

Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 34, 2018

Bildungszugänge und Bildungsaufstiege

Mechanismen und Rahmenbedingungen

Thema

Wie erfolgreiche Bildungsaufstiege
zustande kommen und wodurch sie
gefördert werden können

Thomas Spiegler



Wie erfolgreiche Bildungsaufstiege zustande kommen und wodurch sie gefördert werden können

Thomas Spiegler

Spiegler, Thomas (2018): Wie erfolgreiche Bildungsaufstiege zustande kommen und wodurch sie gefördert werden können.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 34, 2018. Wien.

Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-34/meb18-34.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>



Schlagworte: Bildungsaufstieg, Bildungssystem, Bildungserwerb, bildungsferne Herkunft, Bildungsstatus, Aufstiegsbedingungen, Bildungsweg, Bildungsorientierung

Kurzzusammenfassung

Wie kommt es zu sehr erfolgreichen Bildungsaufstiegen trotz weniger versprechender Ausgangspositionen? Der vorliegende Beitrag skizziert auf Basis von 58 Interviews mit BildungsaufsteigerInnen aus Deutschland, die zum Zeitpunkt der Datenerhebung (2011) alle Studierende und StipendiatInnen der Studienstiftung des deutschen Volkes waren, welche Ressourcen zum Gelingen von Bildungsaufstiegen beitragen. Hierfür werden drei Aufstiegsbedingungen („Können“, „Wollen“, „Dürfen“) und darauf fußend drei Aufstiegstypen („Expeditionsteilnehmer“, „Backpacker“ und „Auswanderer“) gefasst und charakterisiert, die die Beziehungen bzw. Abhängigkeiten zwischen dem Herkunftsfeld, den aufstiegsfördernden Faktoren und dem Bildungsweg konkreter fassbar machen. Denn für jeden untersuchten Einzelfall eines erfolgreichen Bildungsaufstiegs lässt sich eine Gruppe verschiedener Ressourcen benennen, die am Ende immer dazu beitragen, eine der drei Aufstiegsbedingungen („Können“, „Wollen“, „Dürfen“) herzustellen. Sichtbar wird dabei, dass die Gruppe der BildungsaufsteigerInnen keineswegs homogen ist. Zudem ist auch für ihren Bildungsverlauf die elterliche Bildungsorientierung von zentraler Bedeutung. (Red.)

Wie erfolgreiche Bildungsaufstiege zustande kommen und wodurch sie gefördert werden können

Thomas Spiegler

Das „Können“ bezeichnet die Leistungen und Fähigkeiten einer Person, die im Bildungssystem erkannt und anerkannt werden. Das „Wollen“ beschreibt zum einen die Lern- und Leistungsmotivation, die es ermöglicht, schulische Anforderungen gegenüber anderen Interessen zu priorisieren, zum anderen die notwendigen Aspirationen. Das „Dürfen“ schließlich beschreibt die Strukturen, den Möglichkeitsraum, den das „Wollen“ und „Können“ haben. Diese drei Aufstiegsbedingungen „Können“, „Wollen“, „Dürfen“ sind für sich genommen erforderliche und zusammengesehen hinreichende Bedingungen. Gelingt es, alle Aufstiegsbedingungen herzustellen, findet ein Bildungsaufstieg statt, wird eine Bedingung dauerhaft nicht erfüllt, bleibt der Bildungsaufstieg aus.

Bildungswege wider den Trend

Die soziale Herkunft eines Menschen hat Einfluss auf dessen Bildungserwerb. Diese wenig überraschende Beobachtung scheint universal (siehe OECD 2012 u. 2017). Die Bildungssoziologie hat diesem Umstand in den vergangenen Jahrzehnten mal mehr oder weniger Aufmerksamkeit gewidmet – spätestens mit der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 erreichte dieses Thema eine breite Öffentlichkeit (siehe Baumert/Schümer 2001). Immer wieder bestätigt die kaum zu überblickende Fülle von wissenschaftlichen Studien mittels unterschiedlicher Blickwinkel, Daten und Methoden (Büchner/Brake 2006; Becker 2007; Maaz/Neumann/Baumert 2014; Middendorff et al. 2017) den übergreifenden Befund, dass Kinder höherer sozialer Schichten in der Schule bessere Leistungen zeigen, dass sie (leistungsunabhängig) eher weiterführende

Schulformen anstreben und empfohlen bekommen und dass sie zu einem höheren Anteil ein Hochschulstudium absolvieren. Letzteres wird gern anhand des sogenannten „Bildungstrichters“ veranschaulicht: Von 100 Kindern von Eltern mit akademischem Abschluss ergreifen 77 ein Studium, bei 100 Kindern von Eltern ohne akademischen Abschluss sind es dagegen 23 Kinder (siehe Middendorff et al. 2012).

