SSOAR

Open Access Repository
www.ssoar.info

Die geteilte Bildungsexpansion - die sozialen Milieus und das segregierende Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland

Vester, Michael

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:
Vester, M. (2006). Die geteilte Bildungsexpansion - die sozialen Milieus und das segregierende Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München. Teilbd. 1 und 2* (S. 73-89). Frankfurt am Main: Campus Verl. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-145482

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.

gesis Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Die geteilte Bildungsexpansion – Die sozialen Milieus und das segregierende Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland

Michael Vester

Zwischen der öffentlichen Diskussion und der soziologischen Forschung über die Bildungschancen bestehen erhebliche Diskrepanzen. In Öffentlichkeit und Politik dominiert das »meritokratische« Marktmodell. Es verspricht allen, sich im freien Leistungswettbewerb einen angemessenen Platz in der Bildungs- und Berufshierarchie erarbeiten zu können. An die Stelle der »geerbten« Reichtümer und Machtstellungen sei eine Struktur von durch Leistung »verdienten« Ungleichheiten getreten, die »Meritokratie«.

Die soziologische Erforschung der Bildungschancen – ob an John H. Goldthorpe oder Pierre Bourdieu orientiert – hat sich dieser Auffassung verweigert. Seit langem bringt sie immer neue empirische Belege dafür, dass die Kinder mit ungleichen sozialen und kulturellen »Startkapitalien« in das Bildungssystem eintreten und dort dann nach ihrer sozialen Herkunft schrittweise so »sortiert« werden, dass sie überwiegend in das ebenfalls sozial gestufte Berufssystem gelenkt werden – nachzulesen in den zusammenfassenden Forschungsbilanzen von Walter Müller (1998), Rainer Geißler (2002) sowie Jutta Allmendinger und Silke Aisenbrey (2002). Diese Ungleichheit der Chancen gilt zugleich als eine Hauptursache für das Zurückbleiben hinter den internationalen Standards.

Dabei besteht, vor allem seit den PISA-Studien, Einigkeit über das Ergebnis oder den ›output‹ der Bildungssysteme: In allen vierzig Vergleichsländern erreichen die Fünfzehnjährigen gehobener Herkunft deutlich höhere Leistungsstandards, etwa in der Schlüsselkompetenz des verstehenden Lesens, als die übrigen Kinder. Deutschland aber gehört zu den Ländern, in denen dieser Abstand zwischen den höchsten und niedrigsten Kompetenzgruppen am größten und der Anteil der Kinder, die nicht richtig lesen können, mit 22 Prozent am höchsten ist. Und auch die besten Kompetenzgruppen, bei denen Bayern und Baden-Württemberg vorne stehen, liegen nur wenig über dem internationalen Durchschnitt. Länder, deren Bildungssystem einem anderen ›Entwicklungspfad‹ folgt, können also deutlich mehr Kompetenzen mobilisieren.

Uneinigkeit bzw. Unklarheit herrscht über die Prozesse, durch die diese Leistungsunterschiede zustande kommen. Nach dem herrschenden Credo ist die Trennung der Kinder nach Leistungsstufen (und deren Verfestigung im dreigliedrigen

Schulsystem) nur noch nicht konsequent genug durchgeführt. Eine halbe Änderung bringt die derzeitige Umstellung der Bildungspolitik von der ›input‹- auf die ›output‹-Orientierung, das heißt die Erhöhung, Vereinheitlichung und Durchsetzung von Leistungsstandards. Dies ist allerdings nur eine Kompromisslinie zwischen verschiedenen föderalen und sozialen Kräften, die die Ursachen, die den ›output‹ an Leistungsunterschieden hervorbringen, nicht zum Thema machen möchten. Hier liegen nicht nur die Wahrnehmungslücken, sondern auch die großen Forschungslücken. Es besteht wenig Klarheit darüber, wie die Art der vorgeblich sozial neutralen Leistungsstandards und institutionellen und pädagogischen Mechanismen Prozesse der Sortierung nach sozialer Herkunft erzeugt. Damit bleibt der heikelste Punkt verdeckt: die kleinen und großen Kämpfe der sozialen Gruppen für und gegen privilegierte Bildungschancen.

Privilegierung nach Herkunft ?

Ich möchte nun versuchen, diese Prozesse mit Hilfe des Paradigmas von Max Weber und Bourdieu etwas sichtbarer zu machen. Nach ihrer Auffassung werden, auch in hoch entwickelten Gesellschaften, die Bildungs- und Berufschancen weitgehend nicht nach dem Marktmodell der freien meritokratischen Konkurrenz, sondern nach dem Muster einer ständisch organisierten Klassengesellschaft reguliert.

Weber (1964: 672ff.) sieht diese Regulierung in zwei Mechanismen, die auf eine ständische Segregation der Bildungs- und Berufswege hinauslaufen. Zwar definiert er, ähnlich Karl Marx, die sozialen Klassen ökonomisch, das heißt durch gemeinsame Klassenlagen und Lebenschancen, die auf ihrer Stellung auf dem Güter- oder Arbeitsmarkt beruhen. Aber für ihn folgt – auch in Bildungsfragen – aus der »nackten« ökonomischen Klassenlage nicht zwangsläufig ein einheitliches, planmäßiges oder rein wirtschaftlich begründetes Klassenhandeln. Vielmehr stellt er dem monolithischen Klassenkonzept zwei wesentliche Differenzierungen gegenüber, die für die Einbeziehung der Bildungsdimension bedeutsam sind.

Zum Ersten differenziert Weber die Klassen ökonomisch in Untergruppen. Die besitzende Klasse unterteilt sich nach verschiedenen Besitz- und Wirtschaftsformen, die arbeitende Klasse nach verschiedenen Arbeitsleistungen und Fachqualifikationen. Bourdieu (1982: 159ff., 462ff., 541ff.) hat diesen Gedanken weiterentwickelt. Er beschreibt die horizontale Auffächerung der Klassen nach verschiedenen, älteren und moderneren, beruflichen Klassenfraktionen, die sich herausbilden in dem Prozess der zunehmenden funktionalen Arbeitsteilung, Spezialisierung und Bildungserfordernisse. Damit umfasst der soziale Raum, neben seiner vertikalen Ordnung, auch eine horizontale Dynamik, eine Bewegung zum Pol des kulturellen

Kapitals, gegründet auf den Kompetenzzuwachs der menschlichen und technischen Produktivkräfte. Bildungsakkumulation dient daher keineswegs immer nur vertikalem Aufstiegsstreben. Sie kann auch nötig sein, um, angesichts wachsender Anforderungen im angestammten Berufsfeld, eine erreichte vertikale Rangstellung nur zu sichern. Allerdings treten dann neben die vertikalen sozialen Konflikte auch horizontale Konflikte zwischen etablierten und neuen Klassenfraktionen.

