

**UNIVERSITÄT
BEILEFELD**

**FAKULTÄT FÜR
SOZIOLOGIE**

**„Bildungsungleichheit
– eine vergleichende Studie von Strukturen, Prozesse und
Auswirkungen im Ländervergleich
Südkorea und Deutschland“**

Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde

von

**Sangchin Chun
Pappelstr 27. 28199 Bremen**

**1.Gutachter : Jürgen Feldhoff
2.Gutachter : Dieter Timmermann**

Juni 2001

Inhalt

1	Einleitung	5
1.1	Fragestellung und Forschungsansatz.....	5
1.2	Aufbau der Arbeit.....	18
2.	Konstruktion des Untersuchungskonzeptes.....	20
2.1	Neuere Forschungen zur sozialen Ungleichheit im Bildungswesen	20
2.2	Kulturelle Reproduktion in der Soziologie Bourdieus	28
2.2.1	Der Begriff der (sozialen) Reproduktion.....	30
2.2.2	Das Konzept des kulturellen Kapitals	34
2.2.3	Kulturelle Reproduktion als Reproduktion des kulturellen Kapitals	37
2.3	Zur Erweiterung des kulturellen Kapitalbegriffs.....	40
2.4	Theoretische Konsequenz für das Untersuchungskonzept.....	50
2.4.1	Methodologische Anmerkungen zum Vergleich.....	50
2.4.2	Das Tertium comparationis: kulturelles Kapital, soziales Feld und Strategien der kulturellen Reproduktion.....	53
2.5	Vergleich der kulturellen Reproduktionsprozesse in Südkorea und in der Bundesrepublik Deutschland.....	57
3.	Bildungsinstitutionelle, bildungspolitische und administrative Rahmenbedingungen von Bildungsungleichheit	59
3.1	Bildungsinstitutionelle Aspekte	59
3.1.1	Struktur des Bildungswesens.....	59
3.1.2	Berufliche Qualifikationsmuster	68
3.2	Bildungspolitische Aspekte.....	75
3.2.1	Allgemeine Charakteristika der (bildungs-)politischen Systeme	75
3.2.2	Privatisierung der Bildungseinrichtungen.....	82
3.2.2.1	Ausmaß und Entwicklung der Privatisierung im Bildungsbereich in der Bundesrepublik Deutschland und in Südkorea	83
3.2.2.2	Länderspezifische Zusammenhänge zwischen der Privatisierung des Bildungssektors und sozialer Ungleichheit	88
3.3	Zusammenfassung	95
4.	Selektionsstruktur des Bildungssystems	99
4.1	Die Selektion im südkoreanischen Bildungssystem.....	99
4.1.1	Hochschulabschluss und Statuserwerb.....	99
4.1.2	Soziale Unterschiede und Selektion im Schul- und Hochschulsystem	106
4.2	Die Selektion im bundesdeutschen Schulsystem	113
4.2.1	Soziale Auslese bei der Sekundarschulwahl	113
4.2.2	Funktions- und Strukturwandel des bundesdeutschen Bildungssystems?	116
4.3	Zusammenfassung	125

5.	Länderspezifische Merkmale von Erziehungsstrategien.....	127
5.1	Kulturelle Reproduktionsstrategien in Deutschland.....	127
5.1.1	Wandel der beruflichen Anforderungen und Selektionsprozesse	127
5.1.2	Ungleiche Aneignungschancen von Schlüsselqualifikationen.....	140
5.1.2.1	Chancen des Erwerbs von Schlüsselqualifikationen im Schulsystem.....	141
5.1.2.2	Erwerb von Schlüsselqualifikationen in außerschulischen kulturellen Aktivitäten	146
5.2	Kulturelle Reproduktionsstrategien in Südkorea	152
5.2.1	Bildungstitel als soziales Kapital und als Signal des Sozialstatus	152
5.2.2	„Japanische Schlüsselqualifikationen“ als berufliche Anforderungen.....	156
5.2.3	Strategien der Bildungsinvestition	160
5.2.3.1	Pflege des Sozialkapitals	161
5.2.3.2	Ausdehnung von Bildungszeiten.....	162
5.2.3.3	Residentielle Mobilität	164
5.2.3.4	Shadow Education.....	167
5.2.3.4.1	Soziale Unterschiede in der schulorientierten Shadow Education.....	171
5.2.3.4.2	Das Verhältnis zwischen kultureller und schulorientierter Shadow Education - Abhängigkeit der Freizeitkarriere von der Schulkarriere	176
5.3	Vergleich der länderspezifischen Reproduktionsstrategien durch Bildung	181
5.3.1	Schichtspezifische Strategien der Bildungsinvestition in Südkorea	181
5.3.2	Wechselwirkungen zwischen außerschulischen und schulischen Lebens- und Lernzusammenhängen in Deutschland.....	187
5.3.3	Unterschiedlichkeit und Äquivalenz der Bildungsstrategien im Vergleich der Reproduktionsstrategien beider Länder	191
6.	Schlussfolgerungen.....	195
	Literaturverzeichnis.....	202

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 2-1: Schematische Darstellung zweier Varianten der kulturellen Reproduktion	56
Abbildung 3-1: Die Grundstruktur des Bildungssystems in der BRD (1989).....	60
Abbildung 3-2: Die Grundstruktur des südkoreanischen Bildungssystems	61
Abbildung 3-3: Voraussichtliche Punktezahl für Hochschulzulassungen in den Aufnahmeprüfungen des Jahres 1994	65
Abbildung 3-4: Nettobildungsbeteiligung in den Altersstufen mit der höchsten Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich II und Bruttobildungsbeteiligung im Sekundarbereich II in typischen Altersgruppen, in Prozent (1996)	67
Abbildung 3-5: Bildungsbeteiligung nach Bildungseinrichtungen und Alter (1996).....	67
Abbildung 3-6: Strukturen und Übergänge im System der schulischen und beruflichen Qualifizierung	72
Abbildung 3-7: Schulbesuch der 13- beziehungsweise 14-Jährigen nach Schularten, in Prozent, BRD (alte Bundesländer) (1952-1992)	79
Abbildung 3-8: Ebenen bildungspolitischer Entscheidungen im Sekundarbereich I (öffentliche Bildungseinrichtungen), in Prozent (1998).....	80
Abbildung 3-9: Bildungsausgaben der Gebietskörperschaften, getrennt nach Bildungsbereichen, in Prozent aller Ausgaben (1995)	81
Abbildung 3-10: Ausgaben für Bildungseinrichtungen nach Bildungssektoren, in Prozent (1995)	84
Abbildung 3-11: Anteil der Privatschüler im bundesdeutschen und südkoreanischen Schulwesen, in Prozent aller Schüler(1989/90)	85
Abbildung 3-12: Verteilung der Auszubildenden nach Bildungsbereichen und Art der Einrichtungen, in Prozent (1994 bzw. 1996).....	85
Abbildung 3-13: Private und staatliche Anteile an der Finanzierung der tertiären Ausbildung in ausgewählten OECD-Ländern, in Prozent der BIP	93
Abbildung 4-1: Pfaddiagramm des Statuserwerbs in Südkorea.....	101
Abbildung 4-2: Zusammenhang von Bildungsabschlüssen und Qualifikationsstufen im Beschäftigungssystem	101
Abbildung 4-3: Beschäftigungschancen der Absolventen von Elite- und Massenuniversitäten, in Prozent (1984-1992).....	105
Abbildung 4-4: Rekrutierungsindex der Studierenden nach Schulabschluss und Beruf der Väter (1982-1984)	107
Abbildung 4-5: Anteil der Schulgebühren am Netto-Einkommen der städtischen Haushalte, in Prozent (1988)	108
Abbildung 4-6: Studierendenprofile von fünf Universitäten (1993).....	111
Abbildung 4-7: Verteilung der Wohnbevölkerung (Deutsche und Ausländer) im Alter von 13 und 14 Jahren auf Schulformen nach sozialer Herkunft, in Prozent (1972 und 1989).....	114
Abbildung 4-8: Relativer Schulbesuch der 13- und 14-Jährigen nach sozialer Herkunft, in Prozent (1989)	114
Abbildung 4-9: 17- bis 19-Jährige als Auszubildende und Schüler der gymnasialen Oberstufe nach sozialer Herkunft, in Prozent (1997).....	115
Abbildung 4-10: 13- und 14-jährige Schüler an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien nach sozialer Herkunft, in Prozent (1989).....	116
Abbildung 4-11: Entwicklung der Statuskonsistenz in der Bundesrepublik Deutschland (1954- 1993).....	123
Abbildung 5-1: Typische Merkmale und Verhaltensweisen erfolgreicher Manager	136
Abbildung 5-2: Die soziale Herkunft deutscher Topmanager (Vorstandsvorsitzenden) der 100 größten Unternehmen, in Prozent (1996)	137
Abbildung 5-3: Außerunterrichtliche Aktivitäten und Angebote nach Schularten, in Prozent	142
Abbildung 5-4: Elemente der heimlichen Lehrpläne außerschulischer Lern- und Lebenszusammenhänge.....	151
Abbildung 5-5: Qualifikationskomponenten der Personalbewertung in einem südkoreanischen Unternehmen.....	158

Abbildung 5-6: Soziale Herkunft/Schulleistung von Mittel- bzw. Oberschüler und Erfahrung mit Nachhilfeunterricht, in Prozent.....	172
Abbildung 5-7: Praxismuster der Nachhilfe und soziale Herkunft von Oberschülern, in Prozent	174
Abbildung 5-8: Preis der Nachhilfe nach Schulstufe, Ort und Schulklasse (monatlich in koreanischem Won).....	175
Abbildung 5-9: <i>Shadow Education</i> von Grund- und Mittelschülern nach Bildungsniveau des Vaters und der Mutter, in Prozent.....	176
Abbildung 5-10: Teilnahme an schulorientierter <i>Shadow Education</i> nach Schulstufe und sozialer Herkunft, in Prozent.....	178
Abbildung 5-11: Schichtspezifische Erziehungsstrategien und Schulstufen.....	184
Abbildung 5-12: Milieuspezifische Barrieren und Selektionsstufen im deutschen Schulwesen	191

1 Einleitung

1.1 Fragestellung und Forschungsansatz

Den Hintergrund der vorliegenden Untersuchung bilden meine persönlichen Erfahrungen als Südkoreaner in der Bundesrepublik Deutschland. Die Begegnung mit einer fremden Welt kann, wie aus der Literatur bekannt, eine wissenschaftliche Untersuchung anregen. Norbert Elias zeigt am eigenen Beispiel, dass im Ausland gesammelte Erfahrungen ein soziologisches Projekt inspirieren können. In einem Interview antwortete er auf die Frage, woher sein Interesse am Thema „Prozess der Zivilisation“ gekommen sei:

„Der Zivilisationsprozess hatte als Erlebnis u.a. natürlich damit zu tun, dass ich unziivilisierte Dinge erlebt hatte und mich also nach dem Problem im allgemeinen fragte. Es hatte damit zu tun, dass mir der Unterschied im sozialen Habitus von England und Frankreich sehr auffiel (...). Ich verließ Deutschland um '33 und hatte dann die Gelegenheit, das gesellschaftliche Verhalten, das, was wir also als Nationalcharaktere bezeichnen, verschiedener Länder zu vergleichen. Das löste bei mir u.a. das Problem aus, dass es sich bei Nationalcharakteren nicht um eingeborene rassische, sondern um gesellschaftliche Dinge handelte. Ich fragte mich, wie solche Verschiedenheiten der Zivilisiertheit eigentlich entstanden sind.“ (Interview im Hessischen Rundfunk, 2. Programm, am 20.2.1987; zitiert nach Krüger 1990: 317).

Im Verlauf meines langjährigen Aufenthalts in der Bundesrepublik Deutschland und im Anschluss daran fiel und fällt mir der Unterschied im sozialen Habitus von Deutschen und Südkoreanern auf. Um das generelle Anliegen, diesen Unterschied zu verstehen, in eine wissenschaftlich erforschbare Fragestellung umzuwandeln und dadurch zu konkretisieren, habe ich mich entschieden, einen bestimmten Aspekt auszuwählen, der den Unterschied im sozialen Habitus charakteristisch aufweisen und beleuchten kann. Für die Auswahl dieses Aspekts waren zwei Anforderungen maßgeblich: Er soll in beiden Ländern beobachtbar sein und unter einem gemeinsamen Gesichtspunkt betrachtet werden können. Ich hatte keine Schwierigkeiten, einen solchen Aspekt zu finden. Denn wir befinden uns im Zeitalter der „Globalisierung“ mit seinen „Tendenzen zur Intensivierung weltumspannender Interaktions- und Austauschbeziehungen, zur weltweiten Verflechtung gesellschaftlicher Kommunikationsbereiche sowie, damit einhergehend, zur transnationalen Angleichung sozialer Modelle und Strukturen“ (Schriewer 1994: 427). Nach Schriewer gibt es aber kein anderes soziales Gebilde, das klarer als die moderne Bildung (beziehungsweise das Bildungssystem) diese Tendenzen verdeutlicht. Gegenwärtig erstrecken sich die Globalisierungstendenzen „auf ein für moderne Gesellschaften so zentrales Feld sozialer Interaktion wie die gesellschaftlichen Teilsysteme für Bildung und Ausbildung, die voll ausgebauten Großorganisationen Schule und Hochschule einschließlich der auf diese Systeme sich richtenden Steuerungs- und Reflexionsbemühungen in

Gestalt von Bildungspolitik, Bildungsplanung, Bildungsforschung und Pädagogik“ (ebd.: 428). Wie Schriewer betont, erfassen diese Tendenzen aber nur eine Seite der Globalisierung der Bildung. Neben der weltweiten Verbreitung des westlichen Bildungsmodells machen sich immer noch Beharrungskräfte bemerkbar, die eine weltweite Kongruenz der Bildung verhindern. Daraus ergeben sich Spannungsverhältnisse zwischen den nationenübergreifenden und den nationalspezifischen Trends (ebd.: 445).

Vor diesem Hintergrund habe ich mich entschieden, die beiden Länder Deutschland und Südkorea im Hinblick auf das *Bildungssystem* miteinander zu vergleichen. Unter diesem Gesichtspunkt weisen beide Länder deutliche Kontraste auf. Einen der augenfälligsten bildet das Schulleben. Das südkoreanische Schulleben zeigt ein eintöniges Bild: Die Schüler müssen in der Schule fleißig, am besten Tag und Nacht, ihren Lernstoff pauken, ohne dabei nach links oder rechts zu schauen. Die Institution Schule wird nicht als ein pädagogischer Ort wahrgenommen, sondern als eine Fabrik, in der es um die Produktion guter Noten geht. Demgegenüber stellt sich die deutsche Schule in den Augen eines ausländischen Beobachters als eine Institution dar, in der man nicht nur lernen, sondern auch leben darf. Zudem treten auch bildungsinstitutionelle Kontraste hervor: Für Südkorea sind eine relativ späte und auf einen Übergang (von der Sekundarstufe II in den tertiären Bereich) konzentrierte Bildungsselektion, die Dominanz allgemeinbildender, „berufsloser“ Qualifikationsmuster (vgl. Georg 1991) sowie erhebliche qualitative Unterschiede der Bildungsanstalten charakteristisch. Dagegen finden sich in Deutschland eine früh einsetzende und breiter gestreute Übergangsselektion, eine ausgeglichene Beziehung zwischen Allgemeinbildung und Berufsausbildung sowie insgesamt nur geringe qualitative Differenzen der Einrichtungen eines Schultyps. Auffallend ist auch die unterschiedliche Regelung der Bildungskosten: Während man in Deutschland im Prinzip von Schulgebühren befreit ist, ist es in Südkorea eine Selbstverständlichkeit, Schulgeld zu bezahlen.

Da es mir wenig sinnvoll erschien, alle Unterschiede des Bildungssystems beider Länder zu untersuchen, habe ich mich in der vorliegenden Arbeit auf einen bestimmten Aspekt konzentriert: Im Mittelpunkt steht der Zusammenhang von Bildung und sozialer Ungleichheit. Ich verfolge damit die zentrale bildungssoziologische Frage, wie sich der Bildungsstatus einer Person auf deren Positionierung in der Prestige- und Statushierarchie der Gesellschaft auswirkt (vgl. Hurrelmann 1992: 59). Von Bedeutung ist in diesem Zusammenhang zunächst die „bewusst gesteuerte gesellschaftliche Einflussnahme auf den Bildungsprozess, die darauf abzielt, die Bildungseinrichtungen mit der Entwicklung und der Struktur der Gesellschaft in Einklang zu bringen“ (ebd.). Dabei geht es zum einen darum, welche Bedeutung Herkunft und soziale Lebenslage einer Person für deren Bildungschancen haben, und zum anderen um die Frage, wie Qualifizierung und Statusdistribution zusammenhängen. Der Grund, warum solche bildungssoziologischen Fragen in den meisten Ländern, in denen ein modernes Bildungssystem eingerichtet ist, immer wieder gestellt werden, liegt zum einen darin, dass mit

der Bildungsexpansion die Bedeutung des Bildungssystems für die Allokation von Status und Prestige in Frage gestellt wurde, und zum anderen, wie vor dem Hintergrund der Bildungsexpansion das soziale Selektionsproblem gelöst wird (vgl. Baethge/Teichler 1984, Beck 1986, Strikker/Timmermann 1986, Weymann 1987, Kolbe/Sünker/Timmermann 1994, Windolf 1994). In bezug auf die letzte Frage zeigen sich einige auffallende länderspezifische Besonderheiten (vgl. Teichler 1984; Kang, S.W. 1990). Dabei können typologisch zwei grundlegende Varianten unterschieden werden (vgl. Teichler/ Hartung/Nuthmann 1976: 70, Dreyek/Harney 1982):

- (1) Die soziale Selektivität des Bildungssystems bleibt erhalten. Die Zunahme des Erwerbs höherwertiger Abschlüsse ändert daran zunächst nichts; sie zeigt nur an, dass die Selektionsmechanismen zunehmend subtiler arbeiten.
- (2) Die Selektionskapazität des Bildungssystems wird durch Leistungen anderer Subsysteme ergänzt (beziehungsweise ersetzt), die mehr und mehr die vom Bildungssystem nicht mehr erfüllten Selektionsaufgaben übernehmen.

Die Entwicklungen in Deutschland und Südkorea bilden einen aufschlussreichen Kontrast, in dem sich beide Varianten widerspiegeln. Die institutionellen Eigenschaften des südkoreanischen Bildungssystems scheinen dazu beizutragen, dass es angesichts der Bildungsexpansion seine selektive Funktion bewahren kann. Die Bildungsanstalten bilden eine quasi-hierarchische Struktur aus. Sie unterscheidet sich untereinander vor allem durch die Leistungen ihrer Schüler und Schülerinnen beziehungsweise Studenten und Studentinnen, die u.a. von nationalen und hochschuleigenen Prüfungskommissionen gemessen werden. Das Bildungssystem ist deutlich in einen elitären Sektor und einen Massensektor geteilt. Die Institutionen der Massenbildung absorbieren einen erheblichen Teil der Bildungsexpansion und legen sich wie eine Schutzvorrichtung um die elitären Bildungsanstalten. Auf diese Weise behalten die Zertifikate des elitären Sektors ihren gehobenen Wert, der sich hauptsächlich aus ihrer Knappheit ergibt. Die vom Bildungssystem bescheinigte Leistung kann deshalb ihre Funktion als Zuteilungsnorm für knappe Bildungs- und Berufschancen bewahren. Hierzu trägt offenbar auch die allgemeine Schulgeldpflicht bei, die auf allen Bildungsbereichen gilt und für Kinder aus wirtschaftlich schwächeren Familien eine strukturelle Begrenzung ihrer Schullaufbahnen darstellt.

Während in Südkorea die Entwicklung des Bildungssystems offensichtlich der ersten Lösungsvariante folgt, scheint sich in Deutschland noch keine eindeutige Reaktion auf die genannte Selektionsproblematik eingestellt zu haben. Es gibt verschiedene Interpretationen der Herausbildung einer Problemlösung. So nehmen Teichler/Hartung/Nuthmann (1976) an, dass auch in Deutschland der erstgenannte Trend zu beobachten sei. Dieser Trend bezeichnet ihnen zufolge die generelle Entwicklung des Bildungssystems in modernen entwickelten Gesell-

schaften. Sie erklären die anhaltende Dominanz der Selektionsfunktion des Bildungssystems mit folgendem Argument: Auch wenn sich die Bildungsunterschiede der Bevölkerung dank der Bildungsexpansion substantiell verringern, werde die Fortsetzung der Statusdistribution durch Bildung dadurch gewährleistet, dass kleinere Differenzen des Bildungsniveaus - etwa nur noch Prestigedifferenzen formal gleichgestellter Institutionen - den gleichen Stellenwert bekommen wie zuvor größere Differenzen.¹ Es entstehen zweitrangige Bildungsinstitutionen, in denen die Erwartungen der Massen auf mehr Bildung „abgekühlt“ und die Statusaspirationen in realistische Berufswege kanalisiert werden (Windolf 1994: 129). Diese Institutionen absorbieren einen erheblichen Teil der Expansion und legen sich wie ein Schutzgürtel um die privilegierten Anstalten. Während in anderen Ländern die Auslese im Hochschulbereich² sich vor allem über eine ausgeprägte Prestigehierarchie formal gleichgestellter Institutionen vollzieht, spielen in Deutschland solche Rangunterschiede keine so große Rolle, weshalb hier die formelle Abstufung von Hochschultypen und Studiengängen für die Statusdistribution entscheidend ist (Teichler 1974: 206).³ Sie ist nach Windolf einer Prestigehierarchie formal gleichgestellter Institutionen „funktional äquivalent“ (Windolf 1994: 133.).

Die genannten Untersuchungen zur Hochschulsozialisation (vgl. Fn. 3) werfen einige Fragen auf: Ist der mit der Bildungsexpansion zunehmende Druck in Richtung auf eine hierarchische Ausdifferenzierung tatsächlich, wie die Studien nahe legen, allein im tertiären Bereich des Bildungssystems zu beobachten? Und inwiefern ist die Ungleichheitsstruktur der Studienfächer mit den Prestigehierarchien von Bildungsinstitutionen in anderen Ländern vergleichbar? In Bezug auf die erste Frage zeigen neuere Untersuchungen zur deutschen Schulentwicklung (siehe Kapitel 2.1), dass die hierarchische Ausdifferenzierung keineswegs nur im tertiären, sondern auch im sekundären Bereich anzutreffen ist (vgl. Müller/Zymek 1988, Zymek 1993, Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, Drewek 1994, Preuss-Lausitz 1995). Diese Arbeiten

¹ Die Erzeugung solcher Prestigedifferenzen formal gleichgestellter Institutionen beschreibt Paul Windolf als „hierarchische Ausdifferenzierung“ von Bildungsinstitutionen (Windolf 1994: 133).

² Nach Teichler/Hartung/Nuthmann (1976: 68) verschiebt sich die Selektionsaufgabe immer mehr von den Schulen in die Hochschulen. Den Grund hierfür sehen sie darin, dass dank der wachsenden Sensibilisierung der Bevölkerung „für das bestehende Gratifikationssystem und für die Verknüpfung von Bildungsleistungen mit Berufskarrieren und sozialem Status“ eine Erhöhung der Bildungsansprüche zu erwarten ist.

³ Die Hochschulforschung, genauer die Hochschulsozialisationsforschung, hat sich mit diesem Thema intensiv beschäftigt (vgl. Engler 1993). Ihr analytischer Ausgangspunkt lautet: Im Vergleich zu anderen Ländern ist ein wichtiges Merkmal der deutschen Hochschullandschaft ihre starke Differenzierung zwischen den Studienfächern bei einer gleichzeitig schwachen Differenzierung zwischen den Hochschulen. Dies sei darauf zurückzuführen, dass beim Übergang zum Studium die Hochschule selbst keine sichtbare Selektion ausübt (vgl. Windolf 1990). Die Studienfächer, so eine zentrale Aussage dieser Forschungen, bilden ein hierarchisches Gefüge aus (exklusive Studienfächer vs. Massenstudienfächer), das eng mit sozialen Hierarchien korreliert (vgl. Huber 1990; Preißer 1989). Die positive Korrelation beider Hierarchien wird mit einem zirkelförmigen Modell erklärt, das die soziale Herkunft der Studierenden, ihre Studienneigung, die Studienfachwahl, das Studium selbst, die Fachsozialisation und die schließlich Berufswahl als aufeinander folgende Stufen im Gesamtprozess der Hochschulsozialisation veranschaulicht (vgl. Liebau/Huber 1985). Einige empirische Untersuchungen demonstrieren fächerspezifische Unterschiede der sozialen Rekrutierung (vgl. Köhler 1992) sowie herkunftsbedingte Unterschiede von Aspirationen, Einstellungen und Werthaltungen, die die Studienfachwahl beeinflussen (vgl. Preißer 1989).

unterscheiden sich von denen zur Hochschulsozialisation vor allem dadurch, dass in ihnen den außerschulischen Aspekten des Erwerbs von Kompetenzen ein sehr viel größeres Gewicht beigemessen wird. Sie gehen davon aus, dass unter den Bedingungen der Bildungsexpansion rein fachliche Kompetenzen ebenso wie einmal erworbenes Bildungskapital⁴ ihre Träger immer weniger unterscheidbar machen, weshalb sie auf lange Sicht ihre Funktion als zentrales Auswahlkriterium verlieren werden. In der Sicht dieser Autoren folgt die hierarchische Ausdifferenzierung im Sekundarschulbereich damit einem generellen Wandel der sozialen Ungleichheitsstruktur, wonach die Bedeutung kultureller Kompetenzen in den sozialen Auseinandersetzungen um die Teilhabe an gesellschaftlichem Prestige und sozialen Positionen erkennbar zugenommen hat (vgl. Zymek 1993, Büchner 1994a).

Mit der Frage der internationalen Vergleichbarkeit von Bildungsungleichheiten hat sich Michael Hartmann in seinen Untersuchungen über die Rekrutierung wirtschaftlicher Führungseliten befasst (vgl. Hartmann 1989, 1994, 1996, 1997a). Im Vergleich des deutschen Bildungssystems mit dem anderer Länder (Frankreich, Großbritannien und USA) kommt Hartmann zu dem Ergebnis, dass es in Deutschland nicht die Schulen und die Universitäten sind, die für soziale Exklusivität im Bildungswesen und im Beschäftigungssystem sorgen (vgl. Hartmann 1996, insbesondere Kapitel 5 und 1997a). Das sei vor allem darauf zurückzuführen, dass Absolventen eines Gymnasiums oder einer Universität in sozialer Hinsicht sehr viel heterogener sind als die Abgänger vergleichbarer Einrichtungen in anderen Ländern. Denn die Absolventen der Eliteinstitutionen in Frankreich, Großbritannien und den USA⁵ haben zum Zeitpunkt ihres Abschlusses bereits zahlreiche akademische, soziale und/oder ökonomische Selektionsschwellen überstanden, wodurch sie ein geschlossenes, homogenes Milieu bilden, das sich durch einen starken „Corpsgeist“ auszeichnet (vgl. Hartmann 1996: 161). Damit sind hier – im Unterschied zu Deutschland – die Grundlagen einer sozialen Netzwerkbildung und des sozialen Kapitals gegeben.⁶

In Deutschland ist der Zusammenhang von Bildung und Beschäftigung brüchig geworden. Empirische Untersuchungen belegen eine dramatisch gesunkene Wahrscheinlichkeit, mithilfe eines höheren Bildungsabschlusses auch einen Zugang zu statushöheren Berufspositionen zu erlangen (Handl 1984: 25, zit. in Beck 1986: 24). Eine statuszuweisende Funktion erfüllt Ausbildung quasi nur noch im Sinne einer „Negativauswahl der Nichtteilnahmeberechtigten

⁴ Der Begriff des *Bildungskapitals* beziehungsweise des „institutionalisierten Kulturkapitals“ bezeichnet kulturelle Kompetenz bzw. Ressourcen als Form von Bildungstiteln, die „durch Titel schulisch sanktioniert und rechtlich garantiert ist.“ (Bourdieu 1983 190, siehe auch Kapitel 2.2.2). Im weiteren werden die Begriffe Bildungskapital, institutionalisiertes Kulturkapital, Bildungstitel oder Bildungsabschluss als Synonym verwendet.

⁵ Meines Erachtens lassen sich auch die Bildungssysteme von Japan und Südkorea typologisch in diese Ländergruppe einordnen (vgl. Ishida 1993, Han, J.S. 1994).

⁶ Der Begriff des *sozialen Kapitals* bezeichnet Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen (Bourdieu 1983: 191). Eine genauere Darstellung des Begriffs erfolgt in Kapitel 5.2.1. Ein charakteristisches Merkmal des südkoreanischen Bildungssystems besteht darin, dass hier die Schule als *die* institutionelle Grundlage der sozialen Netzwerkbildung fungiert. Darauf komme ich später noch zurück.

am Konkurrenzkampf um Status“ (Beck 1986: 25). Höhere Bildungsabschlüsse verlieren zunehmend ihren Charakter als Zugangsgarantie zu hoch bewerteten beruflichen Positionen. Die Mittlere Reife ist fast schon zu einer Mindestanforderung für den Berufseinstieg geworden, und der Hauptschulabschluss wird mehr und mehr zu einem Merkmal der sozialen Deklassierung (vgl. Strikker/Timmermann 1986, Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, Kraemer 1997).

