vor in ihrer Herkunftswelt verhaftet und davon abhängig bleibt. Ihre sozialen Herkunftsbedingungen sind somit nicht etwa im Zuge ihres Bildungsaufstiegs verschwunden, sondern sicht- und spürbar geblieben. Dies zeigt sich auch in ihrer eigenen Sicht auf den von ihr bewältigten Bildungsweg. In ihren Darstellungen wird deutlich, dass sie sich selbst, ähnlich wie ihre Eltern, als Opfer begreift und ihre eigenen aktiven Leistungen, welche ihr den Bildungsaufstieg möglich machten, wenig wahrnimmt. Sofie hat somit zwar ihre Optionen hinsichtlich eines alternativen Lebenskonzepts trotz fehlender Unterstützung ihres familiären Umfeldes erweitert, reflektiert ihre eigene aktive Leistung dahingehend aber nicht, sondern schildert ihren Bildungsaufstieg im Lichte ihrer Opferrolle. In dieser Hinsicht kopiert sie vor allem die Haltung ihrer Mutter, welche ebenfalls ihren Opferstatus unterstreicht.

#### **4.5 Konstanze**

Konstanze ist 31 Jahre alt und als Sozialarbeiterin beschäftigt. 2004 schließt sie ihr Politikwissenschaftsstudium an der Universität Salzburg ab. Zwei Jahre später absolviert sie die Fachhochschule für Soziale Arbeit ebenfalls in Salzburg. Sie wächst mit ihrem älteren Bruder in einer kleinen Dorfgemeinde im niederösterreichischen Bezirk Amstetten auf.

Ihr Vater beendete nach der Hauptschule eine Schlosserlehre. Die Mutter absolvierte nach acht Jahren Volksschule eine zweijährige landwirtschaftliche Fachschule. Ihr Wunsch nach einer Lehre bzw. nach einer Berufsausbildung wurde ihr vom Vater nicht gewährt. Sie arbeitet lange Zeit unter nicht zufrieden stellenden Arbeitsbedingungen als Hilfskraft. Mittlerweile ist sie im Ruhestand.

Der Bruder von Konstanze bricht die HTL im ersten Jahr ab, schließt danach eine Lehre ab und holt auf der Abendschule die Matura nach. Das danach begonnene Fachhochschulstudium beendet er jedoch nicht.

Nachdem Konstanze die Volks- und Hauptschule besuchte, absolviert sie ihre Hochschulreife an einer Höheren Bundeslehranstalt (HBLA). Die Aufnahme des Universitätsstudiums 1997 ergibt sich spontan aus einem Sommerferienjob in einem StudentInnenheim.

Das Gespräch wurde am 19.3.2010 abgehalten und dauerte rund eine Stunde. Die Interviewpartnerin zeigte sich überrascht, wie tiefgehend die Erinnerungen hinsicht-

lich ihres Bildungsweges und ihrer Sozialisation gingen. Vieles, an das sie längere Zeit nicht mehr gedacht hatte, kam im Zuge des Interviews wieder zum Vorschein.

#### 4.5.1 Einfluss der Eltern

Bezüglich des elterlichen Einflusses zeigt sich, dass sich der Vater weitgehend aus den Bildungsangelegenheiten seiner Tochter heraus hält. Er tadelt sie höchstens bei nicht zufrieden stellenden Noten. (340-344) Im Gegenteil dazu, erweist sich die Mutter als größtenteils unterstützend. Sie ist es, die Konstanze bei ihren Hausaufgaben hilft und Interesse daran zeigt bis die Anforderungen ihr eigenes Schulniveau übersteigen. Konstanze benötigt die Hilfe in den folgenden Jahren jedoch nicht mehr.

Als die Entscheidung für eine weiterführende Schule vor der Tür steht, ermutigt sie ihre Tochter, die fünfjährige HBLA zu versuchen. Sie könne immer noch, so ihre Argumentation, nach drei Jahren wieder aussteigen.

Ja, ich habe mich dann gleich für die fünfjährige angemeldet, weil ich mir dachte, da will ich mir jetzt auch nichts verstellen, also... Irgendwie war das dann, das war dann irgendwie alles Zufall, ja. Also, es hat niemanden gegeben, der mich irgendwie ermutigt hätte. Ich meine, meine Mutter hat dann schon gesagt, ja, dann mach halt lieber gleich die fünfjährige. (246-250)

Nach der absolvierten Reifeprüfung jedoch rät sie Konstanze zu einer Bankanstellung und somit zu einer Beendigung ihres formellen Bildungsweges.

Die Haltung der Mutter wird erklärbar durch deren eigenen Bildungsweg. Gerne hätte sie in ihrer Jugend eine Berufsausbildung abgeschlossen. Doch die Umstände am elterlichen Bauernhof und der Wille des Vaters verhinderten dies.

Ich glaube, meine Mutter hat sich dann schon gedacht, dass wir mal eine gescheiterte Ausbildung haben sollen. Ich glaube schon, dass das mal so irgendwie herüber gekommen ist. Weil, ich weiß noch, sie hätte gern auch mal einen Beruf gelernt. Das hat sie nicht dürfen. Sie ist auf einem Bauernhof aufgewachsen und hat daheim mithelfen müssen und darum hat sie auch diese landwirtschaftliche Fachschule gemacht oder machen müssen. Und mein Opa hat sie nichts lernen lassen. Sie wollte gern irgendeine Lehre machen, ich weiß jetzt nicht mehr was sie gerne gemacht hätte. Irgendwas, einfach, dass sie einen Abschluss hat. Jetzt war sie halt immer Hilfsarbeiterin. Sie hat sich ihr Leben, jetzt ist sie in Pension mittlerweile, seit letztem oder vor-

letztem Jahr. Sie hat eh immer gearbeitet, aber nichts, was sie vielleicht gern gemacht hätte. (259-269)

Bei ihrem um zwölf Jahre jüngeren Bruder, dem Onkel von Konstanze, legt die Mutter später Wert darauf, dass dieser einen ordentlichen Berufsabschluss erreicht (600-611). Und auch ihren Kindern ermöglicht sie eine gute schulische Ausbildung.

Sie hat mich schon selber entscheiden lassen, was ich mache oder hat mich nicht gedrängt. Aber ich glaube, dass es ihr wichtig war, dass wir etwas lernen können, wenn wir es wollen. (291ff.)

Auch der Bruder von Konstanze entschließt sich dazu, eine höhere Schule zu besuchen. Allerdings bewältigt er aus mangelndem Fleiß, so Konstanze, die erste Klasse nicht. Nach Beendigung einer Lehre verfolgt er das Ziel einer Hochschulreife abermals und kann diese an einer Abendschule absolvieren. Da ihm das darauf folgende Fachhochschulstudium nicht zusagt, bricht er diese Ausbildung ab. (181-190)

Konstanze ist in ihrer Schulwahl relativ frei. Es besteht keine generelle Ablehnung des Elternhauses gegenüber höherer Bildung, eine Motivierung zu einem Hochschulstudium ist allerdings nicht gegeben.

#### 4.5.2 Schulzeit

Von ihrer Schulzeit berichtet Konstanze von keinen weiteren Schwierigkeiten oder Problemen. Sie geht gerne in die Schule und lernt auch fleißig und eigenständig. (703-717) Für das Fach Geschichte interessiert sie sich relativ früh und begegnet in der HBLA einem motivierenden und begeisterten Lehrer.

Ich habe mir auch beim Lernen leicht getan. Geschichte hat mir immer schon recht getaugt. Also, wir haben einen guten Lehrer gehabt. Das war unser Klassenvorstand, Deutsch- und Geschichtelehrer. Und der hat auch immer wieder so aktuelle politische Themen hineingebracht und das spannend und praxisnahe gestaltet den Unterricht. Er war auch recht kritisch. (202-206)

Selbiger Lehrer ist es auch, der mit ihrer Klasse eine Vorlesung an einer Universität besucht und ihnen letztere somit näher zu bringen versucht. Allerdings reicht das für Konstanze nicht aus, um über das akademische System Bescheid zu wissen und einen Entschluss dahingehend zu fassen. (683-695)

Solange es vom eigenen Bildungsniveau her möglich ist, unterstützt die Mutter Konstanze bei ihren Schulaufgaben. Jedoch benötigt sie nicht viele Hilfestellungen und kommt später sehr gut alleine zurecht. Bei ihrem um ein Jahr älteren Bruder bietet sich die Möglichkeit frühzeitig, bereits an seinen schulischen Anforderungen teil zu nehmen. (320-328)

Konstanze zeigt sich am Ende ihrer HBLA-Jahre ehrgeizig. Sie nimmt teil an einem informellen Wettbewerb unter Schülerinnen um bessere Noten. Sie wird dadurch unbewusst angespornt. (746-753)

In der Hauptschule entscheidet sie gemeinsam mit ihrer Mutter sich für einen Schulversuch zu melden. „Ich dachte, da ist es besser oder so.“ (490)

Nach dem am Land üblichen Hauptschulabschluss folgt sie ihrer Freundin auf die HBLA. Selbst beschreibt sie diese Entscheidung als etwas eigenartig.

Ich weiß noch, die Entscheidung, dass ich in die HBLA gehe, war auch irgendwie komisch. Zufall glaube ich. Meine Nachbarin, die damals meine beste Freundin war, ist in die Fachschule gegangen. Die ist ein Jahr älter als ich. Sie hat vorher dort angefangen. Und ja, das war dann irgendwie so nahe liegend, dass ich auch in die Schule gehe, in die HBLA. (214-219)

Es wird deutlich, dass der Bezug zur HBLA durch ihre Freundin für ihre Schulwahlentscheidung wichtig ist. Ihr generelles Interesse an dem SekretärInnenberuf deckt sich hier auch mit der Schulwahl. Ihr Freundeskreis zeigt sich auch bei der Studiumsaufnahme von zentraler Bedeutung. (460-473)

#### 4.5.3 Der Weg auf die Universität

Nach bestandener Reifeprüfung hat Konstanze noch keine weiteren Pläne bezüglich ihres Bildungsweges gefasst. Sie nimmt eine Arbeit über die Sommerferien an und hofft, dass ihr bis dahin klar wird, welche berufliche Richtung sie einschlagen möchte. Zunächst jedoch rät ihr ihre Mutter zu einer Bankanstellung. Konstanze kann sich das zwar vorstellen, aber wirklich dazu entschließen möchte sie sich nicht. Darüber hinaus steht keine freie Stelle zur Verfügung. (61-70) Bezüglich einer universitären Laufbahn kennt sie niemanden aus ihrem Umkreis, der/die ihr in diesem Bereich behilflich sein könnte. Die Vorinformationen durch die Österreichische HochschülerInnenschaft sind nicht ausreichend, um sich eine Vorstellung von einem

Studium machen zu können. (378-391) Ihre Eltern können ihr mangels Erfahrungen ebenfalls keine höheren Bildungsoptionen nahe legen.