Zum Zweiten geht es um die nicht-ökonomischen Reproduktionsstrategien, mit denen Klassen ihre soziale Stellung sichern, wie dies auch die Stände getan haben. Es sind deren zwei: Konvention und Recht. Beide Mechanismen dienen, so Weber (1964: 22ff., 245, 679ff.), der »Schließung« gegenüber Neuzugängen und der »Monopolisierung« spezifischer materieller und nichtmaterieller Güter und Chancen. Konventionen des Geschmacks, des ›Sichverhaltens‹ und der ›Lebensführung‹ erfüllen die Funktion eines ›weichen‹ Distinktionsmechanismus, welcher die ›soziale Kontrolle‹ und damit Sortierungen und Rangordnungen regelt. Das Recht, als ›harter‹ Mechanismus, dient der institutionellen Privilegierung bestimmter biographischer Chancen. Beide Mechanismen gestalten, so Weber, auch das Bildungssystem, indem sie die soziale Selektion nach Erziehungsidealen, Typen der Lebensführung, Schultypen, berufsberechtigenden Prüfungen usw. organisieren (ebd.: 737, 777, 860f.). Auch diese Gedanken hat Bourdieu weiterentwickelt, insbesondere mit Blick auf die selektive Wirkung des »Habitus« und der »pädagogischen Kommunikation« (Bourdieu/Passeron 1971; Bourdieu 1982).

Von Weber wie von Bourdieu übernehme ich die entsprechende Hypothese: dass die Bildungseinrichtungen einen Doppelcharakter als Lernanstalt und als Stätte der klassenbezogenen Akkulturation haben (Weber ebd.; Bourdieu/Passeron 1971: 40, 44). Die Hypothese steht, wie Bourdieu und Jean-Claude Passeron (ebd.) ausführen, der konventionellen Auffassung entgegen, man erreiche Chancengleichheit, wenn man allen gleiche wirtschaftliche Mittel bereitstellt; denn die Fähigkeiten der Menschen sind

»weit mehr als durch natürliche ›Begabung‹ (...) durch die mehr oder minder große Affinität zwischen den kulturellen Gewohnheiten einer Klasse und den Anforderungen des Bildungswesens oder dessen Erfolgskriterien bedingt«.

Auf der Datengrundlage der einschlägigen Bildungsforschung für Westdeutschland möchte ich versuchen, die Bildungs- und Berufswege der verschiedenen Erwerbsklassen der Bundesrepublik und ihrer Teilgruppen in Bourdieus sozialem Raum nachzuzeichnen. Damit möchte ich die durch Bildungsdynamiken bedingten Veränderungen der Klassenstruktur herausarbeiten und versuchen, die heutige Form der sozialen Konflikte auf die Widersprüche zwischen den horizontalen Kompetenzzuwächsen und der vertikalen Privilegienordnung zu beziehen. (Ein Vergleich mit dem ostdeutschen Modell, das mit der Umkehrung von Klassenprivilegien

begann und mit der Reproduktion der dann etablierten Milieuhierarchie endete, ist wegen der schwierigen Datenlage hier nicht möglich.)

Wege der sozialen Sortierung

Für die öffentliche Wahrnehmung stellen sich die Forschungsergebnisse oft als ein Paradox dar, als Expansion bei gleichzeitiger Ungleichheit der Chancen. Dabei geht es um die Bildungsbenachteiligung gemäß Peiserts berühmter Kurzformel von der ›katholischen Arbeitertochter vom Lande‹. Um diese aufzuheben, wurden seit den 1950er Jahren Realschulen, Gymnasien und Gesamtschulen ausgebaut und verschiedene äußere Hemmnisse der Bildungsbeteiligung reduziert. Die Daten der Bildungsbeteiligung (Geißler 2002: 335ff.) lassen tatsächlich eine Bildungsexpansion vermuten. Von 1952 bis 1999 wurde die Volksschule von der Regelschule für vier Fünftel zur Restschule für ein Fünftel der Siebtklässler. 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.

Bei der Aufschlüsselung der Pauschaldaten zeigen sich dann die Paradoxien der Bildungsbeteiligung. Nach ›postmaterialistischen‹ Vorstellungen hat der Wohlfahrtsstaat die »materiellen« Klassenunterschiede abgebaut, so dass es jetzt um die Benachteiligung nicht mehr der Arbeiter- und Landwirtskinder, sondern nach Geschlecht, Ethnie, Region und Konfession gehe. Die Bildungsforschung stellt demgegenüber fest, dass die Benachteiligung von Frauen und Katholiken fast ganz und der Landbevölkerung weitgehend abgebaut sei, die Ungleichheit nach Klassenherkunft aber nur begrenzt (Müller 1998: 89f.). Dem kann wieder entgegengehalten werden, dass Frauen in der höheren Bildung zwar gleichgezogen haben, aber auf ›weiche‹ Fächer und geringeren Berufsstatus abgedrängt sind. Zudem sei der Prozentsatz der Arbeiterkinder in Gymnasien und Hochschulen ›absolut‹ gewachsen. Aber er ist stark unterproportional gewachsen. Arbeiterkinder können, so die Faustformel nach Goldthorpe, Catriona Llewellyn und Clive Payne (1987: 50), tatsächlich eher studieren, aber die Chance, dadurch in die obere Dienstklasse aufzusteigen, ist bei Kindern der Mittelklassen doppelt so hoch und bei Kindern aus der Dienstklasse viermal so hoch.

Ein weiteres Paradox liefert die These der so genannten »Bildungsinflation«. Danach erwerben mangels Auslese zu viele Menschen höhere Bildungstitel, so dass diese dann in der Konkurrenz um zu wenige Stellen entwertet werden. Die Bildungsforschung hat dagegen überzeugende Daten, nach denen überdurchschnittli-

che Arbeitslosigkeit sich besonders bei den ungelernten und den über fünfzigjährigen Arbeitnehmern konzentriert. Demgegenüber führen qualifizierte Abschlüsse im großen Ganzen (!) immer noch zu den angestrebten Beschäftigungen, wenn auch verbunden mit erschwerten Such- und Umstellungsphasen (Müller 1998: 89f.). Dies wird plausibel damit erklärt, dass das korporativ geregelte Ausbildungssystem die Kinder schon sehr früh nach Herkunft in Bildungswege einsortiert, die der Hierarchie der Berufe entsprechen.