Unter Bildungssoziologen gibt es sehr wohl die Ansicht, dass das deutsche Bildungssystem für die Reproduktion sozialer Ungleichheit weiterhin eine zentrale Schaltstelle darstellt – eine Position, die sich insbesondere auf das Fortbestehen der traditionellen gegliederten Schulstruktur stützt (vgl. Rodax 1995). Auch wenn die gegliederte Schulstruktur, die von Bildungsforschern als „Glied der Reproduktion von sozialer Ungleichheit“ (Hurrelmann 1992: 60) kritisiert wurde, immer noch fortbesteht, so ist dennoch zu beobachten, dass „die strukturellen Begrenzungen von Schullaufbahnen für Kinder aus allen Sozialschichten erheblich an Wirksamkeit verloren haben“ (Timmermann 1990: 190). Der brüchig gewordene Zusammenhang von Bildung und Beschäftigung und der Abbau der strukturellen Begrenzungen von Bildungskarrieren für Kinder aus allen Sozialschichten deuten an, dass im Hinblick auf soziale Ungleichheit ein Funktions- und Strukturwandel des Bildungssystems stattgefunden hat (darauf wird zurückzukommen sein). Hinsichtlich des oben skizzierten Erklärungsschemas der von der Bildungsexpansion verursachten Selektionsproblematik sprechen die Ergebnisse der genannten Untersuchungen dafür, die Bildungsentwicklung in Deutschland der zweiten Erklärungsvariante zuzuordnen (siehe Kapitel 2.1). Bei insgesamt nachlassender Allokationsleistung des Bildungssystems vollzieht sich die Zuteilung gesellschaftlichen Prestiges und sozialer Positionen in zunehmendem Maße auf der Grundlage kultureller und persönlichkeitsgebundener beziehungsweise subjektiver Merkmale (vgl. Zymek 1993, Büchner 1994a, Müller 1994).

Vor diesem Hintergrund nun lässt sich der oben angedeutete Kontrast zwischen den Ländern Südkorea und Deutschland folgendermaßen beschreiben: In Südkorea hat aufgrund der Differenzierung in einen Elite- und einen Massensektor das Bildungssystem seine Allokationsfunktion weitgehend behalten. Zugleich sorgt die allgemeine Schulgeldpflicht für eine strukturelle Begrenzung von Schullaufbahnen, wodurch ganze Sozialschichten vom Wettbewerb um höhere und begehrte Bildungsgüter ausgeschlossen werden. Diese beiden Merkmale sind es vor allem, die die Selektionsleistung des südkoreanischen Bildungssystems gewährleisten. In Deutschland dagegen gibt es deutliche Anzeichen dafür, dass trotz des Fortbestehens der traditionellen gegliederten Schulstruktur und der Hierarchie der Bildungs- und Studiengänge das Bildungssystem seine ursprüngliche statuszuweisende Funktion nicht bewahren konnte. Die heutigen Bildungstitel sind, mit anderen Worten, keine ausreichende, sondern nur noch eine notwendige Bedingung für den Staterwerb. Deutschland und Südkorea stehen damit für zwei unterschiedliche Entwicklungsvarianten im Verhältnis zwischen dem Bildungssystem auf der einen Seite und den Mustern sozialer Ungleichheit auf der anderen. Die vorliegende

Arbeit ordnet sich in genau diesen Problemzusammenhang ein. Ihr Ziel besteht darin, anhand des Vergleichs zwischen Deutschland⁷ und Südkorea die Auswirkungen unterschiedlicher Bildungssysteme und ihrer Selektionsregeln auf die Strukturen sozialer Ungleichheit zu untersuchen. Die Untersuchung geht dabei davon aus, dass die Unterschiedlichkeit in den Selektionsprinzipien beider Bildungssysteme zur Folge hat, dass in jedem der beiden Länder der soziale Wettbewerb um sozial begehrte Positionen eine je eigene, länderspezifische Form annimmt. Im Einzelnen lässt sich die Arbeit von folgenden Hypothesen leiten:

- Die spezifische Form des sozialen Wettbewerbs hängt zunächst davon ab, welches Allokationskriterium in dem jeweiligen Land dominant ist. Da in Südkorea der schulischen Bildung die dominante statuszuweisende Funktion zukommt, ist zu erwarten, dass hier der Wettbewerb um begehrte Positionen bereits frühzeitig - nämlich hauptsächlich in den Schulen und Universitäten - ausgetragen wird. Dabei geht es primär um den Erwerb von Bildungstiteln und von damit verbundenen fachlichen Kompetenzen. Da in Deutschland der Zusammenhang von Bildung und Beschäftigung brüchig geworden ist, ist hier zu erwarten, dass sich der Wettbewerb um sozial begehrte Positionen nicht nur auf das Bildungssystem, sondern gleichermaßen auf andere soziale Bereiche erstreckt, mit anderen Worten, dass sich der Wettbewerb über den Erwerb fachlicher Kompetenzen hinaus auf den Erwerb kultureller und persönlichkeitsgebundener beziehungsweise subjektiver Kompetenzen erstreckt.
- Es ist zu erwarten, dass diese unterschiedliche Ausgangslage sich auf spezifische Weise auf die jeweiligen Strategien auswirkt, die in dem sozialen Wettbewerb um begehrte Positionen und Güter verfolgt werden. Da in Südkorea der soziale Wettbewerb in erster Linie innerhalb des Bildungssystems stattfindet, ist hier zu erwarten, dass sich die Strategien auf die Steigerung der schulischen Leistungen konzentrieren. Da sich in Deutschland der Wettbewerb nicht nur auf das Bildungssystem, sondern ebenso auf andere soziale Bereiche erstreckt, ist hier zu erwarten, dass sich die Wettbewerbsstrategien nicht allein auf die Steigerung der schulischen Leistungen beschränken.
- Schließlich ist zu erwarten, dass in beiden Ländern die jeweils dominanten Wettbewerbsstrategien klassen- beziehungsweise schichtenspezifische Besonderheiten aufweisen. Da in Südkorea der Wettbewerb auf die Steigerung der schulischen Leistungen ausgerichtet ist, ist hier zu erwarten, dass die gewählten Strategien je nach sozialer Schicht- und Gruppenzugehörigkeit voneinander abweichen. Da in Deutschland der Wettbewerb neben dem Bildungssystem auch in anderen sozialen Bereichen ausgetragen wird, ist hier zu erwarten, dass unterschiedliche schicht- und gruppenspezifische Strategien nicht allein innerhalb des Bildungssystems zu beobachten sind.

⁷ Der empirische Untersuchungsansatz und die verwendeten Datensätze dieser Arbeit beziehen sich auf die „alte Bundesrepublik“ bzw. die „alten Bundesländer“.

Die Hypothesenbildung und das den Hypothesen zugrunde liegende Analyseschema beziehen sich unmittelbar auf Pierre Bourdieus Theorie kultureller Reproduktion. Es geht im Rahmen dieser Untersuchung aber nicht um eine detaillierte Darlegung der Genese und Struktur dieser Theorie. Vielmehr soll Bourdieus Konzeption dazu dienen, ein auf die Zwecke dieser Untersuchung zugeschnittenes Analyseverfahren zu gewinnen. Hierfür ist zunächst der Begriff der kulturellen Reproduktion zu definieren. Die vorliegende Arbeit geht dabei von einer Minimaldefinition aus: *Kulturelle Reproduktion* bezeichnet einen sozialen Prozess, in dem die direkte Weitergabe von ökonomischen Ressourcen verhindert oder gebremst ist, und „die geheime Zirkulation von Kapital in Gestalt der verschiedenen Formen des Kulturkapitals“ somit „die Reproduktion der gesellschaftlichen Struktur“ bestimmt (Bourdieu 1983: 198). In diesem Prozess kommt dem Bildungssystem besondere Bedeutung zu, weil hier der Ort ist, von dem die Weitergabe kultureller Ressourcen ihren Ausgang nimmt. Entscheidend ist dabei, dass das Bildungssystem als Instrument der gesellschaftlichen Reproduktion sich durch die Fähigkeit „zur Verschleierung der eigenen Funktion“ auszeichnet (ebd.). Bourdieus Konzept der kulturellen Reproduktion lässt sich als ein theoretisches Verfahren begreifen, dass auf die Untersuchung dieses Prozesses zugeschnitten ist.

Insbesondere die Anschlussfähigkeit an wichtigen Themen der Ungleichheitsforschung begründet den Entschluss, Bourdieus Konzept für die Zwecke dieser Arbeit heranzuziehen. Vor allem folgende drei Bezüge sind wichtig: (1) Bourdieu erweitert mit seiner Theorie der kulturellen Reproduktion ökonomische Konzepte sozialer Ungleichheit um eine kulturelle und symbolische Dimension (vgl. Müller 1994). (2) Sein Konzept zielt auf die Schnittstelle zwischen der Entwicklung des Bildungssystems und dem Prozess der sozialen Reproduktion (vgl. Müller/Ringer/Simon 1987). (3) Schließlich fungiert sein Konzept des *Habitus* als theoretisches Bindeglied zwischen dem Sozialisationsprozess einerseits und der Sozialstruktur andererseits (vgl. Engler 1993). Die Themen, die in Bourdieus Arbeiten im Mittelpunkt stehen, können unmittelbar auf die oben genannten Thesen der vorliegenden Arbeit bezogen werden. Mit Blick auf die erste Hypothese geht es darum, die in beiden Ländern beobachtbaren Allokationskriterien zu benennen und miteinander zu vergleichen. Sowohl Bourdieus um die kulturelle bzw. symbolische Dimension erweitertes Konzept sozialer Ungleichheit als auch seine Erklärung des Zusammenhangs von Bildungssystem und sozialer Reproduktion sind hierfür aufschlussreich. Ersteres verweist auf die Suche nach dominanten Kriterien der Statuszuweisung, letztere auf den Strukturwandel des Bildungssystems und die damit einhergehenden Veränderungen im Gefüge sozialer Ungleichheit. Am Beispiel Frankreichs hat Bourdieu (1982) gezeigt, dass angesichts der Bildungsexpansion Bildungsabschlüsse elitärer Bildungsanstalten eines der wichtigsten Kriterien der Statusvergabe bleiben. Zugleich aber ist der Erwerb solcher Bildungsabschlüsse eng mit der Verfügung über bestimmte kulturelle Ressourcen (nach Bourdieu das kulturelle Kapital) verbunden, die in der Bevölkerung nicht gleich verteilt sind. Soziale Ungleichheit ist daher teilweise auf ungleich verteilte Chancen zum Erwerb von Bildungsabschlüssen und spezifischer kultureller Ressourcen zurückzuführen. Auf

diese Weise trägt das Bildungssystem zur Reproduktion der Gesellschaftsstruktur bei, aber ohne dass diese Funktion nach außen hin erkennbar würde. Diesem Argumentationsmuster folgend soll in dieser Arbeit anhand der Entwicklungen in Deutschland und Südkorea danach gefragt werden, ob Bildungsabschlüsse hier immer noch die Funktion eines dominanten Allokationskriteriums erfüllen. Falls dies der Fall ist, gilt es zu prüfen, ob beim Erwerb der Bildungsabschlüsse die Verfügbarkeit über bestimmte kulturelle Ressourcen eine Rolle spielt. Zum anderen Fall soll geprüft werden, durch welche anderen Institutionen die Selektionsfunktion des Bildungssystems ergänzt beziehungsweise abgelöst wird.

Die zweite und die dritte Hypothese besagen, dass die von beiden Bildungssystemen auf unterschiedliche Weise wahrgenommene Selektionsfunktion auch unterschiedliche Verhaltensmuster bezüglich der Weitergabe eines einmal erreichten Status hervorbringen. Für Frankreich hat Bourdieu gezeigt, dass unterschiedliche soziale Schichten und Gruppen unterschiedliche Strategien zur Verteidigung oder Verbesserung ihrer sozialen Positionen anwenden – Strategien, die mit ihren ökonomischen, sozialen und nicht zuletzt kulturellen Ressourcen eng verbunden sind (ebd.). In Anlehnung an diese Argumentationsweise wird im Folgenden danach gefragt, welche unterschiedlichen Verhaltensmuster sich bezüglich der Statussicherung beziehungsweise Statusweitergabe mit den Bildungssystemen der beiden Länder verbinden und welche herkunftsbedingten sozialen Unterschiede dabei zu beobachten sind.

Die genannten Bezugspunkte der Bourdieuschen Ungleichheitsforschung, auf die sich die drei Hypothesen dieser Arbeit beziehen, sind mit drei zentralen Elementen seines Theorieprogramms verbunden: Kapitaltheorie, Feldtheorie und Theorie der Praxis (siehe Kapitel 2.4.2). Für eine Analyse kultureller Reproduktionsprozesse lassen sich diese theoretischen Elemente in folgender Weise nutzen: Mit der Bourdieuschen *Kapitaltheorie* können zunächst die konkreten Erscheinungsformen der Bildungsungleichheit veranschaulicht werden. Das hierfür zur Verfügung stehende begriffliche Instrumentarium umfasst drei Grundtypen des *Kapitals* (*ökonomisches*, *kulturelles* und *soziales* Kapital) sowie drei Unterkategorien des kulturellen Kapitals (*inkorporiertes*, *objektiviertes* und *institutionalisiertes* kulturelles Kapital). Die Aufgabe lautet dann, festzustellen, welche dieser Kapitalformen für soziale Ungleichheit relevant ist. Bourdieus *Feldtheorie* bezieht sich auf den Prozess der Herstellung von Ungleichheiten im Bildungswesen und damit auch auf spezifische institutionelle Merkmale der jeweiligen Bildungssysteme. Schließlich werden in Bourdieus *Theorie der Praxis* (= Theorie der Reproduktionsstrategien) die konkreten Erscheinungsformen sozialer Ungleichheit (= *Kapital*) und ihre Herstellungsbedingungen (= *Feld*) handlungstheoretisch miteinander verbunden.

Es liegen zahlreiche Studien vor, die mit Bourdieus begrifflichem Instrumentarium Fragen sozialer Ungleichheit im Bildungswesen bearbeiten und hierbei Rolle und Funktion der kulturellen Ressourcen (des kulturellen Kapitals) in den Mittelpunkt rücken. Strittig im Zusammenhang dieser Untersuchungen ist vor allem, ob Bourdieus Konzepte auch jenseits der französischen Kultur anwendbar sind, und ob seine Thesen einer empirischen Überprüfung stand-

halten. Während im englischsprachigen Raum insbesondere die Untersuchungen von Paul DiMaggio zu nennen sind (zum Beispiel DiMaggio 1982), sind es im deutschsprachigen Raum in erster Linie Studien im Umkreis der Kulturosoziologie, die von Bourdieus Ansatz Gebrauch machen (zum Beispiel Schulze 1992).⁸ Die Arbeiten weisen hinsichtlich ihrer theoretischen Vorgehensweise und ihres Untersuchungsgegenstandes zum Teil deutliche Unterschiede auf: DiMaggio interessiert sich vor allem für die empirische Überprüfbarkeit des von Bourdieu postulierten Zusammenhangs zwischen kulturellem Kapital, Schulerfolg und sozialer Herkunft in den USA (vgl. DiMaggio 1982). Die in Deutschland entstandenen kulturosoziologischen Studien konzentrieren sich hingegen stärker auf den Zusammenhang zwischen kulturellen Praxen und Lebensstilen einerseits und der Sozialstruktur andererseits (vgl. Müller 1995).

Diese Untersuchungen weisen aber auch eine Gemeinsamkeit auf. Auffallend ist, dass sie das Konzept des kulturellen Kapitals insofern simplifizieren, als sie es weitgehend losgelöst von konkreten, länderspezifischen Kontextbedingungen verwenden. Der Begriff wird so zu einer konzeptuellen Zwangsjacke, in derer er über alle nationalen Grenzen hinweg entweder als *hochkulturelle Vertrautheit* (DiMaggio) oder als *alltagsästhetische Kompetenz* (Schulze) definiert wird. Damit verzichten die Forscher auf die Möglichkeit, entsprechend ihrem Untersuchungsgegenstand einen bestimmten Begriff des kulturellen Kapitals zu konzipieren, der unterschiedlichen länderspezifischen Bedingungen Rechnung trägt. Diese simplifizierende Vorgehensweise entsteht letztlich dadurch, dass länderspezifischen Mechanismen der Reproduktion sozialer Ungleichheit generell zu wenig Beachtung geschenkt wird. In der Konsequenz wählen die Autoren die vermeintlich einfachere Lösung, das von Bourdieu für Frankreich entwickelte Konzept des kulturellen Kapitals auf US-amerikanische beziehungsweise deutsche Verhältnisse zu übertragen. Im Gegensatz dazu gehe ich davon aus, dass das kulturelle Kapital und die Mechanismen seiner Reproduktion konzeptuelle Werkzeuge darstellen, die für die Erforschung unterschiedlicher Gesellschaften jeweils modifiziert werden müssen. Die reproduktiven Zusammenhänge der sozialen Funktionen von Kultur, Bildungsabschlüssen und gesellschaftlichen Positionen, die Bourdieu in Frankreich ausfindig machen konnte, sind lediglich ein „Sonderfall des Möglichen“ (vgl. Bourdieu/Wacquant 1996: 106). In Frankreich, so Bourdieu, sorgt eine bestimmte gesellschaftliche Konstellation dafür, dass sich an spezifischen kulturellen Merkmalen und Lebensstilen die soziale Ungleichheit im Bildungswesen festmachen lässt. Ihre sozial ausschließende Wirkung zeigt sich dann, dass Kinder aus Familien mit den Lebensstilen der oberen Schichten die Hindernisse auf dem Weg zu den prestigeträchtigen Abschlüssen der elitären Bildungseinrichtungen sehr viel erfolgreicher überwinden als Kinder aus anderen sozialen Schichten und Klassen. Die Chance der Absolventen dieser Institutionen, einflussreiche und begehrte Berufspositionen zu erlangen, sind erheblich größer als die von Absolventen so genannter Masseninstitutionen. Die Wahlverwandtschaft zwischen

⁸ Genauere Angaben zur Literatur werden in Kapitel 2.3 gemacht.

kulturellen Verkehrsformen, Bildungsinstitutionen und sozialen Positionen steht im Mittelpunkt von Bourdieus Untersuchungen.

In diesen spezifischen Kontext ordnet Bourdieu sein Konzept des kulturellen Kapitals ein, das er zu einer Theorie der kulturellen Reproduktion fortentwickelt. Mit ihrer Hilfe gelingt es ihm, den *sozialen Sinn* nur scheinbar natürlicher, im Grunde aber gesellschaftlicher Phänomene (zum Beispiel die soziale Bedingtheit des ästhetischen Geschmacks) zu enthüllen (vgl. Bourdieu 1987). Daher wird jeder Versuch, die Konzepte und Theorien Bourdieus unvermittelt auf eine gegebene Gesellschaft anzuwenden, zu irreführenden Schlussfolgerungen führen, wenn in dieser Gesellschaft die spezifischen Bedingungen für die von Bourdieu vorausgesetzte Wechselwirkung von Lebensstilen, Bildungsabschlüssen und gesellschaftlichen Positionen nicht anzutreffen sind. Meiner Ansicht nach ist dieser Fehler den beiden genannten Autoren unterlaufen. So hat DiMaggio Bourdieus Theorie und Konzepte in seine eigene Fragestellung inkorporiert und auf eigene Untersuchungsgegenstände direkt angewendet. Bei ihm fehlt die Überlegung, wie und in welchem Maße die in Bourdieus Analysen eingesetzten Untersuchungsmittel unter differenten gesellschaftlichen Bedingungen anwendbar sind (vgl. Lamont/Lareau 1988). Hingegen wurde in der bundesdeutschen kultursoziologischen Ungleichheitsforschung der Begriff des kulturellen Kapitals auf zwei Inhalte reduziert: Er erscheint zum einen als Bildungskapital und zum anderen als ein Kapital, auf das sich der ästhetische Konservatismus der herkömmlichen Hochkultur bezieht (vgl. Kraemer 1997).

Dass kulturelle Praxen und die mit ihnen verbundenen unterschiedlichen Lebensstile ungleichheitsrelevante Wirkungen haben, wird bereits seit längerem diskutiert.⁹ Aber es ist meines Erachtens nicht ausreichend aufgezeigt worden, in welcher Weise sie unter den deutschen Verhältnissen auf die Muster sozialer Ungleichheit einwirken. Obwohl sie bei ihrem Versuch, herkunftsbedingte Unterschiede in den kulturellen Praxen und Lebensstilen nachzuzeichnen, dem Ansatz Pierre Bourdieus folgt, fehlt es der Kultursoziologie in Deutschland an Erklärungen dafür, warum diese Praxen und Lebensstile für soziale Ungleichheit relevant sind (vgl. Müller 1994). Wie oben skizziert, beansprucht Bourdieu diesen sozialen Prozess dadurch zu erklären, dass bestimmte kulturelle Merkmale, die sozial ungleich verteilt sind, in den Eliteeinrichtungen des Bildungssystems vervollständigt, gefestigt und offiziell legitimiert werden (vgl. Hartmann 1997b). Diesem Argument folgen viele kultursoziologische Studien zu sozialer Ungleichheit, wenn sie darauf hinweisen, dass die kulturellen Praxen und Lebensstile in einem engen Zusammenhang mit dem Bildungssystem stehen (vgl. Büchner/Fuhs 1994). Das Interesse am deutschen Bildungssystem und seiner Beziehung zu den kulturellen Praxen und Lebensstilen scheint innerhalb der kultursoziologischen Forschung aber eher gering zu sein (vgl. Büchner 1994a). Die in diesem Kontext entstandenen Untersuchungen legen die Vermutung nahe, es gäbe nur die von Bourdieu aufgezeigte Möglichkeit der Einflussnahme kulturel-

⁹ Siehe zum Beispiel die Beiträge in drei Sammelbänden zu diesem Thema: Berger/Hradil 1990, Mörth/Fröhlich 1994, Schwenk 1996.

ler Praxen und Lebensstile auf soziale Ungleichheit: Kulturelle Codes, die dem ästhetischen Konservatismus des traditionellen, an der so genannten Hochkultur ausgerichteten Kulturbegriffs entsprechen, dienen der Markierung und Absicherung sozialer Unterschiede und Abstände (vgl. Schulze 1992, Kirchberg 1994, Hörning u.a. 1996, Michailow 1996, 1996, Müller-Schneider 1996; 1998). Implizit wird angenommen, dass diese Funktionsweise des kulturellen Kapitals und der kulturellen Reproduktion ein Kennzeichen aller entwickelten Gesellschaften ist.

Neuere Untersuchungen zur Entwicklung des deutschen Bildungssystems haben dazu beigetragen, die theoretischen und empirischen Lücken der kultursoziologischen Ungleichheitsforschung zu schließen (vgl. Müller/Ringer/Simon 1987, Müller/Zymek 1987, Drewek 1994, 1997, Zymek 1989, 1993). Wie oben angemerkt, interpretieren sie die aktuelle Entwicklung so, dass Bildungstitel in Bezug auf soziale Ungleichheit ihren exklusiven Wert mehr und mehr einbüßen. Da zum Beispiel das Abitur schon fast zur „Normalität einer durchschnittlichen Ausbildungskarriere“ gehören (Weymann 1987: 5), haben die Werte, Orientierungen und sozialen Praktiken, die in den höheren Schulen zu erwerben sind, ihre kulturelle Exklusivität verloren (vgl. Kraemer 1997). Damit einhergehend verlieren Bildungstitel ihre Qualität als „Zeichen der Kompetenzzuschreibung“ (Müller 1994: 70). Vielmehr muss der Inhaber eines bestimmten Bildungstitels durch zusätzliche eigene Anstrengungen erst noch zeigen, dass er für eine zu besetzende berufliche Position der geeignetste Kandidat ist. Dabei umfassen die Anforderungen, die für die berufliche Rekrutierung wichtig sind, sowohl fachliche als auch extrafunktionale Qualifikationen (vgl. Teichler/Winkler 1990, Feldhoff/Jacke/Simoleit 1995, Gaugler/Martin/Schneider 1995). Vereinfachend lässt sich sagen, dass angesichts der Expansion der (Aus-)Bildungsmärkte die berufliche Auswahl immer seltener allein nach fachlichen Kriterien erfolgt wird. Den extrafachlichen Qualifikationen kommt eine immer größere Bedeutung zu.

Aufschlussreich sind in diesem Zusammenhang Studien, die sich mit der Ausdifferenzierung des Schulwesens befassen (vgl. Müller/Zymek 1987, Zymek 1993, Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, Drewek 1997, Preuss-Lausitz 1997, Weiß 1993; siehe auch Kapitel 4.2.2). Folgt man deren Ergebnissen, so ist in der deutschen Schullandschaft schon seit längerem ein Strukturwandel im Gange. Bernd Zymek (1993: 105) spricht von einer „angelsächsische(n) Wende“. Diesem Strukturwandel liegt auf der Nachfrageseite „das Selbstselektionsbedürfnis eines Teils der Mittel- und Oberschicht“ (Preuss-Lausitz 1995: 457) zugrunde. Es steigt der Bedarf an sozialen und kulturellen Unterscheidungen, über deren Bedeutung für berufliche Selektionsprozesse Eltern aus bildungs- und statusbewussten Milieus genauestens informiert sind (vgl. Zymek 1993, Büchner 1994a, Hartmann 1996, Preuss-Lausitz 1997).¹⁰ Dahinter steht nichts anderes als „die Intention der Eltern, ihre Kinder in deren gewünschten Sozialmilieu zu

¹⁰ Eine ähnliche Tendenz ist nach Phillip Brown (1995) auch in England zu beobachten. Darauf komme ich in Kapitel 5.1.2.1 zurück.

platzieren“ (Weiß 1993: 81), um somit dem eigenen Nachwuchs die Aneignung eines bestimmten Habitus zu ermöglichen (vgl. Preuss-Lausitz 1997). Diesem Bedarf wird auf der Angebotsseite von immer mehr Schulen entsprochen. Da das Gymnasium zu einer Masseneinrichtung geworden ist, versuchen „die Schulen, dem steigenden Bedarf an sozialer und kultureller Unterscheidung durch neuartige Profilierungsanstrengungen gerecht zu werden“ (Zysek 1993: 112).

Neben dem Strukturwandel im Sekundarschulbereich ist eine weitere Entwicklung zu beobachten. Die außerschulischen Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen – Kinder- und Jugendarbeit, Vereine, Musik- und Malschulen, Nachhilfeunterricht usw. – nehmen deutlich zu (vgl. Abele/Liebau 1998, Budde/Klemm 1994, Büchner/Fuhs/Krüger 1996, Georg 1996, Georg/Hasenberg/Zinnecker 1996, Klocke 1998). Auch dieses Phänomen lässt sich mit dem gestiegenen Bedarf an sozialer und kultureller Unterscheidung erklären (vgl. Büchner 1994a). Studien über die kulturellen Aktivitäten von Kindern haben herausgefunden, dass der außerschulische Bildungserwerb ebenso wie der schulische durch sozial unterschiedliche Beteiligungschancen geprägt ist (vgl. Bois-Reymond u.a. 1994, Büchner/Fuhs/Krüger 1996). Im Rahmen außerschulischer Bildungs- und kultureller Aktivitäten werden Handlungskompetenzen erworben, die Büchner/Krüger (1996a: 214) „allgemeine soziale Schlüsselqualifikationen“ nennen. Dazu „gehören z.B. ein kompetentes und selbständiges Zeitmanagement, Planungs- und Konfliktlösungskompetenzen, ein sozial verträgliches Durchsetzungsvermögen oder der angemessene Umgang mit Informations- und Beratungsangeboten, die im Zusammenhang mit dem Eingebundensein in die Bildungsangebote und Aktivitäten von Vereinen und anderen Institutionen angeeignet werden können“ (ebd.).

Solche Handlungskompetenzen sind vor allem in der Arbeits- und Industriosozilogie thematisiert und diskutiert worden (vgl. Beck 1993, Dubs 1995, Feldhoff/Jacke/Simolet 1995, Gonon 1999). In den beruflichen Tätigkeitsfeldern unterschiedlicher Branchen ist ein deutlicher Bedeutungszuwachs der nicht-fachlichen Kompetenzen („entgrenzte Qualifikationen“) zu verzeichnen (Voß/Pongratz 1999: 44), der auf „ökonomische Strukturveränderung und die Bedingungen der Durchsetzung und Anwendung neuer Technik“ zurückzuführen ist (ebd.: 29). Es liegt daher auf der Hand, dass jene Erwerbstätige, die über Schlüsselqualifikationen verfügen, bei beruflichen Auswahlprozessen (und danach) im Vorteil sind. Stellt die unterschiedliche Beteiligung am außerschulischen Bildungserwerb, wie Büchner/Krüger (1996b) annehmen, eine unterschiedliche Aneignungschance für Schlüsselkompetenzen dar, und besteht dabei ein ungleiches Beteiligungsmuster der sozialen Schichten,¹¹ so lässt sich schließen, dass sich hierfür neue soziale Ungleichheiten etablieren. Vor diesem Hintergrund kann vermutet werden, dass sich in Deutschland ein Typus der kulturellen Reproduktion herausgebil-

¹¹ Die in dem von Büchner/Fuhs/Krüger (1996) herausgegebenen Sammelband enthaltenen Studien zu Kindheits- und Jugendverläufen in Ost- und Westdeutschland verweisen deutlich auf ein solches schichtenspezifisches Beteiligungsmuster am außerschulischen Bildungserwerb.

det hat, der sich von dem, den Bourdieu beschrieben hat, unterscheidet: Das kulturelle Kapital, das als kulturelle Macht- beziehungsweise Handlungsressource zur sozialen Ausschließung beiträgt, tritt in Deutschland nicht nur als Bildungskapital und als ästhetischer, an der traditionellen Hochkultur ausgerichteter Konservatismus in Erscheinung, sondern auch in der Form allgemeiner sozialer Schlüsselqualifikationen.