Ich denke mir schon, dass ich ausreichend gefördert worden bin, so. Vielleicht habe ich es auch verdrängt, aber es war irgendwie nichts, wo ich mir dachte, jetzt wollen sie mich irgendwie einbremsen oder so. Nein... Ich denke mir die Geschichte mit dem in der Bank arbeiten oder dass keiner ans Studieren denkt ist natürlich deswegen, weil sie selber damit nichts anfangen konnten. Sie haben sich auch überhaupt nicht ausgekannt, was das heißt und wie das System auf der Uni läuft. Und deswegen war das auch überhaupt keine Option, denke ich mir, von ihrer Seite. Da bin ich zum Glück selber drauf gekommen. Ich weiß echt nicht, wenn ich die Ferienjobs in Salzburg nicht gehabt hätte, was dann passiert wäre... Dann wäre ich nicht in Kontakt mit dem Studieren gekommen, wahrscheinlich. (365-375)

Ihr Geld verdient sie in dem Sommer nach der Matura in einem zum Hotel umfunktionierten StudentInnenheim in Salzburg. Diese Stelle bekommen sie und ihre Freundin durch deren Schwester, die bereits als Studentin dort wohnt. Durch das Kennen lernen anderer StudentInnen erfährt sie mehr über das Universitätsleben und erkennt dieses als eine für sie offene Option.

Und dadurch, dass ich in Salzburg war und das Hotel in dem ich gearbeitet habe eigentlich ein Studentenheim ist, habe ich Studenten und Studentinnen kennengelernt, die im Sommer da geblieben sind. Die haben mir auch immer wieder erzählt, wenn man halt so redet, was sie studieren und was sie tun. Ich habe auch ein bisschen das Studentenleben irgendwie mitgekriegt, weil das ein Studentenheim war. Auch die Leute, denk ich mir, haben mir irgendwie auch getaugt. (74-80)

Ihr Entschluss für die Aufnahme eines Studiums wächst in dieser Umgebung. Doch ist die finanzielle Seite noch nicht geklärt und die Zustimmung ihrer Eltern ist unsicher.

Ja, der große Schritt oder die große Frage war dann, was meine Eltern dazu sagen und wie ich es finanzieren soll. Ja, und das mit der Studienbeihilfe war mir noch nicht ganz so geläufig, dass es eine gibt. (103ff.)

Schließlich willigen beide Eltern ein und sie kommt ohne deren monetäre Zuwendung aus (107-115). Sie zeigt sich begeistert vom StudentInnenleben und inskribiert ihrem Interesse folgend die Fächerkombination Politikwissenschaft und Geschichte an der Universität Salzburg. Nach sieben Jahren Studium beendet sie

schließlich das Politikwissenschaftsstudium und beginnt parallel bereits an der Fachhochschule Soziale Arbeit zu studieren. (118-145) Die Motivation für die Beendigung ihres Universitätsstudiums sind unter anderem ihre Eltern, denen sie damit eine Freude bereiten will (728-735).

#### 4.5.4 Eigenständigkeit und Freundinnen

Konstanze ist, was ihre Schullaufbahn betrifft, sehr eigenständig und fleißig. Sie lernt gerne und wenn nötig auch mit Ausdauer, um in der Schule gut zu sein. Die mütterliche Hilfe nimmt sie kaum in Anspruch bzw. steht diese ab einem gewissen Schulniveau nicht mehr zur Verfügung.

Freundinnen werden an zwei Entscheidungspunkten bedeutend für den Bildungsweg von Konstanze. Sie folgt einer befreundeten Nachbarin auf die HBLA. Anders als diese jedoch und motiviert durch ihre Mutter beginnt sie nicht mit der dreijährigen Fachschule, sondern strebt mit dem fünfjährigen Schultyp die Matura an.

Die zweite freundschaftliche Einflussnahme betrifft den Übergang zwischen Höherer Schule und dem Universitätsstudium. Einerseits lässt Konstanze sich durch andere in Bezug auf die Einholung von Informationen bezüglich eines weiteren Bildungsweges inspirieren. (378-391) Und andererseits kommt sie durch die studierende Schwester einer Freundin mittels eines Sommerferienjobs in Kontakt mit dem Universitätsleben in Salzburg. Auch diese Freundin entscheidet sich für eine universitäre Laufbahn. Zusätzlich motiviert durch ihr schulisches Interesse an Geschichte inskribiert sie schließlich unter anderem dieses Hochschulstudium.

#### 4.5.5 Zusammenfassung und Interpretation

Der akademische Bildungsweg von Konstanze kristallisiert sich erst Schritt für Schritt heraus. Mangels Interesse für etwaige Lehrstellen entscheidet sie, zunächst ihrer Freundin auf die HBLA zu folgen. Die Wahl des fünfjährigen Schultyps wird von ihrer Mutter vorangetrieben. Diese ist es auch, die von elterlicher Seite her Wert auf eine gute Schul- bzw. Berufsbildung ihrer Kinder legt bzw. ihnen zumindest die Möglichkeit dazu gibt. In ihrem eigenen Lebenslauf ist ihr dies verwehrt geblieben. Auch Konstanzes Bruder ist einem höheren Bildungsweg nicht abgeneigt, schließt jedoch sein Fachhochschulstudium nicht ab. Der Vater zeigt keine bis wenig Anteilnahme an den schulischen Belangen der Tochter. In ihrer familiären Umwelt herrscht somit keine abwertende Stimmung gegenüber weiterführenden Bildungslaufbahnen. Aktive Unterstützung ist, wo möglich, gegeben. Nach dem Erreichen

der Hochschulreife jedoch wird zunächst kein aufbauendes Studium in Betracht gezogen.

Die Entscheidung für die Aufnahme eines Universitätsstudiums fällt Konstanze spontan, nachdem sie durch eine Ferialarbeit in Salzburg mit StudentInnen in Kontakt gekommen ist. Hier bekommt sie zum ersten Mal einen Eindruck über das universitäre Leben. Die Möglichkeit, in Salzburg zu arbeiten, erhielt sie durch die studierende Schwester einer Freundin.

Es wird also deutlich, dass ihr Weg auf die Universität und die Wahl einer höher bildenden Schule durch ihren Freundeskreis mitbestimmt werden. Die Eltern reagieren positiv auf den Entschluss der Tochter, ein Studium aufzunehmen, und sagen ihr sogar finanzielle Unterstützung zu.

Die anregende Erfahrung mit ihrem Geschichtelehrer in der HBLA und ihr Interesse an diesem Fach veranlassen sie letztlich neben Politikwissenschaft auch das Studium der Geschichte zu inskribieren.

Ihre positive Einstellung zum Lernen und das weitgehende Fehlen von schulischen Problemen ermöglichen es ihr, ohne Unterstützung, also eigenständig, diese Anforderungen zu bewältigen. Die Mutter zeigt sich zwar bereit, ihr zur Seite zu stehen, ihre Kenntnisse und Fähigkeiten sind in diesem Bereich aber durch ihren eigenen Bildungsstand beschränkt.

## **5 Empirische Ergebnisse und Vergleich mit Forschungsstand**

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Einzelauswertungen der Fallbeispiele von Bildungsaufsteigerinnen zunächst nach Themenbereichen zusammengefasst. Es folgen die Überprüfung und Modifizierung der anfangs formulierten Hypothesen. Daran anschließend stehen die aus der empirischen Untersuchung neu gewonnenen Erkenntnisse im Zentrum. Zuletzt werden die Ergebnisse in Bezug auf den theoretischen Forschungsstand reflektiert.

An dieser Stelle wird abermals die begrenzte Gültigkeit der vorliegenden Forschung durch die geringe Fallzahl hervorgehoben. Es können keine Generalisierungen vorgenommen und die empirischen Ergebnisse lediglich als Anhaltspunkte gesehen werden.

### **5.1 Ressourcen und Strategien von Bildungsaufsteigerinnen**

Ausgehend von der zentralen Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit, welche Ressourcen und Strategien Frauen mit bildungsbenachteiligtem Familienhintergrund für ihren Bildungsaufstieg benötigen, werden die zentralen Themen der Einzelfallauswertungen der erhobenen biographischen Interviews aufgezählt. Im Folgenden werden die zu Beginn formulierten zentralen Fragestellungen, denen mit Hilfe des erhobenen Materials nachgegangen wurde, nochmals angeführt:

- Über welche Ressourcen und Strategien müssen Bildungsaufsteigerinnen verfügen?
- Wie gelangen Frauen mit bildungsfernem Familienhintergrund trotz statistischer und theoretischer Benachteiligung auf wissenschaftliche Universitäten?
- Wie gestaltet sich der Bildungsweg der Zielgruppe? Welche Faktoren haben Einfluss?

#### **5.1.1 Wert und Nutzen der Bildung**

Eine grundsätzlich positive Besetzung von Bildung lässt sich bei allen Interviewpartnerinnen feststellen. Mit Ausnahme der Eltern von Sofie trifft dies auch auf de-

ren familiäres Umfeld, in dem der Grundstein für die befürwortende Einstellung zu Bildung gelegt wird, zu. Dies kann ebenfalls an den Bildungswegen der Geschwister veranschaulicht werden. Besonders an den Bildungsaufsteigerinnen mit Migrationshintergrund, aber auch an der Fallgeschichte von Sibille, wird deutlich, dass vor allem der Nutzenaspekt von Bildung von den Müttern in den Vordergrund gerückt wird. Gerade bei diesen drei Bildungsbiographien kann erkannt werden, dass die Eltern und später dann auch die Töchter Bildung als Mittel ansehen, um sozial aufzusteigen. Amina beispielsweise begreift Bildung als sicheres Kapital, das sie sich aneignen kann, und Aleya schildert die Bildungsinvestitionen ihrer Eltern. Jedoch wird in den meisten Fällen ein mittleres Bildungsniveau als ausreichend angesehen, um sich am Arbeitsmarkt gute Chancen und die Möglichkeit auf bessere Lebensverhältnisse zu sichern.