Besonders an dem letzten Beispiel wird deutlich, dass das zweipolige Marktmodell von Angebot und Nachfrage paradoxe Bilder eher erzeugt als auflöst. Im Falle der »Bildungsinflation« blendet es aus, dass die soziale Sortierung und Benachteiligung nur deswegen im Übergang zwischen Ausbildung und Beruf so wenig sichtbar wird, weil sie (für die meisten Gruppen) an den Anfang des Bildungsweges und an das Ende des Berufsweges verlagert ist. Demgegenüber können die widersprüchlichen Forschungsergebnisse durchaus als miteinander vereinbare Teilwahrheiten verstanden werden, wenn das komplexe Feld zusammenwirkender Kräfte und Bewegungen, in das die Bildungs- und Berufswege eingebettet sind, im Zusammenhang gesehen wird.

Dies möchte ich im Folgenden versuchen, beginnend mit dem berühmten Diagramm der Bildungswege von Bernhard Schimpl-Neimanns (2000: 653f.; überarbeitet bei Geißler 2002: 346). Es stellt, umfassend statistisch belegt, die Wege der 14-bis 18-Jährigen von 1950 bis 1989 im dreigliedrigen Schulsystem dar, aufgeteilt nach der Zugehörigkeit des Hauhaltsvorstandes zu den acht hauptsächlichen beruflichen Stellungen. Aus meiner Interpretation, die andernorts ausführlicher dargestellt ist (Vester 2005), ergibt sich, in einer ersten Annäherung, eine Gliederung in acht Typen von Bildungswegen, die wiederum drei vertikalen Stufen der Gesellschaft zugeordnet werden können (vgl. Abb. 1). Ihre Bewegungsmuster bezeugen eine widersprüchliche Entwicklung. Die Bildungsdynamik ist sehr hoch, aber sie wird in das Prokrustesbett einer – im Sinne Webers – dreistufigen Ordnung zwischen positiv Privilegierten, nicht Privilegierten und negativ Privilegierten gezwängt.

Offensichtlich ist die positive Privilegierung der *oberen bürgerlichen Milieus*. Das alte Bildungsbürgertum (Typus 1), mit der besten Mitgift an ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital, das vorangehende Generationen schon angesammelt hatten, konnte seinen Vorsprung im Gymnasialbesuch von 38 auf 65 Prozent ausbauen. Neben dieses ist, als eigentlicher Gewinner der Bildungsexpansion, ein neues Bildungsbürgertum aus Kindern von Unternehmern und qualifizierten Angestellten und Beamten getreten, die aufgrund erhöhter Berufsanforderungen ihren Gymnasialbesuch von etwa 13 auf etwa 40 Prozent steigerten (Typus 2). Alle anderen Berufsmilieus sind stark abgeschlagen. Dies gilt auch bereits für den unteren Teil der oberen bürgerlichen Milieus (Typus 3–4).

Bildungstypus	Veränderung des Schulbesuchs nach Herkunftsgruppen* 1950 – 1989	Bewegungen von Berufsgruppen und *Milieus*** im sozialen Raum
Positiv Privilegierte (ca. 22 Prozent)		
1. Altes Bildungsbürgertum (»Bildungsaristokratie«)	Kinder Leitender Angestellter u. Beamter (a): Gymnasium 38% – 65% (ab 1960 zunehmend)	Ungebremster Ausbau des hohen Vorsprungs der »Bildungsaristokratie« in der »oberen Dienstklasse« (*Bildungsbürgerliches* und teilweise *Gehobenes Bürgerliches Milieu*)
2. Neues Bildungsbürgertum (»Bildungsgewinner«)	Kinder von Selbstständigen (ohne Landw.) (b): Gymnasium 12% – 42% (ab 1950 kontinuierlich zunehmend) Kinder qualifizierter Angestellter u. Beamter (c): Gymnasium 13% – 38% (ab 1960 kontinuierlich zunehmend)	Aufsteigender Teil des *Gehobenen Kleinbürgertums*, der sich auf höheres kulturelles Kapital umstellt, um hohe und leitende Angestellten- und Beamtenfunktionen in der »oberen Dienstklasse« bzw. im *Gehobenen Bürgertum* einzunehmen
3. Zurückbleibende bürgerliche Gruppe(n) (»relative Bildungsverlierer«)	Kinder von Selbstständigen (ohne Landwirte) (b): Hauptschule 73% – 28% Kinder qualifizierter Angestellter u. Beamter (c): Hauptschule 68% – 26%	Zurückbleibender Teil des *Gehobenen Kleinbürgertums*, der sich nicht auf höhere Bildung umstellt, sondern mit eher mittleren Bildungsabschlüssen innerbetrieblich in höhere Positionen aufsteigt
4. Gebremste Bildungsaufsteiger	Kinder aus qualifizierten Volksmilieus, d.h. v. einfachen Angestellten u. Beamten (d), von Meistern u. Vorarbeitern (e), von Facharbeitern (f): Realschule 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 (*Gehobenes Dienstleistungsmilieu*)
Nicht-Privilegierte (ca. 56 Prozent)		
5. Alte Arbeitnehmerintelligenz (»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 (*Modernes Kleinbürgerliches Arbeitnehmermilieu* und angrenzende Milieus)
6. Neue Arbeitnehmerintelligenz	Kinder aus einfachen Volksmilieus, d.h. von Facharbeitern (f), von an- und ungelernten Arbeitern (g) und von Landwirten (h): Gymnasium 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 (*Modernes Arbeitnehmermilieu*)

7. Neue Arbeitnehmermitte	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. *Leistungsorientiertes Arbeitnehmermilieu*)
Negativ Privilegierte (ca. 22 Prozent)		
8. Negativ privilegierte Volksmilieus	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 *Traditionslosen* und des *Traditionellen Kleinbürgerlichen Arbeitnehmermilieus*)

* Schulbesuch von 14–18-Jährigen nach der Berufsstellung (a–h) des Familienvorstands (nach: Schimpl-Neimanns 2000: 654).
** Berufsgruppen nach Schimpl-Neimanns 2000: 654; Milieus nach Vögele/Bremer/Vester (Hg.) 2002: 267ff.