Schlüsselqualifikationen werden in der vorliegenden Arbeit als kulturelle Macht- und Handlungsressourcen thematisiert, deren Verfügbarkeit in den sozialen Auseinandersetzungen um gesellschaftliches Prestige und soziale Positionen von Bedeutung ist. Bei der Statusübertragung durch Bildung im weitesten Sinne, also der kulturellen Reproduktion, geht es um die Aneignung bestimmter Kompetenzen, also nach Bourdieu des inkorporierten kulturellen Kapitals. In diesem Zusammenhang kritisieren Katsillis/Rubinson (1990), dass zwar in vielen Studien zum kulturellen Kapital seine Rolle für die gesellschaftliche Reproduktion betont wird, dass aber eine präzise Verständigung über diese Rolle dabei bisher nicht erzielt worden ist. Lamont/Lareau (1988: 164) haben daher vorgeschlagen, die direkte Übertragung von „French cultural capital“ auf andere Gesellschaften zu vermeiden („a decoupling of American cultural capital from French cultural capital“), weil dadurch nationale Unterschiede, welche für das Verständnis der Funktionsweise des kulturellen Kapitals entscheidend sind, verloren gehen. Im Anschluss an diese Kritik zielt der in der vorliegenden Arbeit angestellte Vergleich zwischen Deutschland und Südkorea darauf ab, die für beide Länder jeweils typischen Formen kulturellen Kapitals aufzuzeigen und in ihrer Genese zu erklären.

1.2 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit ist in folgende Untersuchungsschritte unterteilt. In Kapitel 2 wird zunächst ein Überblick über den Forschungsstand zur sozialen Ungleichheit im Bildungswesen gegeben (2.1). Auf der Grundlage einer kritischen Auseinandersetzung mit diesem Forschungsstand dienen die weiteren Teile des Kapitels dazu, ein auf die Zwecke der vorliegenden Untersuchung zugeschnittenes Konzept zu konstruieren. Bourdieus Theorie der kulturellen Reproduktion kommt dabei eine besondere Bedeutung zu, da sie einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung der (Bildungs-)Ungleichheitsforschung geleistet hat. In einem ersten Schritt werden daher die spezifische Vorgehensweise Bourdieus sowie zentrale begriffliche Elemente seiner Konzeption vorgestellt und diskutiert (2.2). Obwohl Bourdieus Ansatz und Methodologie inhärent komparatistisch sind, sind sie für einen internationalen Vergleich nicht ohne weiteres anwendbar (vgl. Brubaker 1989). An dieser Stelle liefern die schon genannten Probleme der Studien von DiMaggio und der deutschen kultursoziologischen Ungleichheitsforschung wichtige Hinweise. Aus ihnen lassen sich gleichsam *ex negativo* Anhaltspunkte für eine Erweiterung der Bourdieuschen Konzeption gewinnen (2.3). Erst im Anschluss daran lässt sich genauer erörtern, wie Bourdieus Theorie der kulturellen Reproduktion in eine international

vergleichende Forschungsperspektive eingerückt werden kann (2.4). Das Kapitel schließt mit einer zusammenfassenden Darlegung des Untersuchungsansatzes (2.5).

In Kapitel 3 der Arbeit werden anhand des skizzierten Untersuchungsplans grundlegende Informationen über die Bildungsentwicklung in Deutschland und Südkorea bereitgestellt. Es werden wichtige institutionelle Unterschiede der beiden Bildungssysteme benannt (3.1), die jeweiligen politischen Rahmenbedingungen einander gegenübergestellt (3.2) sowie Maßnahmen zur Privatisierung des Bildungswesens thematisiert, die in beiden Ländern spezifische Auswirkungen auf die Struktur sozialer Ungleichheit haben (3.3).

In Kapitel 4 steht sodann die Selektionsfunktion der Bildungssysteme beider Länder im Mittelpunkt, und damit die Frage, ob und wie beide Systeme auf das durch die Bildungsexpansion aufgeworfene Selektionsproblem reagieren. Diese Frage wird für das südkoreanische (4.1) und für das deutsche Bildungssystem (4.2) erörtert. Um von der Schilderung der bildungsbezogenen strukturellen Grundlagen zum Problem der kulturellen Reproduktion vorzudringen, müssen die beiden Bildungssysteme darauf hin untersucht werden, welche konkreten individuellen, familiären und gruppenspezifischen Handlungen in ihnen jeweils dominieren.

Dies geschieht in Kapitel 5 der Arbeit, wo solche Handlungen als Reproduktionsstrategien bezeichnet werden. Es werden die für Deutschland (5.1) und Südkorea (5.2) typischen Reproduktionsstrategien herausgearbeitet und analysiert und schließlich einem eingehenden Vergleich unterzogen (5.3).

Im abschließenden Kapitel 6 werden die zentralen Befunde der Arbeit zusammengefasst und theoretische Konsequenzen für die soziologische Forschung zur sozialen Ungleichheit im Bildungswesen gezogen.

2. Konstruktion des Untersuchungskonzeptes

2.1 Neuere Forschungen zur sozialen Ungleichheit im Bildungswesen

Der Begriff Chancengleichheit hat in der Bundesrepublik Deutschland als zentraler Bezugspunkt wichtiger Reformversuche sowohl in bildungspolitischen als auch wissenschaftlichen Kontroversen ausgedient. Das ursprünglich damit verbundene Programm, Bildungsungleichheit zu reduzieren, hat seit langem seine politische Sprengkraft verloren. Das Thema Ungleichheit der Bildungschancen und die damit verbundene Ungleichheit der Lebenschancen ist aus dem Blickfeld der Öffentlichkeit verschwunden, und die heutige Bildungspolitik prägen vor allem Probleme der administrativen Bewältigung der Bildungsexpansion, die selbst einmal zu den wichtigsten bildungspolitischen Zielen gehört hatte (vgl. Kolbe/Sünker/Timmermann 1994). Das Thema Bildung und soziale Ungleichheit scheint aber in der wissenschaftlichen Diskussion wieder neue Überzeugungskraft zu gewinnen. Seit Beginn der neunziger Jahre mehren sich Untersuchungen der Bildungsungleichheit und Bildungsentwicklung (vgl. Hansen/Rolff 1990, Mayer/Blossfeld 1990, Mayer 1991, Köhler 1992, Geißler 1992, Meulemann 1990, 1992, Blossfeld/Shavit 1993, Müller/Haun 1993, 1994, Henz/Maas 1995, Hansen/Pfeiffer 1998).

Abgesehen von ihrer Thematik sind die neuen Arbeiten so unterschiedlich, dass man sie nur schwer auf einen gemeinsamen Nenner bringen kann. Ihre Methodik zur Erfassung der Bildungsungleichheit, ihre Bezugspunkte für die Messung von Bildungsungleichheit, ihre Kategorien zur Beschreibung der Sozialstruktur und nicht zuletzt die von ihnen hervorgebrachten Ergebnisse weichen zum Teil deutlich voneinander ab (vgl. Kraus 1996). Zumindest aber was das Verständnis der Bildungsungleichheit betrifft, scheint sich eine Gemeinsamkeit anzudeuten, auch wenn hierzu in den meisten der genannten Untersuchungen eine klare Festlegung vermieden wird. Müller und Haun geben eine Definition dieses zentralen Begriffs, der für neuere Forschungen zu diesem Thema richtungsweisend erscheint. Unter Bildungsungleichheit verstehen sie „Unterschiede im Bildungsverhalten und in den erzielten Bildungsabschlüssen (beziehungsweise Bildungsgängen) von Kindern, die in unterschiedlichen sozialen Bedingungen und familiären Kontexten aufwachsen“ (Müller/Haun 1994: 3). Dieses Verständnis von Bildungsungleichheit zeichnet sich dadurch aus, dass es deutlicher als die sonst üblichen Definitionen zwischen zwei Konzeptionen unterscheidet, die häufig nicht klar genug voneinander getrennt werden und in der Folge zu missverständlichen Deutungen führen.

In der empirischen Bildungssoziologie werden normalerweise zwei Typen von Ungleichheit mit ein und demselben Begriff belegt: Bildungsungleichheit meint demnach sowohl die Ungleichheit der Bildungschancen (*inequality of opportunities*) als auch die Ungleichheit der Bildungsergebnisse (*inequality of results*). Bildungschancen haben den Charakter einer Struk-

tur. Bildungsergebnisse treten in Form von Bildungsbeteiligung und Bildungsabschlüssen in Erscheinung. Die Analyse von Bildungschancen befasst sich mit den Strukturen, die unabhängig von individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten bessere beziehungsweise schlechtere Ergebnisse hervorbringen. Dagegen ist die Analyse von Bildungsergebnissen darauf gerichtet, über die statistische Verteilung gruppenspezifischer Beteiligung am Bildungswesen vergleichend zu berichten.

Die fehlende Unterscheidung dieser beiden Ungleichheitskonzeptionen wurde wiederholt für methodische Fehlentwicklungen in der Diskussion zum Thema Bildungsungleichheit verantwortlich gemacht (vgl. Handl 1985; Meulemann 1985). Von Bedeutung ist in diesem Zusammenhang ein Verständnis von Chancengleichheit, dem zufolge die einzelnen Bevölkerungsgruppen in proportional gleichem Ausmaß Besitz an bestimmten sozialen Gütern haben sollten (proportionale Chancengleichheit). Nach dieser Auffassung wird Chancengleichheit nur dann als realisiert angesehen, wenn eine tatsächliche Gleichverteilung der Bildungsergebnisse unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen zu beobachten ist (vgl. Geißler 1990; Rodax 1995). Eine solche Sichtweise legt die Verwendung statistischer Maßzahlen nahe (wie zum Beispiel Prozentsätze und Prozentsatzdifferenzen). Die Probleme bei diesem Vorgehen entstehen nach Handl (1985: 702ff.) dann, wenn Maßzahlen der Verteilungsungleichheit (*inequality of result*) unzulässigerweise dazu benutzt werden, um auf dahinter stehende Ungleichheitsstrukturen zu schließen (*inequality of opportunity*). Da die Maßzahlen die „Assoziation zwischen Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe und Distribution der Bildungsabschlüsse“ (Meulemann 1985: 281) messen, drücken sie lediglich die ungleichen Bildungsbeteiligungen der verschiedenen sozialen Gruppen aus. Daraus ist aber kein Rückschluss auf den Prozess möglich, in dem sich die ungleichen Ergebnisse herstellen. Eine Untersuchung, welche nur die Bildungsbeteiligung im Besitz hat, ist demnach überhaupt nicht in der Lage zu erklären, wie (und warum) aus unterschiedlichen sozialen Lagen unterschiedliche Bildungsverhalten entsteht.

Gleichwohl besteht eine grundlegende Gemeinsamkeit zwischen den so kritisierten Forschern und ihren Kritikern. Beide gehen gleichermaßen davon aus, dass die ungleiche Bildungsbeteiligung im Bildungswesen beziehungsweise Unterschiede im Bildungsverhalten die zentrale Weichenstellung für die Wahrnehmung von Lebenschancen darstellen. Dabei geht es darum, ob die Bevölkerungsgruppen einer Gesellschaft entsprechend ihrem Anteil an der Gesamtbevölkerung in weiterführenden Bildungseinrichtungen vertreten sind (vgl. Geißler 1990: 84). Von beiden Seiten wird an dem Postulat festgehalten, dass die ungleiche Bildungsbeteiligung von Kindern verschiedener sozialer Herkunft aus ökonomischen und gesellschaftspolitischen Gründen in einer demokratischen Gesellschaft nicht hinnehmbar ist (vgl. Rodax 1995: 3). An zentraler Stelle der Erforschung von Bildungsungleichheiten steht demnach die Frage nach der Chancengleichheit in allgemeinbildenden weiterführenden Schulen (ebd.: 7). Denn, so Rodax/Rodax (1996: 40), die „Bildungsbeteiligung (...) in Hauptschulen, Realschulen und

Gymnasien, kann man als einen (...) zentralen Indikator für (...) Lebensplanentwürfe und Berufschancen angeben.“

Hierfür ist es hilfreich, an die Dahrendorfsche Unterscheidung zwischen Andersartigkeit (oder Differenz) und Anderswertigkeit (oder Ungleichheit) anzuknüpfen: Differenz bezeichnet einen Ist-Zustand und Ungleichheit eine hierarchische Relation zwischen Differenzen (vgl. Dahrendorf 1974: 352ff, zitiert in Müller 1992: 286; vgl. auch Müller 1995). Nach Dahrendorf soll sich die Ungleichheitsforschung weniger mit allen denkbaren ungleichen sozialen Erscheinungen (Differenzen) befassen als vielmehr damit, wie diese in Ungleichheit transformiert werden. Die eigentliche Aufgabe, so Dahrendorf, besteht dann darin, das Zusammenspiel von Differenz und Ungleichheit zu erfassen. Genau dieses Zusammenspiel aber ist von den genannten Untersuchungen zum Thema Bildungsungleichheit wenig beachtet worden. In der Folge ihrer Blickverengung auf Formen ungleicher Bildungsbeteiligung scheinen sie eher mit der Analyse von Differenz als mit der von Ungleichheit beschäftigt zu sein. Der englische Bildungsforscher James Murphy formuliert dieses Problem noch deutlicher: Sein provokatives, aber zugleich in vielerlei Hinsicht lückenhaftes Argument (vgl. Murphy 1990), auf das ich hier nicht ausführlich eingehen will, zeigt, wie leichtsinnig der überwiegende Teil der bisherigen Ungleichheitsforschung das Problem behandelt hat. Nach seiner Auffassung beschäftigt sich die Mehrheit der soziologischen Untersuchungen zur Bildungsungleichheit zwar mit Differenzphänomenen, nicht aber mit Ungleichheit. Da diese Untersuchungen auf der Annahme beruhen, dass die sozial ungleichen Bildungsbeteiligungen aus sich selbst heraus die ungleiche soziale Lage und die ungleiche Vorbereitung von Zukunftskarrieren erklären können, begnügen sie sich damit, die ungleiche Nutzung der formalen Bildung zu zeigen. Solange sich eine Untersuchung auf die Erfassung der ungleichen Beteiligung am Bildungswesen beschränkt, bleibt sie jedoch bei der Erforschung von bloßen Differenzen stehen. Die Bildungsbeteiligung ist in der Tat eine stati(sti)sche Zusammenfassung eines Ergebnisses; in ihr spiegelt sich die unterschiedliche Nutzung von Bildung durch verschiedene soziale Gruppen. Allein diese Tatsache beweist aber noch nicht, dass die aus den Klassen- beziehungsweise Schichtenunterschieden sich ergebende ungleiche Nutzung der formalen Bildung zu einer Ungleichheit der Lebenschancen führt. Für Murphy ist diese in der Bildungsforschung zu meist frag- und kritiklos übernommene Auffassung daher „(a) most respectable prejudice“.¹²

Obgleich Murphys Argument überzogen ist (weil er daraus die Folgerung ableitet, es gäbe keine Ungleichheit im Bildungswesen), gibt er dennoch einen wichtigen Hinweis auf diesen in der Bildungssoziologie sehr verbreiteten Denkfehler: Man darf die Aussagekraft der Bildungsbeteiligung für die Erfassung sozialer Ungleichheit nicht überschätzen. Das Konzept der Bildungsbeteiligung war und ist mithin der Dreh- und Angelpunkt der soziologischen Diskussion über Bildung und soziale Ungleichheit in Deutschland (vgl. von Friedeburg 1992, Chis-

¹² So der Titel des Beitrags von Murphy (1990).

holm 1996, Kraus 1996). Die Forscher, die mit diesem Konzept den Zusammenhang von Bildung und sozialer Ungleichheit untersuchen, gehen davon aus, dass das gegliederte Schulsystem unterschiedliche Positionen in Ausbildung und Beruf widerspiegelt und somit auf einer sozialen Klassen- und Schichtstruktur aufbaut (vgl. Zymek 1989). Ihrer Überzeugung nach bringen die unterschiedlichen Lehrpläne und die unterschiedliche Länge der Schulzeiten in den Sekundarschulen eine hierarchische Abstufung von karriererelevanten beruflichen und sozialen Berechtigungen zum Ausdruck. Sie fungieren also als „Spiegel“ und als „Stabilisator der in der Gesellschaft vorfindbaren sozialen Hierarchie“ (Drewek 1994: 243).

Die herrschende Auffassung der bundesdeutschen bildungssoziologischen Diskussion und die darauf beruhende Definition von Bildungsungleichheit gerieten in jüngster Zeit zunehmend unter Kritik. So leiten etwa die Bochumer Bildungshistoriker Detlef K. Müller, Bernd Zymek und Peter Drewek aus ihren eigenen historischen Befunden einen „Strukturwandel“ des bundesdeutschen Schulsystems und einen damit einhergehenden „Funktionswandel“ des Zusammenhangs von Bildung und sozialer Ungleichheit her. Die soziale selektive und kanalisierende Funktion, die bisher das gegliederte Schulsystem ausübte, wird von einer neuartigen Differenzierung innerhalb des Sekundarschulbereichs übernommen (vgl. Müller/Zymek 1987: 14). Die Anzeichen der unwirksam gewordenen sozialen Selektionsfunktion des gegliederten Schulsystems sind nach ihrer Meinung die abnehmende Bestandgröße der Hauptschule, die stabile und konstante Stellung der Realschule, die Öffnung der Gymnasien für Schüler auch aus Sozialschichten, die früher nicht zur Gymnasialklientel gehörten, die deutlich veränderten Übergangsstrukturen in die Schulformen der Sekundarstufe I (vgl. Timmermann 1990: 185 und Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994: Kapitel 9). Eine Gruppe von Kinder- und Jugendforschern um Manuela du Bois-Reymond, Peter Büchner und Heinz-Hermann Krüger kommt im Zuge ethnologischer Untersuchungen zu einem analogen Ergebnis, das auf ähnliche Weise die herrschende Auffassung in Frage stellt. Das Gewicht der kulturellen Kompetenzen, die in außerschulischen Bildungsinstitutionen ebenso wie in Schulen zu erwerben sind, ist für soziale Auseinandersetzungen um gesellschaftliches Prestige und soziale Positionen bedeutsamer geworden (vgl. Büchner 1994a). Unter den Bedingungen der Bildungsexpansion sind die fachlichen Kompetenzen, genauso wie die Bildungstitel, kein ausschlaggebendes Merkmal ihrer Besitzer, weshalb ein solch als Auswahlkriterium nur wenig eignet (vgl. Hartmann 1996). Zusammenfassend: Das gegliederte Schulsystem gerät in die Schwierigkeit, unterschiedliche Positionen seiner Klienteln in Ausbildung und Beruf widerzuspiegeln und somit auf einer sozialen Klassen- und Schichtstruktur aufzubauen. Darauf werden wir in Kapitel 4.1.2 zurückkommen. Insgesamt wecken die neueren bildungshistorischen, ethnologischen und bildungssoziologischen Untersuchungen Zweifel an dem bislang für gültig erklärten Zusammenhang von gegliederter Schulstruktur und sozialer Ungleichheit im Bildungswesen.

In ihrem Überblick über neuere Untersuchungen zum Thema Bildungsungleichheit und Bildungsentwicklung in den 90er Jahren stellt Kraus (1996) eine Tendenz zur Spezialisierung der

empirischen Sozialforschung fest, die mehr und mehr zu einer Sache von Spezialisten geworden sei. Diesen gehe es hauptsächlich darum, „klar zu argumentieren, die Grenzen der Aussagefähigkeit der jeweils verwendeten Messgrößen und Verfahren anzugeben, auch die Grenzen zu beachten, die durch die Stichprobe gezogen sind, und schließlich die in Zahlenwerten vorliegenden Ergebnisse sorgfältig und im theoretischen Kontext nachvollziehbar zu interpretieren“ (ebd.: 142). Auf diese Weise können die Forscher zwar die Forschungen wissenschaftlich und technisch sauberer ausführen und dem selbst gestellten Anspruch genügen, präzise Aussagen zu treffen. Aber das Interesse, Erkenntnisse über Bildungsungleichheit zu gewinnen, sei damit weitgehend verloren gegangen. Die Einschränkung der Untersuchungsperspektive, so Kraus, kann dazu führen, dass die wichtigsten Fragen der Bildungsungleichheit (die Fragen nach Ursachen, Mechanismen, Konsequenzen etc.) weder gestellt noch beantwortet werden. „(W)as wir immer noch sehr wenig wissen, das sind die Mechanismen, über die sich die beobachteten Bildungsungleichheiten immer wieder herstellen“ (ebd.: 146)

Vor dem Hintergrund dieser Problemlage kritisieren Herdström/Swedberg (1996) die geringe Aufmerksamkeit der empirischen Forscher für die wirklichen sozialen Prozesse. Sie bezeichnen deren Ansatz als *black-box*-Erklärung. Diese Vorgehensweise interessiert sich zwar für das Bindeglied zwischen *explanans* und *explanandum*. Aber anstatt das Bindeglied zu erklären, verschiebt sie es in eine *black-box*, wo es ohne weitere Erklärung verbleibt. Die *black-box*

„is assumed to be devoid of structure or, at least, whatever structure there may be, is considered to be of no inherent interest. Here is a mechanism a purely syntactical link between a column of values for the input, I, and a column of values for the output, O. In sociology, the most systematized form of black-box explanations is the so-called causal modeling approach (Duncan). Under this tradition the explanatory mechanism is simply a regression coefficient linking I and O, and this regression coefficient (if the model includes all relevant variables) is supposed to describe the causal influence of I upon O“ (Herdström/Swedberg 1996: 288).

Dieser *black-box*-Erklärung steht die Erklärung sozialer Ereignisse durch den Aufweis der sie generierenden Mechanismen gegenüber. Der entscheidende Unterschied zwischen beiden Erklärungsweisen liegt zunächst einmal im unterschiedlichen Informationsgehalt der beabsichtigten Erklärungen. In der Ersteren wird der Informationsgehalt des Bindegliedes, also des Mechanismus, ausschließlich aus dem Input und dem Output abgeleitet. Daraus ergeben sich Informationen aber nur über das, was schon in den Ereignissen oder Variablen selbst enthalten ist. Eine solche Erklärung „seeks to account for the unique chain of events (input and output) that led from one situation or event to another“ (ebd.: 282). Demgegenüber geht es bei der Erklärung der Ungleichheit generierenden Mechanismus um einen quasi-gesetzmäßige Nachweis, wie, unter welchen Bedingungen und warum ein bestimmter Input einen bestimmten Output hervorbringen kann. Hier beschränkt sich die Erklärung nicht auf die Feststellung

des Input und Output. Sie bezieht darüber hinaus den gesellschaftlichen Kontext mit ein. Das entscheidende Merkmal dieses Erklärungsansatzes liegt darin, dass er versucht, den Prozess beziehungsweise Mechanismus der Umwandlung eines Input in einen spezifischen Output theoretisch und empirisch zu plausibilisieren.

Ein Beispiel soll den Unterschied zwischen beiden Erklärungsarten illustrieren: Eine statistische Korrelation zwischen sozialer Lage und Bildungsbeteiligung beinhaltet lediglich die Information, dass Individuen aus bestimmten sozialen Lagen eine niedrigere Bildungsbeteiligung haben als Individuen aus anderen sozialen Lagen. Aber sie gibt noch keine Auskunft darüber, warum und wie dieser Umstand zustande gekommen ist. An diesem Punkt stellt eine *black-box*-Erklärung ihre Ermittlungen ein. Eine weitergehende kontextbezogene Erklärung führt hingegen die generativen Mechanismen als Untersuchungsgegenstand ein und versucht explizit, das Warum und das Wie zu erklären. Beispielsweise werden die Sozialisationszusammenhänge oder die Selektionen im Bildungssystem und im Beschäftigungssystem in die Suche nach dem Warum und dem Wie der ungleichen Bildungsbeteiligung einbezogen.

Der Siegeszug der *black-box*-Erklärung in der sozialwissenschaftlichen empirischen Forschung schlägt sich vor allem in dem verbreiteten „variable-centered type of theorizing“ nieder, der soziale Ereignisse in einzelne Variablen auflöst (ebd.). Das leitende Prinzip dieser Forschung beinhaltet nach Herdström/Swedberg, dass individuelles Verhalten durch Verweis auf verschiedene interne und externe Determinanten erklärt werden kann und soll. Das Ziel einer solchen Analyse besteht darin, die Wirkungen entsprechender Variablen zu messen (ebd.: 291). Mithin kann man sagen, dass in dieser Sichtweise Handelnde nicht als Akteure, sondern als Träger sozialer Merkmale vorkommen. Eine solche Auffassung von empirischer Sozialforschung, die dem *mainstream* der Forschung entsprechen dürfte, produziert nur eine Ansammlung von detaillierten deskriptiven Narrativen (ebd.: 289f.). Die Forscher stützen sich auf den Glauben, dass ihre Methoden, vor allem das statistische Modell, den wissenschaftlichen Wert ihrer Aussage oder die Kausalität ihrer Analyse absichern. Der US-amerikanische Statistiker und Wissenschaftsphilosoph David A. Freedman attackiert energisch diesen unbegründeten Glauben (Freedman 1987a, 1987b und 1991). Er zeigt in seinen Studien auf, wie fragil und anfechtbar die methodologischen Grundlagen der statistischen Modelle (insbesondere des Regressionsmodells) sind.

Studien, die ihren Anspruch auf Wissenschaftlichkeit allein auf dem Wege methodischer Vollkommenheit zu sichern versuchen, kritisiert Freedman mit zwei Argumenten: Zum einen hält er in methodologischer Hinsicht gängige Methoden wie die Regressionsanalyse für verdächtig, da die Mehrzahl der Forscher nicht berücksichtigen, wie fragil die stochastischen Annahmen solcher Modelle (*as-if-by-experiment* und *as-if-by-randomized assumptions*) unter nicht-experimentellen, realen sozialen Bedingungen sein können. Freedman bringt dieses Problem zusammenfassend so zum Ausdruck: „In the current state of knowledge in the social sciences, regression models are seldom if ever reliable for causal inference“ (Freedman 1991:

308). Zum zweiten besteht die Gefahr, dass die Regressionsmodelle, die für deskriptive Zwecke (eine problembezogene Zusammenfassung der vorliegenden Daten) und für die Prüfung sozialwissenschaftlicher Theorien unentbehrlich sind, als vermeintliche Kausalerklärungen fetischisiert werden und in der Folge tatsächliche kausale Erklärungen ersetzen (vgl. Freedman 1987a). Der überwiegende Teil der empirischen Forscher, so Freedman, verliert einen wichtigen Grundsatz der Wissenschaft aus den Augen verlieren, nämlich: „(C)ausal inferences have (to) be drawn from observational data, without the help of path models“ (Freedman 1987b: 212). Und weiter heißt es:

„All too often, the real modelers pay as little attention to justifying their assumptions and their results are no more convincing. Many investigators seem to focus only on the statistical calculations. All too often, social scientists write down a complicated set of regression equations, and draw causal conclusions from the coefficients, legitimized only by the complexity of the statistical analysis. This procedure is often defended as ‘data analysis’, but the plea is disingenuous. Indeed, a descriptive model has been treated as if it were structural. In my opinion, the confusion between descriptive and structural models pervades the social-science scholarly literature of the past 20 years, and has distorted the research agenda of a generation. In the end, this confusion might easily destroy the idea of scientific right and wrong“ (Freedman 1987b: 220f.).

Je feiner und spezifischer die Methode der empirischen Sozialforschung wird, um so mehr entfernt sich der Sozialwissenschaftler von der realen sozialen Welt. Gegen eine solche Tendenz empfiehlt Freedman schließlich:

„Investigators need to think more about the underlying social processes, and look more closely at the data, without the distorting prism of conventional (and largely irrelevant) stochastic models. Estimating nonexistent parameters cannot be very fruitful. And it must be equally a waste of time to test theories on the basis of statistical hypotheses that are rooted neither in prior theory nor in fact, even if the algorithms are recited in every statistics text without caveat“ (Freedman 1987a: 125).

Sozialwissenschaftler sollten eher „logic and shoe leather“¹³ benutzen als Regressionsmodelle, mit Hilfe derer man heutzutage mühelos tatsächlich mühevollere Forschungsarbeit substituiert (vgl. Freedman 1991: 300). Eine Analyse der Bildungsungleichheit, die soziale Handlungen in Variablen zerlegt und die Wirklichkeit in mathematischen Modellen erfasst, hat nach Freedman zur Folge, dass aus der Ungleichheitsdiskussion jene sozialen Handlungen, sozialen Strukturen und schließlich sozialen Prozesse und Mechanismen vertrieben werden, die diese Handlungen und Strukturen miteinander verbinden.

¹³ So der Titel des Beitrags von Freedman (1991).

Der beschriebenen empirischen Strömung in der Ungleichheitsforschung steht die Erforschung der kulturellen Reproduktion von Ungleichheit gegenüber. Mit dieser Forschungsperspektive rückt das Bildungswesen in den Mittelpunkt des Interesses, weil es einen der zentralen Mechanismen der Reproduktion sozialer Ungleichheit darstellt. Wichtiger Bezugspunkt dieser neueren Forschungsrichtung ist Bourdieus Theorie der kulturellen Reproduktion mit dem Konzept des kulturellen Kapitals.

„Die Soziologie der Erziehung gibt sich ihren eigenen Gegenstand, wenn sie sich als Wissenschaft von den Beziehungen zwischen kultureller Reproduktion und sozialer Reproduktion konstituiert, d.h. wenn sie sich bemüht, den Beitrag festzustellen, den das Unterrichtssystem zur Reproduktion der Struktur der Kräfteverhältnisse und der symbolischen Verhältnisse zwischen den Klassen leistet, indem es an der Reproduktion der Struktur der Verteilung des kulturellen Kapitals unter diesen Klassen mitwirkt“ (Bourdieu 1970: 91).

Die Analyse der Mobilitätsprozesse, die Bourdieu als „analytische Registrierung der Beziehungen“ kennzeichnet (ebd.), befasst sich nur mit den Beziehungen zwischen dem Schulerfolg der Kinder und der sozialen Stellung ihrer Familie und mit den Beziehungen zwischen den sozialen Positionen, welche die Kinder und die Eltern einnehmen. Diese Analyse der Mobilitätsprozesse abstrahiert von

„Mechanismen, die darauf hinzielen, die Reproduktion der Struktur der Verhältnisse zwischen Klassen zu sichern, und verkennt, dass die kontrollierte Mobilität einer begrenzten Kategorie von sorgfältig durch und für den individuellen Aufstieg ausgewählten und modifizierten Individuen nicht unvereinbar ist mit der Beständigkeit der Strukturen und sogar, auf die in (demokratischen) Gesellschaften (...) einzig denkbare Weise, zur sozialen Stabilität und damit zur Perpetuierung der Struktur der Klassenverhältnisse beitragen kann“ (ebd. 93).