Trotz der zahlreichen Belege für diese Zusammenhänge gibt es eine nicht geringe Anzahl junger Menschen, deren Bildungsweg anscheinend diesem Muster entgegenläuft, und die trotz wenig versprechender Ausgangsposition einen sehr erfolgreichen Bildungsverlauf haben. Derartige Bildungsaufstiege, bei denen Kinder Bildungsabschlüsse erlangen, die deutlich über die der Elterngeneration hinausreichen, stehen im Mittelpunkt der hier präsentierten

Forschungsergebnisse (siehe dazu ausführlicher Spiegler 2015). Zentrales Anliegen war es, genauer zu untersuchen, wie den zweifellos bestehenden Ungleichheitsmechanismen zum Trotz erfolgreiche Bildungsaufstiege zustande kommen.

Der Forschungsstand

Seit den 1960er Jahren widmeten sich zahlreiche Studien dem Phänomen Bildungsaufstieg. Anfangs standen Arbeiterkinder im Mittelpunkt des Interesses. Als ein entscheidender Faktor für deren Bildungsaufstieg galten schichtuntypische Erziehungsorientierungen der Eltern, d.h. eine stärker bildungsorientierte Erziehung (siehe Grimm 1966). Ab den 1980er Jahren dominierten Studien mit Fokus auf die Bildungsaufstiege von Arbeitertöchtern. Im Mittelpunkt standen dabei vor allem das subjektive Erleben und Deuten der damit verbundenen Emanzipationsprozesse (siehe Schlüter 1992 u. 1999; Brendel 1998; Rohleder 1997). Die Frage nach aufstiegsfördernden Faktoren spielte in den meisten Studien aus dieser Zeit eine untergeordnete Rolle, dort, wo Angaben dazu gemacht wurden, werden z.B. eine schichtuntypische Bildungsorientierung im Elternhaus, die Förderung durch LehrerInnen, Vorbilder und Selbstwirksamkeitserfahrungen genannt.

Seit 2000 entstehen zunehmend Studien, die zwei andere als benachteiligt geltende Gruppen in den Mittelpunkt rücken: MigrantInnen(-kinder) und „Bildungsferne“. Insbesondere bei den Studien mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund liegt der Fokus erneut auf subjektiven Erlebens- und Bewältigungsprozessen (siehe Hummrich 2009; King 2006; El-Mafaalani 2012; Tepecik 2011). An die Stelle der „Arbeiterkinder“ früherer Studien treten nun diejenigen mit „bildungsferner“ Herkunft (siehe Grendel 2012; Schmitt 2010) – da sich insbesondere der Bildungsstatus der Eltern (und weniger deren berufliche Position) als wirksamer Herkunftsfaktor erwies.

Im englischsprachigen Raum wird oft mit dem Begriff „first-generation students“ auf BildungsaufsteigerInnen verwiesen. In den zahlreichen Studien dazu erscheinen diese oft als Studierende, die etwas weniger gut als andere auf das Studium vorbereitet sind, die eher an weniger prestigeträchtigen Einrichtungen

studieren und deren erfolgreicher Studienabschluss etwas weniger wahrscheinlich ist (Überblick bei Spiegler/Bednarek 2013). Auf aufstiegsförderliche Faktoren geht am deutlichsten Anat Gofen (2009) ein, die mit Verweis auf sogenanntes „family capital“ einen Perspektivwechsel fordert, demzufolge „first-generation students“ nicht trotz, sondern aufgrund ihrer Familie der Bildungsaufstieg gelingt. Insgesamt ist das Forschungsfeld stark dadurch geprägt, dass insbesondere unter Rückgriff auf Pierre Bourdieu die Herausforderungen, Konflikte und Beharrungstendenzen des Habitus im Zusammenhang mit Aufstiegsprozessen in den Vordergrund gestellt werden.

