

Sortierung nach Herkunft: Harte und weiche Mechanismen sozialer Selektion im deutschen Bildungssystem

Vester, Michael

Veröffentlichungsversion / Published Version

Arbeitspapier / working paper

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

SSG Sozialwissenschaften, USB Köln

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Vester, M. (2009). *Sortierung nach Herkunft: Harte und weiche Mechanismen sozialer Selektion im deutschen Bildungssystem*. (ZÖSS Discussion Paper, 16). Hamburg: Universität Hamburg, Fak. Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, FB Sozialökonomie, Zentrum für Ökonomische und Soziologische Studien (ZÖSS). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-193557>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



MASTERSTUDIENGANG
ÖKONOMISCHE UND
SOZIOLOGISCHE STUDIEN



Universität Hamburg

Michael Vester

Sortierung nach Herkunft: Harte und weiche Mechanismen sozialer Selektion im deutschen Bildungssystem

ZÖSS
ZENTRUM FÜR ÖKONOMISCHE
UND SOZIOLOGISCHE STUDIEN

Discussion Papers
ISSN 1868-4947/16
No. 16 / 2009
Hamburg 2009

Sortierung nach Herkunft: Harte und weiche Mechanismen sozialer Selektion im deutschen Bildungssystem

Michael Vester

Discussion Papers
ISSN 1868-4947/16
No. 16 /2009

Zentrum für Ökonomische und Soziologische Studien
Universität Hamburg
Januar, 2009

Impressum:

Die Discussion Papers sind eine Veröffentlichung des Zentrums für Ökonomische und Soziologische Studien (ZÖSS). Sie umfassen Beiträge von am Fachbereich Lehrenden, Nachwuchswissenschaftlern sowie Gast-Referenten zu fächerübergreifenden Fragestellungen.

Herausgeber/Redaktion:

Zentrum für Ökonomische und Soziologische Studien (ZÖSS)
Andreas.Merkens@wiso.uni-hamburg.de
Fachbereich Sozialökonomie
Universität Hamburg – Fakultät WISO
Von-Melle-Park 9
D – 20146 Hamburg

Download der vollständigen Discussion Papers: <http://wiso.uni-hamburg.de/zoess>

Seit den PISA-Studien ist kaum noch strittig, dass die Bildungs- und damit auch die Berufschancen in der Bundesrepublik besonders ungleich sind. In fast keinem Vergleichsland hängen sie so stark von der sozialen Herkunft ab. Das Muster dieser Ungleichheit wird in der Formel „Sortierung nach Herkunft“ zusammengefasst. Gemeint ist mit dieser Formel aber nicht, dass es, wie den Kritikern von konservativer Seite unterstellt wird¹, eine bewusste „Verschwörung gegen die Unterschichten“ gebe, die absichtlich auf das „Aussondern von Handwerker- und Facharbeiterkindern“ ziele. Vielmehr besteht in der Bildungsforschung weitgehend Einigkeit darüber, dass die ungleichen Bildungserfolge durch blinde Mechanismen entstehen, die sich oft hinter dem Rücken guter Absichten durchsetzen. Zwei Mechanismen wirken dabei zusammen:

- „harte“ organisatorische Mechanismen, in Deutschland besonders die frühe Aufteilung der Kinder nach Schultypen, und
- „weichen“ kulturelle Mechanismen, insbesondere das Fehlen einer Pädagogik, die die Unterschiede der Sozialisation im Elternhaus ausgleicht.

Diese Mechanismen wirken nicht nur als äußerer Zwang, sondern mit Beteiligung der Betroffenen. Die Aufteilung nach Schultypen folgt in den meisten Bundesländern den „freien“ Schulwahlentscheidungen der Eltern. Und die Leistungen in den Fächern folgen in aller Regel den „freien“ Neigungen und Vorlieben der Kinder und Jugendlichen. Und doch waren bisher Schulwahl und Neigungen sehr stark von den Herkunftsmilieus, in denen sie entstanden, abhängig.

Ich möchte nun das Thema in der historischen Entwicklungsfolge angehen, beginnend mit der ersten Bildungsexpansion, die ab 1982 ausgebremst wurde (vgl. Abb. 5 im Anhang), und endend mit den aktuellen Problemen einer immer noch international überdurchschnittlichen Bremsung der Bildungschancen.

1. Die Schief lagen der ersten Bildungsexpansion

Die Kritik an unserem Bildungssystem bedeutet nicht, dass es als Ganzes überholt wäre. In den 1960er und 1970er Jahren hat es sich sehr wohl gezeigt, dass es bei einer dynamischen Ausgestaltung eine Bildungsexpansion zugunsten der neuen bildungsaktiven Milieus ermöglichen kann. Aber diese Bildungsexpansion ist ab 1982 auf halbem Wege ausgebremst bzw. in die mittleren Schul- und Berufswege umgelenkt worden. Dies geschah keineswegs nur durch Ausschluss und Selektion. Vielmehr waren diese mittleren Wege lange durchaus attraktiv, mit ihrem Angebot an Ausbildungen, die – besser als in vielen anderen Ländern – relativ berechenbar und gezielt zu sicheren Arbeitsplätzen mit einer gewissen Teilhabe am Wohlstand führten. Erst in den 1990er Jahren ist diese Attraktivität zunehmend unsicher geworden. Die Bilanz ist also insgesamt

¹ Jürgen Kaube in der ‚Frankfurter Allgemeinen Zeitung‘(11.10.2004, S. 29).

widersprüchlich.

Einerseits belegen die Daten eine große Expansion der Bildungsbeteiligung von 1950 bis 2000.² Die Volksschule wurde von der Regelschule für vier Fünftel zur Restschule für ein Fünftel. Der Besuch der Gymnasien stieg von 13 auf 31, der Realschulen von 6 auf 24 Prozent. Hinzu kamen Integrierte Haupt- und Realschulen und Integrierte Gesamtschulen, mit 9 bzw. 10 Prozent. Der Besuch der Hochschulen und Fachhochschulen stieg von etwa 110.000 auf etwa 1,8 Millionen.

Andererseits ist der Anteil der verschiedenen sozialen Schichten von 1950 bis 1989 in sehr ungleichem Maße gewachsen. Die Daten bestätigen, dass dafür das elterliche Startkapital an Bildung maßgeblich war. Bernhard Schimpl-Neimanns hat dies auf umfassender Datengrundlage in der ‚Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie‘ belegt³ (vgl. Abb. 5 im Anhang):

1. Die Kinder *des alten Bildungsbürgertums* verbesserten ihren großen Vorsprung. Von ihnen gingen, statt 38 Prozent, nun 65 Prozent je Jahrgang auf Gymnasien.
2. Die Kinder von *Selbstständigen* und von *höheren Beamten und Angestellten* holten extrem auf, von etwa 13 auf etwa 40 Prozent.

Demgegenüber holten die früheren „*bildungsfernen Schichten*“ zwar auch auf, aber in sehr gebremstem Maße. Sie fächern sich in drei Teile auf:

3. Die Hälfte von ihnen blieb auf der Hauptschule zurück. Unter diesen sind auch die 22 bis 23 Prozent Unterprivilegierten, die laut PISA nicht richtig lesen können und die in die unsicheren Berufswege der An- und Ungelernten gehen.
4. Ein Drittel verbesserte sich auf die Realschule.
5. Nur ein Sechstel schaffte es aufs Gymnasium.

Bereits um 1982 kam diese Aufholbewegung zum Stillstand. Der Anteil von ca. 13 (statt früher ca. 2) Prozent Gymnasialbesuch der Facharbeiterkinder begann sogar zu stagnieren, während er bei den oberen Milieus weiter anstieg. Ebenso der Anteil der Studienanfänger: bei Arbeiterkindern stieg er bis 1990 von 4 auf 7 Prozent, um dann auf dem erreichten Niveau stehen zu bleiben. Nach diesen Daten hat also fast die Hälfte der Arbeiterkinder *mit Abitur* anschließend *nicht studiert*. Sie schlossen sich denjenigen ihrer Herkunftsgruppe an, die mit dem Realschulabschluss in mittlere Berufe und Semiprofessionen, erreichbar über ein expandierendes Fachschulsystem, strebten.

Insgesamt bezeugen diese Daten für die Zeit von 1960 bis 1982 eine gesamtgesellschaftliche Öffnungsbewegung (wie sie damals das Konzept der

² Geißler 2006, S. 275.

³ Schimpl-Neimanns 2000; vgl. Geißler 2006, S. 284 und Vester 2006a, S. 37-40.

"Arbeitnehmergesellschaft" von Willy Brandt ausdrückte), für die Zeit danach eine Rückkehr zu deutschen Tradition der ständischen Kanalisierung der Bildungs- und Berufswege.