Aus diesem Zitat wird deutlich, worauf Bourdieu hinaus will: (1.) Sein Verfahren zur Erforschung von Bildungsungleichheit ist darauf ausgerichtet, die Bindeglieder zwischen kultureller und sozialer Reproduktion zu untersuchen, also den Beitrag des Bildungssystems zur Reproduktion sozialer (materieller und symbolischer) Ungleichheit zu entschlüsseln. Sein Erkenntnisinteresse gilt dabei besonders der Heredität des kulturellen Kapitals. (2.) Seine Soziologie grenzt sich von der Mobilitätsforschung dadurch ab, dass sie sich auf die Erfassung der Mechanismen richtet, über die sich soziale Ungleichheit herstellt. Ich bezeichne sein Forschungsprogramm als die Erforschung kultureller Reproduktion. Dieses Programm zielt darauf ab, diejenigen Mechanismen zu analysieren und in einen Bezug zu konkreten Handlungen zu setzen, die im Rahmen des Bildungssystems soziale Ungleichheiten als kulturelle aber auch als bildungssystems-bezogene Differenzen reproduzieren.

2.2 Kulturelle Reproduktion in der Soziologie Bourdieus

Es ist bekannt, dass die Konzepte und Begrifflichkeiten von Pierre Bourdieu überkomplex und unübersichtlich sind (vgl. Jenkins 1992). Bourdieu (1989b) hat eingeräumt, dass seinen Studien systematische und präzise Ausformulierungen fehlen. Jenkins (1992) unterstellt, Bourdieus Konzepte seien schwer formulierbar, weil er vermittels eines verwirrenden Sprachgebrauchs die fragwürdigen Grundlagen seiner eher metaphysischen Theorie absichtlich verschleiern wolle. Darauf erwidern Schwingel (1993) und Wacquant (1993b), dass Bourdieus Konzepte „einen strukturell-komplementären Charakter“ (Schwingel 1993: 22) hätten und sich sehr wohl aufeinander beziehen würden. Bourdieu selbst spricht von einem „hermeneutischen Zirkel“ seiner Konzepte. Beispielsweise definierten sich die Konzepte Kapital, Feld und Habitus wechselseitig (vgl. Bourdieu/Wacquant 1996: 139). Der tatsächliche Grund für die fehlende systematische Ausarbeitung seiner Theorie liegt meines Erachtens darin, dass Bourdieus Werke weniger im Hinblick auf eine theoretische als eine praktische Lesart entstanden sind. Rogers Brubaker, der sich mit seiner Darlegung der Bourdieuschen Theorie (Brubaker 1985) als bedeutender Interpret im angelsächsischen Raum Anerkennung verschafft hat, beschreibt seine Erfahrungen mit dieser Theorie folgendermaßen:

„Bourdieu's work (...) is particularly ill suited to a conceptualist, theoretical, logocentric reading, one that treats it as the bearer of a set of logically interconnected propositions framed in terms of precise, unambiguous concepts. (...) The core concepts are not (...) precise and unambiguous.“

Daher sammelte Brubaker, als er zum ersten Mal Bourdieus Werken begegnete,

„a dozen or so definitions - or what (he) took to be definitions - of 'habitus' in an attempt to pin down its precise meaning. (...) It is not only vain but misdirected, that Bourdieu was not in fact defining but rather was characterizing the concept of habitus in a variety of ways in order to communicate a certain theoretical stance or posture, to designate - and inculcate - a certain sociological disposition, a certain way of looking at the world. The same could be said of the other fundamental concepts. (...) But there is a more fundamental point, one that is independent of the respects in which Bourdieu's work is ill suited to a theoretical reading. If sociological work is indeed governed by practical dispositions rather than by theoretical logic, then there is no point in a purely theoretical reading of Bourdieu or anyone else. The only sociologically valuable reading of sociological work is a practical reading, one that enables us to appropriate - to make our own and make our own use of - the sociological habitus that produced it. (...) The only sociologically valuable consumption is *productive consumption*; and consumption will be productive only if we grasp and appropriate the dispositions that have produced what we are consuming.“ (Brubaker 1993: 218f.).

Die theoretische Ausarbeitung der Bourdieuschen Konzeptionen ist nach Brubaker in manchen Fällen nicht nur vergeblich, sondern irreführend. Seine Konzepte müssten als „eine Methode der Forschung“ (Bourdieu/Chamboredon/Passeron 1991: 36) angesehen werden, die in weiteren soziologischen Untersuchungen zur Anwendung kommt. Diese Interpretation stimmt mit dem Selbstverständnis Bourdieus überein, der sich wiederholt gegen eine rein theoretische Lesart seines Programms gewehrt hat. Er empfiehlt und fordert unermüdlich, dass seine wissenschaftliche Theorie als ein Begleiter empirischer Untersuchungen benutzt werden solle, „der die wissenschaftliche Praxis anleitet und organisiert“ (Bourdieu 1997a: 60). Seine soziologische Theorie dient somit nicht allein theoretischen Zwecken, sondern auch als konkrete Anweisung für empirische Untersuchungen. Das heißt aber selbstverständlich nicht, eine schülerhafte Bourdieu-Dogmatik zu propagieren. Vielmehr geht es um eine „practical appropriation“ (Brubaker 1993: 219). Diese besteht darin, „die theoretischen Erkenntnisse durch ihr Einbringen in neue Forschungsarbeiten produktiv umzusetzen“ (Bourdieu 1997a: 59). Das, was er in seinen Untersuchungen der französischen Gesellschaft über das Funktionieren der einzelnen Felder und über die Funktionsmechanismen der kulturellen Reproduktion herausgefunden hat, soll dazu verwendet werden, Untersuchungen auf anderen Feldern und in anderen Ländern anzuleiten (vgl. Bourdieu 1993: 107). Man solle also, so Bourdieu selbst, seine Konzepte als Werkzeug für eigene Untersuchungen nutzen (vgl. Bourdieu/Chamboredon/Passeron 1991).

Ein solches Theorieverständnis ist nichts prinzipiell Neues. So schrieb zum Beispiel bereits John Maynard Keynes: „Die Wirtschaftstheorie liefert keine Sammlung von begründeten und unmittelbar anwendbaren Schlussfolgerungen. Sie ist eher eine *Methode der Forschung* als eine Lehre, ein geistiges *Handwerkszeug*, eine Technik des Denkens, die dem, der damit ausgerüstet ist, hilft, richtige Schlussfolgerungen zu ziehen“ (Keynes, 1983: 856, zitiert nach Bourdieu/Chamboredon/Passeron 1991: 36; Hervorhebungen von mir, S. C.). Eine Theorie als Methode der Forschung unterscheidet sich nicht nur von einer theoretischen Exegese, sondern auch von einem direkten Import von Untersuchungsergebnissen, wie er bei einigen Forschern anzutreffen ist (darauf werden wir noch zurückkommen). Vor diesem Hintergrund wird der Schwerpunkt meiner Überlegungen weniger auf einer Herleitung und Auslegung der Bourdieuschen Theorien liegen, als vielmehr darauf, wie diese seine soziologischen Untersuchungen anleiten.

Es ist schwierig, das Konzept der kulturellen Reproduktion in wenigen Worten zu erklären, ohne in Simplifizierungen zu verfallen. Eine exakte Formulierung der kulturellen Reproduktion wird auch dadurch erschwert, dass in der Sekundärliteratur kaum angemessene Ausformulierungen dieses Konzeptes zu finden sind (vgl. Raphael 1987, Müller 1992, Schwingel 1993). Ich werde versuchen, diesen Begriff analytisch anzugehen. Die kulturelle Reproduktion ist *per definitionem* die Reproduktion des kulturellen Kapitals. Ich werde diese beiden Begriffe zunächst getrennt (Kapitel 2.2.1 und 2.2.2) und dann in ihrem Zusammenhang erklären (Kapi-

tel 2.2.3). Der Vorteil dieser analytischen Vorgehensweise liegt vor allem darin, dass sie die komplizierten Bezüge kultureller Reproduktion zu theoretischen und empirischen Sachverhalten aufzeigen und in eine theoretische Relation einordnen kann.

2.2.1 Der Begriff der (sozialen) Reproduktion

Je nach der Sicht des Beobachters wird Bourdieus soziologische Theorie unterschiedlich eingeordnet. Manche heben die Nachwirkung Max Webers auf seine Theorie hervor (vgl. Brubaker 1985, Müller 1992), andere die von Marx oder Durkheim (Honneth 1984). Aber wenn es um Bourdieus Reproduktionskonzept geht, scheint die allgemein geteilte Ansicht zu bestehen, dieses sei marxistisch geprägt (vgl. Boudon/Bourricaud 1992: 430). Die verbreitete Verwendung dieses Konzepts in der Bildungssoziologie wird ausdrücklich als ein Verdienst Bourdieus gewertet. Insbesondere seine zusammen mit Jean-Claude Passeron verfasste Publikation „*La reproduction*“¹⁴ trug dazu bei, das so genannte Reproduktionsparadigma in der Bildungssoziologie zu etablieren. Teese beschreibt diesen Vorgang:

„Reproduction theory arose in the 1960s and 1970s in response to the failure of mass systems of secondary education in Europe to achieve greater social equality. Reproduction theory takes its name from a number of highly influential works published in the 1960s by the French sociologists, Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron - in particular, *Les héritiers: les étudiants et la culture* (1964)¹⁵ and *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement* (1970)¹⁶“ (Teese 1994: 5016; die Fußnoten von mir, S.C.).

In einem Rückblick auf den Erfolg von *La reproduction* schrieb Bourdieu selbst mit einem Unterton des Bedauerns über die von der Aufnahme seiner übrigen Werke abweichende Rezeption dieses Buches: „Among the causes of the success of this study the most obvious is arguably, along with the timing of its publication, its title, which made it the emblem of a new paradigm“ (Bourdieu 1989a: 16). Diesem Buch verdankt Bourdieu zwar einen Großteil seines weltweiten wissenschaftlichen Erfolgs, aber der Preis dafür war der Verdacht, dass sein Reproduktionskonzept auf mechanischen, deterministischen und funktionalistischen Anschauungen des Marxismus basiere. Der Standardeinwand lautet: Bourdieus Reproduktionstheorie sei im Grunde eine marxistisch geprägte Theorie (siehe dazu Bourdieu 1989b). Es gebe zwar innerhalb der Reproduktionstheorie eine entscheidende Trennlinie zwischen kulturalistischen

¹⁴ *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit. Das Original wurde 1970 veröffentlicht. Deutsche Teilübersetzungen erschienen in Bourdieu (1971) und (1973).

¹⁵ *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Les Editions de minuit. Deutsche Teilübersetzungen erschienen in Bourdieu (1971).

¹⁶ Siehe FN 14.

beziehungsweise handlungsorientierten und materialistischen beziehungsweise strukturorientierten Positionen (Wexler 1990). Auch die „verführerische“ Leistung Bourdieus, mit der strukturorientierten die kulturalistische Richtung der Forschung zu verbinden, bleibt unumstritten (Baethge 1984: 23). Nach wie vor wird kritisiert, dass sich sein Ansatz in eine marxistische Theorie kleide, und folglich all deren deterministische, ahistorische und mechanistische Züge aufweise (Archer 1983, 1993, Nash 1990, Jenkins 1992, Calhoun 1993). Bourdieus Theorie der kulturellen und sozialen Reproduktion sei

„deterministic. It fails to allow or account for social change at the level of the system and does not allow for meaningful agency, or process at the individual level. It is ahistorical. In general, it is a self-perpetuating, mechanical model of society which sits ill with observed reality“ (Jenkins 1992: 118).

Die Debatte um das Reproduktionskonzept von Bourdieu ist meines Erachtens ein typisches Beispiel dafür, wie *symbolische Gewalt* ausgeübt wird (vgl. Bourdieu 1970). Angesichts der immer wieder vorgetragenen Kritik halte ich es für wenig produktiv, die wiederholten Zurückweisungen von Seiten Bourdieus hier abermals wiederzugeben (vgl. dazu Bourdieu 1989b). Stattdessen möchte ich darauf aufmerksam machen, dass die Kritiker und Bourdieu jeweils von einem anderen Verständnis der Reproduktionskonzeption ausgehen.

Nach Chris Jenks gibt es in der Debatte um die Reproduktion eine Verwechslung der zwei unterschiedlichen Reproduktionskonzeptionen, die schließlich zum Missverständnis des Bourdieuschen Ansatzes führt (vgl. Jenks 1993: 121). Jenks unterscheidet in Anlehnung an den englischen Kultursoziologen Raymond Williams zwei Arten der Reproduktionskonzeption (ebd.: 121f.): „phenotypical reading“ und „genotypical reading“. Die erstere ist eine negative Definition. Sie ist hierbei lediglich eine Replikation. Die zweite transportiert dagegen eine positive Bedeutung, nämlich „the excitement and newness of sexual and biological reproduction“. Sie ist eher generativ als replikativ. Die verschiedenen Strömungen, die das Reproduktionskonzept benutzen (z.B. *the sociology of culture*, *cultural studies* - die so genannte *Birmingham school* - oder die *new sociology of education*), unterstreichen die negativen Elemente der Reproduktion (ebd.). Sie benutzen die Metapher der Reproduktion eher im Sinne von Kopie oder Imitation denn für Regeneration oder Synthese (vgl. Wexler 1990; Kolbe/Sünker/Timmermann/ 1994). Dadurch wird das Konzept der (kulturellen) Reproduktion „highjacked within a deep structural conspiracy of overdetermination which almost precluded redemption“ (Jenks 1993: 118). Bourdieus Konzept der Reproduktion beinhaltet aber die Möglichkeit von Veränderungen und neuen Kombinationen. Es zielt auf die Theoretisierung sowohl der Aufrechterhaltung einer alten Ordnung als auch der Herausbildung einer neuen Ordnung. Durch die Hervorhebung der positiven und kreativen Seite der Reproduktion versucht Bourdieu, so Jenks, das Thema der Reproduktion neu zu gestalten. Das Konzept der (kulturellen) Reproduktion bezeichnet nach Jenks „the dynamic process that makes sensible the utter contingency of, on the one hand, the stasis and determinacy of social structures and,

on the other, the innovation and agency inherent in the practice of social action. Cultural reproduction allows us to contemplate the necessity and complementarity of continuity and change in social experience“ (ebd.: 122). Kurz gesagt besteht das Problem darin, dass Bourdieus Konzeption der (kulturellen) Reproduktion, die sowohl die replikative als auch die generative Auffassung der Reproduktion einschließt, fälschlicherweise mit anderen Strömungen gleichgesetzt wird, die ausschließlich von einer replikativen Auffassung der Reproduktion ausgehen.

Dass Bourdieus Reproduktionskonzeption im Hinblick auf die genannten Alternativen nicht einem Entweder-oder, sondern einem Sowohl-als-auch folgt, zeigt sich in seiner Reaktion auf die im gewissen Sinne antiquarische bildungssoziologische Debatte über die Relevanz der so genannten „Zirkel- und Wandelthese“ (vgl. Steinkamp 1974: 165). Mit ihnen verbinden sich zwei einander widersprechende Aussagen über die Rolle des Bildungssystems in modernen Gesellschaften. Der Wandelthese geht es um den Nachweis, dass sich vermittels der Statuszuweisungsfunktion des Bildungssystems herkunftsbedingte soziale Ungleichheiten, wenn nicht gänzlich abbauen, so doch zumindest verringern lassen. Hingegen ist nach der Zirkelthese das Bildungssystem eine Institution, die soziale Ungleichheit weniger korrigiert und abbaut als vielmehr verstärkt. Dieser Gegensatz tritt in der internationalen bildungssoziologischen Diskussion als die Gegenüberstellung von *altem* strukturfunktionalistischem und *neuem* reproduktionstheoretischem Paradigma in Erscheinung (vgl. Kolbe/Sünker/Timmermann 1994: 18).

Die paradigmatischen Auseinandersetzungen spiegeln eine Form der Diskussion wider, in der die gegensätzlichen Positionen oft nur als sich wechselseitig ausschließende Alternativen existieren können. Manchen Untersuchungen ist es aber gelungen zu zeigen, dass beide Seiten der Alternative – sowohl Zirkel- als auch Wandelthese – einer empirischen Prüfung nicht standhalten. So weist etwa Ditton (1992: 58) darauf hin, dass zwischen beiden Erklärungsansätzen ein enger innerer Zusammenhang besteht. Auch Bourdieu (1982: 273) ist sich darüber im Klaren, „dass die extrapolierten widersprüchlichen Aspekte der Realität faktisch untrennbare Dimensionen ein- und desselben Prozesses bilden.“ Die „akademischen Alternativen von Beständigkeit und Wandel, Struktur und Geschichte oder Reproduktion und Produktion der Gesellschaft“ machen es schwierig, anzuerkennen, dass „Fortdauer durch Wandel, mit anderem Wort, die fortdauernde Struktur durch Bewegung gesichert werden kann“ (ebd.: 272). Bourdieus Reproduktionskonzept beruht gerade auf diesem Gedanken. Dabei handelt es sich nicht um Fortdauer ohne Wandel, sondern um die fortdauernde Struktur durch Bewegung. Was reproduziert wird, sind nicht differente Sozillagen, sondern die Differenz der Sozillagen (vgl. ebd.). Eine Klasse oder Klassenfraktion versucht, gegenüber den übrigen Klassen einen Vorsprung, der durch Reaktionen der anderen Klassen mit den gleichen Zielsetzungen verloren gegangen ist, zurückzugewinnen. Eine andere Klasse oder Klassenfraktion versucht,

gegenüber den übrigen Klassen einen Rückstand, der durch Reaktionen der anderen Klassen mit den gleichen Zielsetzungen entstanden ist, wettzumachen (vgl. ebd.: 261).

Ein anderer Vorwurf gegen Bourdieu lautet, dass sein Reproduktionsbegriff eine Status- oder Berufsheredität bezeichne (vgl. Robinson 1984). Damit ist gemeint, dass eine Reproduktion dann erfolgt, wenn Status und Beruf der Elterngeneration ohne Veränderung an die Nachkommen weitergegeben werden. Die Theorie der kulturellen Reproduktion könnte demnach erst dann bestritten werden, wenn man keine Status- oder Berufsheredität entdecken würde. Von einer solchen Interpretation, die er als „schlichte Statusreproduktion“ bezeichnet, grenzt Wulf Hopf Bourdieus Konzept der kulturellen Reproduktion ab (Hopf 1984: 202, 1992: 327, Anm.1). Er kennzeichnet die kulturelle Reproduktion als den Zusammenhang dreier unterschiedlicher Vorgänge: (1) Statusreproduktion, (2) Legitimierung gesellschaftlicher Ungleichheit und (3) differentielle Strukturierung von Positionen oder Mustern der Qualifikation. Eine Reproduktion kann demnach erfolgen, ohne dass eine intergenerationale Statusweitergabe stattfindet. Auch wenn dem Einzelnen die Statusreproduktion nicht gelingt, ist es möglich, dass sich die Sozialstruktur als Ganze mittels differentieller Sozialisation oder durch den Wandel der beruflichen Positionen reproduziert.

Diese Unterscheidung zwischen Status- beziehungsweise Berufsheredität auf der einen Seite und Reproduktion auf der anderen wird von Bourdieu mit der Kategorie der *statistischen* Reproduktion noch unterstrichen: „Die *Reproduktion* ist immer nur eine *statistische*, d.h. dass die Klasse (im logischen Sinn) fortbesteht, ohne dass die Gesamtheit ihrer Einzelmitglieder reproduziert wird“ (Bourdieu 1991b: 82, Hervorhebung im Original). Reproduktion bestimmt nicht das Schicksal der Einzelnen, sie stellt nur eine Wahrscheinlichkeit oder Chance dar. Die Chance, ein Mitglied der herrschenden Klasse beziehungsweise der Oberschicht zu sein, ist bei denjenigen höher, deren Vorfahren bereits der herrschenden Klasse beziehungsweise der Oberschicht angehörten. Bourdieu stellt die kulturelle Reproduktion, und zwar die Reproduktion vermittelt durch die Schule, als die effizienteste Form der statistischen Reproduktion dar. „Der Statusübertragung (beruht) durch die Zwischeninstitution Bildungswesen auf der statistischen Zusammenfassung der je einzelnen Handlungen individueller oder kollektiver Akteure“ (Bourdieu u.a. 1981: 44). Aufgrund des statistischen Charakters des schulisch vermittelten Reproduktionsmodus wird nicht eine gesamte Klasse reproduziert, sondern nur ein relativ konstanter Teil von ihr. Solche statistischen Wirkungsweisen verleihen der kulturellen Reproduktion den Anschein des Natürlichen, da die „statistische Logik ihrer Funktionsweise ihr gestattet, die Strukturen so zu reproduzieren, wie sie sind, aber mit genügenden Ausnahmen, um die Illusion der Unabhängigkeit und der Demokratisierung zu erzeugen“ (Bourdieu 1991b: 83, siehe auch Bourdieu u.a. 1981: 47, Anm.31).

Dieses äußerst wirkungsvolle Legitimationssystem der Reproduktion durch Bildung ist indes auch mit Kosten verbunden. Die Übertragung von Privilegien geschieht nicht automatisch. Sie kann scheitern. Das Bildungssystem verknüpft zwar statistische Erfolgswahrscheinlichkeiten

mit sozialen Positionen, aber es kann die Status- oder Berufsvererbung nicht garantieren. Obwohl es auf der Ebene der Familie den Anschein hat, als wäre dieser Reproduktionsmodus gar nicht wirksam (weniger wirkungsvoll jedenfalls als Formen sozialer Vererbung wie zum Beispiel die Heredität von Adelstiteln), kann er auf der Klassenebene dank der hier stattfindenden Verschleierung der Reproduktionswirkung seine Effizienz voll entfalten. In diesem Sinne lässt sich sagen, dass die schulische Bildung ihre relativ geringe reproduktive Wirkung dadurch kompensiert, dass sie wirksam zur Verschleierung der Reproduktionsarbeit beiträgt (vgl. Bourdieu 1991b: 83).

2.2.2 Das Konzept des kulturellen Kapitals

Bourdieu weitet in zweifacher Hinsicht das Marxsche Kapitalkonzept aus (vgl. Bourdieu 1983). Er löst dieses Konzept aus den rein ökonomischen Zusammenhängen und überträgt es auf alle gesellschaftlichen Bereiche (vgl. Müller 1992: 267). Als Grundlage für diese Ausweitung und Übertragung dient sein Begriff der sozialen Praxis, der in „eine allgemeine Wissenschaft von der Ökonomie der Praxisformen“ eingebettet ist (Bourdieu 1987: 222). Die Rede von der Ökonomie der Praxisformen meint, dass neben der zentralen ökonomischen Sphäre und den dort verfolgten ökonomischen Interessen auch alle nicht-ökonomischen Praxisformen in eine wissenschaftliche Betrachtung der Gesellschaft einbezogen werden müssen. Der in diesem Zusammenhang verwendete Kapitalbegriff bezieht sich auf akkumulierte Arbeit, die tendenziell sämtliche soziale Praxisformen umfasst. Gesellschaftliche Arbeit wird dabei als „Aneignung des (symbolischen) Mehrwerts kultureller wie politischer Ressourcen verstanden“ (Bourdieu 1983: 184).

Bourdieu unterscheidet drei grundlegende Kapitalarten, um das Funktionieren der Machtbeziehungen und verschiedener Machtformen zu veranschaulichen. Neben dem *ökonomischen* Kapital sind dies das *kulturelle* und das *soziale* Kapital. Die drei Arten von Kapital sind nicht aufeinander reduzierbar.

„Das *ökonomische Kapital* ist unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in der Form des Eigentumsrechts; das *kulturelle Kapital* ist unter bestimmten Voraussetzungen in ökonomisches Kapital konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in Form von schulischen Titeln; das *soziale Kapital*, das Kapital an sozialen Verpflichtungen oder ‚Beziehungen‘, ist unter bestimmten Voraussetzungen ebenfalls in ökonomisches Kapital konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in Form von Adelstiteln“ (ebd.: 185, Hervorhebung im Original).

Der Begriff des Kapitals dient zunächst einmal zur objektiv-klassifizierenden Differenzierung sozialer Klassen (vgl. Bourdieu 1982, 1985a). Klassen von Akteuren, die relativ homogene

Lebensbedingungen und folglich ähnliche Habitusformen und Lebensstile aufweisen, lassen sich nach drei Merkmalsdimensionen verorten: Kapitalvolumen, Kapitalstruktur und soziale Laufbahn. Darüber hinaus dient der Begriff des Kapitals zur Erfassung von Machtbeziehungen. Kapitalien sind „Macht- und Handlungsressourcen, die ihrem Besitzer in sozialen Auseinandersetzungen um knappe Güter zu Stärke und Macht und damit zu Gewinn verhelfen“ (Bourdieu 1997b: 107). Die Macht innerhalb eines sozialen Feldes ist zuallererst von der Verfügung über die in diesem Feld wirksamen Kapitalien abhängig. Unterschiedliche soziale Felder sind durch die verschiedenen Kapitalarten definiert, das heißt durch den jeweiligen Spieleinsatz - und folglich durch die feldspezifischen Spielregeln und Auseinandersetzungen um Macht.

Kapital ist „akkumulierbar“ und „transformierbar“ (Bourdieu 1983: 196). Die *Akkumulierbarkeit* von Kapital bedeutet, dass Macht über Generationen hinweg reproduzierbar ist. *Transformierbarkeit* heißt, dass Macht quer über die Grenzen der sozialen Felder¹⁷ hinweg umwandlungsfähig ist. Mithin kann die Reproduktion von Macht *diachron* (intergenerationell) und *synchron* (die Grenzen sozialer Felder überschreitend) erfolgen. Die Transformierbarkeit der Macht unterliegt aber zugleich dem spezifischen Charakter des zu reproduzierenden Kapitals und des entsprechenden sozialen Feldes als dessen Rahmenbedingung (vgl. Bourdieu 1993: 108). Auf diese Weise relativiert Bourdieu den Stellenwert des ökonomischen Kapitals, von dessen grundlegender Bedeutung er gleichwohl, dabei an Marx anknüpfend, überzeugt ist (Bourdieu 1985a: 11, 1983: 195f.; zu Bourdieus Verständnis des ökonomischen Kapitals kritisch Miller 1989 und Koch 1995). Trotz der prinzipiellen Bedeutung des ökonomischen Kapitals, welches die Grundlage der Transformationslogik bildet und im Vergleich zu anderen Kapitalien mehr feldübergreifende Wirkung entfaltet, gibt es aber auch *spezifische*, den jeweiligen sozialen Feldern zugehörige Kapitalformen. Diese feldtheoretischen Überlegungen nimmt Bourdieu auf folgende Weise in sein Analyseschema auf: Zunächst identifiziert er bezogen auf seinen Untersuchungsgegenstand eine spezifische Art von Kapital (zum Beispiel das universitäre Kapital). Dieses solchermäßen spezifizierte Kapital wird dann in ein allgemeineres Schema (Sozialraum¹⁸) eingeordnet (zum Beispiel wird das universitäre Kapital als eine Unterkategorie des kulturellen Kapitals begriffen). So wird das Spezifikum eines bestimmten Kapitals (und damit auch eines bestimmten sozialen Feldes) in seiner Beziehung zu anderen Kapitalien (und sozialen Feldern) analysiert und reflektiert. Im Kontext der Feldtheorie erscheinen die verschiedenen Kapitalformen als transformierbare Machtressourcen, deren

¹⁷ Der Begriff des sozialen Feldes bezeichnet zum einen „die Ausdifferenzierung eines spezifischen, teilautonomen sozialen Bereichs mit eigenen Ressourcen und Spielregeln“; zum anderen „die Existenz von Spezialistenrollen und Akteuren mit zumeist konkurrierenden Ansprüchen und Strategien“ (Müller 1992: 263). Dieser Begriff wurde entworfen, um die ausdifferenzierten Bereiche der Sozialordnung darzustellen.

¹⁸ Bourdieu stellt die soziale Welt als den sozialen Raum, genauer formuliert, einen mehrdimensionalen Raum vor, „dem bestimmte Unterscheidungs- beziehungsweise Verteilungsprinzipien zugrunde liegen“ (Bourdieu 1985a: 9). Das Schema des sozialen Raumes verwendet Bourdieu, um den Stand des Status- und Prestigekampfes der verschiedenen Berufsgruppen darzustellen.

analytische Erfassung „die Aufdeckung von Machtbeziehungen“ ermöglicht (Schwingel 1993: 36). Auf dem Wege der Kapital- und Feldanalyse gelangt Bourdieu somit zur Einsichtnahme in Herrschafts- und Machtbeziehungen. Dieser Zusammenhang lässt sich auf besondere Weise an Bourdieus Begriff des kulturellen Kapitals verdeutlichen, wie im Folgenden gezeigt wird.

