



Margrit Stamm

Von unten nach oben

Arbeiterkinder und ihre Bildungsaufstiege an das Gymnasium

BELTZ JUVENTA

Die Autorin

Margit Stamm, Professorin em. für Pädagogische Psychologie und Erziehungswissenschaften an der Universität Fribourg-CH, ist Leiterin des von ihr gegründeten Forschungsinstituts Swiss Education mit Sitz in Aarau, das in der nationalen und internationalen Bildungsforschung in verschiedenen Ländern tätig ist. Daneben ist Margit Stamm Gastprofessorin an diversen Universitäten im In- und Ausland sowie in verschiedenen wissenschaftlichen Beiräten von nationalen und internationalen Organisationen und sie ist Trägerin des internationalen Doron-Preises sowie des Bildungspreises der Pädagogischen Hochschule Zürich.

In diesem Band wurde die Rechtschreibung in Schweizerdeutsch beibehalten.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Die Verlagsgruppe Beltz behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-7574-8 Print

ISBN 978-3-7799-7575-5 E-Book (PDF)

ISBN 978-3-7799-8796-3 E-Book (ePub)

1. Auflage 2025

© 2025 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

service@beltz.de

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel

Satz: xerif, le-tex

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag

(ID 15985-2104-1001)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

I Tücken des Bildungssystems

II Aufstiegsangst

III Wem gelingt der Sprung ans Gymnasium?

IV Väter und Mütter, Söhne und Töchter

V Wege nach oben ermöglichen

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Notwendige Leistungen im Lesen für eine fünfzigprozentige Wahrscheinlichkeit für eine Gymnasialpräferenz von Lehrkräften respektive Eltern	37
Tabelle 2:	Unterschiedliche Bildungsentscheidungen nach Sozialschicht	52
Tabelle 3:	Einstellungen der Eltern gegenüber dem Wechsel ans Gymnasium	68
Tabelle 4:	Erwartungen der Eltern an den Bildungsabschluss	69
Tabelle 5:	Lehrkräfte und ihre Einstellungen gegenüber dem Wechsel ans Gymnasium	70
Tabelle 6:	Clusterung nach Erfolgsmerkmalen sowie Geschlecht und Anzahl Doktorate	73
Tabelle 7:	Selbsteinschätzung der Persönlichkeitsmerkmale vor dem Übertritt ins Gymnasium	81
Tabelle 8:	Erziehung sowie Beziehung zu Vater und Mutter	89
Tabelle 9:	Bildungsaufstiege* nach Geschlecht (OECD, 2017)	93
Tabelle 10:	Wahrgenommene Elternunterstützung, differenziert nach Geschlecht	93
Tabelle 11:	Wahrgenommene Lehrerunterstützung, differenziert nach Geschlecht	94
Tabelle 12:	Selbsteinschätzung der Persönlichkeitsmerkmale nach Geschlecht	95
Tabelle 13:	Wahrgenommene Unterschiede zu gut situierten Peers im Gymnasium	99
Tabelle 14:	Unsere Typologie auf der Folie von Ablösungsprozessen	102

Vorwort

Ich bin ein Kind aus einfachen Verhältnissen. Mein Vater war Sattler und Tapezierer, meine Mutter besuchte nur sieben Jahre die Schule und arbeitete dann lange als Serviererin und Akkordarbeiterin. Gemäß Pisa-Definition war ich ein sogenannt bildungsfernes Kind, weil ich nicht im richtigen »Stall« geboren wurde, meine Eltern bescheiden ausgebildet waren und uns Kindern nicht viel Bildungskapital – verstanden als kulturelle, musische und intellektuelle Förderung – zur Verfügung stellen konnten.

Damit habe ich lange gehadert. Vor allem darum, weil ich mich selbst als wissensdurstig wahrnahm. Schon als kleines Mädchen interessierte ich mich für Zahlen und alles, was mit Wissen zusammenhängt. Mein Vater brachte mir das Kartenspiel bei und damit auch das Kopfrechnen. Noch heute ist es mir möglich, an einer Supermarkt-Kasse fast ebenso schnell den ungefähren Betrag der Lebensmittelpreise zusammenzurechnen wie die Kassierin die Artikel einscannen kann. Doch in der Schule galt ich als Kind eines Arbeiters, in der Schweiz nennt man solche Menschen »Büezer«. Heute bin ich überzeugt, dass meine enorme Prüfungsangst, die mir manche schlechte Noten bescherte, auch mit dieser Etikettierung zu tun hatte.

Man braucht keine Hellseherin zu sein, um sich vorzustellen, wie es mit mir weiterging. In den Augen mancher Lehrkräfte blieb ich eine bildungsferne Schülerin mit wenig Potenzial, jahrelang. Von einem Kind aus einem solchen Milieu erwartet man in der Regel nicht besonders viel. Allerdings hatte ich dann enormes Glück – mindestens dreimal. Nummer eins war, dass ich die Aufnahmeprüfung ins Progymnasium im zweiten Anlauf mit Ach und Krach bestand. An diese Institution wollte ich unbedingt, weil mein großes Ziel war, Lehrerin zu werden. Glück Nummer zwei war ein Deutschlehrer, der fasziniert vom Beruf meines Vaters war, weil er davon noch nie gehört hatte. Offenbar war er überzeugt, dass ich mehr an mich glauben sollte, denn manchmal sagte er mir das auch. Weil mir seine Aussage schmeichelte und Mut machte, wurde ich selbstbewusster und gehörte bald zu meinem Erstaunen zum vorderen Drittel der Klasse. Zum ersten Mal in meinem Leben sah ich mich als eine Person, die das Zeug zur guten Schülerin hatte, und das blieb ich von da an. Glück Nummer drei kam fast dreißig Jahre später in der Person eines Hochschullehrers auf mich zu, der mich nach erziehungswissenschaftlichem Universitätsstudium und Promotion ermunterte, als bald Fünfzigjährige zu habilitieren. Diese schicksalshafte Begegnung hat mich schließlich zur Berufung auf einen Lehrstuhl in Erziehungswissenschaften und Pädagogischer Psychologie an die Universität Fribourg (CH) geführt.