In der jüngeren Vergangenheit entstanden im deutschsprachigen Raum neben der hier präsentierten noch zwei weitere Arbeiten, die sich dezidiert mit den ermöglichenden Faktoren für Bildungsaufstiege befassen. Antonia Kupfer (2015) fokussiert auf die Mikroebene und ermittelt eine Liste verschiedener sozialer Kontexte für Bildungsaufstiege. Ingrid Miethe, Regina Soremski, Maja Suderland, Heike Dierckx und Birthe Kleber (2015) nehmen dagegen die oft vernachlässigten Makrostrukturen in den Blick und unterstreichen im historischen Vergleich verschiedener Bildungssysteme die Rolle der Gelegenheitsstrukturen.

Die Daten und Methode der Studie

Die empirische Grundlage der folgenden Darstellung bilden 58 ausführliche, biografisch orientierte Interviews mit StipendiatInnen der Studienstiftung des deutschen Volkes. Zum Zeitpunkt des Interviews waren diese Studierende in der zweiten Hälfte ihres Studiums. Die Studienstiftung ist das größte Begabtenförderungswerk in Deutschland und für die Aufnahme bedarf es in der Regel (neben anderem) sehr guter schulischer oder akademischer Leistungen. Alle ausgewählten Studierenden haben Eltern, die weder eine Hochschulzugangsberechtigung erworben noch ein Studium absolviert hatten. Durch Berücksichtigung der Höhe der finanziellen Förderung konnten diejenigen StipendiatInnen gewählt werden, deren Eltern Einkommen im unteren Einkommensbereich hatten. Die Befragten (33 Frauen und 25 Männer) verteilen sich auf ganz Deutschland und die verschiedensten Fachrichtungen. Im Jahr der Datenerhebung (2011) waren die befragten

Studierenden im Mittel 26 Jahre alt – sie gehören damit zu der Altersgruppe, die von PISA 2000 in den Blick genommen worden war. Ihre Bildungswege verkörpern sehr deutliche Bildungsaufstiege und die Förderung durch die nicht selten als prestigeträchtig angesehene Studienstiftung des deutschen Volkes ließ zum Zeitpunkt der Datenerhebung mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit auch einen erfolgreichen Abschluss des Studiums erwarten.

Neben einer Einzelfallanalyse wurden die Daten in MAXQDA mit umfangreichem subsumtiven und abduktiven Codieren aufbereitet. Ergänzend zur qualitativen Auswertung der Daten kamen bei der Typenbildung quantitative heuristische Verfahren zum Einsatz.

Das vorliegende Sampling hat den Vorteil, dass durch den Fokus auf deutliche und erfolgreiche Bildungsaufstiege erwartet werden konnte, potentielle aufstiegsfördernde Faktoren besser sichtbar zu machen. Auf diesem Punkt lag das Hauptaugenmerk der Studie. Gleichzeitig ist diese Stichprobe bei weitem nicht repräsentativ für BildungsaufsteigerInnen insgesamt. Scheiternde oder fragile Aufstiegsverläufe sind hier nicht abgebildet.

Ressourcen und Bedingungen erfolgreicher Bildungsaufstiege

Als richtungsweisend bei der Analyse erwies sich die Unterscheidung in Aufstiegsressourcen und Aufstiegsbedingungen. Die Einzelfallanalyse machte deutlich, dass bei jedem Bildungsaufstieg hilfreiche Ressourcen identifiziert werden können, die für den individuellen Bildungsweg förderlich waren, zum Beispiel eine fördernde Lehrerin, hoher intrinsischer Fleiß, bildungsorientierte Eltern, Orientierungspersonen in der Peer-Group u.v.m. Fast alle im bisherigen Forschungsstand benannten Faktoren wurden dabei wieder sichtbar. Allerdings erschien keine der Ressourcen so notwendig, dass sie in jedem Fall zutage trat, vielmehr ließ sich für jeden Einzelfall eine Gruppe verschiedener Ressourcen benennen.