2. Ständische Stufung der Bildungswege: geringe Mobilisierung von Begabungsreserven

Diese heute noch maßgebliche ständische Stufung der Bildungs- und Berufswege beruht auf zwei Prinzipien: auf der frühen Trennung der Bildungswege (nach Berufszielen) und auf der frühen Stufung der Chancen nach Herkunft. Dies wirkt sich auf die beiden zentralen Funktionen aus, die jedes moderne Bildungssystem erfüllen muss, die "Platzierungsfunktion" („Allokationsfunktion“) und die "Mobilisierungsfunktion".

Die Stärke eines ständischen Ausbildungssystems liegt in der ersten Funktion. Es kann herkunftsbedingte fachliche Neigungen und Spezialisierungen schon früh und daher nachhaltig stärken. Die jungen Menschen werden zielsicher auf die vorhandenen Spezialisierungen des Berufssystems vorbereitet, in dem sie dann auch ihren „Platz“ und relativ sichere Beschäftigung finden. Diese Stärke gilt aber nur, wenn das Berufssystem *statisch* ist, d.h. sich wenig oder gar nichts ändert.

Die Stärke wird zur Schwäche, wenn durch neue Technologien und Arbeitsweisen das Berufssystem *dynamischer* wird, d.h. eine rasche Weiterentwicklung der Qualifikationen erfordert. Dann wird die Mobilisierungsfunktion durch das zu starre Platzierungssystem untergraben. Das Berufsbildungssystem teilt sich.⁴ Viele junge Menschen werden überhaupt nicht mehr zu einem aussichtsreichen Berufsabschluss gebracht. Andere Gruppen sichern sich einen Vorsprung im Wettbewerb um die begrenzten aussichtsreichen Ausbildungen.

Diese *Zweiteilung in Gewinner und Verlierer* bildet sich heute besonders augenfällig in den Berufsschulen ab: Den Klassen mit aussichtsreichen Ausbildungen und gut motivierten Lehrern und Schülern stehen die Klassen mit geringen Berufsperspektiven gegenüber, in denen sich die Kinder von Ausländern und von gering qualifizierten Deutschen sammeln. Hier sind die Schüler und letztlich auch ihre Lehrer gering geachtet. Diese Zweiteilung bereitet sich schon in den Hauptschulen vor, in denen sich die gleichen unterprivilegierten Herkunftsgruppen sammeln und deren Lehrer wie Schüler mit dem Stigma sozialer Nichtachtung kämpfen müssen.⁵

Das Prinzip der *frühen Trennung der Bildungswege* hat lange Zeit dafür gesorgt, dass das Bildungssystem seine Platzierungsfunktion, das passende Angebot an beruflichen

⁴ Dies ist ausführlich in dem neuen Gutachten von Baethge/Solga/Wieck. (2007) untersucht.

⁵ Solga/Wagner 2005; Lange-Vester 2005.

Spezialisierungen für die Nachfrage des Arbeitsmarktes zu schaffen, vergleichsweise erfolgreich erfüllte. Die Regeln dieses Sortierungssystems haben sich tief in den Institutionen, Gewohnheiten und Selbstverständlichkeiten verfestigt. Die Verfestigung ist inzwischen zur Erstarrung geworden, die bisherige Stärke des Modells - eine exportstarke Industrieproduktion auf mittlerem bis semiprofessionellem Qualifikationsniveau – wird zur Fessel.

Die institutionellen Formen kommen nun von zwei Seiten her unter Druck und teilweise ins Rutschen. Zum einen verändern sich die hoch entwickelten Länder international zu Hochqualifikationsökonomien. Den Ländern mit einer ständischen Stufung der Bildungs- und Berufschancen bestätigen die internationalen Vergleichsstudien, dass sie die nötige "Mobilisierungsfunktion" für die Bildungsreserven der mittleren und unteren Schichten nicht mehr hinreichend erfüllen.⁶ Zum anderen bringen innergesellschaftliche Spannungen das frühere Gleichgewicht in Schieflagen.

Um dies zu verstehen, müssen wir die Mechanismen der Bildungskanalisierung genauer betrachten. Die Mechanismen funktionieren gerade nicht als nacktes Privilegiensystem, das eine direkte Diskriminierung nach Herkunftsgruppen organisiert. Eine konservative Argumentation, die, wie Jürgen Kaube (2006) in der *Frankfurter Allgemeinen*, empört über den Besuch des Menschenrechtskommissars der UNO darauf verweist, dass es eine formell leistungswidrige Willkür der Selektion nicht mehr gibt, rennt offene Türen ein und geht damit an den heutigen institutionellen und kulturellen Ursachen ungleicher Chancen vorbei.

3. Harte Mechanismen der Selektion: Zu frühe institutionelle Sortierung

Die Sortierungsmechanismen wirken über ein Paradox. Die Wahl der weiterführenden Schule ist weitgehend frei. Aber sie führt doch zu geringeren Aufstiegschancen der Arbeiter-, Angestellten- und Landwirtskinder. Die Ursache dieser Ungleichheit ist, dass die Schulwahlentscheidungen⁷ unter ungleichen sozialen Bedingungen und von jeder sozialen Schicht auf der Grundlage anderer „Strategien“ getroffen werden.

Die Bildungs- und Berufsstrategien der großen Volks- und Arbeitnehmermilieus, die etwa

⁶ Vgl. Baethge 2003.

⁷ Die Schulwahlentscheidung der Eltern beruht in der Regel auf der Abwägung von drei Komponenten: der 'Bildungskosten', der erzielbaren 'Bildungsrenditen' (d.h. erwarteter Berufs- und Einkommenschancen und sozialer Aufstiege oder Statussicherungen durch Vermeidung eines Abstiegs) und der 'Erfolgswahrscheinlichkeit' (d.h. ob der entsprechende Bildungsgang auch erfolgreich bewältigt werden kann). Bei der Einschätzung aller drei Elemente spielen die sozialen Herkunftsbedingungen eine entscheidende Rolle. Die Verschiedenheit der zu bewältigenden sozialen Aufstiegsdistanzen und der Leistungsfähigkeit der Familien beeinflussen, ob ein näheres oder ferneres, mehr Ausbildungszeit erforderndes Ziel gewählt wird.

vier Fünftel der Bevölkerung ausmachen (vgl. Abb. 3 im Anhang), zielen aus langer, Generationen überdauernder Erfahrung auf *Sicherheit* bzw. *Risikobegrenzung*. Das machte für sie die mittleren Berufswege so attraktiv. Für die höheren Herkunftsgruppen sind dagegen die Erfolgserwartungen, wie wieder Müller hervorhebt, nicht allein deswegen höher, weil hier "Kinder eher mit Unterstützung unterschiedlichster Art durch ihre Eltern und ihre soziale Umwelt rechnen können", sondern auch, weil sie "auch durch die Erfahrungen ihrer Eltern wissen, dass man gar nicht besonders clever sein muss, um es an der Universität zu schaffen."⁸ Der Bildungsehrgeiz hängt also davon ab, wie weit die Milieus generationenübergreifend schon materielle Mittel, Bildungskapital, Kompetenzen, Erfahrungen und Strategien für ihre Bildungs- und Berufswege erwerben konnten.

Walter Müller hat die internationalen Forschungsbefunde zu den "institutionellen Faktoren, die Ungleichheit verstärken", pointiert zusammengefasst. Danach ist unser dreigliedriges System eine "*optimale Konstruktion, wenn man möglichst große Ungleichheiten produzieren will.*"⁹ Dass die Ungleichheit hier von Stufe zu Stufe des Bildungs- und Ausbildungssystems kumulativ verstärkt wird, erklärt er durch drei verschiedene Besonderheiten¹⁰:

1. Die Aufteilung nach Schultypen liegt in einer *zu frühen Entwicklungsphase*; in dieser ist die kommende Entwicklung der Kinder schwerer vorhersehbar. Dies verstärkte die bestehende Neigung von „Familien der Arbeiter- und anderer bildungsferner Klassen, wenig riskante und anspruchsvolle Bildungsgänge zu wählen.“
2. Die spezifische *Attraktivität der deutschen berufsbezogenen Bildung* „führt gewissermaßen zu einer Ablenkung von Arbeiterkindern vom Weg zum Abitur und in die Hochschulen.“ Denn es führte mit vergleichsweise niedrigen Kosten und eher niedrigen Arbeitslosigkeitsrisiken relativ sicher in qualifizierte Erwerbspositionen. – Allerdings ist diese Diagnose vermutlich nur bis in die 1990er Jahre hinein überwiegend gültig, da neben dem erfolgreichen Segment der Berufsausbildung inzwischen das von Baethge und anderen intensiv untersuchte prekäre Segment der Berufsausbildung rasch angewachsen ist.
3. Schließlich bringt die "komplexe institutionelle Struktur des deutschen allgemeinen und berufsbildenden Ausbildungssystems eine große Zahl von *Weichenstellungen* mit sich", die wegen der "starken Segmentierung der verschiedenen Bildungsgänge" weit *weniger revidierbar* sind als etwa in den USA oder in Schweden. (Dies entspricht Baethges Kernkritik an der mangelnden Durchlässigkeit.)