Abbildung 1: Bildungswege im sozialen Raum der Bundesrepublik 1950–1989

Die einfachen Volksmilieus haben sich dabei, im Laufe der trotz Benachteiligungen sehr dynamischen Entwicklung, in drei Qualifikationsstufen geteilt. Mit ihrem geringen ›Startkapital‹ konnten sie zwar ihren Gymnasialbesuch nur von etwa 2 auf etwa 13 Prozent steigern. Aber die Ungleichheit ist gleichsam nach oben verschoben. Aus den einst ›bildungsfernen‹ Berufsmilieus der Arbeiter und Landwirte haben sich neue Bildungspotentiale herausdifferenziert. Diese Potentiale wurden zwar vom Weg in den akademischen Status abgedrängt und in mittlere Berufswege gelenkt, aber sie veränderten dennoch die Hierarchie der Erwerbsklassen nachhaltig. Noch in den fünfziger Jahren war das Qualifikationsgefälle stark polarisiert (Geißler 2002: 339). Mehr als 60 Prozent der Erwerbstätigen waren Ungelernte, überkront von einer winzigen »Arbeiteraristokratie« von Meistern und Vorarbeitern (Typus 5). Heute liegt der Anteil der Ungelernten unter 20 Prozent. Bis 1990 hatten sich die einfachen Volksmilieus nach drei Qualifikationsstufen ausdifferenziert (Typus 6–8). Von ihren Kindern geht ein Sechstel auf Gymnasien und ein Zwölftel auf Hochschulen und bildet somit eine neue Arbeitnehmerintelligenz (Typus 6). Ein Drittel geht auf die Realschule und gehört damit eher zu der neuen, gut qualifizierten Arbeitnehmermitte (Typus 7). Beide Gruppen haben der traditionell qualifizierten und orientierten alten Arbeitnehmerintelligenz (Typus 5) inzwischen den Rang abgelaufen.

Die Kehrseite dieser Entwicklung liegt darin, dass die Hälfte der Kinder aus den einfachen Volksmilieus auf der Hauptschule verblieb, die nun weitgehend zur »Restschule« für Jugendliche mit geringen Berufschancen wurde. Die Gefahr, dass sich hier eine neue prekäre Unterklasse herausbildet, ist nicht einfach eine Folge selbstverschuldeter geringer Qualifikation. Sie wächst auch, wenn die Politik die

Integration und Mobilisierung dieser Gruppen, deren Kompetenzreserven in anderen Ländern sehr wohl besser gefördert werden, aufgibt.

Mittlere Milieus: Leistung ohne Statusgewinn

Mit der Beschreibung dieses Prozesses einer neuen Dreiteilung lässt sich das Paradox einer gleichzeitig hohen und dennoch unzureichenden Bildungsdynamik etwas genauer fassen.

Von einer hohen Bildungsdynamik ist zu sprechen, wenn wir von der ökonomisch-technischen Notwendigkeit ausgehen, sich zunehmend auf den Erwerb kulturellen Kapitals umzustellen. Dies entspricht auch der Bildungs- und Berufsforschung, die bis in die neunziger Jahre einen relativ engen Zusammenhang zwischen höheren Berufsanforderungen und dem parallelen *upgrading* der Ausbildungen feststellt (vgl. Blossfeld 1985; Müller 1998: 93). Und es spricht gegen die These einer allgemeinen Bildungsinflation, die auf übermäßiges, vom wirtschaftlichen Bedarf »entkoppeltes« Aufstiegsstreben zurückzuführen wäre, und für die These einer tiefgreifenden Kompetenzrevolution. In der Bundesrepublik hat sich allein von 1950 bis 1987 der Anteil der Berufe, die sich durch hohes Fachkönnen, hohe Eigenverantwortung und hohes Zusammenhangsverständnis auszeichnen, von etwa 5 auf etwa 22 Prozent erhöht (Vester u.a. 2001: 407ff.). Zu ihnen zählen nicht nur die oberen, akademischen Berufe im Bereich von Bildung, Wissenschaft und freien Berufen, sondern auch die nicht- und halbakademischen Intelligenzberufe bzw. Semiprofessionen der Technik, der Verwaltung, der medizinisch-sozialen Dienstleistungen und der Sozialpflege in der sozialen Mitte.

Von einer unzureichenden Bildungsdynamik ist im Zusammenhang damit zu sprechen, dass unterhalb der oberen 10 Prozent der Bevölkerung, das heißt der oberen Dienstklasse, die Bildungsdynamik der mittleren Milieus auf mittlere Berufswege umgelenkt und der Bildungsrückstand der unteren Milieus einem Teufelskreis geringer Ressourcen und Chancen überlassen wurde. Während der Gymnasialbesuch der oberen Gruppen (Typus 1–2) ständig weiter, auf 65 bzw. 42 Prozent, anstieg, begann der Gymnasial- und Hochschulbesuch der Volksmilieus bei dem bis 1982 erreichten Niveau zu stagnieren. Entsprechend begannen bald auch die Quoten der Studienanfänger aus der sozialen Mitte zu stagnieren[1], so dass bis zum Jahre

1 Bis 1985 begannen nur 4 Prozent der Arbeiterkinder ein Universitätsstudium. 1990 betrug der Anteil 7 Prozent, wo er auch im Jahre 2000 noch lag. Von den Kindern der Angestellten begannen 1985 19 Prozent und 1990 sogar 28 Prozent ein Studium. Bis 2000 sank diese Quote dann auf 26 Prozent (Geißler 2002: 348).

2010 sogar ein Mangel an 2,4 Millionen Akademikern prognostiziert wird (Klemm/ Weegen 2000: 146).

Gleichwohl nahmen die Volksmilieus an einer erheblichen ›horizontalen‹ Bildungsexpansion in die Zone der Realschulen und Fachschulen teil. Arbeiter und Angestellte der Mitte blieben, so Walter Müller, weitgehend in ihren *angestammten Berufsgruppen*, vollzogen aber deren Höherqualifizierung mit. Die Realschulen expandierten so nachhaltig, weil ihr Abschluss bei der Lehrstellenvergabe immer häufiger verlangt wurde. Denn

»Arbeiterfamilien haben erkannt, dass der Zugang zu den von ihnen traditionell besetzten Berufsbereichen ein erweitertes Allgemeinbildungsniveau voraussetzt. Mit der Mittleren Reife ist dies ein Niveau, das ohne hohe Kosten und Risiken erreichbar ist.« (Müller 1998: 92)

Hinzu kam der Ausbau der Fachhochschulen, bedingt durch wachsende Chancen und Professionalisierung der Semiprofessionen. Nicht zuletzt hat, »von der Soziologie eher unbemerkt«, das System der Berufsbildung

»eine bemerkenswerte Reform- und Anpassungskapazität gezeigt. Es war in der Lage, gestiegene Qualifikationsanforderungen aus der Arbeitswelt aufzufangen, dem berufsstrukturellen Wandel zu folgen und zugleich vor allem nur einen – wiederum im internationalen Maßstab – geringen Anteil von Berufsanfängern ohne berufliche Grundausbildung zu lassen. Zu den wichtigsten Reformen gehören die Konzentration der Lehrlingsausbildung auf eine kleinere Zahl von Grundberufen, die deutliche Anhebung und Differenzierung des Anforderungsprofils in einzelnen Ausbildungsbereichen und die Entwicklung neuer Berufsbilder im Dienstleistungsbereich.« (ebd.: 99f.)