Als Bindeglied zwischen der langen Liste möglicher Ressourcen und den erfolgreichen Bildungsaufstiegen fungierten sich abzeichnende Aufstiegsbedingungen. Diese ergaben sich dadurch, dass für jede Ressource gefragt wurde, wie sie zum

Bildungsaufstieg beiträgt, also beispielsweise, was genau eine Person fördert, die allgemein als „Förderer“ identifiziert wurde, oder welchen Effekt eine Orientierungsperson im Detail hat. Dadurch wurde sichtbar, dass alle Ressourcen am Ende dazu beitragen, eine von drei Bedingungen herzustellen, die in der Studie als das „Können“, „Wollen“ und das „Dürfen“ benannt werden (siehe dazu ausführlicher Spiegler 2015).

Das „Können“ bezeichnet die Leistungen und Fähigkeiten einer Person, die im Bildungssystem erkannt und anerkannt werden. Für einen erfolgreichen Bildungsaufstieg ist es notwendig, zumindest an bestimmten Punkten in der Bildungsbiografie gute Leistungen vorzuweisen. Berücksichtigt man die Praxis im Bildungssystem entspricht das „Können“ guten bis sehr guten schulischen Leistungen.

Das „Wollen“ beschreibt zum einen die Lern- und Leistungsmotivation, die es ermöglicht, schulische Anforderungen gegenüber anderen Interessen zu priorisieren. Des Weiteren umfasst das „Wollen“ die notwendigen Aspirationen. Es ist für den Bildungsaufstieg erforderlich, einen Abschluss (der noch nicht durch die Biografien der Eltern als „Standard“ vorgezeichnet ist) als erstrebenswert und erreichbar zu beurteilen und diesen dann aktiv anzustreben.

Das „Dürfen“ schließlich beschreibt die Strukturen, den Möglichkeitsraum, den das „Wollen“ und „Können“ haben. Am Anfang wird dieser Raum stark durch die Bildungsorientierung in der Herkunftsfamilie bestimmt. Diese bestimmt, wie Lernen, Schule allgemein, bestimmte Schulformen im Besonderen sowie unterschiedliche berufliche Optionen in der Familie bewertet werden. Daneben spielen, insbesondere an den Übergängen, auch die Bildungsinstitutionen und deren RepräsentantInnen eine wichtige Rolle. Nicht näher in den Blick genommen werden an dieser Stelle die makrostrukturellen Gelegenheitsstrukturen (siehe Miethe et al. 2015).

Diese drei Aufstiegsbedingungen „Können“, „Wollen“, „Dürfen“ sind für sich genommen erforderliche und zusammengesetzten hinreichende Bedingungen. Gelingt es, alle Aufstiegsbedingungen herzustellen, findet ein Bildungsaufstieg statt, wird eine Bedingung dauerhaft nicht erfüllt, bleibt der Bildungsaufstieg aus.

Die Aufstiegstypen „Expeditionsteilnehmer“, „Backpacker“ und „Auswanderer“

Ein genauerer Blick auf die Gruppe der BildungsaufsteigerInnen macht schnell deutlich, dass diese keine homogene Gruppe darstellen. Sowohl in Bezug auf das Zustandekommen und den Verlauf des Bildungsaufstiegs als auch im Blick auf die damit verbundenen subjektiven Erfahrungen und Deutungen lassen sich im untersuchten Sample deutliche Differenzen ausmachen. Die Bandbreite lässt sich am besten anhand von drei Aufstiegstypen beschreiben. Deren zentrales Unterscheidungsmerkmal ist die Ausgangsverteilung der drei genannten Aufstiegsbedingungen, also die Frage, ob „Können“, „Wollen“ und „Dürfen“ schon frühzeitig gegeben waren oder erst im Laufe der Bildungsbiografie hergestellt werden mussten (siehe Abb. 1). In Anlehnung an die Metapher des Bildungswegs bzw. Bildungsaufstiegs tragen die drei Typen Namen aus dem Feld des Unterwegs-Seins, mit denen auf zentrale Charakteristika des jeweiligen Typus Bezug genommen wird.

Abb. 1: Aufstiegsbedingungen und Aufstiegstypen bei Bildungsaufstiegen

		Können	Wollen	Dürfen
Expeditionsteilnehmer		●	●	●
Backpacker		●	●	◐
Auswanderer	1.	●	●	○
Auswanderer	2.	●	○	○
Auswanderer	3.	○	○	○

Quelle: Spiegler 2015

Beim Aufstiegstypus „Expeditionsteilnehmer“ sind alle drei Bedingungen von Beginn an erfüllt. Die Eltern sind bildungsorientiert, das Kind soll erfolgreich sein, studieren und es einmal besser haben. Manchmal wird dies mit den Berufserfahrungen der Eltern verknüpft (siehe Beispiel), mit einer Migration, die die Eltern um der Chancen der Kinder willen auf sich nahmen, oder versagten Bildungschancen insbesondere der Mütter. Von Beginn an sind hohe schulische Leistungen sichtbar sowie Leistungsmotivation und Aufstiegsaspirationen.