⁸ Müller/Pollak 2004, S. 314.

⁹ Müller 2004, S. 8.

¹⁰ Müller/Pollak 2004, S. 315-317.

Müller betont dabei besonders die Relativität der Chancenungleichheit.¹¹ Die Bildungsbeteiligung bis hin zu den Arbeitern hat sich durchaus verbessert. Aber dennoch stellen die Forschungen die "Stabilität" von *relativen* vertikalen Klassenunterschieden oder -abständen fest. Sie dokumentiert aber auch eine Aufholdynamik - mit teilweise hohen Abiturquoten – in der bildungsaktiven modernen Arbeitnehmermitte, die aber nach oben „ausgebremst“ wird.¹² Insgesamt verstärkt das konservative Stufungsmodell am oberen Ende der sozialen Leiter eine Privilegierung und am unteren Ende eine Unterprivilegierung.

So ist nachzuweisen, dass sich für die große Mehrheit der *akademischen Professionen* Status und Einkommen, Bildungs-, Berufs- und Lebenschancen seit den achtziger Jahren immer deutlicher von den nichtakademischen Milieus abgehoben haben.¹³ Die nichtakademischen Milieus sind immer mehr unter das statistische Einkommensmittel gesunken. Die Arbeitslosigkeit der Akademiker blieb, obwohl ihr Risiko zunahm, mit etwa vier Prozent deutlich unter dem Durchschnitt und betraf zudem vor allem die mehr als Fünfzigjährigen.¹⁴ Die deutschen Hochschulabsolventen hatten, wie die Kasseler Hochschulforschung belegt¹⁵, beispielsweise 1995 nach vier Jahren zu 87 Prozent eine Erwerbstätigkeit gefunden, darunter 83 Prozent in einer "adäquaten Position" von "Professionals" oder "Führungskräften". Die Arbeitslosigkeit betrug dann nur 2 Prozent. Die Statusminderung um 'eine Kaskadenstufe' traf freilich auch einen Teil der Hochschulabsolventen, besonders bestimmte Fachrichtungen und die Frauen mit ihren um 19 Prozent niedrigeren Einkommensstandards.

Hier wirken Mechanismen der inneren Abdrängung. Sie funktionieren, wie ich an den "weichen" Mechanismen der sozialen Kanalisierung darstellen werde, über die im Herkunftshabitus verfestigten Vorlieben des Geschmacks und die darauf aufbauenden Fachvorlieben.

Am unteren Ende der sozialen Leiter sammeln sich schließlich jene, die als Geringqualifizierte dauerhaft den Risiken sozialer Unsicherheit, also doch der „Proletarität“ oder „Prekarität“, ausgesetzt sind.

Insgesamt zeigen sich in diesen Effekten der Abdrängung auf bestimmte Berufswege, der Statusabsenkung und der Herausbildung einer Restgruppe von „Überflüssigen“ immer noch die Grundmuster einer ständischen, patriarchalischen und ethnozentrischen Ordnung:

¹¹ Müller 1998; Müller/Pollak 2004.

¹² Vester 2006a,b.

¹³ Müller 1998, S. 96f.

¹⁴ Müller 1998, S. 97; Mayer 2003, S. 619f.

¹⁵ Teichler/Schomburg 2003.

- Sie ist *ständisch*, wenn sie über eine sehr frühe Sortierung der kulturellen Mitgift der Herkunftsfamilien ein entscheidendes Gewicht gibt und damit zur sozialen Vererbung von Privilegierung und Unterprivilegierung beiträgt.
- Sie ist zugleich *patriarchalisch*, indem sie die Frauenarbeit entsprechend dem "männlichen Alleinverdienermodell" abwertet und das Gleichziehen der Frauen in der Allgemeinbildung durch die Abdrängung auf weiche, prestigearme Fächer und Berufe neutralisiert.
- Sie ist *ethnozentrisch*, wenn sie die Sprachdefizite insbesondere von Neuzuwanderern nicht früh ausgleicht und insgesamt Zuwanderer statusmindernd behandelt.

4. Eine neue Bildungsexpansion?

Durch die Freiheit der Schulwahlentscheidungen und die individuelle Leistungskonkurrenz hat dieses Bildungssystem lange den Eindruck vermittelt, dass die Betroffenen und den Bildungseinrichtungen sich in Harmonie miteinander befinden. Dieser Eindruck ist, wie die letzte PISA-Studie im Jahre 2007 offenbart hat, inzwischen überholt. Die Auslese nach Herkunft steht mehr denn je unter dem Druck der internationalen Konkurrenz. Andere Länder mobilisieren weit erfolgreicher die Bildungsreserven der mittleren und unteren Milieus für eine Ökonomie der Hochqualifikation. Dadurch ist nun das deutsche Bildungssystem auch von innen unter Druck gekommen. Die gesellschaftlichen Gruppen drängen auf die weiterführenden Schulen, die Wirtschaftsunternehmen beklagen den Mangel an höher qualifizierten Fachkräften, in Ländern wie Schleswig-Holstein und Niedersachsen sind seit einigen Jahren Elternbewegungen für Schulen mit längerer gemeinsamer Schulzeit, wie sie international die Regel ist, entstanden.

Der Druck kommt nicht so sehr aus den alten *bildungsfernen* Schichten mit geringer Berufsqualifikation. Er kommt besonders aus der Mitte der neuen *bildungsaktiven* Schichten, denen ihre mittlere Berufsqualifikation nicht mehr ausreicht: von Facharbeitern und Fachangestellten und von mittleren und kleinen Unternehmern, die den Anschluss an die Wirtschaftsentwicklung nicht verpassen wollten. Die Unternehmen spüren einen empfindlichen Mangel an hochqualifizierten Fachkräften. Für deren Ausbildung reicht die Realschule, die lange das Ventil für diesen Druck gewesen war, nicht mehr aus. Das dreigliedrige System platzt in den oberen Teilen zunehmend aus den Nähten. Die Hauptschulen erhalten immer weniger Zulauf, nicht nur wegen der schwächeren Geburtenjahrgänge. Sie sind „Restschule“ für diejenigen geworden, die schon vom Elternhaus her ohne Chancen waren. Die ostdeutschen Länder hatten ohnehin ein zweigliedriges Schulsystem. Im Westen haben unter anderem Hamburg, Schleswig-Holstein, das Saarland und Rheinland-Pfalz den Weg eingeleitet, die Hauptschulen zu schließen und die Realschulen zu erweitern.

**Abb. 1 Die gebremste Aufholbewegung der mittleren und unteren Herkunftsgruppen
in der Bundesrepublik zwischen 2000 und 2006**

Gymnasialbesuch (in Prozent) und Lesekompetenz (nach Leistungspunkten) nach Schichtherkunft in der BRD
nach den PISA-Studien

Schichtungsstufe	EGP-Klassen (nach Berufsgruppen)	2000	2006	<i>Chancenvergleich / (Leistungsvergleich)</i>
Obere bürgerliche Milieus (etwa 15%)	Obere Dienstklasse	52 % (538 P.)	52 % (540 P.)	4,2 - 2,7 (+ 2 Punkte)
	Untere Dienstklasse	45 % (531 P.)	41 % (522 P.)	3,3 - 2,1 (- 9 Punkte)
Mittlere Arbeitnehmer- und Volksmilieus (etwa 70%)	Routine-Dienstleistungen	24 % (470 P.)	30 % (489 P.)	1,8 - 1,8 (+ 19 Punkte)
	Kleine Selbstständige (bis 10 Beschäftigte)	26 % (480 P.)	23 % (485 P.)	1,8 - ne (+ 5 Punkte)
	Facharbeiter (Referenzgruppe des Chancenvergleichs)	16 % (459 P.)	21 % (471 P.)	1,0 - 1,0 (+ 12 Punkte)
Unterprivilegierte Arbeitnehmer- und Volksmilieus (etwa 15%)	An- und ungelernte Arbeiter Und Landarbeiter	11 % (432 P.)	14 % (487 P.)	Ne - 0,7 (+ 25 Punkte)
Gesamt		28 % (484 P.)	31 % (495 P.)	./. (+ 11 Punkte)

Nach: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), PISA `06, Waxmann Verlag 2007, S. 326, 329, 330, 357.

Lesebeispiel: von allen Fünfzehnjährigen aus der „oberen Dienstklasse“ besuchten im Jahre 2000 52% und im Jahre 2006 ebenfalls 52% ein Gymnasium. Im Vergleich zu den Kindern von Facharbeitern hatten sie im Jahre 2000 die 4,2-fache Chance, ein Gymnasium zu besuchen, im Jahre 2006 die 2,7-fache Chance. Im gleichen Zeitraum erhöhte sich die Lesekompetenz der Fünfzehnjährigen aus der „oberen Dienstklasse“ um 2 Punkte und der Fünfzehnjährigen aus Facharbeiterfamilien um 12 Punkte.