Aber es blieb eine *Bildungsdynamik ohne Statusgewinn*. Die verbesserten Ausbildungen blieben nach Verdienst und Ansehen deutlich geringer bewertet als die akademischen Berufe. Zugleich wurde die Berufsbildung in der Öffentlichkeit wie in der Soziologie aufgrund der »Fixierung der Bildungsexpansionsdiskussion auf Abitur und Hochschule lange Zeit in hohem Maße unterschätzt« (ebd.: 99). Die berufsbildende Sekundarstufe II ist in Finanzierung, Strukturen und Erträgen nicht hinreichend gleichgestellt mit der gymnasialen Sekundarstufe II und der Berufsqualifizierung der Hochschulen.

Als Ursache wird gesehen, dass die korporative Regulierung des Bildungs- und Berufsbildungssystems die Grenzen der dreistufigen sozialen Segmentierung zu wenig in Frage stellt. »Deutlich segmentierte Bildungssysteme wie das deutsche«, so Martin Baethge (2003: 580),

»mögen jeweils in einzelnen Segmenten Vorzüge haben, beispielsweise (...) in der Vermittlung von Fachqualifikationen auf der mittleren Ebene. Sie erkaufen diesen Vorzug aber in der Regel mit Schwächen in der beruflichen Mobilität und der Offenheit der Berufskarrieren, die mit fortschreitender Wissensabhängigkeit aller ökonomischen und sozialen Prozesse zum spürbaren Hemmschuh der Entwicklung einer Gesellschaft werden können. (...) Die Stagnation der Hochschulexpansion, die Mängel in der Heranbildung von Spitzenqualifikationen und von Fachspezialisten, das

Zurückfallen der Bundesrepublik im durchschnittlichen Bildungsgrad auf einen Mittelplatz unter den OECD-Ländern können als Ausdruck dieser Schwäche gelten.«

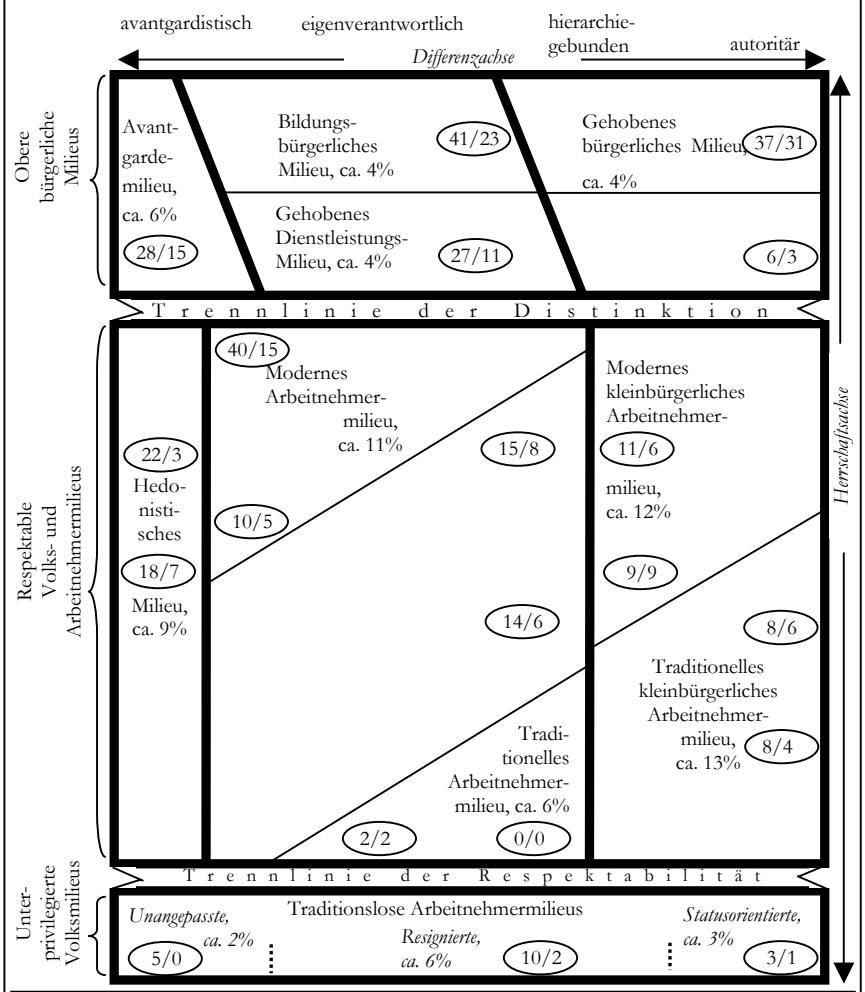
Das korporative Aushandlungssystem ist selbst Ausdruck der Machtkonstellation zwischen privilegierten und nichtprivilegierten Gruppen. Wenn heute das Bildungsangebot hinter der Nachfrage aus Industrie und Dienstleistungen zurückbleibt, muss dies im Zusammenhang mit Strukturen und Prozessen gesehen werden, die die oberen Milieus privilegieren.

Besondere Beachtung verdienen dabei die Machtverschiebungen, Spannungen und Kämpfe zwischen den verschiedenen Fraktionen der Klassenmilieus. Alle Klassenmilieus haben sich, parallel zur beruflichen Differenzierung durch Zunahme kulturellen Kapitals, weiter ausdifferenziert (vgl. Vester u.a. 2001). Kompetenzrevolution, Dienstleistungsberufe und postmaterielle Werte haben zwar die alten Milieus nicht aufgelöst, aber doch die Auffächerung der alten Milieustammbäume in modernere Zweige gefördert.[2] Die größte Auffächerung zeigt sich dabei in der Mitte des sozialen Raums, wo wir auch schon die große Bildungsdifferenzierung festgestellt haben. Die bildungsfernen Milieus der kleinbürgerlichen und traditionellen Arbeitnehmer haben sich extrem, auf etwa 19 Prozent, verkleinert. Die jüngeren modernen Arbeitnehmermilieus sind rasch auf 24 Prozent angewachsen. Im Lebensstil und Habitus der jüngeren Generationen und Zweige der Milieus kommen die Ansprüche der Selbstbestimmung, Selbstverwirklichung und auch der Mitwirkung in Wirtschaft und Gesellschaft stärker zum Ausdruck, gestützt auf gewachsene Kompetenzen an Fachkönnen, Eigenverantwortung und Zusammenhangsverständnis.