Der Begriff des kulturellen Kapitals ermöglicht es Bourdieu, die Ungleichheit der bildungssystem-bezogenen Leistungen von Kindern aus verschiedenen sozialen Klassen zu erklären (vgl. Bourdieu 1983). Dabei wird der Bildungserfolg auf die Verteilung des kulturellen Kapitals zwischen den Klassen und Klassenfraktionen bezogen. Es geht mithin darum, die (statistische) Übereinstimmung von Bildungskarrieren und spezifischen Klassen- und Schichtzugehörigkeiten zu erklären. Bourdieus Konzeption distanziert sich von der herkömmlichen Betrachtungsweise, nach der Bildungserfolg oder -misserfolg auf die Wirkung natürlicher Fähigkeiten oder Begabungen zurückzuführen sei. Auch lehnt er bildungsökonomische Erklärungsweisen ab, wonach die Bildungskarriere allein von investiven Anstrengungen (monetärer Art) im Bereich Bildung abhängt. Mit seinem Hinweis auf „die Transmission kulturellen Kapitals in der Familie“ zeigt er auf, dass Bildungsungleichheit das Produkt familiärer Bildungsinvestitionen (Investition von Zeit und kulturellem Kapital) ist, die ihrerseits einen Ausschnitt aus dem „System der Reproduktionsstrategien“ darstellen (Bourdieu u.a. 1981: 23). Das Konzept des kulturellen Kapitals bezeichnet das soziale Alibi einer Selbstverständlichkeit, die hinter den Kulissen des Natürlichen und Biologischen verborgen ist. Das Erziehungssystem trägt zur Reproduktion der Sozialstruktur bei, indem es die Vererbung von kulturellem Kapital sanktioniert und legitimiert. Der Ertrag bildungssystem-bezogenen Handelns hängt von dem kulturellen Kapital ab, das die Familie zuvor investiert hat. Der ökonomische und soziale Ertrag der Bildungstitel hängt von dem sozialen Kapital ab, das unterstützend zum Einsatz gebracht werden kann.

Um die Art und Weise der Transmission des kulturellen Kapitals innerhalb der Familie zu veranschaulichen, unterscheidet Bourdieu die drei Formen des inkorporierten, des objektivierten und des institutionalisierten kulturellen Kapitals. Das *inkorporierte* kulturelle Kapital sind verinnerlichte Dispositionen. Diese anzueignen, erfordert vor allem Zeit. Die Inkorporation ist von jedem Individuum immer wieder neu zu vollziehen und kann nicht delegiert werden. Das *objektivierte* kulturelle Kapital ist materiell übertragbar. Das *institutionalisierte* kulturelle Kapital ist der Bildungstitel. Er ist „ein Zeugnis für kulturelle Kompetenz, das seinem Inhaber einen dauerhaften und rechtlich garantierten konventionellen Wert überträgt“ (Bourdieu 1983: 190). Dieser Titel steht in enger Verbindung zum ökonomischen Kapital und zwar in doppelter Hinsicht:

„Weil der Titel das Produkt einer Umwandlung von ökonomischem in kulturelles Kapital ist, ist die Bestimmung des kulturellen Werts eines Titelinhabers im Vergleich zu anderen unauflöslich mit dem Geldwert verbunden, mit dem er auf dem Arbeitsmarkt getauscht werden kann; denn die Bildungsinvestition hat nur Sinn, wenn die Umkehr-

barkeit der ursprünglichen Umwandlung von ökonomischem in kulturelles Kapital zumindest teilweise objektiv garantiert ist“ (ebd.).

Die Unterscheidung der drei Formen des kulturellen Kapitals ist eine theoretische Voraussetzung, um innerhalb eines kulturellen Reproduktionsprozesses verschiedene Funktionsweisen und Bedeutungen des kulturellen Kapitals zu erfassen. Je nach dem spezifischen Reproduktionszusammenhang variiert die Rolle des kulturellen Kapitals. Die Differenzierungsmöglichkeiten der drei Formen des kulturellen Kapitals gestatten es, zu analysieren, auf welche Weise und durch welche Mechanismen kulturelles Kapital übertragen (und von Nachkommen erworben) wird.

2.2.3 Kulturelle Reproduktion als Reproduktion des kulturellen Kapitals

Für Bourdieu ist soziale Reproduktion die gesamte Reproduktion des Sozialen (vgl. Wacquant 1993b). Soziale Reproduktion besteht aus sozialen Prozessen, die Konsequenzen der Auseinandersetzungen zwischen sozialen Akteuren (Individuen, Familien, Gruppen, Klassen etc.) um Erhaltung, Vermehrung, Weitergabe und Erwerb begehrten Kapitals beziehungsweise Ressourcen in unterschiedlichen sozialen Feldern sind. Kulturelle Reproduktion ist der kulturelle Ausschnitt oder Prozess, der hierzu beiträgt.¹⁹ Da die Logik der Reproduktion, also die Logik der Weitergabe des Kapitals, von der reproduzierten Kapitalart abhängt, hat die kulturelle Reproduktion eine eigene Funktionslogik, die auf die Logik sozialer Reproduktion als Ganzes nicht rückführbar ist.

Kulturelle Reproduktion stellt in erster Linie einen Inkorporationsprozess dar, wobei die zu reproduzierenden Objekte (nämlich kulturelles Kapital) vom Akteur inkorporiert werden müssen. Diese Objekte müssen nicht nur von Vorfahren weitergegeben, sondern ebenso vom Nachkommen erworben und verinnerlicht werden. Kulturelle Reproduktion besteht somit aus der Weitergabe und dem Erwerb kultureller Kompetenzen. Das in der Soziologie weit verbreitete Verständnis kultureller Reproduktion als „Reproduktion des Bildungskapitals“ erweist sich in diesem Sinne als problematisch. Das, was kulturell reproduziert werden kann, ist nicht die *institutionalisierte* Form der Kompetenz (also das Bildungskapital), sondern die Kompetenz selbst. Die abstrakte Bezeichnung „Reproduktion des Bildungskapitals“ vermittelt mithin den falschen Eindruck, als könne die Erziehung den Bildungstitel unmittelbar reproduzieren. Eine solche Auffassung bedeutet dann, dass sich mit dem Nachweis des statistischen Zusam-

¹⁹ Die kulturelle Reproduktion kann auch als eine Reproduktion der kulturellen Willkür verstanden werden, die das Bildungssystem zwar nicht selbst produziert, deren Reproduktion sich aber in seinem Rahmen vollzieht. (Bourdieu 1973). Diese Definition zielt vor allem auf die symbolische Dimension der kulturellen Reproduktion. Dazu meint Wacquant: „no domination can maintain itself without making itself recognized by making the arbitrary which is at its basis be misrecognized“ (Wacquant 1993b: 1). In der vorliegenden Untersuchung geht es aber um die Weitergabe der kulturellen Ressourcen. Die symbolische Dimension bleibt daher im Hintergrund.

menhangs von Bildungsabschlüssen der Eltern (unabhängige Variable) und denen der Kinder (abhängige Variable) der Vorgang der kulturellen Reproduktion hinlänglich erfassen lässt. Allerdings ist für die kulturelle Reproduktion die Rolle des Bildungssystems unentbehrlich. Es verleiht der zu reproduzierenden Kompetenz eine institutionalisierte Form (vgl. Bourdieu 1983). Aber kulturelle Reproduktion ist ein sozialer Prozess, in dessen Verlauf nicht die Zertifikation, sondern die *Kompetenz* selbst reproduziert wird. Eine Untersuchung kultureller Reproduktion ist somit die Analyse eines Prozesses, in dessen Verlauf verinnerlichte Kompetenz in eine institutionelle Form (in das Bildungskapital) umgewandelt wird. Aus diesem Grund muss die Erforschung kultureller Reproduktion immer berücksichtigen, um welche Kompetenzen es sich dabei handelt.

Das kulturelle Kapital bedeutet Macht- und Handlungsressourcen, die deren Inhaber in sozialen Auseinandersetzungen einsetzen können. In Weberschen Kategorien lässt sich sagen, dass das kulturelle Kapital ein Kriterium darstellt, an dem sich Handlungsstrategien der „Schließung sozialer und ökonomischer Chancen gegen Außenstehende“ (Parkin 1983: 123) orientieren. Soziale Schließung stellt ein Machterhaltungskonzept sozialer Gemeinschaften dar, die „Vorteile zu maximieren versuchen, indem sie den Zugang zu Privilegien und Erfolgchancen auf einen begrenzten Kreis von Auserwählten einschränken. Das führt dazu, dass bestimmte, äußerlich identifizierbare soziale und physische Merkmale als Rechtfertigungsgrund für den Ausschluss von Konkurrenten hervorgehoben werden“ (ebd.).

Die Art und Weise kultureller Reproduktion unterscheidet sich je nach dem, auf welche Weise in diesem Prozess soziale Schließung praktiziert wird sowie je nach dem, um welche Art von kultureller Ressource es sich im Einzelnen handelt. Bourdieu (1982) hat am Beispiel Frankreichs gezeigt, wie alltagskulturelle Praxen mit Hilfe der elitären Bildungsanstalten dazu beitragen, soziale Unterschiede und Abstände zu reproduzieren. Kulturelle Reproduktion kann auch auf andere Weise stattfinden (beispielsweise ohne Hilfe elitärer Bildungsstätten oder ohne Vermittlung der alltagskulturellen Praxen). Alltagskulturelle Praxen funktionieren in Frankreich zusammen mit dem Bildungssystem als kulturelle Macht- und Handlungsressourcen, die in den sozialen Auseinandersetzungen um begehrte Güter und soziale Positionen als soziale Ausschließungskriterien eine bedeutende Rolle spielen. Es kann aber andere Umstände geben, unter denen solche kulturelle Ressourcen kein Mittel zur Sicherung von Unterschieden und Abständen sind oder die für Frankreich charakteristische Aufteilung zwischen Elite- und Massenbildungsinstitutionen nicht vorhanden ist. Das Beispiel Frankreichs bezeichnet, wie Bourdieu betont, nur einen „Sonderfall des Möglichen“ (Bourdieu/Wacquant 1996: 106). Es lässt sich aber zeigen, dass das Konzept kultureller Reproduktion für Abweichungen von der Funktionslogik des französischen Bildungssystems offen ist.

Das Bourdieusche Konzept kann jedoch nicht ohne weiteres in anderen Ländern und zum Vergleich verschiedener Länder verwendet werden, da es für die Untersuchung der französischen Gesellschaft entworfen wurde. Es muss dem jeweiligen Untersuchungszweck und den

jeweiligen Rahmenbedingungen der Untersuchung gemäß umformuliert werden. Unsere Auslegung des Konzepts ist nur der erste Schritt zur Konkretisierung beziehungsweise Umstellung des Bourdieuschen Untersuchungsansatzes. Für den Zweck der vorliegenden Arbeit – ein internationaler Vergleich von Bildungsungleichheiten – muss das Konzept in weiteren Schritten konkretisiert werden.

Zunächst wird noch einmal die Frage der Definition von Bildungsungleichheit aufgegriffen, da sie im Konzept der kulturellen Reproduktion inhaltlichen und funktionalen Veränderungen unterliegt. Wir haben oben gesehen, dass die verbreitete Definition von Bildungsungleichheit (vgl. Müller/Haun 1994) für den Forschungszweck der vorliegenden Arbeit unangemessen ist, da sie in erster Linie um „Unterschiede im Bildungsverhalten und in den erzielten Bildungsabschlüssen von Kindern, die in unterschiedlichen sozialen Bedingungen und familiären Kontext aufwachsen“ (ebd.: 3) zentriert ist. Bildungsungleichheit im Sinne der kulturellen Reproduktion bezieht sich aber auf die ungleiche Verteilung kultureller Macht- und Handlungsressourcen, die in sozialen Auseinandersetzungen um begehrte Güter und soziale Positionen zum Einsatz kommen. Die kulturellen Ressourcen umfassen das institutionelle, inkorporierte und objektivierte kulturelle Kapital. Deshalb ist Bildungsungleichheit mehr als ungleiche Bildungsbeteiligung. Sie schließt beispielsweise die Ungleichheit beim Erwerb von Handlungskompetenzen (das heißt des inkorporierten kulturellen Kapitals) ein. Der Erwerb solcher Kompetenzen vollzieht sich nicht nur im Bildungssystem, sondern auch im außerschulischen Bildungsbereich (zum Beispiel Nachhilfeunterricht, Vereine etc.). Solche Arten der Bildungsungleichheit können von einem Konzept, das Bildungsungleichheit als ungleiche Bildungsbeteiligung definiert, nicht erfasst werden. Diese Überlegung bedeutet, dass der Begriff der Bildungsungleichheit über die ungleich verteilte Nutzung der Bildungseinrichtungen hinaus erweitert werden muss, da dies nur eine mögliche Form kultureller Macht- und Handlungsressourcen darstellt. Die Ungleichheit der Verfügung über weitere kulturelle Ressourcen muss hinzutreten. Zudem muss die Bildungsungleichheit mit dem Konzept der Reproduktion in Verbindung gesetzt werden. Bildungsungleichheit bezeichnet in diesem Sinne die Weitergabe der ungleichen Verteilungsformen kultureller Macht- und Handlungsressourcen. Es geht also um die ungleiche Verfügung über den Einsatz von Ressourcen je nach sozialer Herkunft. Um diese Zusammenhänge zu verdeutlichen, soll der Begriff des Bildungsverhaltens, der eigentlich die sozial ungleiche Nutzung des gegliederten Schulwesens meint, so erweitert werden, dass darunter das Bildungsverhalten innerhalb und außerhalb des Bildungssystems ebenso verstanden wird wie die Bemühungen von Eltern und Kindern, eine bestimmte Art des kulturellen Kapitals zu übermitteln und zu erwerben (also zu reproduzieren).

2.3 Zur Erweiterung des kulturellen Kapitalbegriffs

Heute liegt eine Vielzahl von Untersuchungen vor, in denen Bourdieus Konzeptionen Verwendung finden (vgl. Wacquant 1993a; Fröhlich/Mörth 1994). Insbesondere diejenigen Studien, die mit dem Begriff des kulturellen Kapitals Fragen der Bildungsungleichheit untersuchen, haben den Weg zur Rezeption der Bourdieuschen Begrifflichkeit geebnet und zu ihrer Weiterentwicklung beigetragen. Paul DiMaggio gehört zusammen mit seinen Mitarbeitern zu denjenigen, die die Popularisierung des Konzepts des kulturellen Kapitals im englischsprachigen Raum wesentlich vorangetrieben haben (vgl. Lamont/Lareau 1988: 162). DiMaggio und seine Mitarbeiter interessieren sich vor allem für die Überprüfung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft, kulturellem Kapital und Schulerfolg (DiMaggio/Mohr 1985; Mohr/DiMaggio 1995). Im Mittelpunkt ihrer Untersuchungen stehen somit zwei Fragekomplexe: Zum einen richtet sich ihr Augenmerk auf die Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und kulturellem Kapital, zum anderen fragen sie danach, wie sich das kulturelle Kapital auf Bildungserwerb und Bildungserfolg auswirkt.

Die Forschungsgruppe um Paul DiMaggio (DiMaggio 1982; DiMaggio/Useem 1978a, 1978b; DiMaggio/Mohr 1985; Mohr/DiMaggio 1995) definiert kulturelles Kapital als „familiarity with prestigious artistic and literary forms“ (DiMaggio/Mohr 1985: 1233). Davon ausgehend wird Bourdieus Gedankengang im Sinne eines Kreismodells zusammengefasst, das sich als eine Verzahnung von Herkunft, kulturellem Kapital und Bildungserfolg darstellt: Auf die Reproduktion des kulturellen Kapitals gerichtete Erwartungen variieren je nach sozialer Herkunft. Kinder aus besseren Kreisen verfügen über mehr kulturelles Kapital als Kinder aus einfachen Verhältnissen. Der Effekt des kulturellen Kapitals schlägt sich im Bildungserfolg nieder. Bildungserfolg, der nichts anderes als eine Bestätigung des aus spezifischer sozialer Herkunft stammenden kulturellen Kapitals ist, führt zu beruflichem Erfolg.

Für DiMaggio und seine Mitarbeiter dient Bourdieus Ansatz als eine Art Nullhypothese. Wenn man eine Lockerung beziehungsweise Entkoppelung der drei Elemente (soziale Herkunft, kulturelles Kapital und Bildungserfolg) empirisch beweisen könnte, könnte man die reproduktive Funktion des kulturellen Kapitals (und schließlich den kulturellen Reproduktionsansatz Bourdieus) zurückweisen. DiMaggio und Mohr behaupten, dass ihre empirischen Untersuchungen eine *partielle Entkoppelung* zwischen kulturellem Kapital und sozialer Herkunft beweisen (vgl. DiMaggio/Mohr 1985; Mohr/DiMaggio 1995). Das heißt, dass im Unterschied zu früheren Zeiten und anders als in Bourdieus Konzept eine privilegierte Klassenlage nicht mehr zwangsläufig mit dem Erwerb (hoch-)kulturellen Kapitals einhergeht (DiMaggio/Mohr 1985: 1234ff.). Sie finden auch heraus, dass weiterhin ein enger Zusammenhang zwischen kulturellem Kapital und Bildungserfolg besteht. Da das von sozialer Herkunft (partiell) entkoppelte kulturelle Kapital aber via Bildungserfolg letztlich zu beruflichem Erfolg führe, trage es eher zur Mobilisierung des sozialen Status als zu dessen Reproduktion bei. Das

kulturelle Kapital sei somit nicht ein Vehikel der Reproduktion, sondern der Mobilisierung sozialer Positionen (vgl. Mohr/DiMaggio 1995).

DiMaggio definiert, wie schon erwähnt, kulturelles Kapital als hochkulturelle Vertrautheit. Bei Bourdieu war der Ausgangspunkt dieses Konzepts seine empirisch fundierte Überzeugung, dass in Frankreich solch kulturelle Kompetenz einen hohen Erkennungswert hat und gleichermaßen der Selbstvergewisserung nach innen wie der Abgrenzung nach außen dient (vgl. Bourdieu 1982). Eine bestimmte kulturelle Kompetenz oder ein bestimmter Stil sind nicht einfach eine Frage des individuellen Geschmacks, sondern Ausdruck einer privilegierten Klassen- beziehungsweise Gruppenzugehörigkeit. Da im Bildungssystem bestimmte kulturelle Ressourcen, die hauptsächlich innerhalb der Familie weitergegeben und ererbt werden, belohnt und sanktioniert werden, drückt sich im Erwerb eines begehrten Bildungstitels, der mit großer Wahrscheinlichkeit zu einer führenden sozialen Position führt, nichts anderes als die kulturelle Zugehörigkeit zu bestimmten Klassen beziehungsweise Gruppen aus. Vor diesem Hintergrund kann Bourdieu kulturelles Kapital als hochkulturelle Kompetenz beziehungsweise Vertrautheit begreifen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Bourdieus Konzept des kulturellen Kapitals auf einen Mechanismus der sozialen Schließung verweist, der für die Reproduktion sozialer Ungleichheit in Frankreich von grundlegender Bedeutung ist. Daraus folgt: Will man in eigenen Untersuchungen das Konzept des kulturellen Kapitals verwenden, muss man zuerst reflektieren, ob in der zu untersuchenden Gesellschaft jene Merkmale als Mittel sozialer Schließung fungieren, die den Inhalt des zu konzipierenden kulturellen Kapitalbegriffs ausmachen. Bei DiMaggio fehlt meines Erachtens diese entscheidende Reflexion. Er *importiert* den Begriff des kulturellen Kapitals aus Frankreich und wendet ihn *direkt* auf die US-amerikanischen Verhältnisse an. Für ihn ist es nicht wichtig, ob in den USA ebenso wie in Frankreich alltagskulturelle Ressourcen für den Mechanismus der Reproduktion sozialer Ungleichheit überhaupt eine relevante Rolle spielen.

Noch problematischer ist die Argumentation von Mohr und DiMaggio (1995), wenn sie ihre These und ihre Befunde international auszuweiten suchen. Sie glauben, herausgefunden zu haben, dass zumindest in den USA kulturelles Kapital eher mobilisierende Effekte erzeugt. Erweisen sich diese Befunde als eine Ausnahme, provoziert dies Fragen nach den Ursachen. Stellen sie sich aber als ein universelles Phänomen dar, müsste die Vorstellung von der kulturellen Reproduktion substantiell revidiert werden (vgl. ebd.: 193). Obwohl die Autoren einräumen, aufgrund des Fehlens von „comparable cross-national studies of the determinants of adolescent cultural capital“ (ebd.) eine solche Frage letztlich nicht beantworten zu können, grenzen sie sich gleichwohl von der Annahme eines *American exceptionalism* ab.²⁰ Sie sind

²⁰ Sie nennen drei Gründe für diese Abgrenzung: (1) „The emergence of a strong classification between high and popular culture, institutionally similar to that in Europe, in the United States between 1880 and 1930“, (2) „associations of cultural capital and measures of SES among adults are very similar in the United States and Europe“, (3) „the net effects of cultural capital upon educational outcomes are every bit as strong in the United States as they are elsewhere“ (Mohr/DiMaggio 1995: 193f.).

davon überzeugt, dass ihre These auch außerhalb der Grenzen der USA gilt. Deshalb versuchen sie auf der konzeptuellen Ebene, ihren Begriff des kulturellen Kapitals zu verallgemeinern. Sie sehen ihn als „the most general form of cultural currency, which (transcends) in advanced industrial societies geographic and social boundaries“ (ebd.: 168).

Die Argumentation von Mohr und DiMaggio wirft zwei Fragen auf: Erstens, ob ihre These zu verallgemeinern ist und zweitens, ob Bourdieu wirklich nur auf die reproduktive Rolle der Bildung achtet. Was die zweite Frage betrifft, weist Peter Alheit (1993: 65) darauf hin, dass eine bedeutende Leistung der Ungleichheitsforschung Bourdieus darin liegt, dass sie auf die „Ambivalenz von Bildung in modernen Gesellschaften“ aufmerksam macht. Dabei wird Bildung auf der einen Seite als „Strukturprinzip kumulativer Ungleichheit“ verstanden und auf der anderen als „Potential biographischer Handlungsautonomie“ (ebd.). Was die erste Frage angeht, ist ein Rückgriff auf die Kritik an DiMaggios und Mohrs Konzeption des kulturellen Kapitals erforderlich. Wir haben oben gezeigt, dass alltagskulturelle Kompetenzen und Ressourcen nur dann als kulturelles Kapital konzipierbar sind, wenn sie als soziales Distinktionsmittel fungieren. Dafür müssen zwei Bedingungen erfüllt sein: In der untersuchten Gesellschaft muss als entscheidendes Kriterium sozialer Distinktion beziehungsweise Schließung eine Hierarchie des Kulturkonsums existieren, die soziale Hierarchien reflektiert (vgl. Lamont/Lareau 1988). Nur wenn zwischen sozialer Position und Kulturkonsum ein enger Zusammenhang besteht, kann die Art und Weise des sozialen Konsums von Kultur als Ausdruck einer spezifischen Klassen- beziehungsweise Gruppenzugehörigkeit erscheinen. Ferner muss die Bedingung erfüllt sein, dass ausdifferenzierte Bildungsgänge und ein meritokratisches Selektionsverfahren eine enge Verzahnung zwischen alltagskulturellen Ressourcen und der formalen Bildung hervorbringen, die über die Bildungskarriere hinaus für die Wahrnehmung von Lebenschancen als solche eine erhebliche Bedeutung hat.

In Frankreich sind diese Bedingungen gegeben (vgl. Lamont 1996). Aufgrund der bestehenden Hierarchie des Kulturkonsums vermag hochkulturelle Vertrautheit, beziehungsweise alltagskulturelle Kompetenz, eine scharfe soziale Trennlinie zu bilden. Und wegen der engen Verzahnung von kulturellen Ressourcen, formaler Bildung und sozialen Positionen kann ein solches kulturelles Merkmal die Zugangschance zu begehrten Gütern beziehungsweise Positionen bestimmen. Wenn aber in einer Gesellschaft solche Bedingungen fehlen, dann wird eine derartige an der Vermittlung von Kultur orientierte Konzeption des kulturellen Kapitals (zumindest im Hinblick auf die Beurteilung sozialer Ungleichheit) belanglos. Aus empirischen Untersuchungen (vgl. Lamont/Lareau 1988; Lamont 1992, 1996) wissen wir, dass unter US-amerikanischen Verhältnissen diese Bedingungen nicht gegeben sind. So argumentiert Lamont, dass unter den vielen denkbaren Faktoren, die die nationalen Unterschiede zwischen den USA und Frankreich beeinflussen, insbesondere die relativ schwache Tradition der Hochkultur in den USA die Entfaltung kultureller Grenzen dort eher verhindert hat (vgl. La-

mont 1996).²¹ Deshalb ist die Bemühung DiMaggios und seiner Koautoren verfehlt, den auf Hochkultur ausgerichteten Begriff des kulturellen Kapitals auf US-amerikanische Verhältnisse anzuwenden. Lamont/Lareau (1988: 164) fordern daher ausdrücklich ein „decoupling“ des „American cultural capital from French cultural capital“. Sie meinen, dass der Begriff des kulturellen Kapitals je nach Untersuchungskontext und -zweck zu spezifizieren sei, um ihn in der Ungleichheitsforschung einsetzen zu können. Diese Kritik zielt auf solche Verwendungsweisen des Bourdieuschen Konzepts, die den Begriff des kulturellen Kapitals unreflektiert übernehmen und dabei von den spezifischen Bedingungen des jeweiligen Untersuchungsgegenstandes abstrahieren.

Diese Kritik kann auch auf kultursoziologische Studien sozialer Ungleichheit übertragen werden, die im deutschsprachigen Raum entstanden sind. Dabei geht es um die Frage, ob kulturelle Praxen und die damit verbundenen unterschiedlichen Lebensstile eher ungleichheitsrelevante Effekte hervorbringen (vgl. Müller 1994) oder nur eine geringe bis gar keine Wirkung in Fragen sozialer Ungleichheit haben (vgl. Schulze 1992). Diese Studien gehen von einem gemeinsamen Begriff des kulturellen Kapitals aus: Das kulturelle Kapital setzt sich danach aus kulturellen Codes zusammen, die dem der ästhetische Konservatismus der herkömmlichen Hochkultur entsprechen (vgl. Kraemer 1997). In Deutschland sind aber die Bedingungen nicht gegeben, die dem kulturellen Kapital unmittelbar eine ungleichheitsrelevante Bedeutung zuweisen. Infolge der Bildungsexpansion hat das hierarchische Bildungssystem seine statuszuweisende Bedeutung weitgehend eingebüßt (vgl. Mayer 1991). Kulturelle Grenzziehungen, die sich auf einen ästhetischen Konservatismus berufen, dienen nicht als milieuspezifische Distinktionszeichen (vgl. Schulze 1992). Zusammenfassend: (1) Da die Allokationsfunktion des Bildungssystems an Bedeutung verloren hat, ist es auch nicht länger der Ort, an dem die ungleiche Verteilung von Lebenschancen stattfindet. (2) Da auch alltagskulturelle Grenzen an Bedeutung verlieren, verlaufen soziale Grenzziehungen immer weniger entlang alltagskultureller Praktiken im Feld der Lebensstile. Vor diesem Hintergrund hebt Kraemer (1997: 371) hervor, dass die verschiedenen Formen des kulturellen Kapitals „nur noch eingeschränkt als symbolische Handlungsressourcen im Kampf um Arbeitsmarktchancen und Professionalisierungsstrategien, Berufsfelder und Erwerbsstelle genutzt werden.“ Soziale Grenzen ergeben sich eher aus beruflichem Erfolg, wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit und materiellem Reichtum. Das über den Arbeitsmarkt vermittelte Erwerbsleben wird mehr und mehr zu einem zentralen Mechanismus sozialer Positionsbestimmung. Die relative Bedeutungsaufwertung des Beschäftigungssystems gegenüber dem Bildungssystem bei der Verteilung sozialer Chancen

²¹ Lamont fasst dieses Argument so zusammen: „Franzosen und Amerikaner benutzen häufig sehr unterschiedliche Signale, wenn sie die drei Formen symbolischer Grenzen ziehen. Während Amerikaner soziale Grenzen häufiger auf der Grundlage von Geld ziehen, ist für Franzosen Macht und Klassenherkunft entscheidend. Im Falle kultureller Grenzen sind Franzosen stärker an ästhetischer Kultiviertheit interessiert, während Amerikaner größeren Wert auf Selbstverwirklichung legen. Wenn moralische Grenzen gezogen werden, messen Franzosen persönlicher Integrität höheren und sexuellem Verhalten geringeren Wert bei als Amerikaner“. Amerikaner setzen, so Lamont weiter, auf Materialismus und Erfolg, „was als Hinweis auf eine stärkere Betonung sozialer Grenzen in Amerika gelesen werden kann“ (Lamont 1996: 23).

ist nach Kraemer (ebd.) einer der zentralen Gründe dafür, dass Phänomene sozialer Ungleichheit durch die Bezugnahme auf den Begriff des kulturellen Kapitals kaum mehr angemessen erklärbar sind.

An mehreren Stellen weist Kraemer darauf hin, dass im Zuge des kulturellen und technisch-wissenschaftlichen Wandels bestimmten Handlungskompetenzen wie Leistungsorientierung, Flexibilität und Anpassungsbereitschaft, die er in Anlehnung an H. Beck (1993) als „marktaugliche Schlüsselqualifikationen“ (Kraemer 1997: 371) bezeichnet, eine ungleichheitsrelevante Bedeutung zukommt. Meines Erachtens entsprechen diese Qualifikationen aber sehr genau dem Typus des inkorporierten kulturellen Kapitals. Denn dazu gehören nach Bourdieu (1983: 189) nicht nur ein spezifischer „Klassenhabitus“, sondern auch (kultur-)technische Fähigkeiten (beziehungsweise berufliche Qualifikationen) wie „die Fähigkeit des Lesens“, „kulturelle Fähigkeiten, die den Gebrauch einer Maschine erst ermöglichen,“ und „das wissenschaftlich-technische Kulturkapital.“ Wichtig ist in diesem Zusammenhang der Hinweis, dass es keine theoretische, sondern eine empirische Frage ist, welche kulturellen Ressourcen als kulturelles Kapital zu begreifen sind. Als Beispiel weist Bourdieu (1987: 127) darauf hin, dass diejenigen, die in einer Welt von Analphabeten über die Fähigkeit des Lesens verfügen, in der Verteilungsstruktur des kulturellen Kapitals eine privilegierte Position erlangen, aus der sich gesellschaftliche Extraprofite ziehen lassen.