Die neuen PISA-Daten sind Ausdruck dieser zunehmenden Konflikte um die Bildungsbeteiligung. Sie sind daher ausgesprochen widersprüchlich. Die Schulwahl und die Leistungsbemühungen der mittleren und unterprivilegierten Milieus sind anspruchsvoller geworden. Trotzdem erhalten systembedingte Bremseffekte die großen Abstände zwischen privilegierten, mittleren und unteren Herkunftsgruppen aufrecht. Dieser Widerspruch lässt sich mit Hilfe der PISA-Ergebnisse vereinfacht und thesenhaft zusammenfassen:

1. Der Abstand zwischen den besten und den schlechtesten *Kompetenzgruppen* gehörte auch 2006 international nach wie vor zu den größten. „In Deutschland ist die Unterschiedlichkeit der Leseleistungen am größten“, mit 112 Punkten (gegenüber 81 Punkten in Finnland). Dabei erreichen immer noch „Jungen (in allen Staaten und so auch in Deutschland) deutlich schlechtere Ergebnisse im Lesetest als Mädchen.“ In Deutschland hat sich der Anteil von Jugendlichen, die bestenfalls die unterste Stufe der Lesekompetenz erreichen, nur minimal, von knapp 23 auf 20 Prozent verringert, während er in Spitzenländern nur 5 bis 6 Prozent beträgt.¹⁶
2. Die Aufstiegschancen nach *Klassenherkunft* sind trotz gewisser Verbesserungen im internationalen Vergleich immer noch besonders ungleich (Abb. 1). Für Jugendliche aus der Oberschicht sind die Chancen, ein Gymnasium zu besuchen, mehr als doppelt so hoch wie die eines Facharbeiterkindes. Die Chancen der gering qualifizierten Arbeiter liegen noch um etwa ein Drittel unter denen der Facharbeiter. Damit vermerken die Studien eine Benachteiligung nicht nur der gering qualifizierten *Unterprivilegierten*, sondern auch der großen, besser qualifizierten *Mitte*.
3. Die benachteiligten *untersten Gruppen* stammen vor allem aus den Herkunftsmilieus der neuen Zuwanderer und der unterprivilegierten Deutschen.¹⁷
4. Gleichzeitig wird die schlechte Bilanz der Leseförderung nicht hinreichend durch Spitzenwerte bei obersten Kompetenzgruppen ausgeglichen.

Diese PISA-Ergebnisse dokumentieren eine soziale Schichtung, die widersprüchlichen Kräften ausgesetzt ist. Zum einen wirken ständische Privilegienunterschiede weiter, die noch relativ unbeweglich, aber doch schon unter Druck gekommen sind. Dabei bestätigt sich nicht die populistische These, dass die Gesellschaft sich in eine obere und eine untere Klasse *polarisiert*. Vielmehr bleibt sie in *drei Schichtungsstufen* mit

¹⁶ PISA-Konsortium Deutschland 2007, S. 24, vgl, Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 106f, 123; PISA-Konsortium Deutschland 2004, S. 99-101, 105; PISA-Konsortium Deutschland 2007, S. 232f, 239.

¹⁷ Ebd., S. 357-407.

verschiedenen, durch deutliche Abstände getrennten Lebenswegchancen geteilt.

- Die gut 15 Prozent der oberen bürgerlichen Milieus haben privilegierte Zugangschancen zu den höheren Bildungs- und Berufswegen (Gymnasialbesuch zwischen 41% und 52% je Jahrgang).
- Die gut 60 der mittleren Milieus haben begrenzten Chancen, die mehr oder minder halb so hoch liegen (Gymnasialbesuch 21% bis 30%).
- Die gut 15 Prozent Unterprivilegierten haben sehr geringe Chancen (Gymnasialbesuch 14%).

Insgesamt verstärkt das konservative Stufungsmodell immer noch am oberen Ende der sozialen Leiter eine Privilegierung und am unteren Ende eine Unterprivilegierung. Unverkennbar sind hier immer noch die Ähnlichkeiten zur ständischen Schichtung des 19. Jahrhunderts, in dem das dreigliedrige Schulsystem – als Kompromiss zwischen den Interessengruppen – hauptsächlich entstanden ist.¹⁸ Gleichzeitig dokumentieren die PISA-Ergebnisse die typische relative Unbeweglichkeit ständischer Ordnungen auch bei den oberen Gruppen. Die obersten Kompetenzgruppen konnten nicht ins internationale Spitzenfeld vorrücken. Wie unsere Tabelle zeigt, liegen ihr Gymnasialbesuch und ihre Leseleistungen auf hohem Niveau, stagnieren aber dort seit dem Jahre 2000. Im Gegensatz dazu liegt die Zunahme der Leseleistungen und des Gymnasialbesuchs der mittleren und unteren Milieus über dem nationalen Durchschnitt.

- Die Frage ist nun, ob die neue Steigerung der Bildungsbeteiligung sich fortsetzen wird. Dies hängt von den gesamtwirtschaftlichen und gesamtgesellschaftlichen Entwicklungsbewegungen ab.

5. Der „Fachkräftemangel“

Unter dem Druck des globalen Wettbewerbs entwickeln sich die Volkswirtschaften der hoch entwickelten Länder beschleunigt zu Ökonomien der Hochqualifikation. Diese Entwicklung zur Wissensgesellschaft und Dienstleistungsgesellschaft ist in der Bundesrepublik deutlich gebremst. Das war bereits im Jahre 2000 durch internationale Vergleiche¹⁹ (vgl. Abb. 4 im Anhang) unübersehbar:

1. Die *Humandienstleistungen* hinken zurück. Hier waren bei uns nur 26,9 Prozent beschäftigt, in Schweden aber 33,1 Prozent. Schweden gibt trotz Sparmaßnahmen deutlich mehr Geld für das Bildungs- und Gesundheitswesen aus und hat dabei die Umstellung auf die „Globalisierung“ gut bewältigt.

¹⁸ Von Friedeburg 1992 [1989].

¹⁹ Oesch 2006a,b.

2. In allen fortgeschrittenen Ländern wächst der Anteil der hochproduktiven Facharbeit, der sog. *Professionen und Semiprofessionen*, d.h. der ‚akademischen‘ und ‚halbakademischen‘ Fachkräfte. Im Sektor der exportwichtigen industriell-technischen Arbeit ist diese Entwicklung bei uns jedoch stark gebremst. Dort waren nur 26,4 Prozent akademisch oder halbakademisch ausgebildet, in Spitzenländern wie Schweden aber um die Hälfte mehr, nämlich 39,4%.
3. Auf der *mittleren und unteren Qualifikationsstufe* der industriell-technischen Arbeit liegen wir besonders hoch. Bei uns sind 36,3 Prozent Facharbeiter und Fachhandwerker, in Schweden nur 28,6%. Und vor allem liegen wir bei den gering qualifizierten, den an- und ungelerten Arbeitern mit 37,6 Prozent nicht nur weit über Schweden (28,6%), sondern sogar über Großbritannien (36,7%).

Abb. 2 Der „gebremste Aufstieg“ in den technischen Arbeitnehmerberufen

Die vertikale Differenzierung der technischen Arbeitnehmerberufe in % nach Oesch (2006) im Vergleich: **Deutschland** (2000) - **Schweden** (2000) - **Vereinigtes Königreich** (1999). - (Frauenanteile jeweils in Klammern). Besonders hohe Prozentwerte sind *fett* hervorgehoben.

<i>Qualifikationsrang</i>	<i>Berufsgruppen</i>	D	S	UK
Professionen Hochschulausbildung: ,akademische Berufe‘	<i>Technische Experten:</i> Ingenieur-, Informatik- u. Architekturberufe	12,5 (14)	19,5 (25)	13,9 (16)
Semiprofessionen höhere Fachausbildung: halbakademische Berufe	<i>Technische Fachleute:</i> Computer-, Elektro-, Überwachungstechniker	13,6 (27)	19,9 (28)	13,1 (35)
Lehrberufe Fachlehre: ‚skilled employees‘	<i>Qualifizierte Facharbeiter und Fachhandwerker:</i> Facharbeiter-, Elektro-, Mechaniker- und Handwerksberufe	36,3 (6)	28,6 (9)	36,3 (7)
An- und Ungelernte gering Qualifizierte: ,routine employees‘	<i>Gering qualifizierte Arbeiter</i> in Produktion, Transport, Land- und Forstwirtschaft	37,6 (20)	31,9 (18)	36,7 (23)

Zuordnung der Berufsgruppen (nach dem vierstelligen ISCO-Klassifikationssystem von 1988) im Modell der Berufsstruktur von Daniel Oesch (Coming to Grips with a Changing Class Structure, in: International Sociology, 21. Jg., 2006, H. 2). Datenbasis: Deutschland GSOEP 2000; Schweden LNU 2000; Großbritannien BHP 1999. Darstellung nach: M.Vester, Die gefesselte Wissensgesellschaft, in: U.H. Bittlingmayer/U. Bauer (Hg.), Die „Wissensgesellschaft“, VS Verlag 2006, S. 189.