Interviewbeispiel für eine hohe Bildungsorientierung der Eltern

Eine Studentin erzählt über ihren Vater, der in der Mitte seines Berufslebens sich genötigt sah, aufgrund der Insolvenz seines bisherigen Arbeitgebers eine weniger attraktive Stelle anzunehmen: *„Ab da fing das dann mit diesen Sprüchen an, so: ‚Du musst irgendwas aus dir machen. Du musst irgendwann selbst bestimmen können, wo du hingehst, was du machst, weil wenn du dann für andere arbeitest und dir gefällt der Job nicht, den du machst, oder dir gefallen die Leute nicht, für die du arbeitest, dann ist das ziemlich – dann geht es einem halt nicht so gut.‘ ... ‚Kind du musst was lernen, weil, das macht keinen Spaß unter Maschinen herzukrabbeln.‘“* (Jasmin W., 20)

Hier begibt sich jemand entsprechend ausgerüstet auf eine Expedition mit klarem Ziel – und das heißt: gut sein, Abitur machen, studieren.

Auch beim Aufstiegstypus „Backpacker“ sind „Können“ und „Wollen“ frühzeitig sichtbar. Das „Dürfen“ tritt im Gegensatz zum ersten Typus schwächer in Erscheinung, es ist kein „Sollen“, sondern tatsächlich „Dürfen“. Der Bildungsaufstieg ist nicht angestrebt, sondern eher eine Überraschung, die zugelassen wird. Die Eltern haben mittlere Leistungserwartungen. Die Lernmotivation ist von Beginn an sichtbar, die Aspirationen entwickeln sich Schritt für Schritt mit dem sich einstellenden Erfolg.

Interviewbeispiel für eine offene Bildungsorientierung der Eltern

Ein Student sagt über seine Eltern: *„Sie haben immer gesagt, auch zu meinem Bruder, dass das für sie nicht ausschlaggebend ist, ob ihre Kinder ähm ein Gymnasium besuchen oder nicht. Sie haben sich darüber gefreut, aber sie – es war halt für sie nicht irgendwie eine Bedingung, ... ein Muss, was ein Kind machen muss, wenn es aus der Familie kommt.“* (Andreas B., 53)

Der Weg dieses Typus ist nicht komplett vorgezeichnet. Wie bei einer realen Backpackertour gibt es verschiedene Optionen und letztendlich entscheiden die Erfahrungen auf dem Bildungsweg, die Inspirationen von Orientierungspersonen und günstige Gelegenheiten mit darüber, wie der nächste Schritt aussieht.

Der Aufstiegstypus „Auswanderer“ ist dadurch gekennzeichnet, dass die Bedingung „Dürfen“ lange Zeit nicht erfüllt ist. Die Leistungserwartungen der Eltern sind eher niedrig. Unabhängig von möglichen Optionen wird der mittlere Schulabschluss favorisiert. Es gibt eine starke Berufsorientierung, die schnell Einkommen, Sicherheit und Selbständigkeit ermöglichen soll. Das Gymnasium und die Universität gelten als eine „andere Welt“ und Abitur und Studium werden im Herkunftsfeld eher kritisch betrachtet. Für die AufsteigerInnen kommt früher oder später der Punkt, an dem eine bewusste Loslösung von den Werthaltungen des Herkunftsfeldes erforderlich ist, es bedarf eines Auswanderns, um den Bildungsaufstieg zu realisieren.