Heute bin ich überzeugt, dass Glück, Zufall und Hartnäckigkeit wichtige Größen des Berufs- und Lebenserfolgs aus der Sicht von Arbeiterkindern sind. Doch es gibt auch eine Kehrseite der Medaille namens Aufstiegsangst. Sie hat mich bis zu meiner Professur begleitet und auch heute noch meldet sie sich mit einiger Regelmäßigkeit. Stellt sich Erfolg ein, zweifle ich manchmal daran, ihn verdient zu haben. Dann denke ich jeweils, dass ich mehr scheine als ich bin.

Schon früh lernte ich, wie wichtig die Herkunftsmentalität ist. Als junge Erwachsene habe ich meinen zukünftigen Partner und seine gutsituierte Familie kennengelernt. Diese Familie brachte mir unbewusst und beiläufig bei, was Bildung und Habitus bedeuten. Beim Sprechen, den Gesten, den Gesprächen über Bücher, Theater und Reisen oder über das politische Tagesgeschehen, wie die Familie aß, trank und welche Speisen sie wie verzehrte – dies machte mir deutlich, dass die Etikettierung »bildungsfern« viel mehr beinhaltet als lediglich einfach gestellte Eltern zu haben. Doch erst Jahre später, während meinem Studium, konnte ich nach und nach benennen, welche Faktoren beim Bildungsaufstieg eine Rolle spielen: das ökonomische Kapital, das umgangssprachlich Eigentum und Besitz meint. Genauso wichtig sind Wissen und Bücher (das kulturelle Kapital) sowie Netzwerke der Familie (das soziale Kapital) sowie das familiäre Prestige (das symbolische Kapital). Die Bedeutung solcher Kapitalien bewegt mich auch heute noch. Mein angeheirateter Name »Stamm« hatte und hat in unserer Stadt, in der wir wohnen, eine solide Bedeutung, trotzdem blieb ich über Jahre das Anhängsel des Sohnes aus einer angesehenen Familie, der inzwischen ein stadtbekannter Arzt mit eigener Praxis geworden war. Meine Situation änderte sich erst ein wenig mit meiner Promotion als Zweiundvierzigjährige.

Welche Umstände haben mich überhaupt dazu bewogen, als Lehrerin, Mutter und Hausfrau mit einer akademischen Laufbahn zu liebäugeln? Auch heute noch kann ich das nicht wirklich erklären. Sicher war es nicht lediglich ein Akt unbändigen Willens oder rationaler Überlegungen. Eher dürfte es der Umstand gewesen sein, dass mein Herkunftshabitus in dem Moment gestört wurde, als ich meine Ursprungsfamilie verließ und in die neue Welt meines Partners eintauchte. Zwar wurde mir klar, dass auch das Milieu der Gutsituierten nicht so schnell das meine werden würde. Deshalb pendelte ich zwischen Anpassung und Ablehnung, so dass mich meine Herkunftsgeschichte immer wieder heimzog. Doch auch später an der Universität fühlte ich mich vom intellektuellen Milieu zwar sehr angesprochen, allerdings wurde ich – auch als Professorin – nie ganz heimisch. Der Abstand zu denen, die für eine akademische Laufbahn vorgesehen waren und mir als Aufsteigerin war relativ groß. Vielleicht waren es auch meine daraus resultierenden Minderwertigkeitsgefühle. Möglicherweise motivierten sie mich aber dazu, in meiner zweiten Lebenshälfte eine besondere Perspektive auf unsere Gesellschaft zu entwickeln.

Es waren vor allem Themen wie soziale Benachteiligung, Migration und Begabung, die mich in meiner akademischen Berufslaufbahn begleitet und zur

Durchführung verschiedener Forschungsprojekte geführt haben. In diesem Zusammenhang habe ich vor ein paar Jahren begonnen, mich nicht lediglich mit begabten Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien zu beschäftigen, sondern auch mit solchen aus einheimischen Arbeiterfamilien. Mit der Veröffentlichung solcher Texte begannen sich die Medienanfragen und Rückmeldungen zu erfolgreichen Menschen aus dem Arbeitermilieu zu stapeln. Ich spürte, dass dieses Thema in der Gesellschaft unter den Nägeln brennt.