Dieser Rückstand bei der Hochqualifikation und bei den Dienstleistungen ist mit dem exportindustriellen Produktionsmodell und dem besonderen Berufsausbildungssystem der Bundesrepublik verknüpft.²⁰ Seine Stärke ist die Facharbeit und die Fachausbildung, aber diese ist zu unbeweglich und undurchlässig für die neuen Erfordernisse an Qualifikation und Mobilität geworden. Im letzten Jahrzehnt ist die qualifizierte Berufsbildung im dualen System um 8% (auf 43%) gesunken und im Fachschulsystem bei etwa 17% geblieben. Darunter ist ein prekärer Sektor, das sog. Übergangssystem, das nur eine unspezifische Grundausbildung anbietet, gewachsen (von 32% auf 40%).

Inzwischen liegen wieder neue OECD-Vergleichsdaten vor. Sie dokumentieren den Rückstand der Bundesrepublik. Aus einer neuen Studie des Instituts der deutschen Wirtschaft, die das Wirtschaftsministerium in Auftrag gegeben hatte, geht, wie die *Frankfurter Allgemeine* berichtet, hervor, „dass in den kommenden Jahren ein erheblicher Fachkräftemangel im Maschinenbau, der Metall- und Elektroindustrie, in Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik bestehen wird. Schon 2014 könnten je nach Konjunktur bis zu 95.000 Ingenieure und bis zu 135.000 Naturwissenschaftler fehlen. Bis 2013 würden allein in der Wirtschaft 330.000 Akademiker in den Ruhestand gehen – fast die Hälfte davon Naturwissenschaftler und Ingenieure. Nach der Prognose reicht in den kommenden sieben Jahren die Zahl der Hochschulabsolventen gerade aus, um den Ersatzbedarf zu befriedigen. Für weiteres Wachstum wird zu wenig Spielraum gesehen. Durch den Fachkräftemangel könnten Kosten in Höhe von 20 Milliarden Euro entstehen.“²¹

Aufgrund solcher Entwicklungen können sich die Unionsparteien heute nicht mehr einseitig auf die Seite der Altkonservativen, denen es vor allem um die Vorrangstellung der im internationalen Vergleich privilegiert finanzierten Gymnasien geht, stellen. Denn unter den bildungsaktiven Arbeitnehmer- und Mittelstandsmilieus sind auch viele Angehörige ihrer eigenen konservativen Klientel, die einen langfristig denkenden, *modernen* Konservatismus wollen. Der Konflikt um die Dreigliedrigkeit ist also nicht mehr nur ein Konflikt mit der SPD oder den „Grünen“, sondern ein innerer Familienkonflikt der Konservativen geworden.

6. Weiche Mechanismen der Selektion: Kanalisation nach Herkunftskultur

Abschließend möchte ich zum Kern der Bildungseinrichtungen, zur Pädagogik, zurückzukehren. Es ist keineswegs mehr so, dass die sozialen Sortierungen nur über die Selektion und Ausgrenzung mittels Noten, Zensuren, Klassenwiederholungen usw. erfolgen, auch wenn die Bundesrepublik mit hohen Quoten der Sitzenbleiber und mit etwa

²⁰ Baethge 2003; Baethge/Wilkens. 2001; Baethge/Solga/Wieck 2007.

²¹ Frankfurter Allgemeine Zeitung, 21.8.2007, S. 2.

zehn Prozent Abbrechern an weiterführenden Schulen keineswegs darauf verzichtet hat. Vermutlich die Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer, nicht nur an den Grundschulen, ist sehr bemüht, Schülerinnen und Schüler auch individuell zu fördern und zu beraten, wenn sie Leistungsdefizite haben.

Die gute Absicht zu fördern kann aber nur dann Erfolg haben, wenn sie auch die unbeabsichtigten, informellen, „weichen“ Mechanismen der sozialen Sortierung vermeidet. Dem guten Willen der Lehrenden muss auch die Kompetenz entsprechen, die Unterschiede und Lernstile der Herkunftskulturen nicht nur (als positiv oder defizitär) zu bewerten, sondern auch in einer *integrierenden Förderpädagogik* für die *Mobilisierung von „Begabungen“* zu nutzen. Das ist keine leichte Aufgabe, und die Lehrenden können sich darauf im Studium oft nicht hinreichend vorbereiten.

Die Gefahr besteht, dass die pädagogischen Kommunikation sich zu sehr darauf beschränkt, nur die bei den Kindern schon vorhandenen (oder angenommenen) fachlichen Vorlieben, Stärken und Schwächen zu verstärken.

Bourdieu hat diese Gedanken mit Blick auf die selektive Wirkung des „Habitus“ und der "pädagogischen Kommunikation" in seiner großen frühen Untersuchung *„Die Erben“* weiterentwickelt.²² Für ihn haben die Bildungseinrichtungen einen Doppelcharakter als Lernanstalt und als Stätte der klassenbezogenen kulturellen Einordnung, der „*Akkulturation*“. Er betont, dass die Überwindung der soziokulturellen Mechanismen der Bildungssegregation mindestens ebenso wichtig ist wie die Bewältigung der institutionellen und materiellen Bildungsbarrieren, mit denen sie zusammenwirken:

„Zu glauben, dass wenn man allen die gleichen ökonomischen Mittel bereitstellt, auch allen, sofern sie die notwendige ‚Begabung‘ mitbringen, die gleichen Zugangschancen zur höheren Bildung eröffnete, heißt auf halbem Wege bei der Analyse der Hindernisse stehen zu bleiben und nicht beachten, dass die an schulischen Kriterien gemessenen Fähigkeiten mehr als von natürlichen ‚Begabungen‘ ... von einer mehr oder weniger großen Affinität zwischen den kulturellen Gewohnheiten einer Klasse und den Anforderungen des Bildungssystems oder dessen Erfolgskriterien abhängen.“²³

Durch die „Wellenlänge“ zu den Schülerinnen und Schülern, bei denen dann „der Funke überspringt“ ergeben sich „Wahlverwandtschaften“, deren Wirkungen ein Lehrer kennen

²² Bourdieu 1982: Bourdieu/Passeron 1971.

²³ Bourdieu/Passeron 2007, S. 35.

und reflektieren muss. Viele Lehrer bemühen sich durchaus, diese Effekte durch Förderung benachteiligter Schülerinnen und Schüler auszugleichen. Schaffen sie dies aber – aufgrund der unbewussten Wirkungsweise der klassenkulturellen Klassifikations- und Bewertungsschemata – nicht, dann wirken blinde Mechanismen der Kooptation in die Kulturen der verschiedenen, in sich durchaus fein fraktionierten höheren Bildungsmilieus, die andere Kinder und Jugendliche benachteiligen.

Wenn Walter Müller (1998) die Mechanismen der Bildungsselektion als „Sortierung“ beschreibt, dann drückt er aus, dass es nicht um ein Rüttelsieb für individuelle Talente, sondern um die Segregation, die Trennung nach schon vorher bestehenden Gruppenzugehörigkeiten, geht. Sortierungen beginnen auf dem Lebensweg mit „Einsortierungen“, die Kinder von Ausländern und aus unterprivilegierten Milieus sehr früh auf die Wege geringer Qualifikation und unsicherer Beschäftigung lenken, Kinder der mittleren Milieus auf praktische Berufe mit begrenztem Status vorbereiten, Frauen auf Fachbegabungen und Berufswege mit geringerem Status festlegen usw. Die mittleren Altersgruppen und Berufsqualifikationen erfahren vor allem „Umsortierungen“, etwa im Abbruch und Wechsel der Ausbildung und des Studiums oder in der vorübergehenden, mit Statusverlusten verbundenen Arbeitslosigkeit, die der Umstellung auf einen neuen Arbeitsplatz vorausgeht. Von „Aussortierungen“ sind, nach den schon früh abgedrängten unterprivilegierten Jugendlichen, auch die über 50-Jährigen betroffen, deren Arbeitslosigkeit etwa doppelt so hoch ist wie der Durchschnitt, und die Milieus der Geringqualifizierten in allen Altersgruppen, die sich überdurchschnittlich bei den 40% Dauerarbeitslosen wiederfinden.

Die Spielregeln des sozialen Umgangs sind meist unhinterfragte Selbstverständlichkeiten der Milieukultur, die im *Habitus*, also im Geschmack, in der Mentalität, im Sprechen, ja sogar in Körperhaltung und -bewegungen festgeschrieben sind, als wären sie „Natur“. Als kulturelle Besonderheiten des Stils und des Symbolischen sind sie gleichzeitig auch *verschlüsselte* „individuelle“ Merkmale, die wir nicht auf Anhieb mit der Zugehörigkeit zu bestimmten ökonomischen Herkunftsschichten in Verbindung bringen. Erst die Kompetenz der Lehrenden, diese symbolischen Milieuunterschiede zu entschlüsseln und zu reflektieren, würde eine pädagogische Förderung von Chancengleichheit ermöglichen, die den Individuen gerecht wird.