Auffallend sind die Betonung des Nutzens von formaler Bildung und die nicht zentrale Stellung eines Hochschulabschlusses. Eine Ausnahme bildet hier die Fallgeschichte von Sibille, die durch ihre Mutter sehr früh mit der Möglichkeit, ein Universitätsstudium anzustreben, in Berührung kommt. Aber auch hier steht die generelle Verbesserung der Lebensverhältnisse im Mittelpunkt. Bildung wird somit als Wert begriffen, mit dem man sichere, gute Lebensumstände „einkaufen“ kann und als Kapital, in das es zu investieren gilt.

*Es kann somit festgehalten werden, dass das Bildungsniveau der Eltern von deren grundsätzlicher Einstellung zu und deren Einschätzung von Bildung zu trennen ist.*

*Des Weiteren sind hier die Warenförmigkeit von Bildung und der Glaube an den Nutzenaspekt von Bildung für einen sozialen Aufstieg hervorzuheben.*

### 5.1.2 Die Rolle der Mütter

In Hinblick auf die Bedeutung der Mütter für den Bildungsweg der Töchter lässt sich festhalten, dass in vier von fünf erhobenen Fällen eine eindeutig positive Einflussnahme zu verzeichnen ist.

Der wohl stärkste mütterliche Einfluss bezüglich eines höheren Bildungsweges wird in der Laufbahn von Sibille deutlich. Hier übernimmt die Mutter einen sehr aktiven Part in der Gestaltung des Bildungsweges ihrer Tochter. Recht früh sogar macht sie ihre Tochter mit ihren Plänen für ein universitäres Studium vertraut. Der Weg zur Hochschulreife wird hier von der Mutter aktiv in die Wege gelenkt. Die konsequente Haltung ihrer Mutter lässt Sibille allerdings nur wenig Spielraum für eigene Ent-

scheidungsfindungen. Im Interviewverlauf wird also eine ambivalente Sicht auf die starke mütterliche Position erkennbar.

Bei den beiden Bildungsaufsteigerinnen mit Migrationshintergrund, Aleyna und Amina, kommt der Nutzenaspekt von Bildung zum Ausdruck. In beiden Fällen wird die Wichtigkeit von Bildung gerade für Frauen betont, um eine Verbesserung der Lebensverhältnisse zu ermöglichen. Im Falle von Aleyna betrifft dies jedoch nicht nur die mütterliche, sondern auch die väterliche Sichtweise. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang, dass die Mutter von Amina keinerlei schulische Bildung hat und Analphabetin ist.

Weniger stark fällt die mütterliche Einflussnahme bei dem Bildungsaufstieg von Konstanze aus. Die Mutter befürwortet die Absolvierung der Hochschulreife durchaus und bestärkt ihre Tochter in diesem Vorhaben, jedoch wird an die Aufnahme eines Universitätsstudiums nicht gedacht.

Auffällig ist, dass die Mütter selbst nicht den von ihnen gewünschten Bildungsweg für sich verwirklichen konnten. Deshalb ist es ihnen sehr wichtig, dass sie zumindest ihren Töchtern eine gute Schulbildung ermöglichen. Mit Ausnahme von Sibille bedeutet dies jedoch nicht in erster Linie das Anstreben eines universitären Bildungsweges. Aber zumindest der Weg bis zur Matura wird bei den anderen drei Frauen unterstützt. In diesem Zusammenhang sind auch die verbesserten Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu erwähnen, die mit dem Erreichen höherer Bildung in Beziehung gesetzt werden. Die Mütter wünschen sich eine Verbesserung der Lebens- und Arbeitsverhältnisse ihrer Töchter aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen, die ihre Arbeitssituationen in niedrig qualifizierten und dementsprechend niedrig entlohnten Erwerbsbeschäftigungen widerspiegeln.

In rein negativen Kontexten wird die Mutter durch Sofie reflektiert. Obwohl auch diese für sich selbst einen besseren Bildungsweg angestrebt hätte, bemüht sie sich nicht, dass sie ihrer Tochter mehr Möglichkeiten eröffnen kann. Im Gegenteil beschreibt Sofie die eher negativen Auswirkungen durch die Einstellungen und Verhaltensweisen ihrer Mutter.

*Die Mütter spielen bei dem Bildungsaufstieg ihrer Töchter eine zentrale Rolle. Sie betonen die Wichtigkeit von schulischer Bildung für gute Lebensverhältnisse aufgrund ihrer eigens erfahrenen Benachteiligungen. Die Bildungsaspirationen der Mütter konzentrieren sich jedoch auf einen mittleren Bildungsabschluss.*

### 5.1.3 Die Rolle der Väter

Im Gegensatz zur Bedeutung der Mütter nehmen die Väter der Interviewpartnerinnen einen geringeren Stellenwert ein. Eine Ausnahme stellen die Schilderungen von Aleyna dar, in denen sie betont, dass beide Elternteile ihr den Wert der Bildung vermitteln und beide darauf bedacht sind, ihr eine gute Schulbildung zu ermöglichen. Auch Unterstützung erhält Aleyna auf ihrem Bildungsweg von beiden Seiten.

Bei den Bildungsaufsteigerinnen Sibille und Konstanze erweist sich die Vaterrolle als eher passiv, neutral und nicht prägend für deren Entscheidungen. Es wird ihnen von dieser Seite her aber auch nichts in den Weg gelegt und das Bestreben nach einer höheren Bildungslaufbahn akzeptiert.

Anders präsentiert sich die Situation für Sofie und Amina. In diesen beiden Fällen zeigt sich der Vater als hemmende und beschränkende Figur gegen die es den Wunsch nach einer höheren Bildung durchzusetzen gilt. Des Weiteren wird bei Amina deutlich, dass sich ihr Vater eine höhere Schulausbildung noch eher für ihren Bruder vorstellen kann.

*Die Väter nehmen im Vergleich zu den Müttern einen weniger unterstützenden Stellenwert bezüglich des Bildungsaufstieges ihrer Töchter ein.*

### 5.1.4 Materielle Voraussetzungen bzw. Unterstützung

Obwohl die materiellen Voraussetzungen bei allen Bildungsaufsteigerinnen begrenzt sind und nicht uneingeschränkt zur Verfügung stehen, sind sie für die Aufnahme eines Studiums kein zentrales Thema. Alle fünf Interviewpartnerinnen haben oder hatten Anspruch auf ein Stipendium wegen des niedrigen Einkommens ihrer Eltern. Diese Gegebenheit wird von keiner Person weiter reflektiert, sondern vielmehr als selbstverständlich angenommen. Interessanterweise wurde dies einigen erst nach der Aufnahme eines Studiums bewusst, was unterstreicht, dass die finanzielle Frage eher nur am Rande wahrgenommen wird. Die finanzielle Absicherung von staatlicher Seite wird somit zwar in Anspruch genommen, aber wie die hier zitierten Bildungsaufsteigerinnen selbst zeigen, werden auch andere Wege, sich ein Studium ohne elterliche Hilfe zu finanzieren, in Betracht gezogen und umgesetzt. Wie gerade an den Bildungsbiografien von Sofie und Amina erkennbar wird, bedeutet die monetäre Unsicherheit grundsätzlich eine zusätzlich zu überwindende Hürde auf dem Weg zu einem höheren Bildungsabschluss.

Ansonsten gilt es innerhalb der Familien als selbstverständlich den Bildungsweg der Töchter nach Möglichkeit auch finanziell zu unterstützen und nicht in Frage zu stel-

len. Im Falle von Sibille und Amina wird jedoch auch klar, dass die knappen finanziellen Mittel der Familie den Spielraum und die Möglichkeiten für die Kinder erheblich einschränken. Obwohl gerade Sofie in ihren Schilderungen die Geldfrage immer wieder ins Zentrum rückt, lässt sie erkennen, dass sie diesen Konflikt mit den Eltern vor allem stellvertretend für eine generelle Nichtunterstützung wahrnimmt.

*Die Frage nach der finanziellen Leistbarkeit eines Studiums steht bei Bildungsaufsteigerinnen nicht im Vordergrund.*

#### 5.1.5 Immaterielle Unterstützung

Anders als mit der materiellen Unterstützung verhält es sich mit der immateriellen Hilfe. Gemeint sind hier Ermutigungen durch die Eltern für die Töchter aller Art wie Zuspruch, Anerkennung, Lob, Interesse an und Wichtignehmen von schulischen Belangen usw. Es wird deutlich, dass das Vorhandensein immaterieller Hilfe Bildungsaufsteigerinnen in ihrem Weg enorm bestätigt und unterstützt, jedoch gilt wie im Falle von Sofie nicht der Umkehrschluss. Obwohl letztere sehr wenig bis gar keinen Zuspruch durch die Eltern erhält, verfolgt sie ihren Weg an die Universität.

Als positive Beispiele stechen bei diesem Thema die Erzählungen von Sibille und Aleya hervor. Beide erfahren viel Zuwendung durch ihre Eltern insbesondere durch ihre Mütter. Dies stärkt sie in ihrer Person und unterstützt sie in ihrer Bildungslaufbahn.

Etwas abgeschwächt zeigt sich die Situation für Konstanze und Amina. In beiden Bildungsgeschichten werden keine außergewöhnlichen elterlichen Zuwendungen geschildert.

Auch in diesem Punkt fällt die Fallgeschichte von Sofie aus der Reihe. Sie schildert, dass ihr keine positive Unterstützung dieser Art von elterlicher Seite her zu Teil wird. Da sie in der Schule sehr gute Leistungen erbringt, kann dieser Mangel jedoch durch Lehrpersonen, die sie in bildungsrelevanten Angelegenheiten stärken, kompensiert werden. Mehr als einmal kehrt Sofie die negativen Auswirkungen hervor, die für sie durch jegliches Fehlen an elterlicher Anerkennung und psychischer Unterstützung Realität werden.

*Ermutigungen durch die Mütter unterstützen die Töchter bei ihrem Bildungsaufstieg.*

### 5.1.6 Eigenständigkeit

Eine hohe Eigen- und Selbstständigkeit sowohl was schulische Anforderungen als auch den Bildungsweg an sich betrifft, weisen alle hier befragten Bildungsaufsteigerinnen in unterschiedlicher Stärke auf.