Da die Differenzierung der Milieus mit der Bildungsentwicklung verknüpft ist, haben wir in die – hier stark vereinfachte – Landkarte der Milieus (vgl. Abb. 2) oval umrandete Bildungskennziffern eingetragen. Sie geben, für alle Untergruppen der Milieus, die Prozentsätze des Abiturs und der Hochschul- und Fachhochschulabschlüsse an. Die Zahlen beziehen sich auf das Jahr 1991 und liegen damit dicht an dem Endpunkt (1989) der in Schimpl-Neimanns' Daten nachgezeichneten Bildungswege. Sie drücken auch das gleiche starke Bildungsgefälle aus.

2 Da der Habitus über Familie und Sozialisation erworben wird, ändert er sich nicht unbedingt bei einem Berufswechsel. Vielmehr wird, wenn angestammte Berufsfelder aufgegeben werden müssen, als Ersatz meist ein der Herkunft entsprechendes Berufsfeld gesucht.

Soziale Milieus in Westdeutschland – 2003
Die ständische Stufung der Bildungswege



A/H *Bildungskennziffern: Abitur (einschl. Fachabitur) / Hochschulabschluss (einschl. Fachhochschulen) je 100 Milieuangehörige in Westdeutschland 1991 [Durchschnitt 15,1% / 7,7%]. Abbrecher(innen) Gymnasien und Realschulen 8,8% (1991). Leseheispiel: 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 Gegenwartsfragen, Die sozialen Milieus in der Verbraucheranalyse, www.sigma.online.de v. 22.9.2003).

In diesem Gefälle kommen die Konflikte zwischen den bildungsaktiven mittleren und den privilegierten oberen Milieus zum Ausdruck. Dabei sind die Bildungs-, Berufs- und Umstellungsstrategien der Milieus durchaus nicht gleich. Es geht nicht gleichermaßen um individuellen Aufstieg oder ökonomische Nutzenoptimierung. Bei den qualifizierten Volksmilieus geht es, wie erwähnt, mehr um die Sicherung des gewohnten Status und Beziehungsnetzes und ein gewisses Maß an Selbstbestimmung am Arbeitsplatz.

Obere Milieus: Kämpfe um die Hegemonie

Dass die bescheidenen Anfänge der Bildungsöffnung für die Volksmilieus nach 1982 zunehmend ›ausgebremst‹ wurden, war das Ergebnis eines Jahrzehnts leidenschaftlicher Konflikte, die sich vor allem an der Infragestellung des dreigliedrigen Schulsystems durch Gesamtschulen und an der Expansion der Studierendenzahlen festmachten. Dass diesen Entwicklungen institutionelle Grenzen gesetzt wurden, war nur möglich aufgrund einer hohen öffentlichen Mobilisierung der konservativen Fraktionen der oberen bürgerlichen Milieus und ihrer Furcht um die Exklusivität der höheren Bildung.

Dabei hatte die Expansion in die höhere Bildung in den fünfziger Jahren nicht bei den Volksmilieus begonnen, sondern als Gewichtsverschiebung innerhalb des oberen Bürgertums, die mit dem Wachstum moderner Managementberufe verbunden war: bei den Selbständigen (vgl. Abb. 1, Typus 2-a). Sie hatten, so erklären es Bourdieu und Passeron (1971), infolge wirtschaftlicher Konzentrationsprozesse weniger Unternehmen zu vererben und daher ihre Kinder dazu gedrängt, sich auf andere leitende Stellungen und die nötigen Universitätsabschlüsse *umzustellen*. Dieses *neue Bildungsbürgertum* wurde ab 1960 aufgestockt durch die ebenfalls in die modernisierten Leitungsberufe aufrückenden Kinder der qualifizierten Angestellten und Beamten (Typus 2-c). Beide Gruppen steigerten ihren Gymnasialbesuch bis 1989 kontinuierlich auf schließlich etwa 40 Prozent. Sie konnten damit zwar das alte Bildungsbürgertum, das bis dahin auf 65 Prozent stieg, nicht einholen. Aber sie entwickelten sich doch zum *eigentlichen Gewinner der Bildungsexpansion*.

Durch diese Umstellung haben sich die Gewichte in den Milieus von Macht und Besitz, rechts oben im sozialen Raum, erheblich verschoben (Vögele u.a. 2002: 275ff.). Das alte *Gehobene kleinbürgerliche Milieu*, das noch auf ererbten Besitz bzw. den innerbetrieblichen Aufstieg setzt, verabschiedet sich historisch. Es besteht fast nur noch aus Menschen über 55 Jahren mit geringen formalen Bildungsstandards. Seine Kinder sind, als *neues Bildungsbürgertum*, in das *Gehobene bürgerliche Milieu* aufgerückt. Dieses ist damit zum Milieu mit den höchsten statistischen Bildungsstandards

geworden (Abb. 2). Gleichzeitig wird die frühere gesellschaftliche Hegemonie des alten Bildungsbürgertums in Frage gestellt.

Das *alte Bildungsbürgertum* vertraut auf seinen uneinholbaren Vorsprung und das Wirken der *weichen* Mechanismen von Distinktion und Geschmack, mit denen es die »Ungebildeten« auf Distanz hält. Es kann sich selbstbewusst Großzügigkeit leisten. Abitur, Hochschulstudium und entsprechend gehobene Berufspositionen waren schon für die Eltern und Großeltern typisch (Vögele u.a. 2002: 301f.). Die Angehörigen des steil aufgestiegenen *neuen Bildungsbürgertums* führen dagegen energische Statuskämpfe und setzen wieder auf die *harten*, institutionellen Mechanismen, das heißt auf die rechtlichen Garantien für die Gliederung des gestuften Schul-, Berufsbildungs- und Hochschulsystems, auf besondere Leistungskontrollen und Prüfungsstandards und auf die daraus ableitbaren gestuften Berufszugangsberechtigungen. Diese Rigorosität entspricht einem aus ihrer Zwischenposition geborenen Kampf an zwei Fronten.