7. Technokraten und Pädagogen: Ein anderer Familienstreit?

Alle diese organisationstechnischen Lösungen werden wenig bringen, wenn es keine Renaissance der *Pädagogik* gibt. Bisher ist sie noch in der Defensive. Der betriebswirtschaftliche Jargon, der sich seit einiger Zeit wie Mehltau über die bildungspolitische Diskussion gelegt hat, kümmert sich zu vorrangig um die Ergebnisse in Gestalt von Punktzahlen und Prüfungen, Auswendiglernen und Abfragen. Die PISA-

Studien haben deutlich herausgearbeitet, dass gerade die hohen Kompetenzgruppen in Deutschland nicht die internationale Spitze erreichen, weil das *durch äußeren Druck forcierte Auswendiglernen* mehr geübt worden ist als das *eigenmotivierte selbstständige Denken und Lernen*.

Dass Alternativen zur sozialen Segregation möglich sind, zeigen die Länder, die bessere Schulerfolge mit einer stärkeren sozialen Mischung erzielen. Trotz des Schwergewichts unserer ständischen Traditionen besteht, da auch die Lehrerschaft verschiedene Teilgruppen umfasst, noch die Chance einer integrierenden „rationalen Pädagogik“, wie Bourdieu es nennt. Die pädagogische Kommunikation kann durchaus verschiedenen Wegen folgen. Sie kann entweder die Dispositionen der Kinder als *Defizite* auffassen, die durch kulturelle Anpassung zu überwinden seien, aber eine solche Anpassung leistet weniger als eine mobilisierte innere Motivierung. Oder sie kann sie als nur *andere* Potentiale verstehen, die auch ein Weg nach Rom sind. Das entspräche einer integrierenden rationalen Pädagogik, die die Kinder über die Kultivierung ihrer spezifischen, auch der milieuspezifischen, Dispositionen zugleich integriert.

Diese „anderen“ Potentiale, die durch die Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata der akademischen Hochkultur oft noch abgewertet werden, liegen darin, dass die Kinder nicht *weniger* denken, sondern *andere* Denkstile haben, die beispielsweise eher auf inhaltliche als auf formale Logik, eher bildhaft auf Gesamtzusammenhänge als abstrahierend auf analytische Zerlegung, eher einführend als klassifizierend angelegt sind. Gerade diese Kompetenzen werden in der sich differenzierenden Welt technischer und sozialer Berufe zunehmend gebraucht. Die großen Begabungsreserven der bildungsaktiven Volksmilieus sind nur die Spitze dieses Eisbergs an vernachlässigten Potentialen.

Keine institutionelle Reform, keine Gesamtschule, keine Ganztagschule und keine fördernde Kindertagesstätte oder Vorschule kann die Sortierung nach Herkunft verändern, wenn sie nicht die Pädagogik verändert.

Literatur

- Artelt, Cordula/Schneider, Wolfgang/Schiefele, Ulrich 2002: Ländervergleich zur Lesekompetenz. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen, S. 55-94.
- Baethge Martin (2003): Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts, in: Cortina u.a. (2003), S. 525-580.
- Baethge, Martin/ Wilkens, I. (Hg.) (2001): Die große Hoffnung für das 21. Jahrhundert, Opladen.
- Baethge, Martin/Solga, Heike/Wieck, Markus (2007): Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs, Berlin: Friedruch-Ebert-Stiftung.
- Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel 2001: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb, in: 'PISA 2000' (2001), hg. vom Deutschen PISA-Konsortium. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen: Leske + Budrich, S. 323-407.
- Becker, Rolf (2004): Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengleichheit, in: Becker/Lauterbach (2004), S. 161-193.
- Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (2004): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, Wiesbaden: VS Verlag.
- Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (2004): Dauerhafte Bildungsungleichheiten - Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen, in: Becker/Lauterbach (2004), S. 9-40.
- Blossfeld, Hans-Peter (1985): Bildungsexpansion und Berufschancen. Empirische Analysen zur Lage der Berufsanfänger in der Bundesrepublik, Frankfurt a.M.: Campus.
- Bourdieu, Pierre 1982 [1979]: Die feinen Unterschiede, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (2007) [1964]: Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur, Konstanz: UVK.
- Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim/Mayer, Karl Ulrich/Trommer, Luitgard (Hg.) (2003): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Reinbek: Rowohlt.
- Deutsches PISA-Konsortium (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen: Leske + Budrich.
- von Friedeburg, Ludwig (1992): Bildungsreform in Deutschland. Frankfurt/M.: Suhrkamp (orig. 1989).
- Geißler, Rainer 2006: Die Sozialstruktur Deutschlands, 4. Aufl., Wiesbaden: VS.
- Klemm, Klaus/Weegen, Michael (2000): Wie gewonnen, so zerronnen. Einige Anmerkungen zum Zusammenhang von Bildungsexpansion und Akademikerangebot, in: Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 11, S. 129-150.
- Lange-Vester, Andrea 2005: Teufelskreis der Nichtachtung, in: Schultheis, Franz/Schultz, Kristina, Gesellschaft mit begrenzter Haftung, Konstanz: UVK, S. 289-310.
- Leschinsky, Achim (2003): Die Realschule – Ein zweischneidiger Erfolg, in: Cortina u.a. (2003), S. 429-457.
- Mayer, Karl Ulrich (2003): Das Hochschulwesen, in: Cortina u.a. (2003), S. 581-624.
- Müller, Walter (1998): Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 50 (1998), Sonderheft 38, S. 81-112.
- Müller, Walter/Pollak, Reinhard (2004): Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten?, in: Becker/Lauterbach (2004), S. 311-352.
- Oesch, Daniel (2006a): Redrawing the Class Map. Stratification and Institutions in Britain, Germany, Sweden and Switzerland, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Oesch, Daniel (2006b): Coming to Grips with a Changing Class Structure. An Analysis of Employment Stratification in Britain, Germany, Sweden and Switzerland, in: International Sociology, 21. Jg., H. 2.
- PISA-Konsortium Deutschland (2004): PISA `03. Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs, Münster: Waxmann.
- PISA-Konsortium Deutschland (2007): PISA `06. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie, Münster: Waxmann.
- Schimpl-Neimanns, Bernhard (2000): Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zu

- herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 52, H.4, 2000, S. 636-669.
- Solga, Heike/Wagner, Sandra 2004: Die Zurückgelassenen - Die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern, in: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hg.): Bildung als Privileg? Wiesbaden: VS, S. 195-224.
- Teichler, Ulrich/Schomburg, Harald (2003): Hochschulen was dann? Europäische Karrieren im Vergleich. Beitrag zur Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft Sozialwissenschaftlicher Institute e.V. "Bildungssysteme im internationalen Vergleich" am 9.-10.10. in Eichstätt, Kassel: Manuskript.
- Vester, Michael (2006a): Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen, in: Werner Georg (Hg.), Soziale Ungleichheit im Bildungssystem, Konstanz: UVK, S. 13-54.
- Vester, Michael (2006b): Die Gefesselte Wissensgesellschaft, in: Uwe Bittlingmayer/Ullrich Bauer (Hg.), Die "Wissensgesellschaft", Wiesbaden: VS [i.E.]
- Vester, Michael/von Oertzen, Peter/Geiling, Heiko u.a. (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Weber, Max 1964: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie, Köln/Berlin: Kiepenheuer & Witsch.