Vor diesem theoretisch-konzeptionellen Hintergrund stellte Bourdieu zu Beginn der 90er Jahre in seinen in der DDR und in Japan gehaltenen Vorlesungen die Forderung nach international vergleichenden Forschungen auf (vgl. Bourdieu 1991a, 1991b). Damals wurden die theoretische Relevanz und heuristische Fruchtbarkeit seiner Soziologie für die Rekonstruktion und Erklärung der sozialen und kulturellen Funktions- und Reproduktionsmechanismen der DDR-Gesellschaft diskutiert (vgl. Bourdieu 1991b). Bourdieu betonte, es handle sich bei dem in *Die feinen Unterschiede* vorgestellten Ansatz um ein „allgemeingültiges Modell“, „das es erlaubt, die historischen Variationen zu erfassen, wenn auch *um den Preis gewisser Veränderungen der Variablen*, die es im allgemeinen (oder doch zumindest, was die differenzierten Gesellschaften insgesamt anbelangt) zu berücksichtigen gilt, will man der für den (jeweiligen) sozialen Raum konstitutiven Differenzierung Rechnung tragen“ (ebd.: 33; Hervorhebung von mir, S. C.). Als eine solche Veränderung seiner Variablen schlug Bourdieu den Begriff des „politischen Kapitals“ vor (eine Unterkategorie des sozialen Kapitals), damit auf jenes „Differenzierungsprinzip“ aufmerksam machend, dem er für die Erklärung der Funktions- und Reproduktionsweise staatssozialistischer Gesellschaften die größte Bedeutung beimaß (*Editorial* des Berliner Journal für Soziologie 1991: 481f.). In seinen Vorträgen in Japan hieß es hierzu:

„The reading that, privileging substantial realities to the detriment of the relations in which they are embedded, dwells upon certain phenomenal differences instead of seeking the structural equivalents of the traits that have been described. (...) my model's claim to universal validity is not totally groundless, on the condition, of

course, that for each case modifications are introduced into the model wherever necessary. (...) As a matter of fact, my entire scientific enterprise is based on the belief that the deepest logic of the social world can be grasped, providing only that one plunges into the particularity of an empirical reality, historically located and dated, but in order to build it up as ‘a special case of what is possible,’ as Bachelard puts it, that is, as an exemplary case in a world of finite possible configurations.” Das Ziel der Analyse der Feinen Unterschieden ist es „to try to grasp the invariant, the structure, in each variable observed. This invariant does not disclose itself to casual inspection. (...) A comparatism of the phenomenal must be replaced by a comparatism of the essential: equipped with knowledge of the structures and mechanisms that are overlooked - although on different grounds - by the native and the stranger alike, such as the principles of construction of social space or the mechanisms of reproduction of this space, and that are common to all societies - or to a set of societies - the researcher, both more modest and more ambitious than the collector of curiosities, proposes a built-up model which aspires to *universal validity*. And he is able, thus, to register the real differences, the principle of which must be sought not in the peculiarities of some national character - or ‘soul’, as certain orientalisists might put it (...) - but in the particularities of different *collective histories*“ (Bourdieu 1991a: 625ff.; Hervorhebung im Original, S. C.).

Bourdieu ist also der Ansicht, dass sein Modell es erlaubt, historische Variationen zu erfassen, wenn an einzelnen Variablen Veränderungen vorgenommen werden. Er verlangt keinesfalls, seine am französischen Beispiel konstruierten Untersuchungsschemata unverändert auf einem anderen nationalen Kontext anzuwenden. Er fordert vielmehr, dass jeder Forscher die von ihm entworfenen Untersuchungsschemata gemäß seinem eigenen Untersuchungsgegenstand verändern muss. Das gilt auch für den Begriff des kulturellen Kapitals.

Hilfreicher noch als Bourdieus abstrakte Empfehlungen und Vorschläge sind solche Untersuchungen, in denen unter Verwendung Bourdieuscher Kategorien der internationale Vergleich praktiziert wird. Die oben bereits zitierten Untersuchungen von Lamont können hierfür als wichtige Beispiele genannt werden. Eine weitere wichtige Studie stammt von Katsillis/Rubinson (1990). Sowohl Lamont als auch Katsillis und Rubinson sind sich darüber im Klaren, dass eine international vergleichende Untersuchung zum Thema kulturelle Reproduktion nicht von theoretischen Annahmen abhängen darf, die von unterschiedlichen Kontextbedingungen abstrahieren und ein universell verwendbares Kapital- und Reproduktionskonzept postulieren. Vielmehr sind sie sich dessen bewusst, dass bei der Wahl des eigenen Untersuchungskonzepts die vorfindbaren empirischen Gegebenheiten mit berücksichtigt werden müssen. Jeder Forscher muss aufgrund der Spezifika seines Untersuchungsgegenstandes entscheiden, welcher Begriff des kulturellen Kapitals oder der kulturellen Reproduktion in seiner Untersuchung verwendet wird. In diesem Sinne verweisen Katsillis/Rubinson (1990) ausdrück-

lich darauf, dass ein wichtiges Potential für die Erforschung kultureller Reproduktion im internationalen Vergleich liegt. Ihr Ausgangspunkt lautet: Während die Rolle der Bildungsinstitutionen für die Reproduktion sozialer Hierarchien häufig betont wird, ist eine präzise Verständigung über diese Rolle nur schwer zu erreichen (ebd.: 270). Komparative Studien liegen deshalb nahe, weil sich mit dem Vergleich unterschiedlicher Bildungsinstitutionen in verschiedenen Länderkontexten relevante Variationen aufzeigen lassen, die als Grundlage für eine kartographische Darstellung (*maps*) kultureller Reproduktionsprozesse dienen können (ebd.).

Theoretisch lässt sich der Prozess der kulturellen Reproduktion zwar in einer Vielzahl von Varianten modellieren, von denen aber nur die wenigsten in der Praxis von Bedeutung sind. Folglich ist ein analytisches Modell erforderlich, mit dessen Hilfe sich die möglichen Spielarten der kulturellen Reproduktion sinnvoll reduzieren lassen. Zu diesem Zweck entwickeln Katsillis und Rubinson ein Modell, das die einzelnen Etappen der kulturellen Reproduktion in ihren kausalen Vollzügen erfassen soll. Sie modellieren die kulturelle Reproduktion als einen sozialen Prozess, in dem ein spezifischer familiärer Hintergrund in akademischen Erfolg transformiert wird (ebd.: 270f.). Dabei zerlegen sie diesen Übertragungsprozess in drei analytisch unterscheidbare Teilprozesse: (1.) Ein bestimmter familiärer Hintergrund wirkt direkt auf die Ausbildung kulturellen Kapitals ein (Hintergrundeffekt); (2.) Das kulturelle Kapital beeinflusst direkt die Chancen akademischen Erfolgs beziehungsweise Misserfolgs (kultureller Kapitaleffekt); (3.) Damit kann zugleich gesagt werden, dass familiäre Hintergründe indirekt – über den Umweg der kulturellen Kapitalbildung – auf akademischen Erfolg und Misserfolg einwirken (Transformationsrelation).

In älteren Untersuchungen (insbesondere Bourdieu 1971, 1973 und DiMaggio 1982) ist nach der Auffassung von Katsillis und Rubinson der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und akademischem Erfolg nicht schlüssig nachgewiesen worden. Keine dieser Studien „found all three of the relationships required in order to show that cultural capital is a mechanism of educational or social reproduction“ (Katsillis/Rubinson 1990: 271). Die Autoren verweisen auf zwei mögliche Erklärungen: Entweder „the cultural capital process differs in different countries, so more comparative studies are required to see if these differences are systematic“, oder „the process itself may not actually be as important as thought and therefore not of sufficient empirical importance to show up in these studies“ (ebd.). Mohr und DiMaggio folgen der zweiten Erklärung. Ihre Interpretation stellt eine substantielle Revision des Reproduktionskonzepts dar (vgl. Mohr/DiMaggio 1995). Sie sind davon überzeugt, dass zwischen sozialer Herkunft, kulturellem Kapital und Bildungserfolg ein Verhältnis der partiellen Entkopplung besteht. Damit ist gemeint, dass zwar ein enger kausaler Zusammenhang zwischen kulturellem Kapital und Bildungserfolg erkennbar ist, nicht aber zwischen sozialer Herkunft und kulturellem Kapital. Die Entkopplung von sozialer Herkunft und kulturellem Kapital bei gleichzeitiger Koppelung von kulturellem Kapital und Bildungserfolg deuten Mohr und Di-

Maggio im Sinne eines *Mobilisierungseffekts* durch das kulturelle Kapital, womit sie zugleich den Gedanken der kulturellen *Reproduktion* zurückweisen.

Katsillis/Rubinson favorisieren die erste Erklärung. Am Beispiel Griechenlands weisen sie einen statistisch relevanten Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und kulturellem Kapital nach. Zugleich aber entdecken sie einen nur schwach ausgeprägten kulturellen Kapitaleffekt, das heißt es existiert kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem kulturellen Kapital und schulischem beziehungsweise beruflichem Erfolg. Angesichts solcher Befunde suchen die Autoren nach anderen Erklärungsmustern. Ihre Lösung läuft darauf hinaus, das Bourdieusche Konzept des kulturellen Kapitals durch begriffliche Umstellungen so zu verändern, dass es auf den spezifischen Erklärungsfall Griechenland angewandt werden kann. Entscheidend sind hier die Begriffe „ability“ und „effort“ (Katsillis/Rubinson 1990: 277). „Ability“ wird als „previous achievement“ gemessen; es steht für die Noten der „the elementary and junior high school“. „Effort“ ist „the average time a student spends per day on school-related homework“ (ebd.: 273). In dieser revidierten Fassung des kulturellen Kapitalkonzepts treten *ability* und *effort* an die Stelle der bei Bourdieu (und DiMaggio) im Mittelpunkt stehenden hochkulturellen Vertrautheit. Damit wird es möglich zu erklären, warum trotz der Abwesenheit des kulturellen Kapitaleffekts die Transformationsrelation erhalten bleibt. Es ist nicht das kulturelle Kapital (im Sinne hochkultureller Vertrautheit), das sozio-ökonomischen Status in schulische und akademische Ergebnisse transformiert. Vielmehr sind es spezifische kulturelle Kompetenzen (hier: *ability* und *effort*), die dafür sorgen, dass ein erreichter sozio-ökonomischer Status in Bildungsstatus übertragen wird. Daraus kann geschlossen werden, dass in Griechenland ein spezifischer Typus des kulturellen Kapitals vorherrscht, der sich von Bourdieus und DiMaggios Begriff des kulturellen Kapitals zwar phänomenologisch unterscheidet, mit diesem aber in einem Verhältnis der *strukturellen und funktionalen Äquivalenz* steht (vgl. Bourdieu/Chamboredon/Passeron 1991: 219f.). Daraus ergeben sich wichtige Konsequenzen für die Analyse des gesamten Prozesses der kulturellen Reproduktion. Offenbar verläuft dieser Prozess, darauf macht das griechische Beispiel aufmerksam, von Land zu Land auf unterschiedliche Weise. Anstatt nach einem Standardmuster der kulturellen Reproduktion zu suchen, sind Erkenntnisfortschritte am ehesten auf dem Wege des internationalen Vergleichs zu erwarten. Genau hier liegt das Verdienst des Beitrags von Katsillis und Rubinson: Sie entwickeln ein eigenes Konzept des kulturellen Kapitals, das sich nicht mit *ad-hoc*-Erklärungen begnügt und den spezifischen Kontextbedingungen eines Landes (hier: Griechenland) Rechnung trägt.

Im Folgenden soll an das Beispiel von Katsillis und Rubinson angeknüpft werden, um ein Konzept des kulturellen Kapitals zu entwickeln, das auf den Vergleich zwischen den Bildungssystemen Deutschlands und Südkoreas zugeschnitten ist. Für diese Variante des kulturellen Kapitals ist der Begriff der *Schlüsselqualifikationen* von zentraler Bedeutung, der in Wendungen wie „markttaugliche Schlüsselqualifikationen“ (Beck 1993; Kraemer 1997), „all-

gemeine soziale Schlüsselqualifikationen“ (Büchner/Krüger 1996b) und „japanische Schlüsselqualifikationen“ (Drinck 1997) Verwendung findet. Der Begriff stammt von Dieter Mertens, der bereits 1974 Schlüsselqualifikationen als „übergeordnete Bildungsziele und Bildungselemente“ definierte, die „den Schlüssel zur raschen und reibungslosen Erschließung von wechselndem Spezialwissen bilden“ (Mertens 1974: 36, zit. nach Gonon 1999: 341). Infolge der raschen technologischen Entwicklung und der Veränderungen in den Berufsstrukturen, so Mertens, veralten einmal erworbene Arbeitsplatzqualifikationen immer schneller. Aus arbeitsmarktbezogener und bildungsplanerischer Sicht sollen im Mittelpunkt des Bildungskansons daher weder der ausschließliche Erwerb des Fachwissens noch zweckfreie Allgemeinbildung stehen. An ihre Stelle rückt der Erwerb übergeordneter Bildungselemente im Sinne von Schlüsselqualifikationen. Im Einzelnen sind damit Fähigkeiten und allgemeine Kenntnisse gemeint, die in miteinander verwandten Arbeitsfeldern und Berufssparten benötigt werden, um leichter und weniger zeitintensiv die mit den sich rasch wandelnden Aufgabenstellungen verbundenen Einarbeitungen und Umstellungen bewerkstelligen zu können.

Gonon (ebd.) weist darauf hin, dass der Katalog der Fähigkeiten und Fertigkeiten, die unter diesen Begriff fallen, im Laufe der Zeit fortwährend modifiziert und additiv ergänzt wurde, sodass am Ende eine kaum mehr überblickbare Vielfalt von zu erwerbenden Qualifikationen damit benannt wird. Auch die eben genannten Autoren gehen keineswegs von einem einheitlichen Begriffsverständnis aus: So versteht Kraemer (1997: 371) unter Schlüsselqualifikationen „Leistungsorientierung, Flexibilität und Anpassungsbereitschaft, (...) die Bereitschaft zur effizienten Teamarbeit“ sowie die Fähigkeit, „aus der Fülle an Informationen die jeweils relevanten Daten selektieren (zu) können.“ Büchner/Krüger (1996a: 214) definieren „allgemeine soziale Schlüsselqualifikationen“ als spezifische Kompetenzen wie „kompetentes Zeitmanagement, Organisationswissen, die Fähigkeit zu Teamwork, zeitgemäße Planungs- und Konfliktlösungskompetenzen, der angemessene Umgang mit Informationssystemen und Beratungsangeboten, ein sozial verträgliches Durchsetzungsvermögen etc.“ Unter „japanischen Schlüsselqualifikationen“ wiederum versteht Drinck (1997: 299) „Durchhaltevermögen, Ausdauer, Fleiß, Disziplin, Freizeitverzicht, Einordnungsbereitschaft.“ Um in diese nicht leicht überschaubare Vielfalt an Begriffsdefinitionen eine systematisierende Ordnung zu bringen, haben Feldhoff/Jacke/Simolet (1995: 26) einen Klassifizierungsvorschlag unterbreitet, der insgesamt fünf Typen von Schlüsselqualifikationen umfasst:

- (1.) Befähigung zu Selbständigkeit und autonomer Aufgabenbewältigung.
- (2.) Arbeitsbezogene habituelle Sekundärtugenden, einschließlich einer intrinsischen Arbeitsmotivation. Ein hoher Grad an Identifikation mit der Aufgabe, der äußere Kontrollen weitgehend ersetzt.
- (3.) Soziale und kommunikative Qualifikationen: Team- und Kooperationsfähigkeit, Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit, Befähigung zu Empathie und Perspekti-

venwechsel, Fähigkeit zur Rollendistanz, Konfliktfähigkeit, Durchsetzungsfähigkeit.

- (4.) Reflexive Fähigkeiten (im Sinne von: Das Arbeitsgebiet, die Aufgabe, die Bedingungen der Aufgabenerfüllung zum Thema machen, zum Beispiel Zusammenhänge berücksichtigen, vergleichen, infrage stellen, bewerten, verändern, antizipieren, planen, Kreativität).
- (5.) Meta-Qualifikationen: Fähigkeit zum Erwerb und zur Erweiterung von Qualifikationen; Fähigkeit zur Beschaffung, Selektion und Kombination von Informationen.

Mithilfe dieser Typologie lassen sich nun auch die oben genannten Definitionen von Schlüsselqualifikationen in einen Zusammenhang bringen: So können Drincks Schlüsselqualifikationen dem zweiten und fünften Typus zugeordnet werden, während die Definition von Büchner/Krüger am ehesten dem dritten, vierten und fünften und diejenige von Kraemer dem dritten und fünften Typus entspricht.

In welchem Sinne nun sind diese Dimensionen von Schlüsselqualifikationen für den vorliegenden Vergleich von Bedeutung? Kraemers Verdienst ist es, ausgehend von der Erkenntnis der abnehmenden Relevanz des Bildungskapitals und des kulturellen Kapitals im engeren Sinne (das heißt alltagsästhetisch wirksamer kultureller Ressourcen) die dritte Dimension des kulturellen Kapitals, nämlich „markttaugliche Schlüsselqualifikationen“, überhaupt in Erwägung gezogen zu haben. Büchner/Krüger gehören zu den wenigen Autoren, die dafür plädieren, Schlüsselqualifikationen als einen besonderen Typus des kulturellen Kapitals zu begreifen. Drinck schließlich formuliert einen Begriff des kulturellen Kapitals an, anhand dessen man den kulturellen Reproduktionsprozess in Südkorea analysieren kann.

Dennoch bleiben grundlegende Fragen weiterhin offen. Zwar lassen sich Schlüsselqualifikationen als ein Typus des kulturellen Kapitals definieren. Wenn dadurch aber der reproduktive Zusammenhang nicht erkennbar wird, ist ein solcher Begriff für die Zwecke der vorliegenden Untersuchung ungeeignet. Werden die Aneignungschancen von Schlüsselqualifikationen durch Zufälle oder individuell unterschiedliche Begabungen (also ohne soziale Einflussnahme) bestimmt, können sie nicht dem kulturellen Kapital zugeordnet werden. Kulturelles Kapital bezeichnet ja gerade kulturelle Macht- beziehungsweise Handlungsressourcen, die im Reproduktionsprozess zur sozialen Ausschließung beitragen. Ich gehe davon aus, dass dieser besondere Typus, wie jede andere Form kulturellen Kapitals sozial reproduzierbar ist. Dies wird im Weiteren noch zu zeigen sein (siehe Kapitel 5).

Die vorliegende Arbeit geht davon aus, dass Schlüsselqualifikationen für das Verständnis und die Untersuchung kultureller Reproduktionsprozesse in Südkorea eine entscheidende Größe bilden. Das institutionalisierte kulturelle Kapital, das nach Bourdieu (1983) bloß ein Zeichen für *kulturelle Kompetenz* ist, verweist nicht wie das ökonomische oder das objektivierbare kultu-

relle Kapital auf einen angebbaren und übertragbaren Gegenstand. Es stellt vielmehr eine institutionell objektivierte Form des verinnerlichten kulturellen Kapitals dar. Sein Erwerb setzt die Verinnerlichung kultureller Kompetenzen voraus. Die Reproduktion des Bildungskapitals ist also nichts anderes als der Verinnerlichungsprozess solcher kultureller Kompetenzen, also des inkorporierten kulturellen Kapitals. In diesem Kontext weisen, wie bereits erwähnt, Katsillis/Rubinson (1990) darauf hin, dass manche Untersuchungen ohne Berücksichtigung des kausalen Ablaufes kultureller Reproduktionsprozesse diese als Reproduktion des Bildungskapitals verstehen. Sie weisen eine solche Sichtweise zurück und schlagen stattdessen einen besonderen Typus des inkorporierten kulturellen Kapitals vor, den sie als „ability“ und „effort“ bezeichnen. Aus handlungstheoretischer Sicht zielen die Bemühungen von Eltern, das erworbene Bildungskapital an ihre Kinder weiterzugeben, darauf ab, sie mit bestimmten Handlungskompetenzen, die ihnen in der Zukunft den Erwerb weiteren Bildungskapitals erleichtern sollen, vertraut zu machen. Derartige Kompetenzen sind für die Bildungskarriere in einem meritokratischen Bildungssystem von entscheidender Bedeutung. Das gilt auch für Südkorea. Inhaltlich unterscheiden sich diese Kompetenzen aber von denjenigen, die in Deutschland relevant sind. Das ist vor allem auf Unterschiede im Bildungs- und Beschäftigungssystem zurückzuführen. Um solche Unterschiede erkennbar zu machen, wird in der vorliegenden Arbeit der Begriff der „japanischen Schlüsselqualifikationen“ entwickelt, der den „deutschen“ Schlüsselqualifikationen entgegengestellt werden soll.

2.4 Theoretische Konsequenz für das Untersuchungskonzept

2.4.1 Methodologische Anmerkungen zum Vergleich

Im Folgenden wird die Methodologie des internationalen Vergleichs reflektiert. Grundsätzlich lassen sich zwei Ansätze unterscheiden: Der so genannte experimentelle Vergleich bemüht sich, Aussagen über länderspezifische Interdependenzen zwischen allgemein definierten Variablen zu formulieren (vgl. Scheuch 1990: 31). Dieses Vorgehen, das in der Anlage dem klassischen naturwissenschaftlichen Experiment entspricht, bestimmt unabhängige und abhängige Variablen, neutralisiert alle anderen potentiellen Einflussfaktoren durch geeignete Maßnahmen und ermittelt schließlich kausale Beziehungen zwischen beiden Variablen. Es geht darum, „universelle Gesetze aufzustellen, Gesetze, die unabhängig von den je besonderen Kontexten sind“ (Maurice 1991: 83). Neben den bekannten Grenzen des experimentellen Forschungsdesigns (u.a. die Annahme der Vollständigkeit des Erklärungsmodells usw.) stellt sich hier auch das Problem der kontextunabhängigen Definition von Begriffen und Variablen (ebd.). Obwohl es eigentlich keine kontextunabhängigen Variablen geben kann, ignoriert der experimentelle Vergleich die Kontextgebundenheit des zu Vergleichenden.

Der Ansatz des experimentellen Vergleichs setzt sich kritisch vom so genannten „ganzheitlichen“ Forschungsdesign beziehungsweise vom „Ansatz des gesellschaftlichen Effektes“ ab (Lutz.: 105). Dieser Ansatz betont „kontextgebundene Wechselwirkungen zwischen speziellen Aspekten einer analytisch nicht weiter zergliederbaren Totalität“ und stellt damit auf eine „funktionale Gesamtheit“ ab (ebd.). Die Vertreter dieser Position warnen vor der Gefahr des experimentellen Vorgehens, da dieses durch die Aufteilung der Handlungskonstellationen und historischen Ereignisse in einzelne Variablen den spezifischen historischen Handlungskontext mit all seinen Interdependenzen zu verfehlen drohe. Sie bemühen sich dagegen darum, die Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Aspekten der untersuchten Phänomene und ökonomischen und soziokulturellen Kontextbedingungen zu erfassen und die zugrunde liegenden Handlungslogiken zu rekonstruieren. Das Problematische dieses Ansatzes besteht darin, dass sein analytischer Rekurs auf den „gesellschaftlichen Effekt“ in letzter Instanz dazu führt, „dass sich all das, was ursprünglich vergleichbar schien, in der jeweils nationalen Spezifität gesamtgesellschaftlicher Verhältnisse verflüchtigt“ (ebd.). So gesehen macht die Kontext- und Raumgebundenheit gesellschaftlicher Phänomene jeden Vergleich unmöglich. Es handelt sich dabei im besten Fall um eine Beschreibung, die die Verortung des Untersuchungsgegenstandes in einem nationalen oder kulturellen Kontext erlaubt. Die beobachteten Differenzen oder Ähnlichkeiten werden dann direkt in Beziehung zu diesem Kontext gesetzt. Ein solcher Vergleich verbleibt somit auf einer lediglich deskriptiv-informativen Ebene, auf der eine Interpretation oder eine Erklärung von Differenzen beziehungsweise Ähnlichkeiten nicht möglich ist (vgl. Maurice 1991; Schriewer 1984). Die reinste Form eines solchen ganzheitlichen Vergleichs findet man im so genannten Kulturvergleich (vgl. hierzu Kern 1995).

Prinzipiell kommt die Methode des Kulturvergleichs den Schwierigkeiten und Möglichkeiten interkulturellen Verstehens, die aus kulturellen Differenzen entstehen, entgegen (vgl. ebd.). Sofern in einer international vergleichenden Untersuchung nicht erklärable Anomalien auftauchen, beobachtet man nicht selten, dass zu deren Erklärung kulturelle Unterschiede eingesetzt werden. So werden beispielsweise in der internationalen Bildungsforschung und Industriosozioologie die Ursachen des nicht erklärbaren Abstimmungsproblems von Bildung und Beschäftigung häufig in kulturellen Faktoren gesucht. Damit wird die Schuld für einen ergebnislosen Vergleich auf kulturelle Differenzen geschoben, deren Existenz man ohne aufwendigen wissenschaftlichen Vergleich behaupten kann. Der Verzicht auf wissenschaftliche Erklärung erweist sich z.B. in der Debatte um den so genannten „Neo-Konfuzianismus“ nieder. Diese Debatte ergab sich einerseits aus einer politischen Rechtfertigung autoritärer Regimes in Südostasien (siehe dazu ausführlich Lee, E. J. 1995a) und andererseits aus der Erklärungsnot der unerwarteten wirtschaftlichen Prosperität der ostasiatischen Länder. Die Beteiligten an der Debatte neigen dazu, die mit herkömmlichen Forschungsansätzen nicht erklärbaren Sachverhalte (also die unerwartete Prosperität der Länder dieser Region) durch den Verweis auf

die kulturellen und religiösen Traditionen des Konfuzianismus zu erklären (vgl. Mines 1994).²²

Anders als die skizzierten vorwissenschaftlichen Vergleichsansätze muss ein Vergleich, der als sozialwissenschaftliches Instrument in Frage kommen soll, die folgenden Merkmale beinhalten: Vergleichen unterscheidet sich von einem methodischen Instrumentarium, das zum Beispiel *reliability* verbürgen soll (vgl. Oehler 1996: 275). Es wird vielmehr eingesetzt als Mittel zur Erklärung beziehungsweise Interpretation - theoretisch relevanter - empirischer Sachverhalte, die Gegenstand der Forschung sind. Vergleichen folgt nichtsdestoweniger klaren methodologischen Regeln. Dabei kommt es nicht darauf an, dass die zu vergleichenden Objekte als Ganze expliziert werden, sondern vielmehr darauf, wie die untersuchten Phänomene thematisiert und erklärt werden. Beim Vergleichen geht es nicht um die Abwägung von Einzelphänomenen in ihrer jeweiligen Gegenständlichkeit. Es handelt sich dabei vielmehr um „ein In-Beziehungsetzen von empirisch Erhobenem zu wissenschaftlichen Erkenntniszusammenhängen“ (ebd.: 276). Vergleichen schließt an hypothetisch angenommene, durch Theorien oder Modelle nahe gelegte und strukturierte Zusammenhänge zwischen Einzelphänomenen an (vgl. zum folgenden Schriewer 1984). Die theoretischen Maßstäbe für den beabsichtigten Vergleich müssen schon in die Auswahl der Forschungsobjekte mit eingehen, wenn dieser Vergleich nicht auf der Ebene einer Sammlung der unterschiedlichen Merkmale, die nur mit einer *ad-hoc*-Erklärung versehen werden, verbleiben will. In die Auswahl der Vergleichsgegenstände werden demnach die theoretische Bestimmung und Differenzierung der Vergleichsebenen beziehungsweise -einheiten einbezogen. Solche Auswahlpraktiken ermöglichen es, ungegliederte und schwer zugängliche soziale Phänomene in vergleichbare Einheiten aufzugliedern und gleichzeitig den für das Vergleichen relevanten gesellschaftlichen Kontext beziehungsweise die Funktionseinheit zu bewahren. Auf diese Weise kann die Gefahr der Auflösung des gesellschaftlichen Kontexts in unzusammenhängende Variablen vermieden werden. Konstatiert man empirisch erhobene Unterschiede bloß als untereinander verschieden, stellt dies allein noch keinen Vergleich im wissenschaftlichen Sinne dar. Ein wissenschaftlicher Vergleich bezieht die Unterschiede auf ein *Tertium comparationis* und erklärt das Verschiedene als einen verstehbaren und theoriebezogenen Unterschied. Im Folgenden soll gezeigt werden, wie das Bourdieusche Konzept der kulturellen Reproduktion im Rahmen der vorliegenden Vergleichsuntersuchung als ein solches *Tertium comparationis* genutzt werden kann.

²² Nach dem Motto: Unser Vergleich bestätigt, dass in unserem Vergleichspaar eine unüberwindbare Differenz der nationalen und kulturellen Kontexte besteht. Meiner Ansicht nach wäre es nicht verwunderlich, wenn angesichts der jetzigen wirtschaftlichen Krise der ostasiatischen Länder in absehbarer Zeit eine erneuerte Neo-Konfuzianismus-These aufkäme. Eine solche neue These wird dann vermutlich die Ursache der unvorhersehbaren Krise in denselben kulturellen und religiösen Faktoren suchen, die vormals zur Erklärung der unvorhersehbaren Prosperität herangezogen wurden (vgl. Buchsteiner 1998).

2.4.2 Das Tertium comparationis: kulturelles Kapital, soziales Feld und Strategien der kulturellen Reproduktion

Zwischen den auf den ersten Blick ähnlichen Operationalisierungen des kulturellen Kapitals nach Bourdieu und nach DiMaggio verbirgt sich, wie bereits erwähnt, ein entscheidender Unterschied: Während Bourdieu den Begriff des kulturellen Kapitals den Zwecken seiner Untersuchung gemäß konzipiert, kopierten DiMaggio und die Autoren der kultursoziologischen Studien zur sozialen Ungleichheit diesen einfach. Ihnen fehlt die Reflexion der Rahmenbedingungen ihrer eigenen Untersuchung und des Untersuchungszwecks. Bourdieu kann alltagskulturelle Ressourcen als das kulturelle Kapital konzipieren, da sie unter französischen Verhältnissen soziale Unterscheidungen kennzeichnen. Will man sein Konzept aber auch in anderen Ländern verwenden, muss es entsprechend angepasst werden. Dort, wo alltagskulturelle Kompetenzen nicht als soziales Distinktionsmedium fungieren, müssen andere Rahmenbedingungen in Betracht gezogen werden und muss ein dazu passender Begriff des kulturellen Kapitals konstruiert werden. Deshalb verlangt Bourdieu, dass man seinen Ansatz für eigene Untersuchungen lediglich als Forschungsmethode benutzt.