Einerseits ist es den Eltern aufgrund der eigenen fehlenden Kenntnisse gar nicht möglich, ihren Töchter bei deren schulischen Angelegenheiten im großen Stil behilflich zu sein und andererseits fehlen die zeitlichen Ressourcen und Möglichkeiten innerhalb der Familie Unterstützung zu bieten. Jedoch werden Aleyna und Amina (im letzten Fall durch eigenes Geldmitverdienen) durch externe Nachhilfe in ihrem schulischen Fortkommen gestützt. Dies ist bei beiden allerdings nicht in großem Umfang notwendig. Bei allen Interviewpartnerinnen zeigt sich, dass ihre eigenen Schulleistungen und Fähigkeiten gut bis sehr gut sind. Dieser Umstand ermöglicht es ohne weitere Unterstützung den eigenen Bildungsweg zu meistern.

Während also keine von ihnen bei der Bewältigung von Schulaufgaben und Lernanforderungen in besonderem Maße unterstützt wird, sieht das Bild bei der Schulwahl anders aus. Obwohl hier ebenfalls das Wissen um die Möglichkeiten in den meisten Fällen sehr beschränkt ist und die Bildungsaufsteigerinnen selbst die angebotenen weiterführenden Schulwege entdecken müssen, erfahren gerade Sibille eine starke und Konstanze eine etwas abgeschwächte Lenkung durch die Mütter. Dies betrifft jedoch nur den Weg auf die höher bildenden Schulen mit Maturaabschluss. Bei den restlichen drei Frauen zeigt sich, dass die höhere Schulwahl ohne Zutun der Eltern getroffen wird. Nach der Volksschule werden Alternativen zum Hauptschulbesuch in keiner Familie in Betracht gezogen. Das hat sicherlich unter anderem mit den ländlichen Gegebenheiten und Gewohnheiten, in denen alle fünf Interviewpartnerinnen eingebettet sind, zu tun.

Die Entscheidung für die Aufnahme eines Universitätsstudiums fällen alle Interviewpartnerinnen im Alleingang und ohne elterliche Einmischung. Zwar zeigt sich bei manchen Eltern eine größere Affinität zum akademischen Bildungsweg, jedoch wird diese Option einzig von der Mutter von Sibille geäußert.

In der Selbstpräsentation kommt in den Schilderungen von Sofie zwar zum Vorschein, dass sie ohne die notwendig gewordene Eigenständigkeit kein Universitätsstudium begonnen hätte, aber sie beklagt immer wieder die persönliche Belastung, die dadurch entstanden ist. Ihr Blick darauf ist somit durchaus ambivalent. Aber auch bei anderen Interviewpartnerinnen wird klar, dass trotz der Befähigung, die durch die erforderliche Eigenverantwortung entsteht, auch ein belastender Moment wahrgenommen wird.

*Ein hoher Grad an Eigenverantwortung und Selbstständigkeit sowie eigene hohe Bildungsaspirationen sind wichtige Ressourcen für Bildungsaufsteigerinnen.*

#### 5.1.7 Schulleistungen

Wenn man sich die schulische Performance der einzelnen Bildungsaufsteigerinnen ansieht, stellt man fest, dass alle größtenteils sehr gut durch ihre Schulzeit kommen. Dies drückt sich nicht unbedingt immer in den Noten aus, wird aber deutlich an der Tatsache, dass sich keine von etwaigen, zeitlich- oder fächerbegrenzten, Schwierigkeiten von einer höheren Schulausbildung abbringen lässt. Wie bereits im obigen Punkt erwähnt, erledigen die Interviewpartnerinnen ihre schulischen Lern- und Hausaufgaben weitgehend selbstständig und ohne elterliche Unterstützung. Es entsteht somit der Eindruck, dass die hier vorkommenden Bildungsaufsteigerinnen mit wenigen Ausnahmen gute Schülerinnen sind und ihnen lernen leicht fällt. Aber auch persönlicher Ehrgeiz im schulischen Bereich spielt durchaus für alle interviewten Frauen eine Rolle.

*Die schulische Leistung ist bei Bildungsaufsteigerinnen überdurchschnittlich gut.*

#### 5.1.8 Einstellung zur Schule

In Bezug auf das schulische Umfeld lässt sich ein durchaus ambivalentes Bild zeichnen. Generell kann beobachtet werden, dass alle Bildungsaufsteigerinnen die meiste Zeit gerne die Schule besuchen und sich eine positive Identifikation mit dem schulischen Umfeld eingestellt hat. Im Falle von Sibille und Sofie bedeutet der Schulbesuch explizit eine Erweiterung ihrer Möglichkeiten und das Entkommen aus dem eingeschränkten familiären Umfeld. Entweder wird in der Schule ein Mehr an Beschäftigungsangeboten, welche zuhause nicht vorhanden sind, entdeckt oder die eigenen Interessen finden im Gegensatz zum Elternhaus in der schulischen Umwelt Anklang. Dies bedeutet für sie in erster Linie eine Bereicherung, Bestärkung und Bestätigung ihrer Person und ihrer Interessenslagen. LehrerInnen spielen hier eine nicht unwesentliche Rolle.

Es wird allerdings auch von schlechten Erfahrungen berichtet. So kommen in den Erzählungen auch Mobbing-Erfahrungen durch Lehrkräfte zum Ausdruck.

Ein grundsätzliches Interesse am Lernen neuer Dinge und an schulischen Inhalten ist bei jeder gegeben. Fast alle geben an, Freude am Lernen zu haben und alle sind, zumindest in der Schulzeit, begeisterte Leserinnen.

*Bei Bildungsaufsteigerinnen besteht eine positive Identifikation mit dem schulischen Umfeld und seinen Anforderungen. Lehrpersonen können einen motivierenden Einfluss haben.*

#### 5.1.9 Soziales und familiäres Umfeld

Nimmt man das erweiterte soziale und familiäre Umfeld der Bildungsaufsteigerinnen in den Fokus, so zeigt sich, dass auch hier eine Quelle für ihren Bildungsweg besteht.

Eine wichtige Rolle nehmen beispielsweise Freundinnen für den Bildungsweg von Konstanze ein. Ohne diese hätte sie möglicherweise ihr Universitätsstudium nicht begonnen oder den Maturaabschluss in Erwägung gezogen. Aber auch Geschwister oder andere nähere Verwandte wie Cousinen, wie im Falle von Amina, eröffnen in den angeführten Beispielen die Option auf eine höhere Bildung. Die älteren Schwestern erfüllen für Sibille und Sofie diese Funktion. Die Erzählungen von Aleyna lassen dahingehend keine Einflüsse erkennen.

*Positive Einflussnahme auf einen höheren Bildungsweg von Frauen kann auch durch das soziale und familiäre Umfeld geschehen.*

#### 5.1.10 Gestaltung des Bildungsweges

Die Entscheidung zu einer höheren Bildung wird bei den meisten befragten Frauen nicht als bewusster Prozess wahrgenommen.

Die Entscheidung zu einem universitären Studium treffen alle in einer späteren Phase auf ihrem Bildungsweg. Die Umstände und Beweggründe stellen sich durchaus unterschiedlich dar. Während für Konstanze und Aleyna der Zufall eine zentrale Rolle spielt, entscheiden sich die anderen drei relativ bewusst für die Aufnahme eines Studiums. Für Aleyna ist die vorhergehende „zufällige“ Schulwahl bedeutend, die ihr ihrer Meinung nach keine andere Option als den Weg auf die Universität bietet.

*Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass dem höheren Bildungsweg von Bildungsaufsteigerinnen meist keine längerfristige Planung und Zielsetzung zu Grunde liegt und die dahingehende Entscheidung erst nach und nach und im Zusammenspiel mit einer guten schulischen Leistung getroffen wird. Somit werden oder können die Entscheidungsfindungen nicht als Prozess, den die Bildungsaufsteigerinnen bewusst steuern, wahrgenommen werden.*

#### 5.1.11 Sozialer Aufstieg und Verbesserung der Lebensverhältnisse

Gerade für die beiden Bildungsaufsteigerinnen mit Migrationshintergrund stellt ein höherer Bildungsweg die Möglichkeit zu einem sozialen Aufstieg und zur Verbesserungen der Lebensverhältnisse dar. Diese Sichtweise wurzelt bei beiden in ihrer familiären Herkunft. Während Amina die Erfahrung macht, dass einzig Bildung einen Besitz darstellt, der von niemand entwendet werden kann und somit in diesem Kontext eine sichere Investition bedeutet, weiß Aleyna um die besseren Chancen mit höherem Bildungsabschluss auf dem Arbeitsmarkt. Aber auch Sibille erwähnt Überlegungen hinsichtlich besserer Verdienstmöglichkeiten mit höherem Bildungsniveau.

Im Vergleich dazu stehen für die anderen beiden Bildungsaufsteigerinnen nicht unbedingt der soziale Aufstieg oder die soziale Absicherung, die höhere Bildung mit sich bringt, im Mittelpunkt. Vielmehr betonen diese in ihren Erzählungen, dass sie ihren Neigungen und Interessen gefolgt sind bzw. mangels anderer Alternativen den akademischen Bildungsweg gewählt haben.

*Die Verbindung einer höheren Schulbildung mit der Möglichkeit auf einen sozialen Aufstieg ist für einige Bildungsaufsteigerinnen zentral, jedoch nicht unbedingt notwendig.*

#### 5.1.12 Selbstverortung in unteren Schichten des Sozialgefüges

Die Erwähnung der Möglichkeit eines sozialen Aufstiegs durch Bildung impliziert bei Amina und Aleyna eine Selbstverortung in den unteren Schichten im sozialen Gefüge. Diese Selbstwahrnehmung zeigt sich auch bei Sibille und Sofie, die die ungünstigen familiären Voraussetzungen für ihren Bildungsweg hervorheben.

Die soziale Ungleichheit bzw. erfahrenen Benachteiligungen im Zuge ihres Bildungsweges werden somit von Bildungsaufsteigerinnen wahrgenommen. Es könnte

sogar der Fall sein, dass diese Selbstverortung bzw. dieses Wahrnehmen der eigenen marginalisierten Situation das „Durchhaltevermögen“ der Bildungsaufsteigerinnen stärkt.