Doch der eigentliche Auslöser war das Buch von Didier Eribon »Rückkehr nach Reims« (2016). Darin beschreibt er seine Lebensgeschichte als Arbeiterkind und als einziger von vier Brüdern, der das Gymnasium besuchte. Er gewährt Einblicke in die Erfahrungswelt von sozialen Aufsteigerinnen und Aufsteigern, die den Einrichtungen des Bildungswesens meist ambivalent gegenüberstehen. Es sind somit gerade Eribons persönlich gehaltene Erinnerungen an die Familie, den Freundeskreis und die Schule, die bildungstheoretisch von besonderem Interesse sind. Eines seiner Beispiele hat mich stark an meine Jugend erinnert. Als der kleine Didier seiner Mutter stolz ein Weihnachtsgedicht auf Englisch vortrug, bekam sie einen Wutanfall, weil sie dachte, er wolle sich über die Familie erheben. Dies war für ihn wahrscheinlich ein Schlüsselerlebnis, das auf eine andere Art und Weise manche Arbeiterkinder erfahren. Auch ich wollte meinen Eltern einmal mit Stolz präsentieren, was ich in der Schule alles über den Sechstagekrieg von 1967 zwischen Israel und den arabischen Staaten gelernt hatte, aber sie reagierten mit Ablehnung, Spott und Häme. »Du musst nicht meinen, du seiest gescheiter als wir« war die Reaktion meiner Mutter. Solche Aussagen bekam ich immer wieder zu hören.

In Zusammenhang mit Eribons Buch habe ich beschlossen, das Persönliche wissenschaftlich werden zu lassen. Im Herbst 2020 starteten wir das Forschungsprojekt »Arbeiterkinder am Gymnasium«, das 2023 abgeschlossen wurde. Jetzt liegt das Buch vor. Es thematisiert die Erfolgsfaktoren, die aus der Rückschau der Studienteilnehmenden zentral waren, um die Hürde Gymnasium überwinden zu können. Als Arbeiterkinder bezeichnen wir junge Menschen, deren Eltern Angestellte in ausführender Tätigkeit, Beamte des einfachen Dienstes oder dauerhaft Erwerbslose sind.

Die Entstehung eines Fachbuches ist immer ein Abenteuer mit Unwägbarkeiten. Ich bin stolz, dass es gelungen ist, das Projekt im geplanten Zeitrahmen abzuschließen. Zunächst danke ich den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten sowie akademischen Vereinen und Institutionen, die uns den Zugang zu Teilnehmenden ermöglicht haben. Meinen herzlichen Dank möchte ich auch denjenigen Kolleginnen und Kollegen sowie Mitarbeitenden aussprechen, die an der langjährigen Entwicklung meiner Gedanken kritisch beteiligt gewesen sind. Sie haben einen wesentlichen Anteil daran, dass dieses Buch überhaupt entstehen und ich meinen Blick auf die Frage der Bildungsaufstiege ans Gymnasium schärfen konnte. Vieles aus solchen Diskursen ist ins Buch eingeflossen. Mein Dank gilt

auch meiner Lektorin, Julia Zubcic. Sie hat professionelle Arbeit geleistet und mir durch ihre vielen guten Fragen Genauigkeit abverlangt.

Das Herzstück sind die Teilnehmerinnen und Teilnehmer unserer beiden Forschungsstudien. Sie haben uns erlaubt, in ihr Leben und ihre Bildungsaufstiege hineinzusehen und ermöglichten uns, an ihren Gedanken und Gefühlen teilzunehmen. Ihnen bin ich sehr verbunden. Deshalb sei ihnen dieses Buch gewidmet.

Aarau, im Sommer 2024

Margrit Stamm

Einleitung

Es muss nicht jeder und jede ans Gymnasium, manche wären in einer Berufslehre besser aufgehoben. Die Berufsbildung braucht dringend leistungsstarke Jugendliche. Diese Argumentation ist richtig, doch sie gilt vor allem für solche mit praxisorientierten Begabungen, die sich weniger für akademische Inhalte begeistern können oder Matura respektive Abitur nur mit Schwierigkeiten hinkriegen. Umgekehrtes trifft für eine nahezu vergessene Gruppe zu: intellektuell begabte und akademisch interessierte Kinder aus Arbeiter- und einfach gestellten Migrantenfamilien schaffen nach wie vor selten das Gymnasium. Minoritäten hätten zwar das Potenzial für den Übertritt, bekommen aber keine angemessene Gelegenheit dazu. Empirische Daten machen dies mehr als deutlich. Haben die Eltern studiert, tun dies zwischen 70 und 88 Prozent der Kinder auch, aus Arbeiterfamilien schafft es hingegen nur knapp jedes vierte Kind. Und für gerade mal vier Prozent trifft dies zu, wenn der Vater keinen Bildungsabschluss hat (Bachsleitner et al., 2022; Kracke et al., 2018).

Dies ist der Hauptgrund, weshalb sich der Zustrom zur Akademia vor allem vom Nachwuchs gut situierter Familien nährt. Gymnasium und Universität sind weitgehend das Privileg der Schichten geblieben, die schon akademisch gebildet sind. Deshalb geht unserer Gesellschaft jedes Jahr ein beachtliches Reservoir an intellektuellem Potenzial begabter Minoritäten verloren. Nicht der Grips spielt die Hauptrolle, wer es ans Gymnasium schafft und wer eine Berufslehre absolviert. Es ist vor allem die soziale Herkunft. Selbstverständlich gibt es verschiedene Möglichkeiten, um zusätzliche allgemeinbildende Abschlüsse zu erwerben, wenn der Übertritt ans Gymnasium nicht gelingt. Die Durchlässigkeit unserer Bildungssysteme ermöglicht – wer sie denn überhaupt nutzt – auch spätere Bildungsaufstiege. In diesem Buch geht es jedoch allein um die Dynamiken sozialer Ungleichheiten beim Übertritt ans Gymnasium.