Über sich wissen sie die alte humanistische Intelligenz, die es sich leisten kann, die Selektivität des Schulsystems nicht allzu eng zu fassen, und die auch schon einmal für Gesamtschulen eintritt, zumal die Dreistufigkeit nach Leistungsstufen längst in diese hinein verlängert ist. Mit ihr streiten sie um die Hegemonie in der öffentlichen Meinung, indem sie – entsprechend ihren unternehmerischen Berufsstellungen in den privaten und öffentlichen Managements – Bildung weit weniger als Selbstzweck denn durch ihren produktiven Nutzen und als Grundlage bedeutsamer Statusunterschiede definieren. Von ihrer Hegemonie haben sie seit den siebziger Jahren viel zurückgewonnen, indem sie die sozialkritische humanistische Intelligenz als ideologisches »Leitmilieu« zurückgedrängt und sich dem neoliberalen Zeitgeist zugewandt haben.

Nach unten müssen die Angehörigen des neuen Bildungsbürgertums ihre Rangstellung gegenüber einer ganzen Stufung nachrückender Milieus verteidigen. Weniger nötig ist dies gegenüber dem unteren Teil der oberen bürgerlichen Milieus. Das überalterte *Gehoben-kleinbürgerliche Milieu* setzt nicht auf formale Bildung. Das *Gehobene Dienstleistungsmilieu* gibt sich mit den halbakademischen Positionen in den seit den fünfziger Jahren angewachsenen wohlfahrtsstaatlichen und privaten Dienstleistungen zufrieden, in die es aus den Milieus der Facharbeit aufgestiegen ist.

Spannungsreicher ist das Verhältnis zu der voranstrebenden Arbeitnehmerintelligenz. Diese ist eher unzufrieden mit der Abdrängung auf Semiprofessionen mit geringerer Anerkennung, halbakademischem Status und schwierigeren Arbeitsverhältnissen. Ein Beispiel sind die expandierenden Sozial- und Gesundheitsberufe, die in den Niederlanden oder Schweden bereits oft Fachhochschul- und Hochschulausbildungen voraussetzen. Krankenschwestern müssen viele Arbeiten übernehmen, die eigentlich studierten Medizinern vorbehalten sind. Bei uns bringen sie sich vieles selbst bei, in Schweden können sie es professionell studieren.

Der Zugang zu ›vollakademischen‹ Abschlüssen ist kostbarer geworden. Status und Einkommen, Bildungs-, Berufs- und Lebenschancen der akademischen Berufe heben sich, seit den sozialen Schließungen der achtziger Jahre, immer deutlicher von den nichtakademischen Milieus ab, so dass diese immer mehr unter das statistische Einkommensmittel sinken (Müller 1998: 96f.). Die Arbeitslosigkeit der Akademiker blieb, obwohl ihr Risiko zunahm, mit etwa 4 Prozent deutlich unter dem Durchschnitt und betraf zudem vor allem die mehr als Fünfzigjährigen (Müller 1998: 97; Mayer 2003: 619f.). Die deutschen Hochschulabsolventen dagegen hatten, wie die Kasseler Hochschulforschung belegt (Teichler/Schomburg 2003), 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 nur 2 Prozent. Allerdings lagen einzelne Fachrichtungen und die Frauen deutlich über den Durchschnittswerten.

›Weiche‹ und ›harte‹ Mechanismen der Selektion

Das Paradox, dass trotz ungleicher Chancen sich in Deutschland Bildungsangebot und -nachfrage weitgehend die Waage halten, lässt sich auflösen. Es gibt offenbar *parallele Mechanismen, die sowohl die Produktion von Bildungskapital wie die Nachfrage nach ihm drosseln*. Die Zahl der oben verfügbaren Plätze ist durch Politiken ständischer »Schließung« gedrosselt. Der Zustrom der dafür ausgebildeten Bewerber wird durch die zeitliche Vorverlagerung der sozialen Selektion auf die frühen Lebensphasen gedrosselt. Die dem zugrunde liegenden ständischen Strategien hat schon Max Weber als Ursache dafür kritisiert, dass die soziale Hierarchie nicht allein durch Leistungskonkurrenz, sondern als ständische Rangordnung reproduziert wird: die Erzeugung von Rangordnungen in den Distinktionskämpfen des Alltagslebens und die Privilegierung durch rechtlich-institutionelle Weichenstellungen.

Die Mechanismen der soziokulturellen *Konventionen* – der Ehre, der Lebensführung, des Lebensstils usw. – wirken über die soziokulturellen Distinktionsmechanismen im alltäglichen Verkehr und lassen dort Zusammengehörigkeit, Rangordnungen, Aufwertungen und Abwertungen entstehen. Die Konventionen sind in die subtilen Mechanismen des *Habitus* der Individuen inkorporiert, die in den Gruppen der Gleichaltrigen und in der pädagogischen Kommunikation, von Kind an die sozialen Fremd- und Selbsteinordnungen nach Herkunftsmilieu, Geschlecht, Ethnie usw. und die für Berufswege so wichtigen geschmacklichen Vorlieben entstehen lassen, die die Weichenstellungen der Bildungs- und Berufswege anbahnen. So entsteht schon im informellen alltäglichen Verkehr eine soziale Hierarchie, die in den vorbewussten symbolischen Formen des Geschmacks, des Stils, des Sprechens,

der Bewegungen usw. verschlüsselt ist. Erst die Kompetenz der Lehrenden, diese symbolischen Milieudifferenzen zu *entschlüsseln* und zu reflektieren, würde eine milieugerechte pädagogische Förderung von Chancengleichheit ermöglichen.

Die Herstellung von Privilegienhierarchien durch das *Recht* wird besonders über die korporative Repräsentation der Berufsgruppen erzeugt und implementiert. Ständische Differenzierungen und die Chancenzuweisung nach Habitusformen lassen sich erkennen in den Kämpfen um die Schul- und Hochschulgliederung, um Fachkanon und Fachcurricula, um Kompetenzstandards und Prüfungen und das Berechtigungswesen, welches Fachabschlüsse und Berufszugang auch rechtlich verkoppelt.

Beide Arten von Mechanismen verknüpfen sich auf mannigfache Weise im Bildungssystem, dessen Gliederungen die kulturellen Domänen bestimmter Milieus und die Hierarchie von hegemonialen und dominierten Kulturen abbilden. Sie beginnen mit den Elternvertretungen in den Kindergärten und Schulen, in denen die hegemonialen Bildungsmilieus, vor allem das aufsteigende neue Bildungsbürgertum, bereits dominieren und die sich mit bestimmten Milieus und Berufsverbänden der Erziehenden und Lehrenden zu *pressure groups* der Bildungspolitik und der öffentlichen Meinung zusammenfinden. Auf anderen Ebenen treten die formellen Aushandlungssysteme in Kraft, in denen Berufsverbände, Gewerkschaften, Kammern, Verwaltungen, Juristen, Experten, Schulvertreter usw. über die institutionelle Seite der Regulierung des Ausbildungs- und Berufssystems zusammenwirken.