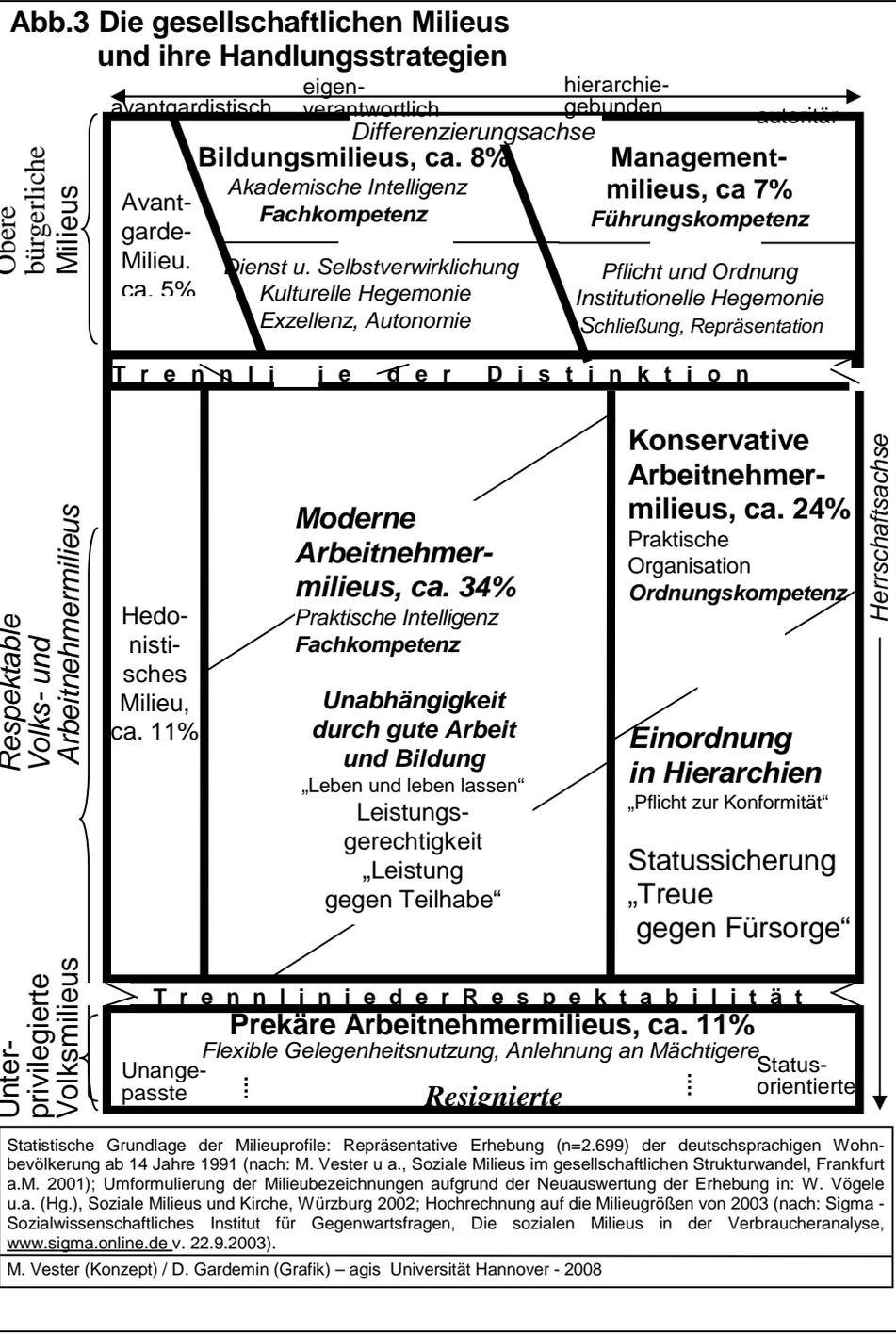


Abb. 4 Die horizontale und vertikale Differenzierung des Erwerbssystems

Gliederung und Größe (in %) der siebzehn Erwerbsklassen nach Oesch (2006) im Ländervergleich: **Deutschland** (2000) - **Schweden** (2000) - **Vereinigtes Königreich** (1999). - (Frauenanteile in % der jeweiligen Kategorie in Klammern). Besonders hohe Prozentwerte sind *fett* hervorgehoben.

Arbeitnehmer				Selbstständige	
Qualifikationsrang	Interpersonelle Arbeitslogik	Technische Arbeitslogik	Organisatorische Arbeitslogik	Selbstständige Arbeitslogik	Σ
	Σ 26,9 33,1 25,7 (61) (71) (65)	Σ 36,1 30,2 27,1 (15) (19) (17)	Σ 27,2 21,8 35,6 (54) (57) (51)	9,9 14,9 11,5 (30) (33) (21)	
<i>Professionen</i> (Berufe mit Hochschul- ausbildung: 'akade- mische Berufe') Σ 19,3 21,9 23,8	<i>Sozio-kulturelle Experten</i> Höhere Bildungs-, Medizin-, Kultur- und Publizistikberufe 4,8 5,1 4,4 (51) (51) (58)	<i>Technische Experten</i> Ingenieur-, Informatik- und Architekturberufe 4,5 5,9 3,8 (25) (16)	<i>Oberes Management</i> Höhere Verwaltungs-, Finanz- und Vermarktungsberufe 7,3 7,7 12,2 (30) (42) (33)	<i>Freie Berufe</i> Rechts- anwälte, Ärzte usw. 2,2 2,0 1,6 (22) (21) (31)	<i>Grosse u. mittl. Unternehmer</i> Industrie, Handel, Finanzen 0,5 1,2 0,8 (14) (23) (35)
<i>Semi-professionen</i> (Berufe mit höherer Fachausbildung: 'halbakademische Berufe') 22,8 25,5 19,7	<i>Sozio-kulturelle Semiprofessionen</i> Erziehungs-, Sozialarbeits- und Therapiefachberufe 6,7 7,9 5,9 (75) (80) (80)	<i>Technische Fachleute</i> Computer-, Elektro- und Überwachungstechniker 4,9 6,0 3,6 (27) (28) (35)	<i>Unteres Management</i> Verwaltungs-, Buchhaltungs- und Rechtsberufe 8,1 8,2 7,5 (58) (52) (47)	<i>Kleingewerbe mit Beschäftigten</i> Handel, Handwerk, Gastronomie, Landwirtschaft 3,1 3,4 2,7 (28) (33) (21)	
<i>Lehrberufe</i> (Berufe mit Fach- lehre - 'skilled employees') Σ 30,5 29,6 33,8	<i>Qualifizierte Dienstleistende</i> Verkaufs-, Ordnungs-, Gastronomie-, Pflege-, Betreuungs- und Schönheitsberufe 4,3 9,4 6,1 (47) (74) (54)	<i>Qualifizierte Facharbeiter und Fachhandwerker</i> Facharbeiter-, Elektro-, Mechaniker- und Handwerksberufe 13,1 8,6 9,9 (6) (9) (7)	<i>Qualifizierte Büro- und Verwaltungsfachkräfte</i> Büro-, Finanz- und Sekretariats- fachkräfte 9,0 3,2 11,4 (65) (95) (69)	<i>Kleingewerbe ohne Beschäftigte</i> Handel, Handwerk, Gastronomie, Landwirtschaft 4,1 8,4 6,4 (37) (36) (17)	
<i>Angelernte</i> (gering qualifizierte bzw. ungelernete Arbeitskräfte - 'routine employees') 27,5 23,1 23,8	<i>Gering qualifizierte Dienstleistende</i> Verkaufs- und Dienstpersional 11,1 10,8 9,3 (62) (73) (67)	<i>Gering qualifizierte Arbeiter in Produktion u. Transport</i> 12,0 9,0 8,9 (20) (18) (23)	<i>Gering qualifizierte Arbeiter in Land- und Forstwirtschaft</i> 1,6 0,6 1,1 (26) (10) (6)	<i>Gering qualifizierte Verwaltungskräfte</i> Kassierer-, Büro-, Boten- und Lagerberufe 2,8 2,7 4,5 (68) (74) (60)	.

Zuordnung der Berufsgruppen (nach dem vierstelligen ISCO-Klassifikationssystem von 1988) zu den 17 Erwerbsklassen im Modell der horizontalen und vertikalen Aufgliederung der Berufsstruktur von Daniel Oesch (Coming to Grips with a Changing Class Structure, in: International Sociology, 21. Jg., 2006, H. 2). Datenbasis: Deutschland GSOEP 2000; Schweden LNU 2000; Großbritannien BHPS 1999. Aus: M. Vester, Die gefesselte Wissensgesellschaft, in: U.H. Bitlingmayer/U. Bauer (Hg.), Die "Wissensgesellschaft", VS Verlag 2006.