*Das Bewusstsein über die eigene benachteiligte Position stärkt Frauen in ihrem Bildungsaufstieg.*

#### 5.1.13 Aktives Selbstbild

Das Selbstbild ist bei den meisten Frauen, die einen Bildungsaufstieg bewältigt haben, ein aktives. Sie nehmen sich selbst als handelnd, gestaltend und eingreifend bezüglich ihres Bildungsweges wahr. In einem Fall zeigt sich, dass die eigene Leistung nicht gesehen wird, obwohl aus eigener Kraft und Stärke der höhere Bildungsweg verfolgt wird, und stattdessen die erfahrenen Benachteiligungen in den Vordergrund rücken.

*Das aktive Selbstbild von Bildungsaufsteigerinnen ermöglicht ihnen, ihren Weg zu bewältigen.*

## **5.2 Überprüfung und Modifizierung der Hypothesen**

In diesem Kapitelabschnitt werden die anfangs formulierten Annahmen und Hypothesen unter Bezugnahme der empirischen Ergebnisse überprüft und gegebenenfalls modifiziert.

### 5.2.1 Erste Hypothese

Durch die Bildungsmobilität der Frauen nach oben, brechen sie mit den (Bildungs-)Werten der Eltern und entfernen sich von deren Vorstellungen.

Diese Annahme bestätigt sich nur teilweise. Das formelle Bildungsniveau der Eltern ist von ihrer grundsätzlichen Einstellung zu höherer Bildung getrennt zu sehen. Es hat sich gezeigt, dass ein niedriger Bildungsabschluss der Eltern nicht zu einem Bruch mit oder zu einer Entfernung von elterlichen Vorstellungen nach sich ziehen muss, sondern Bildungsaufsteigerinnen vielmehr eine positive Grundhaltung zu Bil-

dung übernehmen können. Nach den vorliegenden Ergebnissen kann die Hypothese wie folgt modifiziert werden:

*Bildungsaufsteigerinnen brechen mit den (Bildungs-)Werten der Eltern, wenn diese keine befürwortende Haltung zu höherer Bildung haben. Bei einer positiven elterlichen Einstellung zu Bildung übernehmen Bildungsaufsteigerinnen diese Sichtweise und identifizieren sich mit dieser Haltung.*

### 5.2.2 Zweite Hypothese

Frauen, die einen Bildungsaufstieg bewältigt haben, weisen einen hohen Grad an Eigenständigkeit sowie die Fähigkeit ihren Bildungsweg selbstständig und aktiv zu gestalten auf.

Diese Hypothese kann durch die empirischen Ergebnisse bestätigt werden. Dadurch, dass die Eltern wenig bis keine Möglichkeiten und Fähigkeiten haben, ihre Töchter in hohem Maße zu unterstützen, ist eine hohe Eigenverantwortlichkeit eine zentrale Ressource von Bildungsaufsteigerinnen. Dies betrifft sowohl die Bewältigung schulischer Anforderungen als auch die Gestaltung des eigenen Bildungsweges.

### 5.2.3 Dritte Hypothese

Die akademische Bildungslaufbahn von Frauen mit bildungsfernem Familienhintergrund stellt kein längerfristig formuliertes Ziel der Eltern oder der Töchter dar, sondern kristallisiert sich erst im Laufe des Bildungsweges heraus.

Auch diese theoretische Vorannahme kann nicht zur Gänze verifiziert werden. So lässt sich nur in vier von fünf Fällen feststellen, dass die Option, ein Hochschulstudium zu beginnen erst spät in der Bildungsbiographie in Erwägung gezogen wird. Im fünften Fall ist es die Mutter, die aufgrund der Fähigkeiten ihrer Tochter bereits früh einen höheren Bildungsweg für diese vorsieht. Korrigiert lautet die vorige Annahme nun wie folgt:

*Die akademische Bildungslaufbahn von Frauen mit bildungsfernem Familienhintergrund stellt meist kein längerfristig formuliertes Ziel der Eltern oder Töchter dar, sondern kristallisiert sich erst im Laufe des Bildungsweges heraus.*

#### 5.2.4 Vierte Hypothese

Eine positive Identifikation mit schulischen Werten und eine Leistungs- bzw. Lernbereitschaft sind Voraussetzungen für einen erfolgreichen Bildungsaufstieg.

Obwohl auch kritische Haltungen gegenüber dem österreichischen Bildungssystem in den durchgeführten Interviews deutlich werden, kann diese Hypothese als bestätigt angesehen werden. Alle Bildungsaufsteigerinnen haben und hatten grundsätzlich eine positive Einstellung zum schulischen Umfeld und dessen Anforderungen.

#### 5.2.5 Fünfte Hypothese

Bildungsaufsteigerinnen sind gute Schülerinnen und haben keine größeren schulischen Probleme zu bewältigen.

Diese Annahme kann ebenfalls durch die empirische Untersuchung verifiziert werden. Keine der erfolgreichen Bildungsaufsteigerinnen hat während ihrer Schulzeit mit größeren oder längerfristigen Lernschwierigkeiten zu kämpfen.

#### 5.2.6 Sechste Hypothese

Das soziale und das schulische Umfeld (FreundInnen, Verwandte, LehrerInnen etc.) nehmen eine zentrale Rolle für Bildungsaufsteigerinnen ein, da die engere familiäre Umgebung bezüglich eines höheren Bildungsweges keine Unterstützung und Erfahrung bietet bzw. bieten kann.

Es hat sich heraus gestellt, dass das soziale sowie schulische Umfeld von Bildungsaufsteigerinnen die fehlende elterliche Unterstützung sowie Erfahrung kompensie-

ren können. Jedoch ist die Wichtigkeit für die einzelnen Frauen von unterschiedlicher Intensität und hängt von der tatsächlichen Hilfe und Unterstützung durch die Eltern ab. Somit kann die Hypothese wie folgt modifiziert werden:

*Das soziale und das schulische Umfeld (FreundInnen, Verwandte, LehrerInnen etc.) nehmen bei fehlender elterlicher Unterstützung und Erfahrung eine kompensierende Rolle ein.*

### **5.3 Neue Erkenntnisse**

Folgend werden theoretisch relevante Erkenntnisse, welche sich aufgrund der empirischen Forschung zusätzlich ergaben, formuliert. Nochmals sei an dieser Stelle auf die eingeschränkte Generalisierbarkeit hingewiesen.

#### 5.3.1 Aktive Unterstützung durch die Mütter

Die Mütter nehmen für die Bildungsaufsteigerinnen sowohl hinsichtlich einer positiven Bestärkung als auch einer negativen Einflussnahme eine zentrale Rolle ein. In den meisten Fällen zeigt sich eine unterstützende Haltung der Mütter bezüglich des Bildungsaufstiegs der Töchter. Auffallend ist, dass diese Tatsache aus den marginalisierten Erfahrungen der Mütter selbst entspringt. Diese betreffen einerseits das eigene niedrige Bildungsniveau und andererseits die damit verbundenen eingeschränkten Arbeitsmöglichkeiten. Gerade bei den Bildungsaufsteigerinnen mit Migrationshintergrund zeigt sich die positive mütterliche Haltung gegenüber höherer Bildung für die Töchter.

#### 5.3.2 Untergeordnete Rolle der Väter

Die Väter nehmen einen weit geringeren Stellenwert für den höheren Bildungsweg der Töchter ein. In vier von fünf Fallbiographien hat sich gezeigt, dass die Väter entweder eine neutrale Position einnehmen und somit nicht weiter erwähnt werden oder aber eher noch eine negative und demotivierende Rolle für die aufstrebenden Töchter spielen.

### 5.3.3 Sozialer Aufstieg als Wert der Bildung

In den meisten Fällen wird eine höhere Bildungslaufbahn mit einem sozialen Aufstieg in Verbindung gebracht. Der Nutzenaspekt der Bildung stellt somit deren zentralen Wert für die Bildungsaufsteigerinnen selbst aber auch gerade für deren Mütter dar. Dies lässt sich vor allem für die Bildungsaufsteigerinnen mit Migrationshintergrund festhalten.

### 5.3.4 Materielle Voraussetzungen

Die materiellen Einschränkungen stehen für die meisten Bildungsaufsteigerinnen nicht im Zentrum ihrer Erzählung. Es zeigt sich, dass bei den Überlegungen einen höheren Bildungsweg einzuschlagen, die Finanzierungsfrage eher ein Randthema einnimmt.

### 5.3.5 Emotionale Unterstützung

Im Vergleich zu den finanziellen Möglichkeiten stellt die emotionale Unterstützung und Bestätigung durch die Eltern eine wichtige Ressource für Bildungsaufsteigerinnen dar. Allerdings kann diese auch bis zu einem gewissen Grad durch die positive Einwirkung und Bestärkung von Lehrpersonen kompensiert werden.

### 5.3.6 Wahrnehmung der eigenen sozialen Position

Als Antrieb und zusätzlicher Ansporn für die Bewältigung eines Bildungsaufstiegs von Frauen kann deren eigene Verortung in den unteren Schichten des Sozialgefüges angesehen werden. Zum einen wird dadurch die Möglichkeit eines sozialen Aufstiegs in Betracht gezogen und zum anderen stärkt das Bewusstsein über die eigene benachteiligte Position die Bildungsaufsteigerinnen.

## **5.4 Rückführung auf theoretische Grundlagen**

An dieser Stelle werden die empirischen Ergebnisse der qualitativen Forschung mit den bisherigen Erkenntnissen zu Ressourcen und Strategien von Bildungsaufsteigerinnen (s. Kapitelabschnitt 2.9.3) verglichen.

Die zentrale Stellung der Mütter im Vergleich zu der eher passiven des Vaters kann nicht nur bestätigt, sondern sogar noch stärker durch die vorliegenden Ergebnisse betont werden. Die positive Unterstützung der Mütter resultiert aus der selbst erfahrenen Bildungsbenachteiligung und der schlechten Arbeitssituation aufgrund des niedrigen Bildungsniveaus.

Allerdings gilt eine Verbesserung oder Sicherung der Lebens- und Arbeitssituation für die Töchter bereits durch einen mittleren Bildungsabschluss, wie etwa durch die Absolvierung der Matura, als gegeben. Auch das deckt sich mit den bisherigen Erkenntnissen.