Tatsache ist, dass Kinder aus gut situierter und bildungsambitionierter Familien viel private Unterstützung bei der Leistungsoptimierung bekommen und zwar ab dem Schuleintritt. Damit einher gehen Beschwerdeverfahren ihrer Eltern gegenüber der Schule, sobald der Übertritt ans Gymnasium gefährdet ist. Dahinter steckt ein Gerechtigkeitsproblem. Das meritokratische Versprechen, wonach die individuelle Leistung den Status und den Erfolg einer Person bestimmt, ist bis heute ein Ideal geblieben. Die Distanz zur Realität ist beträchtlich.

Doch, was sind das für Kinder aus einfach gestellten Familien, die allen Widrigkeiten zum Trotz die Barrieren überwinden, das Gymnasium besuchen und einen akademischen Weg einschlagen? Das Beispiel einer Ausnahmeerscheinung

ist Peter (FS¹ 11), ein 13-jähriger Gymnasiast, von dem alle sagen, er sei ein helles Bürschchen. Die Mutter arbeitet als Küchenhilfe in einem Altenheim, der Vater als ungelernter Mitarbeiter bei der Post. Peter gehört zu den sogenannten Arbeiterkindern. Das Geld der fünfköpfigen Familie reicht knapp zum Leben, keiner der Verwandten hat Abitur. Bücher als Bildungskapital, Theater- oder Bibliotheksbesuche? Fehlanzeige. Aufstieg nach oben? Fast unmöglich, denn Vater und Mutter sind strikt gegen das Gymnasium. Und auch die Grundschullehrerin rät Peter eher ab, weil ihm »die Eltern ja eh nicht helfen können«. Doch Peter schafft den Übertritt. Die stärkste Unterstützung bekommt er vom Leiter der Jungscharabteilung, die er seit vier Jahren besucht. Dieser Leiter wird zu seinem Coach und sozusagen zu einem Identifikationsmodell. Er stammt ebenfalls aus einer Arbeiterfamilie und besuchte das Gymnasium. Nach dem Abitur absolvierte er ein sozialwissenschaftliches Studium an der Universität. Zwar ist Peter am Gymnasium ein Sonderfall, denn die meisten Mitschülerinnen und Mitschüler stammen aus bildungsnahen Familien. Aber auch in dieser Hinsicht kann er von seinem Coach profitieren und lernen, in den beiden Welten von Familie und Gymnasium zu leben. Und er lernt auch, mit den unterschiedlichen Werten umzugehen und klarzukommen.

Schieflagen des Bildungssystems

Jedes Kind sollte unabhängig von seiner sozialen Herkunft die gleichen schulischen Startchancen haben. Gemeint sind damit die gleichen Lernvoraussetzungen bei der Einschulung wie bei den nachfolgenden Übergängen im Bildungssystem. Doch diese Bedingungen sind in allen deutschsprachigen Staaten nicht erfüllt (Baumert, 2011; Blossfeld et al., 2017; Dlabac et al., 2021). »Die Ungleichheit fällt nicht vom Himmel«, schreibt Wolfgang Böttcher (2020, S. 42). Die Schule sei quasi programmatisch, auf die Ausklammerung der sozialen Herkunft der Kinder verpflichtet:

»Wenn alle gleich zu behandeln sind, verlieren die Effekte, die aus dem Einfluss der Herkunftsfamilien zu erklären sind, an Bedeutung. Selbst wenn Lehrerinnen und Lehrer während des Studiums von herkunftsbedingter Sozialisation gehört haben, dürften gute oder besondere Leistungen ihnen als ›Begabung‹ oder ›Talent‹ der Kinder erscheinen. Können und Wissen erscheinen als natürliche Eigenschaften, nicht als Ergebnisse von anregenden Lebensumständen, wie Defizite als Mängel an natürlicher Ausstattung und nicht als Mangel der sozialen Umstände erscheinen.«

1 FS = Fallstudie

Tatsache ist, dass sich Kinder schon vor dem Eintritt in den Bildungsraum nach sozialer Herkunft unterscheiden. Solche aus bildungsaffinen Elternhäusern werden besonders gezielt und umfassend gefördert, weshalb sie einen Habitus entwickeln können, der den schulischen und gesellschaftlichen Standards entspricht. Der Habitus beschreibt das, was notwendig ist und – wenn auch unausgesprochen und manchmal unbeabsichtigt – gefordert wird, um bildungserfolgreich zu werden. Darum starten solche Heranwachsende ihre Bildungslaufbahn mit deutlich besseren Lernvoraussetzungen als Arbeiterkinder (zusammenfassend Stamm, 2016a; 2019). Wer Vorteile mit ins Bildungssystem bringt, hat auch im nächsten Bildungsabschnitt Vorteile. Darum vergrößern sich soziale Unterschiede von Bildungschancen ab Beginn des Schuleintritts von Stufe zu Stufe (Becker & Schoch, 2018).