Um das Bourdieusche Konzept als Forschungsmethode in anderen Ländern anzuwenden beziehungsweise um es zum Zwecke des internationalen Vergleichs zu erweitern, muss man es im Hinblick auf die Spezifika der untersuchten Länder verändern. Bourdieus Konzeption des kulturellen Kapitals ist nur eine von möglichen anderen Formen, die dieser Begriff annehmen kann. Die erste und entscheidende Aufgabe, die sich stellt, will man mithilfe des Bourdieuschen Ansatzes länderspezifische Formen sozialer (Bildungs-)Ungleichheit untersuchen, besteht somit darin, die jeweils spezifischen Formen des kulturellen Kapitals herauszuarbeiten. Mit Blick auf diese Aufgabe stehen bei der Anwendung des Ansatzes drei Sachverhalte im Mittelpunkt:

- (1.) Man muss beachten, dass in den untersuchten Ländern ein länderspezifisches kulturelles Kapital existiert. Von Gesellschaft zu Gesellschaft können die für die Herstellung sozialer Ungleichheit entscheidenden Kapitalien in unterschiedlichen Formen auftreten. Demgemäß muss sich eine vergleichende Untersuchung darum bemühen, festzustellen, *welche Art des kulturellen Kapitals für eine spezifische kulturelle Reproduktion in Frage kommt und welche Form des Kapitals als distinguierendes Merkmal fungieren kann.*
- (2.) *Unter welchen bildungsinstitutionellen Bedingungen findet kulturelle Reproduktion statt?* Je nach der Art des länderspezifischen kulturellen Kapitals stellt sich ein länderspezifischer Modus der Reproduktion her. Dieser hängt vor allem davon ab, unter welchen Rahmenbedingungen ein bestimmter Typus des kulturellen Kapitals als Medium der kulturellen Reproduktion erscheinen kann.

(3.) *Wie erfolgen die Produktion und Reproduktion gesellschaftlicher Strukturen in der gesellschaftlichen Praxis, das heißt in den Handlungen von Individuen?* Die von Land zu Land variierenden Spielarten der kulturellen Reproduktion wirken sich auf die Handlungsweisen aus. Eine spezifische Form des Kapitals und ein spezifisches soziales Feld bestimmen die Strategien der Akteure.

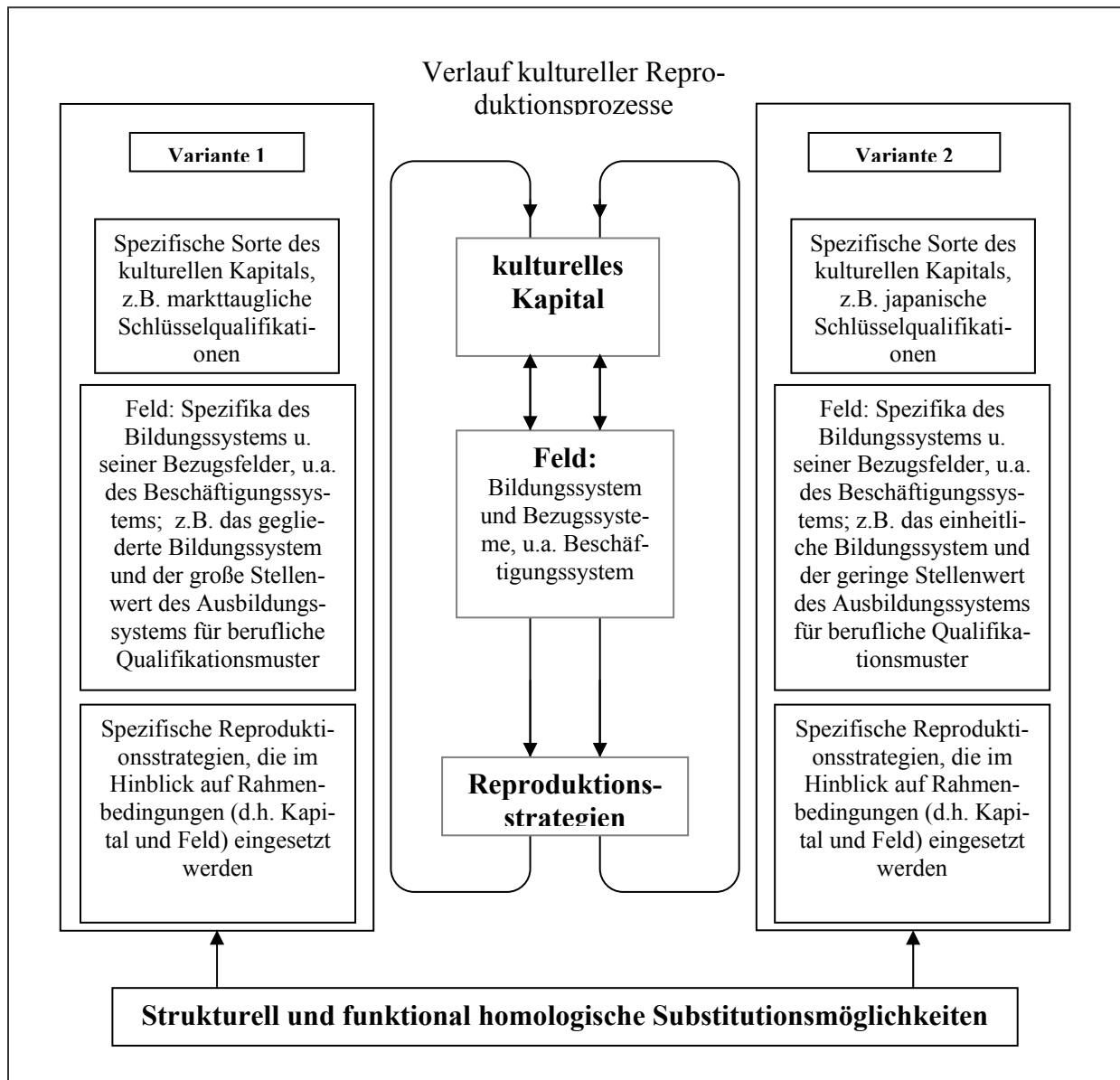
Der Modus kultureller Reproduktion kann demnach analytisch in drei Bestandteile zerlegt werden, was sich zusammenfassend in folgende Frage kleiden lässt: Was (1) reproduziert sich unter welchen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (2) mit welchen Strategien (3)? Diese analytische Zerlegung der kulturellen Reproduktion in drei Komponenten entspricht der Aufteilung der Bourdieuschen Theorie in drei Teilansätze, wie sie von Schwingel vorgenommen wird (vgl. Schwingel 1993). Schwingel zufolge besteht Bourdieus soziologischer Ansatz aus der Kapitaltheorie, der Feldtheorie und der Theorie der Praxis beziehungsweise der Reproduktionsstrategien. Die Was-Frage bezieht sich auf die Kapitaltheorie, die Bedingungs-Frage auf die Feldtheorie und die Wie-Frage auf die Theorie der Reproduktionsstrategien. Die Kapitaltheorie bietet eine Grundlage für die Analyse kultureller Reproduktionsprozesse: Insofern sie die jeweils verschiedenen Differenzierungsmöglichkeiten der reproduzierten Kapitalien zeigt, lassen sich mit ihrer Hilfe länderspezifische Reproduktionsmodi feststellen. Die Feldtheorie stellt wichtige begriffliche Werkzeuge zur Analyse des Bildungssystems bereit. Schließlich kommt die Theorie der Praxis hinzu, mithilfe deren konkrete Handlungszusammenhänge kultureller Reproduktionsprozesse aufgespürt und aufgeschlüsselt werden können.

Die kulturelle Reproduktion stellt sich mithin als ein sozialer Mechanismus dar, der sich aus drei Komponenten – Kapital, Feld und Strategie – zusammensetzt. Die Relationen und das wechselseitige Zusammenwirken dieser drei Komponenten der kulturellen Reproduktion können schematisch dargestellt werden: Es gibt eine bestimmte Art des kulturellen Kapitals, die in einem bestimmten Land für die Bildungsungleichheit und deren Weitergabe entscheidend ist. Welche Art dies ist, hängt von den Charakteristika eines spezifischen Feldes (des Bildungssystems und seiner Bezugfelder) und der Reproduktionsstrategien ab. Die Eigenschaften des Bildungssystems und seine Beziehungen zum System der Beschäftigung (das heißt die beruflichen Qualifikationsmuster) sind wichtig, da sich nach ihnen bemisst, welche Art des kulturellen Kapitals in den Bildungsanstalten (und darüber hinaus im Beschäftigungssystem) eine abgrenzende Rolle spielt. Die gerade angesprochenen zwei Komponenten (Kapital und Feld) erzeugen die Rahmenbedingungen der Reproduktionsstrategien. Die Reproduktionsstrategien wiederum beeinflussen die strukturellen Komponenten (Kapital und Feld). Diese stellen ihrerseits objektive Strukturen für einen realen Handlungszusammenhang dar. Nur indem die Analysen der Reproduktionsstrategien auf solche Weise an die Analysen der Kapital- und Feldkomponenten rückgebunden werden, lassen sich Analysen kultureller Reproduktionspro-

zesse vor den Gefahren strukturalistischer beziehungsweise objektivistischer Einseitigkeiten bewahren.

Die drei Komponenten der kulturellen Reproduktion dienen als das *Tertium comparationis* im vorliegenden internationalen Vergleich. Hier stellt sich die Frage, wie dieser Vergleich ausgeführt werden kann, ohne in die Schwierigkeiten zu geraten, die oben im Zusammenhang mit den Methoden des experimentellen und des Kulturvergleichs behandelt wurden. Im Unterschied zu diesen beiden gängigen Ansätzen werden wir die zu vergleichenden Objekte entsprechend der analytischen Unterscheidung der genannten drei Komponenten systematisch einstufen (siehe Abbildung 2-1, S. 56). Ausgehend von diesem Schema werden die drei Komponenten zwar einzelnen verglichen, dieser Vergleich findet aber unter der Perspektive der „Funktionseinheit“ (Maurice) statt. Gleichzeitig wird im Unterschied zum Ansatz des Kulturvergleichs ein Vergleich der länderspezifischen Kontexte möglich, indem man „strukturell und funktional äquivalente“ (Bourdieu) Gegenstände zum Vergleich heranzieht. Damit lässt sich ein isolierter Vergleich (also ein kontextloser Vergleich) ebenso vermeiden wie ein globaler Kulturvergleich (also ein inhaltsloser Vergleich).

Abbildung 2-1: Schematische Darstellung zweier Varianten der kulturellen Reproduktion



Der Vergleich der drei strukturell und funktional homologen Komponenten der kulturellen Reproduktion bildet eine Grundlage für den internationalen Vergleich von Bildungsungleichheiten. Sie schließt die für den Untersuchungszweck relevanten Vergleichsgegenstände - nämlich das kulturelle Kapital, Feld und Reproduktionsstrategien - ein. Darüber hinaus bietet der Vergleich länderspezifischer Muster der Bildungsungleichheit die Möglichkeit, simultan den nationenübergreifenden Charakter und länderspezifische Besonderheiten von Bildungsungleichheit zu erfassen. Mithilfe des internationalen Vergleichs lassen sich zudem die Bestimmungsgründe einer länderspezifischen kulturellen Reproduktionsweise präzisieren: Welche der drei Komponenten (entweder kulturelles Kapital, Feld oder Reproduktionsstrategien), so lässt sich fragen, bestimmt in welcher Beziehung mit den beiden übrigen die spezifische

kulturelle Reproduktionsweise eines Landes? Dieses Vergleichsschema ist keine funktionalistische Erklärung, da die darin enthaltenen Komponenten der kulturellen Reproduktion sich nicht auf Funktionsimperative reduzieren lassen (vgl. Boudon/Bourricaud 1992, Stichworte „Funktion“ und „Funktionalismus“). Der Eigensinn oder die Genesis jener Komponenten wird dabei absichtlich in den Hintergrund geschoben, da dieses Schema nur erlaubt, ihr Funktionieren zu rekonstruieren.

2.5 Vergleich der kulturellen Reproduktionsprozesse in Südkorea und in der Bundesrepublik Deutschland

Das erläuterte Vergleichsschema wird auf die vergleichende Analyse der Mechanismen kultureller Reproduktionsprozesse in beiden Untersuchungsländern angewendet. Das Vergleichspaar (Bundesrepublik Deutschland – Südkorea) ist von „einem historisch-sozialen Untersuchungsfeld“ im Sinne des „*most similar system design*“ (beispielsweise Bundesrepublik Deutschland – Frankreich) weit entfernt (Schriewer 1986: 70). Das *most similar system design* erlaubt die weitgehende Isolierung der zu Erklärungszwecken herangezogenen Kontextbedingungen und kommt insofern dem in sozialwissenschaftlichen Vergleichsmethodologien favorisierten *Ex-post-facto-Experiment* im besonderen Maße entgegen (vgl. ebd.: 70). Zwar ist evident, dass im Vergleich zu einem Untersuchungsfeld im Sinne des *most similar system design* unser Vergleichspaar (eine Art *most different system design*) Nachteile aufweist, die die Durchführung des Vergleichs erschweren. Beispielsweise ist hier die Gefahr höher als bei einem *most similar system design*, dass „man andere Kulturen in Kategorien der eigenen analysiert“ (Kern 1995: 3).

Trotz solcher Schwierigkeiten sprechen einige Besonderheiten, die unser Vergleichspaar aufweist, für unsere Auswahl. Der von uns angestrebte Vergleich verspricht mehr als ein innereuropäischer Vergleich: Er beleuchtet augenfällige Kontraste gesellschaftlicher Entwicklungen und Bildungsentwicklungen. Die Kontraste zwischen beiden Ländern werden in unseren Forschungsansatz im Vergleich der genannten drei Komponenten systematisch dargelegt (siehe Abbildung 2-1 in Kapitel 2.4.2). Die so dargestellten Kontraste stellen die je verschiedenen Prozesse kultureller Reproduktion beider Länder dar, wobei nationenübergreifende von länderspezifischen Bestimmungsfaktoren getrennt und ihre Funktionsweisen näher betrachtet werden. Zusammenfassend: Die vorliegende Untersuchung verfolgt das Ziel, anhand des Vergleichs zwischen der Bundesrepublik Deutschland und Südkorea unter dem Gesichtspunkt der kulturellen Reproduktion (als *Tertium comparationis*) den Zusammenhang zwischen der Entstehung eines bestimmten Reproduktionsmodus einerseits und seinen Mechanismen und Funktionsweisen andererseits aufzuschlüsseln. Unser methodologisch reflektierter internationaler Vergleich, den wir mit Begrifflichkeiten und Konzepten Bourdieus durchführen, stellt einen Forschungsansatz dar, mit dem sowohl Probleme der herkömmlichen bildungssoziolo-

gischen Ansätze überwunden als auch einige wichtige, bei Bourdieu randständige Themen für die Erforschung kultureller Reproduktionsprozesse in die Analyse einbezogen werden. Wir wollen aufzeigen, dass der Prozess der kulturellen Reproduktion in verschiedenen Ländern unterschiedlich verläuft und dass solche Differenzen systematischen Charakter tragen.

3. Bildungsinstitutionelle, bildungspolitische und administrative Rahmenbedingungen von Bildungsungleichheit

Im Folgenden werden einige für den Vergleich kultureller Reproduktionsprozesse charakteristische Merkmale des Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland und Südkoreas skizziert. Diese Skizze bezweckt keine vollständige Darstellung der Bildungsentwicklungen, sondern will nur über deren Rahmenbedingungen und die generellen Tendenzen informieren. Die Darstellung berücksichtigt zunächst bildungsinstitutionellen und bildungspolitischen Gesichtspunkten, indem sie die Struktur des Bildungswesens (3.1.1) sowie berufliche Qualifikationsmuster (3.1.2) thematisiert. Danach werden die unterschiedlichen bildungspolitischen Leitlinien und administrativen Strukturen des Bildungswesens der beiden Länder geschildert (3.2.1). Abschließend werden Tendenzen einer Privatisierung der Bildungseinrichtungen in beiden Ländern miteinander verglichen (3.2.2).

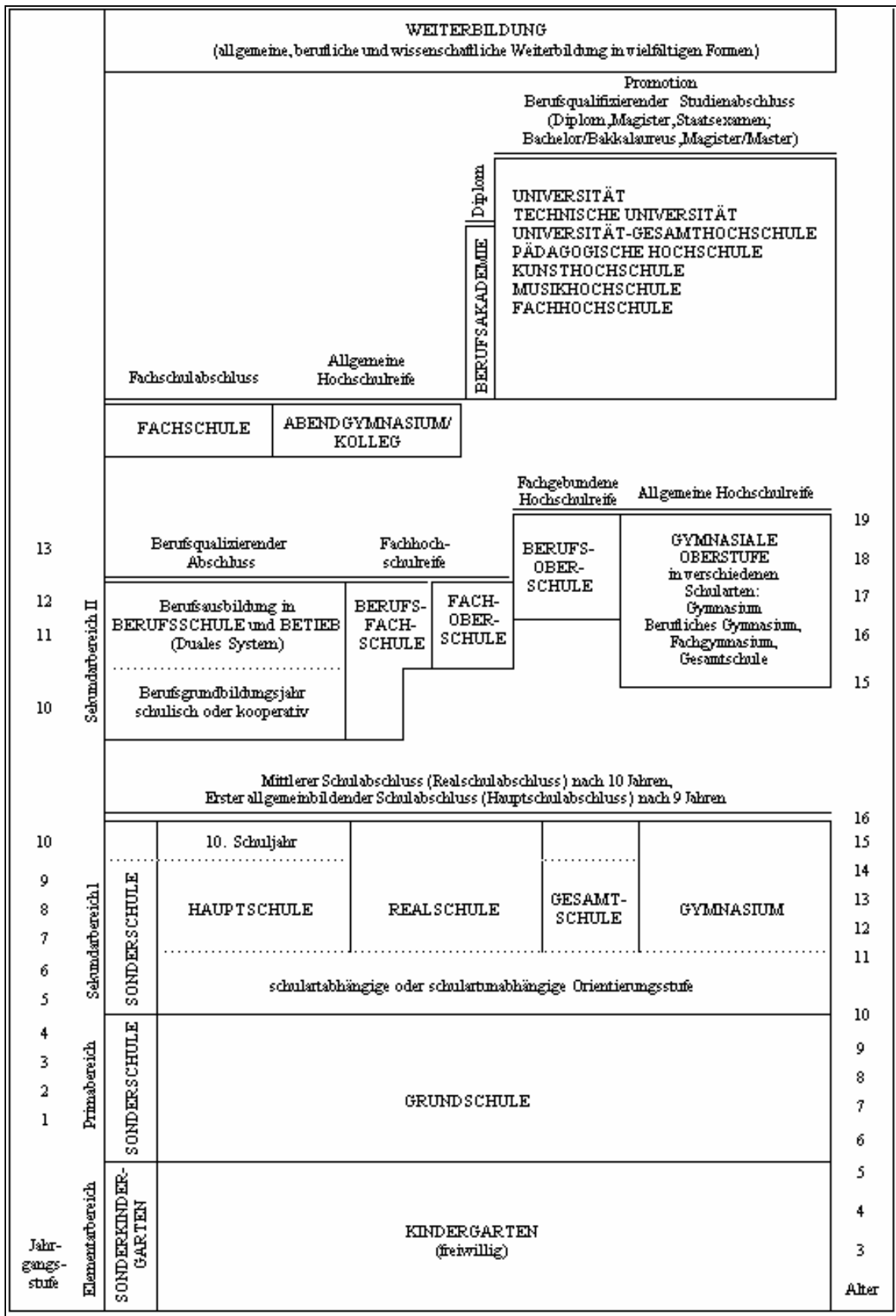
3.1 Bildungsinstitutionelle Aspekte

3.1.1 Struktur des Bildungswesens

Es wird in der Diskussion der Bildungsungleichheit oft angenommen, dass drei strukturelle Merkmale des bundesdeutschen Schulwesens (siehe Abbildung 3-1, S. 60) die für die Bundesrepublik charakteristischen Ursachen sozialer Ungleichheit darstellen: Die drei Sekundarschulformen, die zwischen ihnen bestehende Undurchlässigkeit sowie eine früh einsetzende Selektion (vgl. Buhren/Rösner 1996). Auf dem gegenüberliegenden Pol wird das südkoreanische Bildungswesen eingeordnet, das eine Einheitsschulstruktur aufweist (siehe Abbildung 3-2, S. 61). Diesen Gegensatz stellt man herkömmlicherweise als Kontrast zwischen „Streaming“ und „Slicing“ dar (Heidenheimer 1997: 95). *Streaming* meint die Auslese für *Schultypen*, und *slicing* die Verteilung auf einzelne, unterschiedlich renommierte (Hoch-)Schulen. Diese idealtypische Gegenüberstellung lässt sich im Hinblick auf die Selektionsmuster der Bildungssysteme unterschiedlicher Gesellschaften konkretisieren (vgl. Teichler/Hartung/Nuthmann 1976: 84f.).

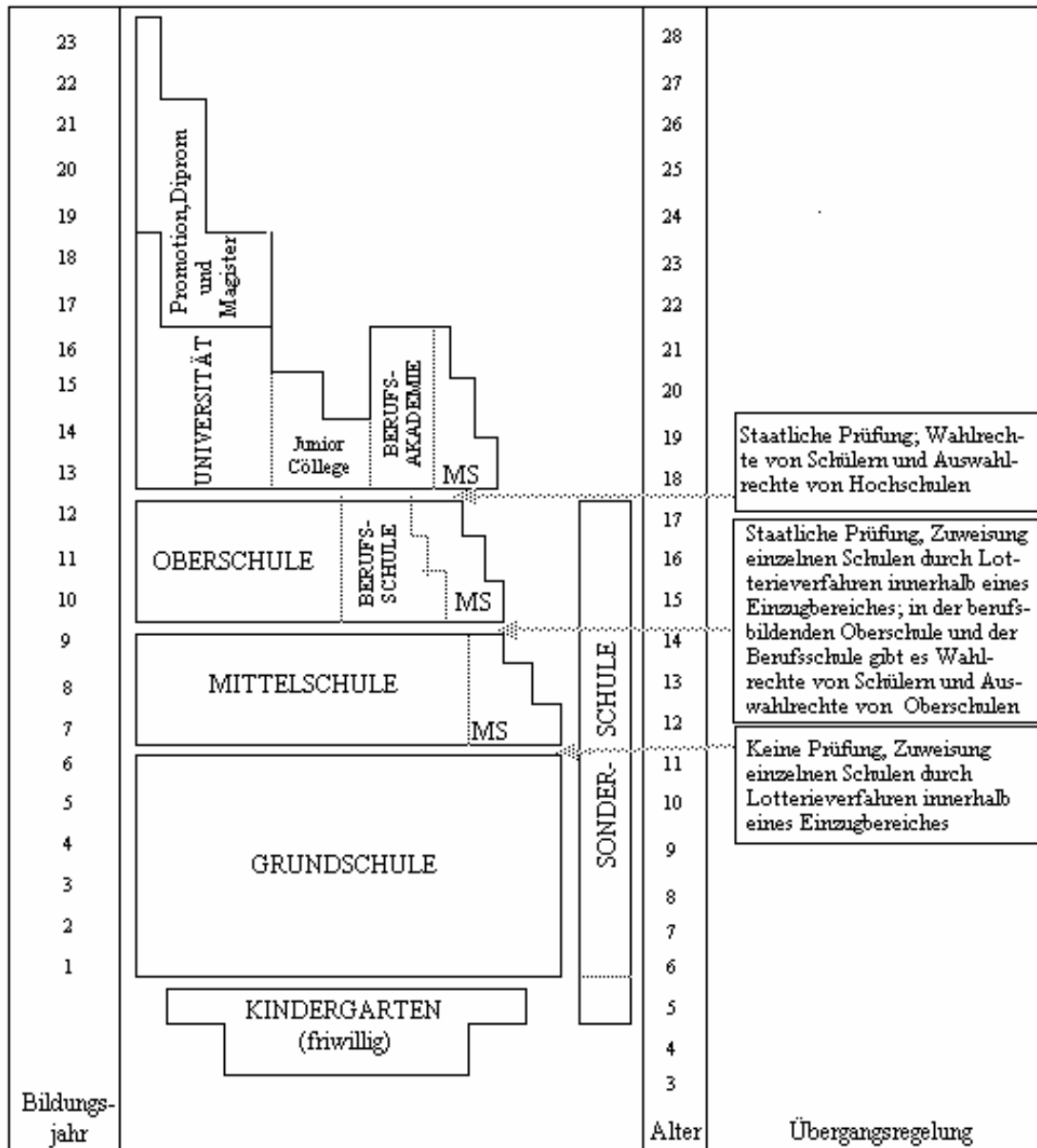
Zwei Arten der Bildungsselektion lassen sich unterscheiden: Phasen der Selektion und Selektionsprozesse beim Übergang von einer Schulstufe zur nächsten. Während das Selektionsmuster des *streaming* für frühe Bildungsphasen gilt, findet die Selektion beim *slicing* in späteren Phasen statt. Im Fall der Bundesrepublik Deutschland weisen die verschiedenen Schultypen heterogene Curricula auf und die Grenzen zwischen ihnen sind kaum durchlässig, sodass der Bildungstrack der Schüler eng mit dem Profil der besuchten Schultypen verbunden ist.

Abbildung 3-1: Die Grundstruktur des Bildungssystems in der BRD (1989)



Quelle: Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994: 19.

Abbildung 3-2: Die Grundstruktur des südkoreanischen Bildungssystems



Quelle: KEDI²³ 2000: 428 (die Angaben zu den Übergangsregelungen stammen von mir, S. C.).

²³ Korean Educational Development Institute (KEDI) ist ein staatliches Bildungsforschungsinstitut.

MS (*Miscellaneous Schools*) sind die speziellen Berufsschulen, Sonderschulen etc.

Im Fall Koreas weisen die verschiedenen Schultypen homogene Curricula auf, ihre Grenzen sind weitgehend durchlässig und der Bildungstrack der Schüler ist weniger von den Profilen der Schultypen als von selektiven Zulassungsverfahren (den Aufnahmeprüfungen zumeist) der weiterführenden (Hoch-)Schulen abhängig.

In der Bundesrepublik konzentriert sich die Selektion auf die frühen Stadien der Ausbildung. Eine kontinuierliche Selektion innerhalb des Sekundarbereiches der Schulen tritt ergänzend hinzu. Ihren institutionellen Ausdruck findet diese frühe und kontinuierliche Selektion in einer hierarchischen Differenzierung nach Schularten auf der Ebene der Sekundarschulen. Die Sekundarschulstruktur konstruiert eine „undramatische Übergangsstation“ zur Hochschule, weil die frühe und kontinuierliche Selektion nach Schularten keine erhebliche Differenz zwischen Studienberechtigten und Studienanfängern mit sich bringt (Teichler 1984.: 11). Im südkoreanischen Bildungssystem findet keine Selektion beim Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe statt. Dies wird durch eine horizontale Struktur des Sekundarschulsystems gewährleistet. Dabei werden die Sekundarschüler zwar nach Schultypen beziehungsweise Bildungsgängen unterschieden (nämlich nach akademischen und berufsbildenden Oberschulen), aber alle Absolventen der Sekundarschule können sich im Prinzip um die Zulassung an einer Hochschule bewerben. Der Typ der Sekundarschule beeinflusst zwar die Wahrscheinlichkeit des Hochschulbesuchs, aber die endgültige Entscheidung fällt erst im Augenblick der Hochschulzulassung. Entscheidend für den „zugespitzten Höhepunkt der Ausbildungsentscheidungen“ in Südkorea ist, dass der im Prinzip „offene Bildungsweg in einem bestimmten Moment auf eine Wegegabelung“ trifft (ebd.: 12).

Wir gehen von der Annahme aus, dass die Struktur des bundesdeutschen Schulwesens eine für die Bundesrepublik charakteristische Ursache sozialer Ungleichheit bezeichnet. Die entscheidenden Merkmale hierfür sind die Hierarchie der drei Sekundarschulformen, ihre Undurchlässigkeit und eine früh einsetzende Selektion. Im Hinblick auf diese Merkmale sind in den letzten drei Jahrzehnten wesentliche Veränderungen zu beobachten (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994). Für den Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen gewann der Elternwille Vorrang vor schulischen Entscheidungen (vgl. Lenhardt 1991). Die in den Bundesländern unterschiedlichen Regelungen des Übertrittsverfahrens sehen eine Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus vor, wonach die Eltern zu konsultieren sind, die Grundschule eine Empfehlung abgibt und gegebenenfalls Eignungsprüfungen durchgeführt werden können. Eine positive Auslese für eine bestimmte Schulart gilt als unzulässig. Auch die Einführung der Orientierungsstufe trug zur Veränderung der Selektionsform bei.

Die Einführung der Orientierungsstufe mit dem Ziel, das Gewicht der individuellen Entscheidungen für die weitere Schullaufbahn zu vergrößern, war als Teil einer umfassenden Reform der Sekundarstufe I gedacht. In einer Vereinbarung der Kultusministerkonferenz vom Dezember 1993 ist ein für alle Schularten und Bildungsgänge gültiger Orientierungsrahmen für

den Sekundarbereich I geschaffen worden, der die Vielfalt bestätigt und zugleich die gegenseitige Anerkennung der Abschlüsse und Berechtigungen regelt (vgl. Anweiler 1996: 39). Es handelt sich um eine stärkere curriculare Verzahnung bei Aufrechterhaltung der schulorganisatorischen Typenvielfalt.