Dies trifft ebenfalls auf die notwendige hohe Eigenverantwortlichkeit und die früh zu entwickelnde Selbstständigkeit der Bildungsaufsteigerinnen aufgrund fehlender oder ungenügender Unterstützung durch die Eltern zu.

Die überdurchschnittlich guten Schulleistungen von Bildungsaufsteigerinnen werden in bisherigen Studien zum Thema bereits genannt.

Ebenso verhält es sich mit dem Ergebnis, dass eine grundsätzlich positive Haltung bzw. Einstellung zur Schule und deren Anforderungen besteht. Dies impliziert auch eine hohe Leistungsbereitschaft und eine eigene hohe Bildungsmotivation.

Die kompensierende Funktion von Lehrkräften bei ungenügender elterlicher Unterstützung und Förderung sowie deren Fähigkeit Bildungsaufsteigerinnen in ihrem Weg zu bestärken und zu motivieren sind Ergebnisse bereits bestehender Studien.

Die Wichtigkeit eines bildungsfreundlichen sozialen Umfeldes und der Vorbilder in Bekannt- oder Verwandtschaftskreisen lässt sich bestätigen.

Die Bestärkung der Bildungsaufsteigerinnen durch eine grundsätzlich bejahende Einstellung zu Bildung in der Familie stärkt diese auf ihrem Weg. Ebenso gilt dies für das elterliche Interesse an den und Wichtignehmen der schulischen Anforderungen der Töchter.

Ein anderer unterstützender Faktor, der durch die vorliegende empirische Untersuchung unterstrichen werden kann, stellt die Bewusstheit der eigenen familiären Voraussetzungen dar. Mit dem Begreifen der eigenen benachteiligten Situation können Schwierigkeiten nicht nur aus individuell defizitärer Sicht betrachtet, sondern das Individuum im Umgang mit diesen und deren Bewältigung gestärkt werden.

Auch die vorwiegende Eigenwahrnehmung als aktives, handelndes und eingreifendes Subjekt der Bildungsaufsteigerinnen bestätigt sich größtenteils durch die qualitative Untersuchung.

Durch die empirische Forschung kann der Nutzenaspekt von Bildung, der ihren primären Wert für manche Bildungsaufsteigerinnen und deren Mütter darstellt, betont

werden. In Verbindung damit steht die Vorstellung eines sozialen Aufstiegs über Bildungsmobilität.

Eine Entfernung von oder ein Bruch mit elterlichen Wertvorstellungen sind für Bildungsaufsteigerinnen nicht unbedingt notwendig. In den herangezogenen Bildungsbiographien kommt zum Ausdruck, dass nicht so sehr das Bildungsniveau der Eltern, sondern vielmehr deren Einstellung zu Bildung einen zentralen Faktor für das Verhältnis zum Elternhaus ausmacht.

Verglichen mit der emotionalen Unterstützung durch die Eltern nehmen die finanziellen Voraussetzungen und Möglichkeiten der Familie eine geringere Rolle ein. Dies ist jedoch vor dem Hintergrund der wohlfahrtsstaatlichen Leistungen im Bildungsbereich zu sehen.

Der Bildungsaufstieg von Frauen mit bildungsbenachteiligtem Hintergrund gestaltet sich als ein Weg, der Schritt für Schritt gegangen und entschieden wird. In den meisten Fällen liegt diesem keine längerfristige Zielsetzung und Planung zu Grunde.

## 6 Zusammenfassung und Schlussbemerkungen

In dem abschließenden Kapitel wird das Thema der Arbeit dargelegt sowie der theoretische und empirische Teil kurz zusammengefasst. Daran anschließend stehen Schlussbemerkungen hinsichtlich weiterer empirischer Forschungen zum Thema Bildungsaufstieg und den Rahmenbedingungen der Untersuchung.

Die vorliegende Arbeit leistet einen Beitrag in der Diskussion um die Bildungsmobilität von Frauen mit bildungsfernem Hintergrund. Es wurden die individuellen Bedingungen von Bildungsaufsteigerinnen in den Blick genommen, um wichtige Ressourcen und Strategien für einen Bildungsaufstieg herauszuarbeiten, die schließlich nötig waren, um trotz der Benachteiligung im Bildungssystem auf die Universität zu kommen. Die Ergebnisse können sowohl theoretisch als auch praktisch als Anhaltspunkte für Unterstützungsmöglichkeiten dienen, um die Bildungsbeteiligung von Frauen aus bildungsfernen Familien mit oder ohne Migrationshintergrund zu verbessern.

Es wird darauf hingewiesen, dass die meritokratische Annahme, nach der die Bildungsungleichheit auf Leistungsunterschieden beruht, abgelehnt wird, die ungleichen Chancen je nach sozialer, ethnischer und geschlechtlicher Zugehörigkeit hingegen hervorgehoben werden. Im Theorieteil der Arbeit wurden Ansätze für die Ursachen und Bedingungen von sozialer Bildungsungleichheit besprochen. Im Zentrum standen dabei die Konzepte von Boudon und Bourdieu. Bourdieu betrachtet die Chancenungleichheit im Bildungssystem sowohl aus der klassen- bzw. konflikttheoretischen Makroperspektive als auch auf der Mikroebene, die die individuellen Ursachen aufgrund der sozialen Schichtzugehörigkeit zum Inhalt hat. Er zieht einerseits die Mittelschichtorientierung bei der Bewertung im Bildungssystem und somit die Diskriminierung unterer Schichten und andererseits die ungleiche individuelle Ausstattung mit ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital je nach Sozial-schichtzugehörigkeit zur Verantwortung. Das bourdieusche Habituskonzept vermittelt dabei zwischen gesellschaftlicher Struktur und dem Individuum, indem es unterschiedliche Verhaltens-, Denk- und Wahrnehmungsmuster je nach sozialer Herkunft beschreibt. Diese haben eben auch Einfluss auf die Bildungsbeteiligung. Auf der Mikroebene bewegen sich auch die Annahmen Boudons. Sein Erklärungsmodell für soziale Bildungsungleichheit unterscheidet in primäre und sekundäre Herkunftseffekte. Während einerseits die unterschiedlichen Leistungen erklärt werden, sind hier auch die unterschiedlich ausfallenden Bildungsentscheidungen je nach sozialer

Herkunft Thema. Boudon lehnt sich dabei an die Rational-Choice-Theorie an. Eine Zusammenführung der beiden Theoriestränge wurde in dem Kapitel zu Vester präsentiert. Der Bedeutung der schulischen sowie familiären Rahmenbedingungen für die Bildungsbeteiligung bezogen auf die soziale Herkunft und deren Passung zueinander wurde sich in den darauf folgenden Kapiteln gewidmet.

Insgesamt konnte gezeigt werden, dass die Chancenungleichheit im Bildungssystem auf mehreren Ebenen basiert, auf denen die Wirkungsmechanismen komplex zusammenhängen. Faktoren können sowohl auf der individuellen, familiären, schulischen bzw. institutionellen als auch auf der gesellschaftlichen Ebene benannt werden. Ein einheitliches Theoriekonzept hinsichtlich sozialer Bildungsungleichheit besteht bisher nicht. (vgl. Becker/Lauterbach 2008c)

Bezüglich der benachteiligten Gruppen konnte das Bildungsniveau der Eltern als maßgeblicher Einfluss für den Bildungsweg der Kinder identifiziert werden. Während somit die ungleichen Chancen nach wie vor stark mit der sozialen Herkunft zusammenhängen, konnte die Ungleichheit nach der sozialen Kategorie des „Geschlechts“ teilweise verbessert werden. Die Beteiligung an höherer Bildung von Frauen übersteigt seit einigen Jahren den Anteil ihrer männlichen Kollegen. Es können nach wie vor ungleiche Verteilungen hinsichtlich der Studienrichtungen und der beruflichen Karrierechancen festgehalten werden. Die Berücksichtigung der Ungleichheitsdimension der „ethnischen Herkunft“ stellt die neueste Entwicklung in der Bildungsforschung dar. Im Sinne der Intersektionalität, d. h. der Überschneidung dieser drei sozialen Strukturkategorien, die für ein Individuum gemeinsam Wirkung zeigen, wurde die Untersuchungsgruppe definiert.

Die empirische Forschung hatte demnach Bildungsaufsteigerinnen, deren Eltern ein niedriges Bildungsniveau aufweisen, mit und ohne migrantischem Hintergrund, denen es gelungen ist, ein Universitätsstudium aufzunehmen, im Fokus und zielte darauf ab, Ressourcen und Strategien für die Bildungsmobilität nach oben herauszufiltern. Nach der Beschäftigung mit den Bedingungen von Bildungsfernen und deren Zugang zu höheren Bildungsinstitutionen, wurde der Forschungsstand zur zentralen Fragestellung anhand bisheriger empirischer Studien bearbeitet.

Im Anschluss daran konnten mit Hilfe des biografischen Zugangs in qualitativ angelegten und offen strukturierten Interviews Bildungsbiografien der Untersuchungsgruppe erhoben werden, die anschließend themenzentriert analysiert wurden. Auf diese Weise kristallisierten sich unterstützende Faktoren für Bildungsaufsteigerin-

nen heraus. Im Folgenden werden nochmals die empirisch gewonnen Ressourcen und Strategien für die interviewten Bildungsaufsteigerinnen festgehalten:

- aktiv unterstützende und ermutigende Rolle der Mütter und deren positive Grundhaltung gegenüber Bildung trotz niedrigem Bildungsniveau
- Nutzen- und Wertaspekt von Bildung bzw. höhere Bildung als Mittel zum sozialen Aufstieg
- Finanzierbarkeit des Studiums steht nicht im Vordergrund
- hoher Grad an Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit bei schulischen Anforderungen und bei der Gestaltung des eigenen Bildungsweges
- (sehr) gute Schulleistungen
- positive Einstellung zum schulischen Umfeld und eigene hohe Bildungsaspirationen
- motivierende Lehrpersonen
- positive Einflussnahme durch das soziale sowie erweiterte familiäre Umfeld
- keine längerfristige Planung des Bildungsweges
- Bewusstsein über eigene Benachteiligung aufgrund der Schichtzugehörigkeit
- aktives Selbstbild

Für die Erhöhung der Beteiligung von Frauen bildungsferner Herkunft in höheren Bildungsinstitutionen können diese Ressourcen und Strategien als Anhaltspunkte dienen. Beispielsweise kann die kompensierende Rolle von LehrerInnen betont werden und ihnen diese bewusst gemacht werden. Aber auch die zentrale Bedeutung der Mütter kann genutzt werden, um diesen einen höheren Bildungsweg für ihre Töchter näher zu bringen. Die Kenntnis über die eigene Sozialposition und die damit verbundene Benachteiligung sowie die Auseinandersetzung damit sind ebenfalls Ansatzpunkte, um Kinder aus bildungsfernen Familien bei ihrem Bildungsaufstieg zu unterstützen. Jedenfalls benötigt es politischen und gesellschaftlichen Willen, um die soziale Bildungsungleichheit zu schwächen und an deren Stelle einen „gerechteren“ Zugang zu höheren Bildungsinstitutionen zu gewährleisten.