Wenige Parameter genügen, damit Arbeiterkinder beim Übertritt ans Gymnasium schlechtere Karten haben. Neben der vorausgesetzten Elternunterstützung bei den Hausaufgaben sind es vor allem die familiären Förderressourcen sowie die externe Lernunterstützung. Dazu kommen das selbstbewusste Auftreten höher gebildeter Eltern und ihre Beschwerdeaffinität. Eine Freiburger Studie von Franz Baeriswyl und seinem Team weist zudem nach, dass Akademikereltern ihre Kinder eher überschätzen, währendem für Arbeitereltern das Gegenteil zutrifft (Maaz et al., 2011). Sie attestieren ihren Kindern bei vergleichbaren Fähigkeiten geringere Begabungen und empfinden die schlechtere Beurteilung der Lehrpersonen nicht als ungerecht. Solche Störfaktoren schwächen die Qualität jedes Übertrittsverfahrens. In Kantonen respektive Bundesländern mit einem großen Mitspracherecht der Eltern ist die soziale Selektivität beim Übertritt größer als dort, wo die Schule den Entscheid allein fällt oder er auf einer Aufnahmeprüfung basiert.

Der Übertritt ans Gymnasium gilt als die Selektionsschwelle auf dem Weg von unten nach oben. Es ist deshalb mehr als einseitig, das Augenmerk erst ab dem Abitur oder dem Studium auf Bildungsaufstiege zu richten. Die Hürden setzen beim Schuleintritt ein und werden beim Übertritt ans Gymnasium noch höher.

Arbeiterkinder auf den Radar!

Geht es um Bildungsbenachteiligung, werden einheimische Arbeiterkinder vernachlässigt. Im Gegensatz zu jungen Migrantinnen und Migranten, die heute das Zentrum des Themas Bildungsaufstieg bilden, sind Arbeiterkinder in den letzten Jahren – mit einigen Ausnahmen wie das Projekt »arbeiterkind.de« – vom Radar verschwunden. Um nicht falsch verstanden zu werden: Der Fokus auf begabte, benachteiligte junge Menschen aus Migrationsfamilien ist mehr als berechtigt, weil er uns viele neue Erkenntnisse ermöglicht und wichtige Praxisprojekte angeregt hat (Stamm, 2010; 2021; Stamm et al., 2014). Trotzdem ist die Einseitigkeit bemer-

kenswert, weil sich die Bedingungen von Arbeiterkindern deutlich von den Bedingungen der Kinder aus einfach gestellten Migrantenfamilien unterscheiden. Diese haben oft nicht nur eine besonders starke innerfamiliäre Bindung, sondern auch eine Verpflichtung, an Traditionen festzuhalten. Gleichzeitig haben ihre Eltern oft den gezielten Wunsch, der Nachwuchs möge bildungserfolgreich werden. Im Vergleich ist die Elternbindung hiesiger Arbeiterkinder aufgrund der geringeren Bildungserwartungen deutlich lockerer. Deshalb müssen solche Heranwachsende ihr Engagement und ihre Motivation mehrheitlich aus sich heraus erzeugen, ohne auf Verwandtenunterstützung oder Solidaritätsbemühungen zählen zu können, wie dies für manche Migrantenkinder zutrifft.

Intellektuell begabte Arbeiterkinder gehören auf den Radar. Es gibt einige Staaten, die solche Begabtenreserven deutlich erfolgreicher als Deutschland, Österreich oder die Schweiz mobilisieren. Ein Beispiel ist Kanada, das in langer historischer Tradition das Potenzial einfacher Sozialschichten als *source of skills* und als Investition in die Zukunft versteht (OECD, 2020). Die hierzulande geringe Mobilisierung der Begabtenreserven ist somit ein Negativbeispiel für das Argument, die Auslese nach Herkunft sei ein zu ertragendes Schicksal. Nein, das Gegenteil trifft zu: Sie ist eine bildungspolitisch bewältigbare Herausforderung.

Doch hierzu gibt es hartnäckige Vorurteile. Beispielsweise suggeriert die Definition des Begriffs bildungsfern, Kinder sozial einfach gestellter Familien seien selbstverständlich so zu etikettieren. Gemäß Pisa-Definition sind für diese Etikettierung vier Kriterien ausschlaggebend: die Anzahl Meter an Büchern, welche eine Familie besitzt; die räumliche Ausstattung (z. B. eigenes Zimmer mit Schreibtisch), die Ausbildung der Eltern sowie das Bildungskapital der Familie (Besuch von Bibliotheken, Museen oder Konzerten). Solche Kriterien geben vor, Arbeiterfamilien seien ungebildet. Unberücksichtigt bleibt dabei, dass sich manche intellektuell begabten Kinder und Jugendlichen aus benachteiligten Familien sehr für Bücher und Zahlen interessieren, aber zu den jeweiligen Ressourcen nur unter erschwerten Bedingungen Zugang haben. Auch bildungsnahe junge Menschen werden etikettiert. Aufgrund der Kriterien gelten sie automatisch als gebildet und werden ins Gymnasium geschleust, auch wenn sie sich kaum für intellektuelle Fragen oder anspruchsvollen Schulstoff interessieren.