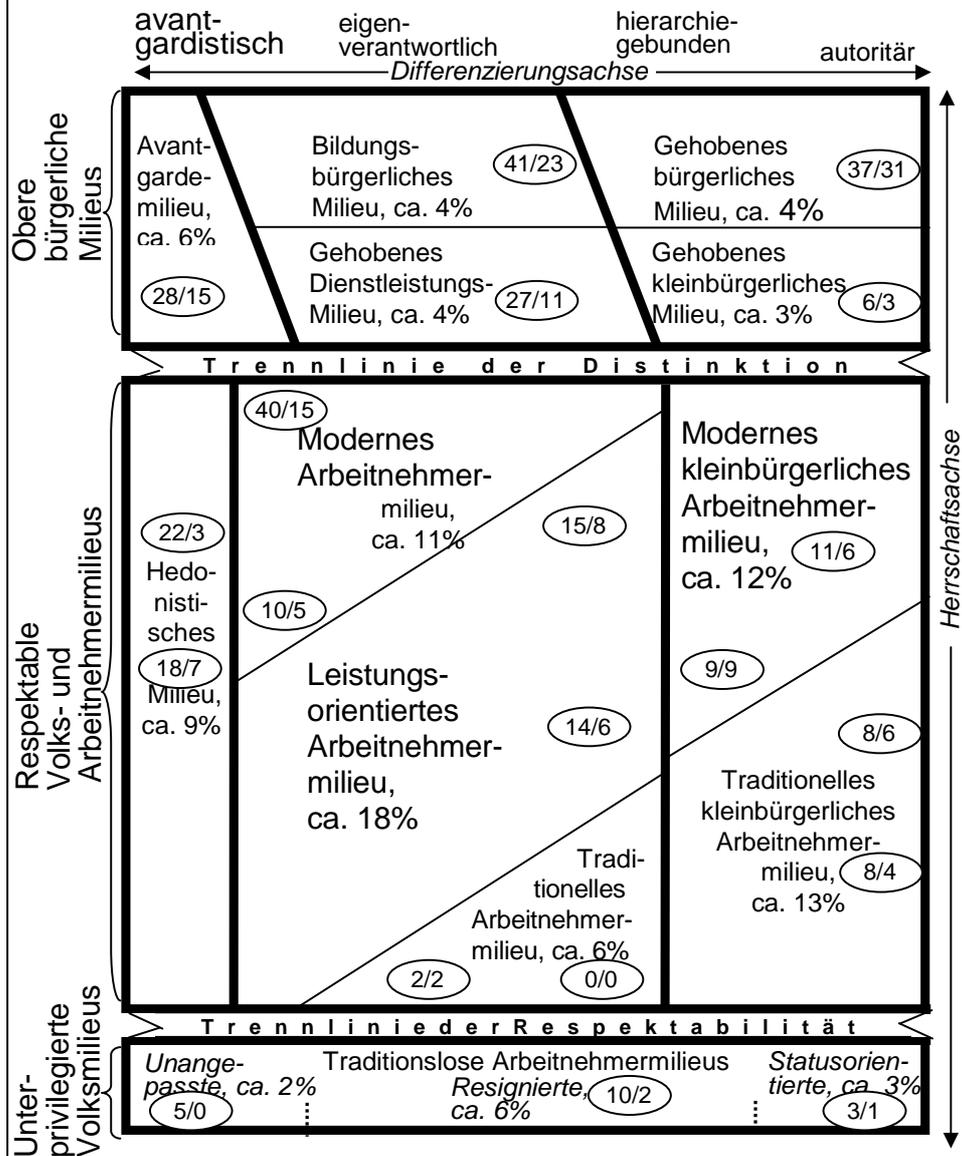
Abb. 5 Bildungswege im sozialen Raum der Bundesrepublik 1950 - 1989

Bildungstypus	Veränderung des Schulbesuchs nach Herkunftsgruppen* 1950 -> 1989	Bewegungen von Berufsgruppen und Milieus** im sozialen Raum
Positiv Privilegierte (ca. 22%)		
1. <i>Alte Bildungselite</i> ("Bildungsaristokratie")	Kinder Leitender Angestellter u. Beamter (a): Realschule 22% -> 20% Gymnasium 38% -> 65% (ab 1960 zunehmend)	Ungebremster Ausbau des hohen Vorsprungs der „Bildungsaristokratie“ in der "oberen Dienstklasse" (<i>Bildungsbürgerliches und Gehobenes Bürgerliches Milieu</i>)
2. <i>Neue Bildungselite</i> ("Bildungsgewinner")	Kinder von Selbstständigen (ohne Landw.) (b): Gymnasium 12% -> 42% (ab 1950 kontinuierlich zunehmend) Kinder qualifizierter Angestellter u. Beamter (c): Gymnasium 13% -> 42% (ab 1960 kontinuierlich zunehmend)	Aufsteigender Teil des <i>Gehobenen Kleinbürgertums</i> , der sich auf höheres kulturelles Kapital umstellt, um hohe und leitende Angestellten- und Beamtenfunktionen in der "oberen Dienstklasse" bzw. im <i>Gehobenen Bürgertum</i> einzunehmen
3. <i>Zurückbleibende bürgerliche Gruppe(n)</i> ("relative Bildungsverlierer")	Kinder von Selbstständigen (ohne Landwirte) (b): Realschule 15% -> 30% Hauptschule 73% -> 28% Kinder qualifizierter Angestellter u. Beamter (c): Realschule 19% -> 36% Hauptschule 68% -> 26%	Zurückbleibender Teil des <i>Gehobenen Kleinbürgertums</i> , der sich nicht auf höhere Bildung umstellt, sondern mit eher mittleren Bildungsabschlüssen innerbetrieblich in höhere Positionen aufsteigt
4. <i>Gebremste Bildungsaufsteiger</i>	Kinder aus qualifizierten Volksmilieus, d.h. v. einfachen Angestellten u. Beamten (d), von Meistern und Vorarbeitern (e) und von Facharbeitern (f):Realsch. ca. 8% -> ca. 36% Gymnasium ca. 4% -> ca. 20% (ab 1982 gebremst)	Begrenzter Bildungs- und Statusaufstieg aus den Volksmilieus der Facharbeit in gehobene Positionen des wachsenden öffentlichen und privaten Dienstleistungssektors (<i>Gehobenes Dienstleistungsmilieu</i>)
Nicht-Privilegierte (ca. 56 %)		
5. <i>Alte Arbeitnehmerintelligenz</i> ("Arbeit(nehm)er-Aristokratie")	Kinder von einfachen Angestellten u. Beamten (d) und von Meistern und Vorarbeitern (e): Realschule ca.10% -> ca. 37% (kontinuierlich zunehmend) Gymnasium ca.5% -> ca. 24% (nur 1960-1982 zunehmend)	Gebremster Ausbau des Vorsprungs der alten "Arbeitnehmeraristokratie" mit begrenztem Statusgewinn, in der oberen rechten Mitte des Raums (<i>Modernes Kleinbürgerliches Arbeitnehmermilieu</i> und angrenzende Milieus)
6. <i>Neue Arbeitnehmerintelligenz</i>	Kinder aus einfachen Volksmilieus, d.h. von Facharbeitern (f), v. an- und ungel. Arbeitern (g) u.v.Landwirten (h):Gymn. ca.2% -> ca.13% (nur 1960-1982 zunehmend)	Gebremster Bildungsaufstieg aus den Milieus der Facharbeit mit begrenztem Statusgewinn, in der oberen linken Mitte des Raums (<i>Modernes Arbeitnehmermilieu</i>)
7. <i>Neue Arbeitnehmermitte</i>	Kinder aus einfachen Volksmilieus (siehe 6.): Realschule ca.4% -> ca. 33% (kontinuierlich zunehmend)	Gewinner einer horizontalen Umstellung auf mittlere Bildung ohne Statusgewinn, in der linken Mitte des sozialen Raums (insbes. <i>Leistungsorientiertes Arbeitnehmermilieu</i>)
Negativ Privilegierte (ca. 22%)		
8. <i>Negativ privilegierte Volksmilieus</i>	Kinder aus einfachen Volksmilieus (siehe 6.): Hauptschule ca.95% -> ca.54%	Zurückbleiben der "bildungsfernen" Gruppen unten und in der rechten Mitte des Raums - (insbes. Teile des <i>Traditionslosen</i> und des <i>Traditionellen Kleinbürgerlichen Arbeitnehmermilieus</i>)

* Schulbesuch von 14-18-Jährigen nach der Berufsstellung (a-h) des Familienvorstands (nach: Schimpl-Neimanns 2000, S. 654)

** Berufsgruppen nach Schimpl-Neimanns 2000, S. 654; Milieus nach Vögele, Bremer, Vester (Hg.) 2002, S. 267-409.

Abb. 6 Differenzierung der Milieus in Westdeutschland – 2003 – und die ständische Stufung der Bildungswege



^{A/H} Bildungskennziffern: *Abitur* (einschl. Fachabitur) / *Hochschulabschluss* (einschl. Fachhochschulen) je 100 Milieugehörige in Westdeutschland 1991 [Durchschnitt 15,1% / 7,7%]. Abbrecher(innen) Gymnasien und Realschulen 8,8% (1991). Lesebeispiel: In der oberen Teilgruppe des Modernen Arbeitnehmermilieus haben ca. 40% ein Abitur oder Fachabitur und ca. 15% einen Hochschul- oder Fachhochschulabschluss.

Statistische Grundlage der Milieuprofile und der Bildungskennziffern: Repräsentative Erhebung (n = 2.699) der deutschsprachigen Wohnbevölkerung ab 14 Jahre 1991 (nach: M. Vester u. a., Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel, Frankfurt a.M. 2001); Neuformulierung der früheren Milieubezeichnungen aufgrund einer differenzierenden Neuauswertung dieser Erhebung (in: W. Vögele u.a. (Hg.), Soziale Milieus und Kirche, Würzburg 2002); Hochrechnung auf die Milieugrößen von 2003 (nach: Sigma - Sozialwissenschaftliches Institut für Gegenwartfragen, Die sozialen Milieus in der Verbraucheranalyse, www.sigma.online.de v. 22.9.2003).

M. Vester (Konzept) / D. Gardemin (Grafik) – agis Universität Hannover - 2004