Interviewbeispiel für eine geringe Bildungsorientierung der Eltern

Eine Studentin, die nach Beruf und Zweitem Bildungsweg studiert, erzählt: *„Das war überhaupt nicht, dass da jetzt erwartet wurde, dass da jetzt Zweier auf dem Zeugnis sein mussten oder irgendwie keine Vierer da sein durften. Solange das alles so war, dass das durchkam, war alles in Ordnung... Es war aber gar nicht im Gespräch, irgendwie Gymnasium oder so, ... das äh wär auch für meine Eltern, also ich glaub, die hätten das jetzt auch nie für möglich gehalten, hätten mich wahrscheinlich dann auch gar nicht hingeschickt, weil, das war halt so, dass Realschule, Ausbildung, das war schon klar vorher.“* (Arlette J., 19)

Die Verteilung der Bedingungen „Können“ und „Wollen“ innerhalb dieses Typus variiert und erlaubt es, drei Untertypen zu bilden. Bei einem sind beide Bedingungen frühzeitig gegeben, bei einem Typus liegt lediglich das „Können“ früh vor und im dritten Fall ist anfangs keine der Aufstiegsbedingungen gegeben. Eine detailliertere Beschreibung der Prozesse, die bei diesen Untertypen zur Herstellung der einzelnen Bedingungen führen, ist im Rahmen dieses knappen Überblicks nicht möglich (siehe dazu ausführlicher Spiegler 2015).

Die Prägekraft der Ausgangsverteilung

Die Analyse zeigt, dass die Ausgangsverteilung der drei Bedingungen hohe biografische Prägekraft aufweist. Der Weg des Typus „Auswanderer“

(insbesondere der beiden letztgenannten Varianten) führt über eine Berufsausbildung (evtl. auch eine berufliche Praxis) und den Zweiten Bildungsweg zum Studium. Neben den persönlichen Ressourcen (z.B. Fähigkeiten und Leistungsmotivation) tragen hier vor allem soziale Ressourcen zum Aufstieg bei. Dies sind beispielsweise Förderer, die ermutigen, „weiter zu machen“, Orientierungspersonen, die als Vorbilder dienen, oder Ratgebende, die bei fehlendem Wissen über Bildungswegoptionen aushelfen. Die Bildungsverläufe der Typen „Backpacker“ und „Expeditionsteilnehmer“ führen dagegen nach der Grundschule direkt zu Gymnasium und Studium. Hier ist es vor allem die Familie, die mit Bildungsorientierung, Leistungserwartungen und Förderung die Ressourcen zur Verfügung stellt, die in Ergänzung der persönlichen Ressourcen zum Aufstieg führen. Während man hier von einem Aufstieg aufgrund der Familie sprechen kann, ist es am anderen Ende des Spektrums eher ein Aufstieg trotz der Familie.

Das Paradox dieser Ergebnisse liegt darin, dass die Gruppe der BildungsaufsteigerInnen einerseits als ein Gegenpol zur These der Herkunftsabhängigkeit von Bildungserfolg erscheinen kann, jedoch andererseits der genauere Blick auf diese Gruppe deutlich macht, dass selbst bei diesen Bildungsaufstiegen die Herkunft (insbesondere die elterliche Bildungsorientierung) von zentraler Bedeutung für den Bildungsverlauf ist.

Wie lassen sich Bildungsaufstiege fördern?

Die Förderung von Bildungsaufstiegen erscheint immer wieder als bildungspolitisches Ziel verschiedener Akteure. In diesem letzten Abschnitt soll kurz skizziert werden, welche Ansätze sich für ein solches Ziel aus dem Wissen bezüglich des Zustandekommens von Bildungsaufstiegen ableiten lassen. Dabei beschränke ich mich im Folgenden auf mögliche Maßnahmen im gegenwärtigen Bildungssystem, mögliche grundlegende Reformen werden an dieser Stelle nicht diskutiert.

Wenn die dargestellten Aufstiegsbedingungen „Können“, „Wollen“ und „Dürfen“ beim Entstehen von Bildungsaufstiegen eine zentrale Rolle spielen, dann ist es naheliegend, die Maßnahmen zu favorisieren, die

diese Bedingungen unterstützen. Die Unterscheidung der Aufstiegstypen machte deutlich, wie einflussreich die Bedingung „Dürfen“ ist. Neben den zentralen Merkmalen der Herkunftsfamilie wird an dieser Stelle auch die Struktur des Schulsystems wirksam. Mehr Öffnung innerhalb des gegliederten Bildungssystems einschließlich der Wechselmöglichkeiten zwischen Schulformen erscheint förderlich für Aufstiegswege (siehe Baumert/Trautwein/Artelt 2003). Gegenwärtig scheint das Bildungssystem eher einseitig offen zu sein. Von allen individuellen Schulwechseln während der Sekundarstufe I sind 60% Abstiege (Wechsel auf eine anspruchsniedrigere Schule) und nur 27% sind Aufstiege (siehe Bellenberg 2012). Insbesondere an den unteren Schulformen können Haltekräfte entstehen. Aufstiegsorientierung heißt hier, den Wechsel auf eine höhere Schulform stets mitzudenken.