Die Angst vor der Konkurrenz von unten

Nicht wenige der bildungsambitionierten Familien haben vor der Emanzipation einfacher Sozialschichten Angst. Deshalb lässt sich Bildungsungleichheit auch als Ergebnis der Bemühungen privilegierter Familien interpretieren, das Kapital möglichst sicher an den eigenen Nachwuchs zu vererben. Doch weil eine direkte Vererbung heute nicht mehr möglich ist, braucht es den Weg über das Bildungssystem. Soweit die Aussagen des Soziologen Pierre Bourdieu (2001). Obwohl

sie schon lange oft als provokativ wahrgenommen werden, finden sie seit der Jahrtausendwende stärker Anklang (Lange-Vester & Schmidt, 2020). Denn die Förderung von Kindern aus benachteiligten Milieus löst bei gut situierten Familien zunehmend Angst vor einer Konkurrenz von unten aus. Darum bemühen sie sich um eine Positionserhaltung und Statusabsicherung. Heinz Bude beschreibt dieses Phänomen in seinen Büchern »Bildungspanic« (2011) und »Gesellschaft der Angst« (2014). Oft wird versucht, diese Konkurrenzangst dadurch in den Griff zu kriegen, gut situierten Eltern einzureden, sie sollten ihre Bildungsambitionen herunterfahren. Ihre Absichten sind allerdings legitim. In einer demokratischen Gesellschaft lassen sich bildungsambitionierte Väter und Mütter nicht daran hindern, ihre Ressourcen einzusetzen, um die Bildungslaufbahn der Kinder zu fördern (siehe auch Fend, 2014; Maaz et al., 2022).

Eine Achillesferse liegt in der Tatsache, dass bei Übertrittsempfehlungen Neigungen und Fähigkeiten zu wenig berücksichtigt werden. Darum dominiert die Praxis, Mittelschichtkinder mit guten Schulnoten unhinterfragt und ohne Bezug zu ihren Fähigkeiten und Interessen an ein Gymnasium zu schicken, intellektuell begabte Kinder aus einfachen Sozialschichten jedoch fast automatisch in die Berufsbildung abzulenken – mit der Begründung, die Eltern könnten sie ja nicht unterstützen. Dies ist eine falsche Perspektive. Ein bildungspolitisches Ziel sollte deshalb sein, bei den Übertrittsverfahren das Potenzial und die Neigungen der Heranwachsenden zu berücksichtigen. Würden die in diesem Sinn Geeignetsten das Gymnasium besuchen, könnten Herkunftseffekte minimiert werden. Es geht somit keinesfalls darum, die Matura- respektive Abiturquote zu erhöhen oder ein »Gymnasium für alle« zu postulieren (Pfister, 2018).

Erfolgsfaktoren für den Übertritt ans Gymnasium

Dass sich der Anteil an Kindern aus sozial einfach gestellten Familien im Gymnasium bis heute nicht so erhöht hat wie der Anteil an Kindern aus Akademikerfamilien, ist zwar zur pädagogischen Folklore geworden. Will man allerdings auf bildungspolitischer und pädagogischer Ebene etwas verändern, ist eine Frage von zentraler Bedeutung: Welches sind die Gründe, dass es bestimmte Arbeiterkinder trotz der zahlreichen Benachteiligungen ans Gymnasium geschafft haben? Solche Fragen werden bisher kaum gestellt, meist geht es ausschliesslich um die Kompensation von Defiziten der Unterschichtkinder (kritisch: Bühler-Niederberger, 2006; Miethe, 2017; 2021; Schiek, 2021). Wenn man immer von Defiziten ausgeht, sucht man sie und findet sie auch.

Doch Antworten auf meine Frage ermöglichen, Handlungsempfehlungen zu formulieren, wie das Potenzial von intellektuell begabten und akademisch interessierten Kindern aus benachteiligten Verhältnissen besser unterstützt und entwickelt werden kann und welche Bedingungen dafür geschaffen werden sollten.

Hier setzt mein Debattenbuch zu Arbeiterkindern ein. Es konzentriert sich auf zwei Themenkomplexe. Im ersten Teil geht es um bildungssoziologische Erkenntnisse und Hintergründe, warum soziale Ungleichheiten bisher nicht abgebaut, sondern nach wie vor eher reproduziert werden. Zweitens – und das ist das Herzstück des Buches – geht es um die empirische Erfassung von Erfolgsfaktoren des Bildungsaufstiegs ans Gymnasium, die der aktuell dominierenden Defizitsicht als positiver Fokus entgegengesetzt werden. Argumentationsleitend ist das Verständnis von Bildungsaufstieg im Sinne der Bildungsresilienz. Beatrice Kustor-Hüttl definiert sie als »gelungene Bildung trotz besonders ungünstiger Bildungsvoraussetzungen« (2011, S. 83; vgl. auch Göppel, 1999, S. 177).

Basis bildet unsere empirische Studie »Arbeiterkinder ans Gymnasium«, an der 296 erwachsene Personen aus benachteiligten Milieus ohne Migrationshintergrund teilgenommen haben. Sie hatten die Hürde Gymnasium gemeistert und blicken heute aus der Rückschau auf ihren Bildungsweg und ihre Persönlichkeitsentwicklung. Gleichzeitig objektiviert dieser positive Blick die oft kritisierte »Kulturalisierung des Arbeiterkindes« (Käpplinger et al., 2019), wonach der Faktor soziale Herkunft überbetont und individuelle Persönlichkeitsmerkmale ausgeblendet würden.