Der Doppelcharakter der Bildungseinrichtungen als Lernanstalt und als Stätte der klassenbezogenen Akkulturation erweist sich daran, dass sie als Einrichtungen der »Fachkulturen« die Kooptation in die Kulturen der verschiedenen, in sich durchaus fein fraktionierten höheren Bildungsmilieus regeln. Wenn Walter Müller die Mechanismen der Bildungsselektion als »Sortierung« beschreibt, dann drückt er aus, dass es nicht um ein Rüttelsieb für individuelle Talente, sondern um die Segregation nach schon bestehenden Gruppenidentitäten geht. Die Metapher trägt auch weiter. 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 besonders die über 50-Jährigen betroffen, deren Arbeitslosigkeit etwa doppelt so hoch ist wie der Durchschnitt, und die Milieus der Geringqualifizierten, die sich überdurchschnittlich bei den 40 Prozent Dauerarbeitslosen wiederfinden.

Dass Alternativen zur sozialen Segregation möglich sind, zeigen die Länder, die bessere Schulerfolge mit einer stärkeren sozialen Mischung erzielen. Auch bei uns gibt es Momente einer solchen Mischung, insbesondere in vielen Grundschulen, zumal die äußeren Klassengrenzen in einer »entstrukturierten Klassengesellschaft« (Peter A. Berger) sich heute weniger durch formelle Segregation reproduzieren als durch die feinen Unterschiede des Habitus, die es bis zu einem gewissen Grade zulassen, dass die Individuen aus verschiedenen Klassenmilieus sich stärker über Sozialkontakte vergemeinschaften. Eine nachhaltige soziale Segregation scheint erst wieder später, beim Eintritt ins dreigliedrige Schulsystem, wirksam zu werden. Darauf verweist schon die IGLU-Studie, nach der in Deutschland die Zehnjährigen im internationalen Vergleich der Lesekompetenz bedeutend besser abschneiden als die Fünfzehnjährigen. Offenbar wirkt der Übergang auf die weiterführenden Schulen in vieler Hinsicht als Übergang zu einem auch formell segregierenden Integrationsmodus, als Übergang von der ganzen Person zur Abstraktion nach fachlich spezialisierten, kognitiven Schemata, die auch von verschiedenen Lehrern verkörpert werden. Schon in der Grundschule nehmen die Lehrenden über die feinen Sensorien des Habitus unfehlbar wahr, wenn Kinder verschiedenen Klassenkulturen des kultivierten und des gewöhnlichen Geschmacks entsprechen, und sie machen auch Prognosen für den weiteren Bildungsweg, die die Mitgift und Hilfe des »Elternhauses« mit auf die Waagschale legen.

Trotz des Schwergewichts dieser Traditionen besteht, da auch die Lehrerschaft verschiedene Teilgruppen umfasst, noch die Chance einer *integrierenden Pädagogik*. Die pädagogische Kommunikation kann durchaus verschiedenen Modi folgen. Sie kann entweder die Dispositionen der Kinder als »Defizite« auffassen, die durch Akkulturation zu überwinden seien, oder sie kann sie als nur »andere« Potentiale verstehen, die auch ein Weg nach Rom sind. Das entspräche einer »rationalen Pädagogik«, wie sie Bourdieu gefordert hat, die die Segregation nicht verstärkt, sondern die Kinder über die Kultivierung ihrer *spezifischen*, auch der milieuspezifischen, Dispositionen zugleich integriert. Diese »anderen« Potentiale, die durch die hochkulturellen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata diskriminiert 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 einfühlend als klassifizierend angelegt sind. Gerade diese Kompetenzen werden in der sich differenzierenden Welt technischer und sozialer Berufe zunehmend gebraucht. – Die großen Begabungsreserven der bildungsaktiven Milieus der praktischen Intelligenz in den Volksmilieus sind nur die Spitze eines Eisbergs an ungehobenen Schätzen.

Literatur

Allmendinger, Jutta/Aisenbrey, Silke (2002), »Soziologische Bildungsforschung«, in: Tippelt, Rudolf (Hg.), *Handbuch Bildungsforschung*, Opladen, S. 41–60.

Baethge, Martin (2003), »Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts«, in: Cortina, Kai S. u.a. (Hg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*, Reinbek, S. 525–580.

Blossfeld, Hans-Peter (1985), *Bildungsexpansion und Berufschancen*, Frankfurt a.M.

Bourdieu, Pierre (1982/1979), *Die feinen Unterschiede*, Frankfurt a.M.

Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971/1964), *Die Illusion der Chancengleichheit*, Stuttgart.

Geißler, Rainer (2002/1996), *Die Sozialstruktur Deutschlands*, Opladen.

Goldthorpe, John H./Llewellyn, Catriona/Payne, Clive (1987/1980), *Social Mobility and Class Structure in Modern Britain*, Oxford.

Klemm, Klaus/Weegen, Michael (2000), »Wie gewonnen, so zerronnen. Einige Anmerkungen zum Zusammenhang von Bildungsexpansion und Akademikerangebot«, in: Rolff, Hans-Günter u.a. (Hg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Bd. 11, Weinheim/München, S. 129–150.

Müller, Walter (1998), »Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion«, in: Friedrichs, Jürgen/Lepsius, M. Rainer (Hg.), *Die Diagnosefähigkeit der Soziologie* (=Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 38), Opladen, S. 81–112.

Schimpl-Neimanns, Bernhard (2000), »Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989«, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 52, H. 4, S. 636–669.

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« vom 9.–10. Oktober in Eichstätt/Kassel, Ms.

Vester, Michael (2005), »Die selektive Bildungsexpansion«, in: Berger, Peter/Kahlert, Heike (Hg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten? Stabilität und Wandel von Bildungschancen*, Weinheim.

Vester, Michael/Oertzen, Peter von/Geiling, Heiko/Herman, Thomas/Müller, Dagmar (2001), *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel*, Frankfurt a.M.

Vögele, Wolfgang/Bremer, Helmut/Vester, Michael (2002), *Soziale Milieus und Kirche*, Würzburg.

Weber, Max (1964), *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie*, Köln/Berlin.