Eine weitere theoretische Auseinandersetzung mit den Bedingungen und Ursachen von Bildungsmobilität nach oben scheint zentral für praktische Lösungsansätze und

Verbesserungsmöglichkeiten zu sein. Dabei könnten empirische Forschungen hinsichtlich eines Vergleichs von erfolgreichen mit weniger erfolgreichen BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Gruppen hilfreich sein. Ebenfalls könnte eine Gegenüberstellung der Bildungswege von Studierenden mit bildungsfernem und bildungsnahem Hintergrund aufschlussreich sein. Um möglichst gut auf die verschiedenen Gruppen eingehen zu können, wäre ein Vergleich zwischen Männern und Frauen, die einen Bildungsaufstieg geschafft haben, wichtig. Auch die Fokussierung auf einzelne soziale Merkmale von Menschen, wie der ethnischen Herkunft, kann bedeutend sein, um die Bedingungen erfolgreicher Bildungsbiografien von benachteiligten Gruppen zu erfassen. Eine Berücksichtigung der Unterscheidung zwischen dem Bildungsniveau der Eltern und deren grundsätzlicher Einstellung zu Bildung ist aufgrund der vorliegenden Ergebnisse ebenfalls empfehlenswert. Vorstellbar sind auch Fragestellungen hinsichtlich der Bedingungen eines „Sozialabstiegs“ von Kindern aus oberen Schichten über die Bildungsmobilität.

Neben dem generellen Zugang zur Universität sind in Bezug auf die soziale Chancengleichheit auch die Bedingungen für benachteiligte Gruppen auf der Hochschule selbst, deren Fächerwahl sowie deren berufliche Karrierewege und -chancen nach absolviertem Studium ins Auge zu fassen.

Bei all dem ist zu berücksichtigen, dass es sich hier um Bildungsaufstiege im derzeitigen Bildungssystem handelt und die Perspektive auf die individuelle Ebene fiel. Wünschenswert sind aber genauso Veränderungen und Verbesserungen im derzeitigen Bildungssystem Österreichs, um die soziale Chancengleichheit zu minimieren. Die Konzepte zur Gesamtschule oder zur Ganztagschule können an dieser Stelle angebracht werden. Die Definition von Bildungsinhalten muss ebenso zum Thema gemacht werden, da auch diese keine universelle Gültigkeit hat, sondern von bestimmten Gesellschaftsgruppen vorgenommen wird, sowie die diskriminierenden Mechanismen der Bildungsinstitutionen.

Wie im einleitenden Kapitel bereits festgehalten wurde, bedeutet die Forderung nach Chancengleichheit beim Bildungszugang die Akzeptanz der hierarchischen Ordnung der Gesellschaft, in der die verschiedenen sozialen Positionen „bloß“ gerechter verteilt werden sollen bzw. die Sozialposition nicht von sozialen Kategorien wie dem „Geschlecht“, der „sozialen“ oder der „ethnischen Herkunft“ abhängen soll.

Wer (bloß) Chancengleichheit fordert, hat das System der aus den ökonomischen Verwertungskriterien der bürgerlichen Gesellschaft abgeleiteten sozialen Hierarchie akzeptiert und von der Utopie einer Gesellschaft, in der für alle Menschen gleiche Lebenschancen gegeben sind, Abschied genommen. ... Die Forderung nach Chancengleichheit ist nicht bloß eine systemimmanente, sondern vor allem eine zutiefst systemkonservierende Forderung, sie suggeriert ‚Gerechtigkeit‘ im Konkurrenzkampf zwischen den Individuen und verhindert genau dadurch dessen Hinterfragen! (Ribolits 2009: 82-84)

Freilich aber gilt es grundsätzlich die gesellschaftliche Hierarchie zu hinterfragen und nach anderen Modellen zu suchen, um eine Differenz und Vielfalt in der Gesellschaft ohne Diskriminierung und Benachteiligung zu ermöglichen.

Man kommt nicht um die Erkenntnis herum, dass Schulsysteme auch ein Spiegel der jeweiligen Gesellschaft sind. ... Bei all dem wird die Wissenschaft nur Bezugsdaten und Entscheidungshilfen liefern können. Für die endgültigen Entscheidungen ist die Politik und ist unsere Gesellschaft als Ganzes gefordert. Letzen Endes ist darüber zu befinden, in welcher Gesellschaft wir eigentlich leben möchten. (Ditton 2008: 271)

Das Thema Chancengleichheit lässt sich somit nicht auf das Bildungssystem reduzieren, sondern bedarf einer gesellschaftspolitischen Veränderung. Denn solange soziale Unterschiede mit ungleichen Chancen verbunden sind und die Gesellschaft auf einer darauf begründeten hierarchischen Ordnung basiert, solange werden wohl auch die gesellschaftlichen Bildungsinstitutionen diese Ordnung widerspiegeln.

## 7 Literatur

Adaktylos, A. (2007): Sprache und sozialer Status. In: Erler, I. (Hg.): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien. 48-55.

Bacher, J. / Beham, M. / Lachmayr, N. (Hg.) (2008): Geschlechterunterschiede in der Bildungswahl. Wiesbaden.

Barlösius, E. (2006): Pierre Bourdieu. Frankfurt am Main/New York.

Barz, H. / Liebenwein, S. (2009): Kultur und Lebensstile. In: Tippelt, R. / Schmidt, B. (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden. 915-936.

Becker, R. (2008): Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit. In: Becker, R. / Lauterbach, W. (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden. 161-189.

Becker, R. / Lauterbach, W. (Hg.) (2008a): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden.

Becker, R. / Lauterbach, W. (2008b): Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: Becker, R. / Lauterbach, W. (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden. 11-45.

Becker, R. / Lauterbach, W. (2008c): Die immerwährende Frage der Bildungsungleichheit im neuen Gewand – abschließende Gedanken. In: Becker, R. / Lauterbach, W. (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden. 421-437.

Berger, P. A. / Kahlert, H. (Hg.) (2005): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim/München.

Böhnisch, L. (2009): Familie und Bildung. In: Tippelt, R. / Schmidt, B. (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden. 339-350.

Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Sonderband 2. Göttingen. 183-198.

Bourdieu, P. / Passeron, J. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchung zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart.

Brüsemeister, T. (2008): Bildungssoziologie. Einführung in Perspektiven und Probleme. Wiesbaden.

Bublitz, H. (1980): „Ich gehöre irgendwie so nirgends hin ...“ Arbeitertöchter an der Hochschule. Gießen.

Büchner, P. (2008): Soziale Herkunft und Bildung. Über das Reproduktionsdilemma von Akademikerfamilien und das Aufwachsen in Bildungsarmut. In: Liebau, E. / Zirfas, J. (Hg.): Ungerechtigkeit der Bildung – Bildung der Ungerechtigkeit. Opladen. 133-151.

Diefenbach, H. (2008): Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In: Becker, R. / Lauterbach, W. (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden. 221-245.

Diezinger, A. / Kitzer, H. / Anker, I. / Bingel, I. / Haas, E. / Odierna, S. (Hg.) (1994): Erfahrung mit Methode. Wege sozialwissenschaftlicher Frauenforschung. Freiburg im Breisgau.

Ditton, H. (1992): Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen. Weinheim/München.

Ditton, H. (2008): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, R. / Lauterbach, W. (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden. 247-275.

Dravenau, D. / Groh-Samberg, O. (2005): Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt. Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung. In: Berger, P. A. / Kahlert, H. (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim/München. 103-129.

Erlor, I. (Hg.) (2007a): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien.

Erlor, I. (2007b): Die Illusion der Chancengleichheit. Pierre Bourdieu und seine Theorie der Bildungsungleichheit. In: (ders.) (Hg.): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien. 39-47.

Erlor, I. (2007c): Skizzen einer Auseinandersetzung. Überblick über Theorien zur Bildungsungleichheit. In: (ders.) (Hg.): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien. 20-38.

Flick, U. (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg.

Flick, U. / Kardorff, E. v. / Keupp, H. / Rosenstiel, L. v. / Wolff, S. (Hg.) (1995): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim.

Flick, U. / Kardorff, E. v. / Steinke, I. (Hg.) (2008): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg.

Friebertshäuser, B. (2005): Statuspassage Erwachsenwerden und weitere Einflüsse auf die Bildungsprozesse von Schülerinnen und Schülern. In: Schenk, B. (Hg.): Bausteine einer Bildungsgangtheorie. Studien zur Bildungsgangforschung. Wiesbaden. 127-144.

Geißler, R. (2005): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: Berger, P. A. / Kahlert, H. (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim/München. 71-100.

Georg, W. (Hg.) (2006a): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz.

Georg, W. (2006b): Einleitung. In: (ders.) (Hg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz. 7-12.

Georg, W. (2006c): Kulturelles Kapital und Statusvererbung. In: (ders.) (Hg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz. 123-146.

Grundmann, M. / Bittlingmayer, U. H. / Dravenau, D. / Groh-Samberg, O. (2008): Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker, R. / Lauterbach, W. (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden. 47-74.

Günther, E. (2007): Gläserne Decken und unsichtbare Stolpersteine. Frauen in der Wissenschaft. In: Erler, I. (Hg.): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien. 248-261.

Haas, E. (1993): Plötzlich mit grünen Haaren und rauchend in der Vorlesung stehen, um zu zeigen, daß es um Probleme geht? – Oder: Einblicke in die spezifische Situation von Arbeitertöchtern und Arbeitersöhnen an der Universität. In: Schlüter, A. (Hg.): Bildungsmobilität. Studien zur Individualisierung von Arbeitertöchtern in der Moderne. Weinheim. 173-187.