Zunächst geht es um bildungssoziologische Erkenntnisse zu den Realitäten unserer Gesellschaft. So wird das Sprichwort »Jeder ist seines Glückes Schmied« von der Bildungspolitik oft und gerne herangezogen, um die mangelnde Bildungsgerechtigkeit zu kaschieren. Die Schwerpunkte I und II verweisen sodann auf die Realitäten der Chancenungleichheit in Schule und Bildungssystem sowie auf die Situation, wie Arbeiterkinder in der Familie sozialisiert werden und weshalb daraus eine gewisse Aufstiegsangst entstehen kann. Die Schwerpunkte III und IV sind den Erkenntnissen unseres Forschungsprojekts gewidmet und beantworten die Leitfragen des Buches, wer es wie und warum aufs Gymnasium geschafft hat, welche Rolle Familie, Schule und Personen des außerschulischen Bereichs spielten, wie wichtig die »Aufstiegsangst« ist und inwiefern es aufgrund des Bildungsaufstiegs zu einer Distanzierung zur Familie gekommen ist.

Der abschließende Schwerpunkt V stellt fünf Wege zur Debatte, wie im Hier und Jetzt gehandelt werden kann. Dabei geht es um die Änderung von Haltungen, den Aufbau einer Kultur des positiven Blicks, die Veränderung von Selektionspraxen sowie um die Entwicklung von Habitussensibilität und den systematischen Aufbau eines Mentoratssystems.

Nicht alle sind ihres Glückes Schmied

Die gesellschaftliche Wirklichkeit hat uns eingeholt. Die Bildungsexpansion² der 1970er Jahre hatte zwar die Ausschöpfung der Begabtenreserven zum Ziel (Mädchen, Angehörige der katholischen Religion, Heranwachsende aus ländlichen Regionen, Arbeiterkinder), doch sie konnte nicht halten, was versprochen worden war. Das ist bis heute so geblieben. Während die Ziele für die drei ersten Gruppen weitgehend erreicht wurden (wobei Frauen in den MINT-Bereichen nach wie vor untervertreten sind und Gleiches für Professorinnen gilt), trifft dies für die Gruppe der Arbeiterkinder nicht zu.

Die Bildungschancen von Heranwachsenden aus unterschiedlichen Sozialschichten haben sich kaum angeglichen. Nach wie vor gibt es am Gymnasium eine deutliche Übervertretung von Jugendlichen aus gut situierten Familien. Berücksichtigt man die Daten aus den deutschsprachigen Staaten, ist die Chancenungleichheit sogar größer geworden, weil der Schulerfolg stärker als je zuvor von den Ressourcen der Herkunftsfamilie abhängt. Deutschland, Österreich und die Schweiz gehören zu den Weltmeistern bei der Benachteiligung von Kindern. Solche aus einfach gestellten Familien, die das Rüstzeug fürs Gymnasium mitbringen würden, landen oft in hierarchisch tieferen Schulniveaus. Aber nicht darum, weil sie zu dumm sind, sondern, weil dieser Weg einfacher ist als Hochkämpfen.

Es gibt doch genetische Unterschiede!

Gibt es denn überhaupt so viele begabte Arbeiterkinder? Folgt man der ETH-Forscherin Elsbeth Stern, lautet die Antwort: Ja, es gibt sie (Stern & Hofer, 2014; Berkowitz & Stern, 2018). Allerdings – so führt sie aus – verfüge ein nicht kleiner Teil der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten aus gut situierten Familien kaum über die notwendigen intellektuellen Fähigkeiten. Deshalb werde gescheiterten Kindern aus einfachen Sozialschichten der akademische Weg verbaut.

Die Überzeugung hat eine lange Tradition, wonach zwischen den kognitiven Fähigkeiten eines Kindes und seiner sozialen Herkunft eine lineare Beziehung be-

2 Der Begriff »Bildungsexpansion« bezeichnet in der Bildungsforschung (<http://www.wirtschaftslexikon.co/d/bildungsforschung/bildungsforschung.htm>, Abfrage: am 17.06.2024) den in den sechziger und siebziger Jahren erfolgten Ausbau der sekundären und tertiären Bereiche (Gymnasien, Hochschulen, Universitäten), den Abbau der Geschlechterungleichheiten sowie die Förderung der Arbeiterkinder (Hadjar & Becker, 2006).

steht. Historisch besehen ist es vor allem die viel beachtete Langzeitstudie von Lewis Terman zu den Lebensläufen überdurchschnittlich begabter Kinder, welche durch die Bestätigung solcher Annahmen Furore gemacht hat (Terman & Oden, 1959). Drei Viertel der überdurchschnittlich begabten »Termiten-Kinder« stammten nämlich aus der Mittel- und Oberschicht, aber nur ein Viertel aus dem Arbeitermilieu. Erklärt wurde diese empirische Erkenntnis damit, dass es eben der höhere Bildungsgrad der Eltern sei, der für eine bessere genetische Ausstattung der Kinder Sorge. Doch der Grund war ein anderer. In Termans Studie hatten Lehrpersonen die Identifikation der Kinder vorzunehmen. Weil die Mehrheit in privilegierten Gegenden unterrichtete, fehlten Kinder aus einfach gestellten Familien weitgehend. Diejenigen, die als hochbegabt identifiziert wurden, hatten somit gezwungenermaßen vorwiegend gut gebildete Eltern. Die Überzeugung, solche Kinder seien selbstverständlich intelligenter, hielt und hält sich hartnäckig.