Entscheidend sind dabei vor allem die Übergangsstellen zwischen Schulformen. Insbesondere beim Aufstiegstypus „Backpacker“ spielt die Überzeugungsarbeit der Grundschullehrkräfte eine wichtige Rolle für die elterliche Entscheidung. Während Eltern oberer Schichten notfalls Wege finden, um ihr Kind auch ohne Gymnasialempfehlung in der gewünschten Schulform zu platzieren, genügt Eltern mit weniger Bildungsaffinität mitunter nicht die Übergangsempfehlung. Es bedarf der aktiven Beratung, damit Eltern die Chancen wahrnehmen und Gelingen für möglich halten.

Die anderen beiden Bedingungen „Wollen“ und „Können“ sind eng miteinander verknüpft. Die Förderung des Letzteren stellt (auch ohne Bezug

zu Bildungsaufstiegen) eine zentrale Aufgabe von Schulen dar. Eine im Auftrag der Vodafone Stiftung von der Royal Society RSA in London erarbeitete Studie mit dem Titel „Schüler richtig motivieren“ schlägt basierend auf Erkenntnissen der Verhaltensforschung kostengünstige Maßnahmen vor, um schulische Leistungen (insbesondere von sozioökonomisch benachteiligten Kindern) zu verbessern (siehe Spencer/Rowson/Bamfield 2014). Im Kern zielen viele der praktischen Empfehlungen darauf ab, schulische Leistungen etwas weniger als das Resultat von Begabung und etwas stärker als Ergebnis von Anstrengung und Übung zu sehen. Wird die sichtbare Varianz in schulischen Leistungen zu früh mit dem Begriff Begabung erklärt, führt dies zum Labeling. Insbesondere einige Karrieren des Typus „Auswanderer“ zeigen, wie unzutreffend solche Label sein können. Die schulischen Leistungen eines jungen Menschen sind oft kein realistischer Ausdruck der möglichen Resultate.

Daneben zeigt der Typus „Auswanderer“, wie eng Bildungsaufstieg mit Ressourcen des sozialen Umfelds verknüpft sein kann. RatgeberInnen, Orientierungspersonen und Förderer spielen hier eine wichtige Rolle. Für manche Aufstiegsverläufe war es konstituierend, dass jemand ermutigt hat, „weiter zu machen“. Es gibt SchülerInnen, Auszubildende und Studierende, die zwar gute Leistungen zeigen, sich aber nicht bewusst sind, welche Möglichkeiten sich damit erschließen, oder es nicht von sich aus wagen. Neben der Lernstoffvermittlung existiert hier ein Mentoringbedarf, der genuiner Teil pädagogischer Berufsrollen sein sollte.

Literatur

Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich, S. 323-407.

Baumert, Jürgen/Trautwein, Ulrich/Artelt, Cordula (2003): Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In: Baumert, Jürgen/Artelt, Cordula /Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hrsg.): PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske und Budrich, S. 261-332.