Hartmann, M. (2007): Elitenreproduktion. Die Bedeutung von Leistung und Habitus. In: Erler, I. (Hg.): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien. 188-199.

Haslinger, S. / Patek, A. (2007): Studieren zwischen Schein und Sein. Die Situation Studierender bildungsferner Herkunft im Studienalltag. In: Erler, I. (Hg.): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien. 148-165.

Hermanns, H. (2008): Interviewen als Tätigkeit. In: Flick, U. / Kardorff, E. v. / Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg. 360-368.

Herzog-Punzenberger, B. (2003): Die „2. Generation“ an zweiter Stelle? Soziale Mobilität und ethnische Segmentation in Österreich – eine Bestandsaufnahme. Wien. aufgerufen unter: <http://twoday.net/static/2g/files/2g.pdf>; aufgerufen am: 18.7.2010

Herzog-Punzenberger, B. (2007): Ein Puzzle mit vielen Leerstellen. SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Österreich und im internationalen Vergleich. In: Erler, I. (Hg.): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien. 232-247.

Hillmert, S. (2008): Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen. In: Becker, R. / Lauterbach, W. (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungungleichheit. Wiesbaden. 75-102.

Hillmert, S. / Jacob, M. (2005): Zweite Chance im Schulsystem? Zur sozialen Selektivität bei ‚späteren‘ Bildungsentscheidungen. In: Berger, P. A. / Kahlert, H. (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim/München. 155-176.

Hopf, C. (2008): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, U. / Kardorff, E. v. / Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg. 349-360.

Hummrich, M. (2009): Bildungserfolg und Migration. Biografien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden.

Kaesler, D. (2005): Sprachbarrieren im Bildungswesen. In: Berger, P. A. / Kahlert, H. (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim/München. 130-154.

Kampshoff, M. (2002): Chancengleichheit im europäischen Vergleich. In: Kampshoff, M. / Lumer, B. (Hg.): Chancengleichheit im Bildungswesen. Opladen. 333-349.

Kampshoff, M. / Lumer, B. (Hg.) (2002): Chancengleichheit im Bildungswesen. Opladen.

Kramer, R. / Helsper, W. (2000): SchülerInnen zwischen Familie und Schule – systematische Bestimmungen, methodische Überlegungen und biographische Rekonstruktionen. In: Krüger, H. / Wenzel, H. (Hg.): Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung. Opladen. 201-234.

Lassnigg, L. / Unger, M. / Vogtenhuber, S. / Erking, M. (2006): Soziale Aspekte des Hochschulzugangs und Durchlässigkeit des Bildungssystems. Projektbericht. aufgerufen unter: <http://www.equi.at/dateien/ihs-hochschulzugang.pdf>; aufgerufen am: 19.7.2010

Leeb, C. (2007): Das Klassenkonzept poststrukturalistisch gedacht. In: Erler, I. (Hg.): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien. 72-88.

Liebau, E. / Zirfas, J. (Hg.) (2008): Ungerechtigkeit der Bildung – Bildung der Ungerechtigkeit. Opladen.

Löw, M. (2006): Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung. Opladen/Farmington Hills.

Maaz, K. (2006): Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem. Wiesbaden.

Metz-Göckel, S. (1992): Bildung, Lebensverlauf und Selbstkonzepte von „Arbeitertöchtern“. Ein Beitrag zur sozialen Mobilität und Individualisierung von Frauen aus bildungsfernen Schichten. In: Schlüter, A. (Hg.): Arbeitertöchter und ihr sozialer Aufstieg. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und sozialer Mobilität. Weinheim. 36-65.

Müller, W. / Pollak, R. (2008): Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In: Becker, R. / Lauterbach, W. (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden. 307-346.

o. V. (2009): Bologna-Prozess 2020 – der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt. Communiqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister. Leuven/Louvain-la-Neuve. aufgerufen unter:

[http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/links/language/2009\\_Leuven\\_Louvain-la-Neuve\\_Kommunique\\_April09\\_DE.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/links/language/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve_Kommunique_April09_DE.pdf); aufgerufen am: 19.7.2010

Prengel, A. (2008): Geschlechtergerechte Bildung? Von alten Gewissheiten zu neuen Fragen. In: Liebau, E. / Zirfas, J. (Hg.): Ungerechtigkeit der Bildung – Bildung der Ungerechtigkeit. Opladen. 119-132.

Rauch, A. (1993): „... und was ist mit den Akademikertöchtern?“ – Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung zum Studienverhalten von Arbeitertöchtern und Akademikertöchtern. In: Schlüter, A. (Hg.): Bildungsmobilität. Studien zur Individualisierung von Arbeitertöchtern in der Moderne. Weinheim. 148-172.

Ribolits, E. (2008): Wer bitte sind hier die Bildungsfernen? In: Streifzüge 44/2008. aufgerufen unter: <http://www.krisis.org/2008/wer-bitte-sind-hier-die-bildungsfernen>; aufgerufen am: 19.7.2010

Ribolits, E. (2009): Lernen statt revoltieren? – Zur Paradoxie der Forderung nach Chancengleichheit beim Bildungszugang. In: (ders.): Bildung ohne Wert. Wider die Humankapitalisierung des Menschen. Wien. 67-87.

Rodax, A. / Rodax, K. (1996): Bildungschancen und Bildungswege von Frauen. Eine bildungssoziologische Untersuchung über den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung. Berlin.

Rosenthal, G. (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte: Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt am Main.

Sackmann, R. (2007): Lebenslaufanalyse und Biografieforschung. Eine Einführung. Wiesbaden.

Sadjed, A. / Stöger, M. (2007): Bildungswege junger MigrantInnen. Strukturelle und informelle Einflussfaktoren im österreichischen Bildungssystem. In: Erler, I.

(Hg.): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien. 217-231.

Schauenberg, M. (2007): Übertrittsentscheidungen nach der Grundschule. Empirische Analysen zu familialen Lebensbedingungen und Rational-Choice. München.

Schlögl, P. / Lachmayr, N. (2004): Motive und Hintergründe von Bildungswegentscheidungen in Österreich. Eine repräsentative Querschnittserhebung im Herbst 2003. Wien. aufgerufen unter: <http://www.oeibf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=12678>; aufgerufen am: 9.12.2009

Schlüter, A. (Hg.) (1992a): Arbeitertöchter und ihr sozialer Aufstieg. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und sozialer Mobilität. Weinheim.

Schlüter, A. (1992b): Einleitung: „Arbeitertöchter und ihr sozialer Aufstieg“ Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und sozialer Mobilität. In: (dies.) (Hg.): Arbeitertöchter und ihr sozialer Aufstieg. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und sozialer Mobilität. Weinheim. 7-15.

Schlüter, A. (1992c): Arbeitertöchter des Ruhrgebietes im Studium. Naturwissenschafts- und Technikkompetenzen und sozialer Aufstieg – oder: „Obwohl Papa Schlosser war, haben wir Kinder studiert!“. Eine Exploration. In: (dies.) (Hg.): Arbeitertöchter und ihr sozialer Aufstieg. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und sozialer Mobilität. Weinheim. 82-123.

Schlüter, A. (Hg.) (1993a): Bildungsmobilität. Studien zur Individualisierung von Arbeitertöchtern in der Moderne. Weinheim.

Schlüter, A. (1993b): Mobilitätserfahrungen und Individualisierung von Arbeitertöchtern – Oder: Studium als Freiheit von der sozialen Herkunft? In: (dies.) (Hg.): Bildungsmobilität. Studien zur Individualisierung von Arbeitertöchtern in der Moderne. Weinheim. 126-147.

Schwarz, A. (1997): ArbeiterInnentöchter an der Universität. In: Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr (Hg.): 100 Jahre Frauenstudium. Zur Situation

der Frauen an Österreichs Hochschulen. Materialien zur Förderung von Frauen in der Wissenschaft. Band 6. Wien. 263-291.

Sinnreich, D. (2007): Multiple Choice? Die Grenzen der „freien“ Studienfachwahl. In: Erler, I. (Hg.): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien. 136-147.

Solga, H. (2005): Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Berger, P. A. / Kahlert, H. (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim/München. 19-38.

Solga, H. / Wagner, S. (2008): Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: Becker, R. / Lauterbach, W. (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden. 191-219.

Stanat, P. / Bergann, S. (2009): Geschlechtsbezogene Disparitäten in der Bildung. In: Tippelt, R. / Schmidt, B. (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden. 513-527.

Statistik Austria (2010): Statistik des Bevölkerungsstandes. Bevölkerung am 1.1.2010 nach detailliertem Geburtsland und Bundesland. aufgerufen unter: [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung\\_nach\\_staatsangehoerigkeit\\_geburtsland/023841.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/023841.html); aufgerufen am: 17.7.2010

Theling, G. (1986): „Vielleicht wäre ich als Verkäuferin glücklicher geworden.“ Arbeitertöchter u. Hochschule. Münster.

Unger, M. / Zaussinger, S. / Angel, S. / Dünser, L. / Grabher, A. / Hartl, J. / Paulinger, G. / Brandl, J. / Wejwar, P. / Gottwald, R. (2010): Studierenden-Sozialerhebung 2009. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Wien. aufgerufen unter: [http://ww2.sozialerhebung.at/Ergebnisse/PDF/sozialerhebung\\_2009\\_ueberarbeitete\\_version.pdf](http://ww2.sozialerhebung.at/Ergebnisse/PDF/sozialerhebung_2009_ueberarbeitete_version.pdf); aufgerufen am: 17.7.2010

Vater, S. (2007): Kein Platz wie zu Hause. Schulkulturen und bildungsferne Gruppen. In: Eler, I. (Hg.): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien. 56-71.

Vester, M. (2005): Die selektive Bildungsexpansion. Die ständische Regulierung der Bildungschancen in Deutschland. In: Berger, P. A. / Kahlert, H. (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim/München. 39-70.

Vester, M. (2006): Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu. In: Georg, W. (Hg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz. 13-54.

Wisbauer, A. (2007): Regionale Bildungschancen. Eine Analyse des zentral-peripheren Bildungsgefälles in Österreich. In: Eler, I. (Hg.): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien. 202-216.