Ob Schulleistungen in erster Linie auf genetische Unterschiede oder eher auf Einflüsse der Umwelt zurückzuführen sind, ist eine heiß diskutierte Frage. Was prägt Menschen und macht sie zu denen, die sie sind? Diese »nature-nurture« Debatte flammt immer wieder auf, obwohl wir inzwischen viel über das Zusammenwirken der beiden Komponenten wissen. Beispielsweise hat das bloße Vorhandensein von Genen noch keinen kausalen Einfluss auf die Entwicklung. Richtig ist, dass manche genetischen Anlagen durch Veränderungen der Umwelt und der Bezugspersonen beeinflusst werden können. Folgt man Marcus Hasselhorn und Kollegen (2008), gibt es eine gemeinsame Verhaltenswirksamkeit von Anlage und Umwelt, weshalb sie nur in ihrer Interaktion verstanden werden können.

Warum diese Debatte nicht totzukriegen ist, hat viel mit der weltanschaulichen, religiösen und gesellschaftlichen Aufladung und den unterschiedlichen Wertvorstellungen zu tun. Allerdings konnten und können die Pisa-Studien die Wogen mit dem Nachweis etwas glätten, dass das Ausmaß der Leistungsunterschiede im internationalen Vergleich sehr unterschiedlich ist. Damit attestieren diese Studien unseren deutschsprachigen Staaten ein Gerechtigkeitsproblem der Bildungssysteme (Maaz & Daniel, 2022). Nicht lediglich die Gene können für Leistungsunterschiede verantwortlich sein, sondern sie müssen auch mit den Umweltbedingungen interagieren. Dass die Leistungen der Kinder aus einfach gestellten Familien im Gegensatz zu den Leistungen der Kinder aus gut situierten Elternhäusern oft schlechter sind, dürfte somit nicht lediglich die Folge eines Naturgesetzes sein.

Jedes Individuum ist ein Konglomerat genetischer Anlagen, umweltbedingter Einflussfaktoren und dem, was es selbst aus sich macht. Somit müsste uns eher die Frage beschäftigen: Wie geht unsere Gesellschaft mit solchen Unterschieden um? Wie sollten die familiären und schulischen Bedingungen sein, damit sich das genetisch angelegte Potenzial überhaupt in Interaktion mit den Lernumwelten entwickeln kann? Denn erst dadurch, wie Kinder von ihrer Umgebung und der

Gesellschaft beeinflusst werden, prägen sich unterschiedliche Veranlagungen in Gegenwart und Zukunft aus – oder eben nicht.

Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm

Unterschwellig ist den meisten Menschen bewusst, dass unsere Gesellschaft Bildungsungerechtigkeiten (re-)produziert. Das dürfte einer der Hauptgründe sein, warum an bildungspolitischen Apéros dieses Thema so beliebt ist. Auffallend schnell wird die Metapher »Jeder ist seines Glückes Schmid« herangezogen, um zu versichern, junge Menschen aus bescheidenen Verhältnissen könnten es mit genug Fleiß, Anstrengung und Hartnäckigkeit selbstverständlich zu etwas bringen. Aufstieg durch Bildung heißt die Formel, die oft mit dem *American Dream* gleichgesetzt wird, der den Entschlossenen den Weg nach oben weist.

Doch diese Metapher ist ein ideologisches Konstrukt. Sie will krampfhaft damit überzeugen, es entscheide allein der individuelle Ehrgeiz über den Berufserfolg, und dieser sei das Ergebnis des Willens. Unerwähnt bleibt, wie systemimmanente Prozesse wie Herkunft, Ressourcen der Familie oder ungerechte Zensurumgebung solche Prozesse beeinflussen. Logischerweise interpretieren benachteiligte Kinder, die ihr Potenzial nicht ausnutzen können, solche Schranken oft als Folge ihrer eigenen Unzulänglichkeit.

Weil das Sprichwort »Jeder ist seines Glückes Schmied« die Situation verfälscht, wirkt der ihm innewohnende Sinn umso dramatischer. Treffender wäre deshalb die Metapher »Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm«. Denn Kinder verhalten sich – zumindest bis zur Adoleszenz – meist ähnlich wie ihre Eltern und interessieren sich für die gleichen Dinge. Ein Apfel, der aus den Ästen seines Apfelbaums zu Boden fällt, wird kaum weit vom Baumstamm entfernt zu finden sein – allerdings mit Ausnahmen: begabte junge Menschen, denen der Bildungsaufstieg tatsächlich gelingt.

Die schön geredete Chancengleichheit

Akademische Bildung ist nach wie vor ein herkunftsbezogenes Privileg. Das ist in allen deutschsprachigen Staaten so. Trotz des hehren Ideals der Chancengleichheit fällt vielen die Anerkennung der empirischen Tatsache schwer, wonach Bildung immer noch überdurchschnittlich stark vererbt wird (Gerhartz-Reither, 2017). Und manche bleiben auch mehrheitlich blind für die ungerechten gesellschaftlichen Verhältnisse. Warum? Das fragt sich auch der Moralphilosoph Michael Sandel (2020). Seine Antwort ist, das Mantra »Wer hart arbeitet, kann alles erreichen« lasse Bildungsbenachteiligte glauben, jede Person habe genau das, was sie verdiene. Im Umkehrschluss sind diejenigen, die am Bildungssystem