- Becker, Rolf (2007):** Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit. In: Becker, Rolf/Lauerbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 157-185.
- Bellenberg, Gabriele (2012):** Schulformwechsel in Deutschland. Durchlässigkeit und Selektion in den 16 Schulsystemen der Bundesländer innerhalb der Sekundarstufe I. Bertelsmann Stiftung.
- Brendel, Sabine (1998):** Arbeitertöchter beißen sich durch. Weinheim: Juventa.
- Büchner, Peter/Brake, Anna (Hrsg.) (2006):** Bildungsort Familie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- EI-Mafaalani, Aladin (2012):** BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Wiesbaden: Springer VS.
- Gofen, Anat (2009):** Family Capital: How First-Generation Higher Education Students Break the Intergenerational Cycle. In: Family Relations 58, S. 104-120.
- Grendel, Tanja (2012):** Bezugsgruppenwechsel und Bildungsaufstieg. Zur Veränderung herkunftsspezifischer Bildungswerte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grimm, Susanne (1966):** Die Bildungsabstinenz der Arbeiter. München: Johann Ambrosius Barth.
- Hummrich, Merle (2009):** Bildungserfolg und Migration. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- King, Vera (2006):** Ungleiche Karrieren. Bildungsaufstieg und Adoleszenzverläufe bei jungen Männern und Frauen aus Migrantenfamilien. In: King, Vera/Koller, Hans-Christoph (Hrsg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27-46.
- Kupfer, Antonia (2015):** Educational Upward Mobility. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Maaz, Kai/Neumann, Marko/Baumert, Jürgen (Hrsg.) (2014):** Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive. Wiesbaden: Springer VS.
- Middendorff, Elke/Apolinarski, Beate/Becker, Karsten/Bornkessel, Philipp/Brandt, Tasso/Heißenberg, Sonja/Poskowsky, Jonas (2017):** Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Berlin: BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Middendorff, Elke/Apolinarski, Beate/Poskowsky, Jonas/Kandulla, Maren/Netz, Nicolai (2012):** Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Berlin: BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Miethe, Ingrid/Soremski, Regina/Suderland, Maja/Dierckx, Heike/Kleber, Birthe (2015):** Bildungsaufstieg in drei Generationen. Opladen: Barbara Budrich.
- OECD (2012):** Education at a glance 2012: OECD indicators. OECD Publishing.
- OECD (2017):** Bildung auf einen Blick 2017. OECD-Indikatoren. OECD Publishing.
- Rohleder, Christiane (1997):** Zwischen Integration und Heimatlosigkeit. Arbeitertöchter in Lehramt und Arztberuf. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Schlüter, Anne (Hrsg.) (1992):** Arbeitertöchter und ihr sozialer Aufstieg. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schlüter, Anne (1999):** Bildungserfolge. Opladen: Leske und Budrich.
- Schmitt, Lars (2010):** Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spencer, Nathalie/Rowson, Jonathan/Bamfield, Louise (2014):** Schüler richtig motivieren. Wie verhaltenswissenschaftliche Erkenntnisse im Bildungsbereich genutzt werden können. RSA, Vodafone Stiftung.
- Spiegler, Thomas (2015):** Erfolgreiche Bildungsaufstiege – Ressourcen und Bedingungen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Spiegler, Thomas/Bednarek, Antje (2013):** First-generation Students: What We Ask, What We Know and What it Means: An International Review of the State of Research. In: International Studies in Sociology of Education 23, S. 318-337.
- Tepecik, Ebru (2011):** Bildungserfolge mit Migrationshintergrund. Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.



Foto: K.K.

Thomas Spiegler

thomas.spiegler@thh-friedensau.de
<http://www.thh-friedensau.de>
+49 (0)3921 916151

Thomas Spiegler studierte Theologie und Soziologie. An der Universität Marburg promovierte er 2007 im Fach Soziologie mit einer empirischen Studie zu Home Education in Deutschland. In den folgenden Jahren lag sein Forschungsschwerpunkt im Bereich Bildungsungleichheit und Bildungsmobilität. Er habilitierte sich 2015 an der Universität Marburg zu erfolgreichen Bildungsaufstiegen. Seit 2016 ist er Professor für Soziologie und empirische Sozialforschung an der Theologischen Hochschule Friedensau.

How Successful Educational Upward Mobility Is Achieved and How It Can Be Facilitated

Abstract

How can educational upward mobility be very successful when the starting positions are not very promising? The article outlines which resources contribute to successful educational upward mobility, drawing on 58 interviews with students and scholarship recipients of the *Studienstiftung des deutschen Volkes* (German Academic Scholarship Foundation) who had experienced educational upward mobility in Germany at the time the data was collected (2011). Three requirements for mobility (“ability”, “motivation”, “opportunity”) and three types of mobility (“envoy”, “backpacker” and “emigrant”) that build on them are identified and characterised, thereby allowing a better and more concrete understanding of the relationships and dependencies between social class of origin, factors that facilitate mobility and educational path. Each specific case of educational upward mobility that was investigated names a group of different resources that ultimately results in one of the three requirements for educational upward mobility (“ability”, “motivation”, “opportunity”) being met. It becomes apparent that the group of students who experience educational upward mobility is by no means homogeneous. In addition, the educational orientation of their parents is also critical to their educational trajectory. (Ed.)