Das Gymnasium hat am meisten von der Bildungsexpansion seit den sechziger Jahren profitiert, dadurch aber auch seine frühere elitäre Rolle weitgehend eingebüßt (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994: 507; Habel u.a. 1992: 94). 1990 sind im Bundesdurchschnitt (alte Länder) 36,9% der Grundschüler in ein Gymnasium übergewechselt, und 1992 befanden sich 29,8% aller Schüler des 8. Jahrganges an allgemeinbildenden Schulen im 8. Schuljahr (alte und neue Länder) auf einem Gymnasium. Dies bedeutet, dass die soziale Distanz zwischen den Bildungsgruppen nach oben hin geringer geworden ist (vgl. Mayer 1991: 321). Das wiederum heißt, dass in Bezug auf den Besuch des Gymnasiums „Privilegien und Dünkel der Oberschicht schwächer beziehungsweise sozial weniger sichtbar und spürbar geworden sind“ (ebd.).²⁴ Eine ähnliche Entwicklung setzt sich auch im Hochschulsektor durch. Manche Bildungssoziologen (zum Beispiel Teichler/Hartung/Nuthmann 1976) prophezeiten schon früh im Anschluss an die Erfahrungen anderer Industrienationen, dass die Expansion der bundesdeutschen Hochschulen einen Strukturwandel der Universitäten erzwingen würde, und zwar in Richtung auf die Differenzierung der Universitäten in einen Massen- und einen Elitesektor. Die ehemals homogene Universität, so ihre damalige Vorausschau, werde ausdifferenziert in Universitäten, Technische Hochschulen, Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen, Musikhochschulen und Berufsakademien, was zu einer Hierarchie der Hochschulen führen würde. Dieser Wandel sei eine bildungsinstitutionelle Konsequenz daraus, dass die Bildungsexpansion die soziale Distanz zwischen den Bildungsgruppen abgebaut habe. Die Arbeitsgruppe Bildungsbericht (vgl. 1994: 22) stellte aber später fest, dass die bundesdeutsche Hochschulentwicklung dieser Prophezeiung nicht gefolgt ist. Es gebe in der Bundesrepublik - anders als in vielen westlichen Industrienationen - keine institutionell verankerte Differenzierung und so gut wie keine Privatisierung der öffentlichen Hochschulen, die eine Voraussetzung der Ausdifferenzierung wären (vgl. ebd.: 634). Auch Entwicklung des Gymnasiums entspricht der der Hochschule: Die soziale Distanz zwischen den Bildungsgruppen ist nach oben hin geringer geworden, und Privilegien der Oberschicht, die sich früher in ihrer fast exklusiven Aneignung der Hochschulreife ausdrückten, sind weniger sichtbar und spürbar geworden.

Im südkoreanischen Bildungssystem dagegen sind die Grundschule und die Mittelschule (Sekundarschule I) als einsträngige, monolithische Blöcke angelegt, die praktisch alle Kinder durchlaufen (siehe Abbildung 3-2, S.61). Beim Übergang von der Grund- zur Mittelschule gibt es weder Empfehlungen von Lehrern noch Eignungsprüfungen. Sowohl Schüler als auch Schulen haben keine Auswahlrechte. Die Verteilung der Schüler auf die Schulen innerhalb

²⁴ Sie sind aber keineswegs verschwunden; auf diesen Punkt werden wir in 4.1.1 zurückkommen.

eines Schulbezirks wird durch Lotterieverfahren durchgeführt (siehe die Spalte Übergangsregelungen in der Abbildung 3-2). Beim Übergang von der Mittel- zur Oberschule treten zwar die staatliche Eignungsprüfung und sowohl für die berufsbildende Oberschule die Wahlrechte der Schüler als auch für die Schüler die Auswahlrechte der berufsbildenden Oberschulen hinzu, im Prinzip gilt aber die Entscheidung der vorherigen Übergangsstation. Rund 60 Prozent der Oberschulanfänger entscheiden sich für die akademischen Schulen. Etwa 40 Prozent aller Mittelschulabsolventen besuchen beruflich orientierte Oberschulzweige.²⁵ Deren Chancen zum Studium sind zwar theoretisch dieselben wie bei akademischen Oberschulen, praktisch sind sie aber schlechter, unter anderem weil die Bildungsinhalte weniger gut auf die Anforderungen der Aufnahmeprüfungen der Hochschulen vorbereiten.²⁶ Erst beim Übergang zur Hochschule werden den Hochschulen und den Bewerbern wahl- und Auswahlrechte eingeräumt.

Ein auffallender Kontrast zwischen dem südkoreanischen und dem bundesdeutschen Bildungssystem zeigt sich beim Schulgeld. In der Bundesrepublik besuchen fast alle Schüler und Studierenden gebührenfrei staatliche Bildungsinstitutionen, deren Qualitätsniveau innerhalb der Schularten und Hochschularten als annähernd gleich gilt (vgl. Teichler 1984). Mit der Schulgeldfreiheit ist zugleich eine wichtige, wenn auch nicht immer hinreichende Voraussetzung dafür geschaffen, dass auch einkommensschwache Familien ihre Kinder auf weiterführende Schulen schicken können. In Südkorea dagegen existiert auf keiner Bildungsebene Schulgeldfreiheit (vgl. Kapitel 3.2.2).

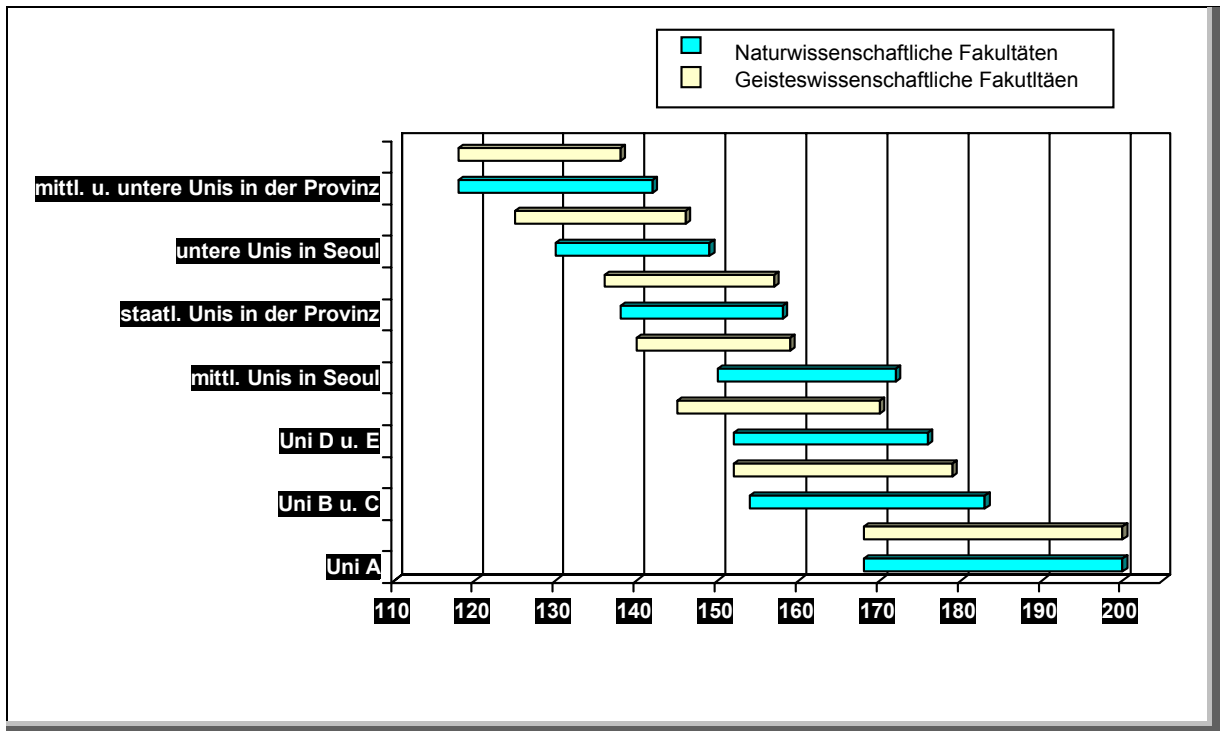
Ein anderer Unterschied zeigt sich in der Schul- und Hochschulstruktur. Während in der Bundesrepublik die vertikale Schulstruktur die formale Gleichwertigkeit der Abschlüsse auf derselben Schulstufe (Ernst 1994: 296) gewährleistet, stehen in Südkorea die einzelnen Schulen der horizontalen Ebene miteinander in einer hierarchischen Beziehung. Diese Grundsätze des Schulsystems beider Länder gelten auch für das Hochschulsystem. In der Bundesrepublik geht man von einem relativ einheitlichen Niveau der Hochschulen aus. In Südkorea hingegen existiert ein deutliches Prestigegefälle, das den Hochschulzugang zu einem wichtigen Selektionsschritt macht (vgl. *Joongangilbo* Reporterteam 1994). Das Qualitätsgefälle der Bildungseinrichtungen lässt sich am Schwierigkeitsgrad der Aufnahmeprüfungen der einzelnen Universitäten (und zum Teil der Oberschulen) und an den Noten der staatlichen Aufnahmeprüfung ablesen, an der alle Hochschulbewerber teilnehmen müssen (siehe Abbildung 3-3, S.65). Die Qualität aller Hochschulen und auch die ihrer einzelnen Fachrichtungen unterliegt landesweiter Bewertung. Die potentiellen Arbeitgeber wissen, dass Absolventen der Hochschule A besser oder schlechter sind als diejenigen der Hochschule B. Kurzum: Die auf den ersten

²⁵ Weniger als 5% der Mittelschulabsolventen besuchen Berufsschulen und *Miscellaneous Schools*, die nicht zu den allgemeinbildenden Schulen zählen.

²⁶ Mehr als die Hälfte der Absolventen der akademischen Oberschulen und knapp 10% der Absolventen der berufsbildenden Oberschulen besuchen die Hochschule (vgl. Georg 1991: 19).

Blick vergleichsweise einheitliche Bildungslandschaft Südkoreas erhält durch die mehrdimensionalen qualitätsbezogenen Verwerfungen eine hierarchische Gliederung, die sich auf die beruflichen Chancen und die Karrieren der Absolventen auswirkt.

Abbildung 3-3: Voraussichtliche Punktezahl für Hochschulzulassungen in den Aufnahmeprüfungen des Jahres 1994



Rekonstruiert nach den in der Zeitschrift *Jinhak*, Sonderheft 1994: 75, abgedruckten Ergebnissen.

Hinsichtlich der Möglichkeiten einer Korrektur vorheriger Bildungsentscheidungen zeigen beide Länder einen bemerkenswerten Kontrast. Obwohl man in der Bundesrepublik im allgemeinen die erste wichtige Bildungsentscheidung (das heißt die Wahl eines Bildungsstrangs) schon nach dem vierten Schuljahr treffen muss, gibt es zahlreiche Korrekturmöglichkeiten dieser Bildungsentscheidungen (Quereinstiege und Übergänge auf weiterführende Schulen und/oder Wahl eines zweiten und dritten Bildungswegs; siehe dazu ausführlich Schäfer 1996: 270f.). Dieses Merkmal des bundesdeutschen Schulsystems bezeichnet Helga Krüger als „die strukturelle Flexibilität mit seinen revidierbaren Weichenstellungen für die spätere Positionsverteilung“ (Krüger 1994: 72). Die amtliche Statistik zeigt eine steigende Tendenz der Wahrnehmung solcher Korrekturmöglichkeiten (Henz 1997: 224). Im Jahr 1960 holten etwa 1,9 Prozent eines Durchschnittsjahrgangs von Berufsschülern den Realschulabschluss nach. Im Laufe der folgenden Jahrzehnte erhöhte sich der Anteil auf 4,0 Prozent (1970), 8,8 Prozent (1980) und 7,7 Prozent (1990). Während im Jahr 1970 die an beruflichen Schulen erworbenen Zeugnisse der Fachhochschulreife nur annähernd 0,5 Prozent eines Durchschnittsjahrgangs entsprachen, stieg dieser Anteil auf 4,8 Prozent im Jahr 1980 und erreichte im Jahr 1990 8,5 Prozent. Ein späterer Erwerb der allgemeinen Hochschulreife scheint aber schwieriger zu sein. Im gleichen Zeitraum wurde nur ein Anteil von maximal 2,5 Prozent eines Durch-

schnittsjahrgangs erreicht. Im südkoreanischen Schulsystem dagegen ist eine solche Flexibilität nicht vorhanden (vgl. Lee, J.K. 1991). Dort findet man eine rigide Abfolge der einzelnen Schulformen, bei der keine Korrekturmöglichkeiten zugelassen sind. In Südkorea gilt eine radikale Maxime: Wer die Chance der ersten Stunde nicht nutzt, wird auch später kaum etwas an der Tatsache ändern können, dass sein Bildungsweg nicht zu einer erfolgreichen Position in Wirtschaft und Gesellschaft führt (vgl. Kim, Y.H. u.a.1993: 105). Wer einmal den Anschluss an den *educational mainstream* verpasst hat, hat mit großer Wahrscheinlichkeit seine Chancen für ein Studium und zum damit verbundenen Aufstieg in höhere Positionen der Status- und Einkommenshierarchie verspielt (vgl. Georg 1991: 19).

Der Kontrast der Bildungssysteme beider Länder, der durch die unterschiedliche Flexibilität der Bildungskarriere gekennzeichnet wird, tritt im Vergleich der Bildungsbeteiligung nach Altersgruppen deutlich zutage (siehe Abbildung 3-4 und Abbildung 3-5, S.67). In Deutschland ist die Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich II und im Tertiärbereich nicht auf Jugendliche und junge Erwachsene beschränkt (siehe Abbildung 3-4). Ca. 20 Prozent der 20-29-Jährigen und 2,5 Prozent der 30-39-Jährigen besuchen noch eine Schule oder Hochschule. Flexiblere, nichtkontinuierliche Bildungslaufbahnen und eine steigende Zahl von Bildungsgängen im Sekundarbereich II, die auch Erwachsenen offen stehen, haben die Altersverteilung der Teilnehmer in diesem Bildungsbereich verbreitert. Durch die Konzentration auf die Nettobildungsbeteiligung der jugendlichen Altersgruppen an Bildungsgängen im Sekundarbereich II kam der Blick für signifikante Beteiligungsmuster älterer Schüler verloren gehen (siehe Abbildung 3-5). Der Prozentsatz der Sekundarstufe II-Schüler, die über dem typischen Altersdurchschnitt liegen, ist relativ hoch: 21 Prozent der Schüler, die allgemeine Bildungsgänge besuchen, und 27 Prozent der Auszubildenden, die berufliche Ausbildungsgänge besuchen, sind älter als die bisher typischen Alterjahrgänge. Berücksichtigt man auch den zweiten und weiteren Bildungsgang, liegen diese Prozentsätze noch höher. In Südkorea hingegen haben unflexiblere, kontinuierliche Bildungslaufbahnen die Altersverteilung im Sekundarbereich II nicht verbreitert. Dies zeigt sich in einer Konzentration der Schüler und Studenten auf die typischen Altersgruppen. 16,0 Prozent der 20-29-Jährigen und 0,6 Prozent der 30-39-Jährigen besuchen noch eine Schule oder Hochschule.

Abbildung 3-4: Nettobildungsbeteiligung in den Altersstufen mit der höchsten Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich II und Bruttobildungsbeteiligung im Sekundarbereich II in typischen Altersgruppen, in Prozent (1996)

	Nettobildungsbeteiligung für die Altersstufen mit der höchsten Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich II						Bruttobildungsbeteiligung im typischen Alter				Prozentsatz der teilnehmenden Schüler, die über dem typischen Alter liegen			
	Alle Bildungsgänge		Allgemeine Bildungsgänge		Berufliche Ausbildungsgänge		Erster Bildungsgang		Zweiter und weitere Bildungsgänge		Erster Bildungsgang		Zweiter und weitere Bildungsgänge	
	Alter	Prozentsatz aller teilnehmenden Schüler	Alter	Prozentsatz aller teilnehmenden Schüler	Alter	Prozentsatz aller teilnehmenden Schüler	Allgemeine Bildungsgänge	Berufliche Ausbildungsgänge	Allgemeine Bildungsgänge	Berufliche Ausbildungsgänge	Allgemeine Bildungsgänge	Berufliche Ausbildungsgänge	Allgemeine Bildungsgänge	Berufliche Ausbildungsgänge
Deutschland	18	80	17	25	18	55	26	67	1	20	21	27	84	50
Südkorea	16	95	16	55	16	40	54	39	-	-	9	10	-	-

Abbildung 3-5: Bildungsbeteiligung nach Bildungseinrichtungen und Alter (1996)

	Alter am Ende der Schulpflicht	Schüler und Studierende im Alter von				
		5-14 Jahren als Prozentsatz der 5 bis 14-Jährigen	15-19 Jahren als Prozentsatz der 15 bis 19-Jährigen	20-29 Jahren als Prozentsatz der 20 bis 29-Jährigen	30-39 Jahren als Prozentsatz der 30 bis 39-Jährigen	40 und mehr Jahren als Prozentsatz der Bevölkerung im Alter von 40 und mehr Jahren
Deutschland	18	86,5	87,9	20,5	2,5	0,1
Südkorea	14	92,3	78,3	16,0	0,6	n

Quelle: Zentrum für Forschung und Innovation im Bildungswesen 1998: 169 und 170.

Ein deutlicher Kontrast zwischen beiden Ländern besteht auch im System der Hochschulzulassung. In der Bundesrepublik gibt es keine große Differenz zwischen Zugangsberechtigten und Studienanfängern (Teichler 1984: 17). Dies hängt damit zusammen, dass die Zugangsvoraussetzung gewöhnlich nur über den Besuch bestimmter Sekundarschulen – nämlich Gymnasien oder Berufsschulen - erworben wird (*streaming*). Der Übergang der Sekundarabsolventen zur Hochschule erfolgt in der Regel einfach durch die Immatrikulation. Weitere Selektionen und Ausleseverfahren sind nur in Ausnahmefällen vorgesehen. Beim Übergang werden zwar Zugangsberechtigte und Studienanfänger in einzelnen Studiengängen einem Zulassungsverfahren unterworfen. In diesem Verfahren wird aber lediglich darüber entschieden, wer wo ein Studium aufnehmen kann, nicht jedoch darüber, wie viele Personen überhaupt zum Studium zugelassen werden. In Südkorea sind dagegen die Relationen zwischen Zugangsberechtigten und Studienanfängern nicht so irrelevant wie in der Bundesrepublik. Nur Absolventen akademischer und berufsbildender Oberschulen sind berechtigt, sich an der nationalen Aufnahmeprüfung zu beteiligen. Um studieren zu können, müssen sie normalerweise zwei Prüfungen bestehen (die nationale Prüfung und die Aufnahmeprüfung an der einzelnen Hochschule). Diese Prüfungen bestimmen, wie viele und welche Personen ein Studium aufnehmen dürfen.

3.1.2 Berufliche Qualifikationsmuster

In Bezug auf die den beruflichen Einsatz- und Aufgabenbereich regelnden Selektionen der Erwerbstätigen je nach Höhe der Bildungsabschlüsse besteht kein fundamentaler Unterschied zwischen Südkorea und der Bundesrepublik Deutschland. Das entscheidende Merkmal, das die Länder unterscheidet, ist die Art und Weise, wie Bildung und Arbeit miteinander verbunden sind: Im Unterschied zu Südkorea, wo das Verhältnis von Bildung und Arbeit nur auf den oberen Hierarchiestufen geregelt ist, enthält das deutsche Bildungssystem durchgängig arbeitsmarktrelevante Abstufungen (vgl. Krüger 1994). Während in Südkorea nur hierarchisch hoch gestellte Berufspositionen das Hochschulstudium voraussetzen (vgl. Schilling 1991), bleiben alle Qualifikationsstufen darunter nur sehr partial geregelt. *Training on the job* und angelernte Ausbildungsformen spielen beim Zugang zu beruflichen Positionen eine zentrale Rolle (vgl. Roesch 1991). Die Bildungsabschlüsse unterhalb der Studienberechtigung verteilen sich nur sehr unregelmäßig auf die Hierarchie der Berufe. In Deutschland sieht dies anders aus: Bildungsniveau und Beschäftigungsniveau sind eng miteinander verbunden (vgl. Krüger 1994). Den Niveaus der Abschlüsse im Bildungssystem entsprechen Beschäftigungsniveaus, die prinzipiell nur über die vorher im Bildungssystem erworbenen Abschlüsse erreichbar sind. Bildung und Arbeit beziehen sich aber nicht nur vertikal aufeinander (im eben dargelegten Sinne), sondern auch horizontal. Das bedeutet, dass berufliche Tätigkeiten und Einsatz- und Aufgabenbereiche nach der Art der Ausbildung geregelt werden. Berufsbilder und Ausbil-

dungsordnungen definieren den Rahmen der Fähigkeiten und Fertigkeiten, über die jemand verfügen muss, um in einem speziellen Bereich als beruflich qualifiziert zu gelten (vgl. Georg 1994: 169). Die rechtliche Grundlage für diese Grenzziehung nach oben und nach unten einerseits und die Unterscheidung nach Tätigkeitsprofilen und Berufsbildern andererseits bildet das bundesdeutsche Tarifsysteem, das mit seinen Besoldungsstufen auf der im Bildungssystem erworbenen Erstqualifikation aufbaut. Ausgebildete Personen besitzen ein per Zertifikat erworbenes und gewerkschaftlich geschütztes Recht auf eine ihrer Ausbildung entsprechende Entlohnung, soweit sie in ihrem Ausbildungsberuf eingesetzt werden.

In Abbildung 3-1 und Abbildung 3-2 wurden bereits die Grundstrukturen des bundesdeutschen und des südkoreanischen Bildungssystems schematisch dargestellt. Schon ein flüchtiger Blick zeigt große Unterschiede: Die bundesdeutsche Bildungslandschaft ist wesentlich parzellierter beziehungsweise mehrsträngiger als die südkoreanische. Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass sich die Berufsbildung als „dritter relativ selbständiger Bereich des Bildungswesens neben dem allgemeinbildenden Schulwesen und dem Hochschulwesen“ darstellt (Anweiler 1996: 42). Die bundesdeutsche Bildungslandschaft ist auch durch eine frühe Orientierung auf Berufsbildung gekennzeichnet. Schon ab Sekundarstufe I laufen vier allgemeinbildende Schultypen nebeneinander, die unterschiedlichen Curricula folgen und auf unterschiedliche Berufsperspektiven hinauslaufen. Hauptschule und Realschule sind auf die unmittelbar anschließende berufliche Qualifizierung gerichtet, das Gymnasium und teilweise die Gesamtschule auf weiterführende Allgemeinbildung. Die Sekundarstufe II ist geprägt durch das Nebeneinander von Gymnasium und Gesamtschule sowie durch mehrere Varianten berufsbildender Institutionen.

Die institutionelle Verankerung des Berufsbildungssystems als dritter relativ selbständiger Bereich des Bildungswesens ist nicht das Ergebnis staatlicher Planung und vorgängiger bildungspolitischer Entscheidungen, sondern Resultat komplexer historischer Prozesse im Sinne „gesellschafts- und kulturspezifischer Reaktionen auf historische Problemlagen“ (Georg 1994: 166). Walter Georg macht darauf aufmerksam, dass im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts die dual organisierte Berufsbildung, die nichts anderes als „eine Restauration des handwerklichen Ausbildungsmodells“ war, eine „politische Reaktion auf die sozialen Auflösungserscheinungen der bürgerlichen Gesellschaft“ darstellte (ebd.: 167). Die Wiederbelebung der handwerklichen Korporationsrechte und des handwerklichen Ausbildungsmonopols dienten der politischen Stabilisierung des Mittelstandes, womit die kleinbürgerlichen Handwerker gegen die neu entstehende Arbeiterbewegung wie auch gegen die übermächtige Konkurrenz der Industrie und des großen Kapitals geschützt wurden. Der Beruf wurde als Voraussetzung und Medium „allgemeiner Menschenbildung“ idealisiert, Berufsbildung mit staatsbürgerlicher Erziehung gleichgesetzt (ebd.). In den folgenden Jahrzehnten entfaltete die Berufsbildungstheorie eine erstaunliche Wirksamkeit und das Duale System eine nicht weniger erstaunliche Anpassungs- und Überlebensfähigkeit.

Die Übernahme dieser Ideologie in die schrittweise institutionalisierte und systematisierte industrielle Facharbeiterqualifizierung war die entscheidende Voraussetzung für die Entwicklung eines besonderen Berufsbewusstseins von Facharbeitern. Beck/Brater/Daheim (1980: 19), auf deren Studie sich dieser Abschnitt stützt, definieren Beruf als eine „komplexe, institutionalisierte Bündelung der marktrelevanten Arbeitsfähigkeiten von Personen“. Für die Individuen heißt dies, dass ihr Fähigkeitsprofil einen auf dem Markt handelbaren „Tauschwert“ hat, für die Unternehmen, dass diese Fähigkeitsprofile auch einen „Gebrauchswert“ haben. „Komplex“ ist das Bündel von Qualifikationen, da es sich bei Berufen nicht um eine (schnell erlernbare) Einzelqualifikation handelt. „Institutionalisierte“ Qualifizierung bedeutet, dass das Bündel von Qualifikationen abgrenzbar sowie gesellschaftlich bekannt und akzeptiert ist. Beruflichkeit der Arbeitsorganisation macht den Aufgabenzuschnitt von der einzelnen Person unabhängig, trägt zur Versachlichung der innerbetrieblichen Sozialbeziehungen bei und verschafft dem Berufsinhaber eine relative Autonomie gegenüber dem einzelnen Betrieb (vgl. Georg/Sattel 1995: 125). Beruflichkeit hängt aber auch mit den sie umgebenden und sichernden Institutionen und Regulationen zusammen. Als wichtigste seien hier nur die staatliche Ordnung des Ausbildungs- und Erziehungssystems, die Struktur und Funktion von Institutionen wie Wirtschaftsverbände, Gewerkschaften, Kammern und Berufsverbände sowie die Regulierung von Zugangsvoraussetzungen zu Berufen und Tätigkeiten genannt.

Im Vergleich zur Bundesrepublik verbinden sich in Südkorea mit dem Stichwort Berufsausbildung kaum einheitliche Strukturen, die sich zu einer Art System bündeln lassen. Dies hängt nach Walter Georg (1991: 19) mit zwei *Geburtsfehlern* der Berufsausbildung zusammen. Der eine Geburtsfehler ist das geringe Engagement der Industrie für die berufliche Bildung. Dies zeigt sich vor allem in der Organisation und in den Inhalten. Während die staatliche Regulation und Planung dominieren, zeigt die Industrie kein großes Interesse an Berufsausbildung, was zu enormen Kommunikationsschwierigkeiten zwischen staatlicher Administration und Unternehmen führt. Der andere Geburtsfehler der Berufsausbildung liegt in der strikten Trennung der Berufsausbildung vom übrigen Bildungssystem. Dies manifestiert sich dreifach: (1.) Die politische Zuständigkeit für Berufsausbildung und Allgemeinbildung ist auf zwei Ministerien (Arbeits- und Bildungsministerium) aufgeteilt; (2.) die beiden Institutionen schließen eine wechselseitige Anerkennung von Zertifikationen der jeweils anderen aus (dadurch sind Übergänge und Quereinstiege blockiert); (3.) der soziale Status der Schüler beider Systeme ist unterschiedlich: das gesellschaftliche Ansehen des allgemeinbildenden Bildungssystems und seiner Schüler ist höher als das des Berufsausbildungssystems.

Die weitgehende Marginalisierung der öffentlichen Berufsausbildung ist auf zwei Ursachen zurückzuführen. Zum einen bestimmen die Unternehmen die Qualifikationsprozesse (vgl. Rütters 1991; Roesch 1991). Die vorherrschende Form der Qualifizierung ist das *learning on the job*. Der einzelbetriebliche Zuschnitt der Qualifikationsstrukturen verhindert die Entfaltung und Durchsetzung einer überbetrieblichen Standardisierung von Arbeit und Ausbildung.

Zum anderen ist Statuszuweisungsfunktion auf der Basis schulischer Qualifikationen ungebrochen. Walter Georg formuliert dies so:

„Trades and professions in Korea leave their mark neither on the structures of the education system nor on the selection processes of the labour market. That function is performed much more on the basis of the academic qualifications of the general education system. The certificates of the various levels of the education system serve employers as ‘biographical labels’ to indicate the level of learning aptitude, the type of work to which the candidate is suited, and the readiness with which he or she is likely to be integrated“ (Georg 1991: 21).

Die vorrangige Stellung der Allgemeinbildung gegenüber der Berufsausbildung ist unter anderem bei der betrieblichen Personalrekrutierung zu beobachten, wo der Nachweis fachlicher Kompetenzen keine besondere Berücksichtigung findet (vgl. Lee, K.M. 1990; Lee, J.P. 1994). Die Priorität der Allgemeinbildung zeigt sich auch darin, dass die Übergangselektion im schulischen und beruflichen Qualifikationssystem überwiegend allgemeine Wissensinhalte honoriert. Das nachfolgende Schema der Übergänge in gesamten Bildungswegen verdeutlicht die untergeordnete Stellung der Berufsausbildung und der beruflichen Qualifikationen (siehe Abbildung 3-6, S.72). Augenfällig ist der zeitliche Vorteil der Studierenden gegenüber denjenigen, die sich im Beschäftigungssystem um berufliche Qualifikationen bemühen. Eine Stufe im Bildungssystem entspricht mehreren beruflichen Qualifikationsstufen. Wenn zum Beispiel ein Absolvent der beruflichen Oberschule seine Bildungskarriere nicht fortsetzt, sondern ins Beschäftigungssystem eintritt, muss er zwei Übergänge (*Class I / Class II craftsman*) hinter sich bringen, danach sieben Jahre lang Berufserfahrung sammeln und insgesamt drei staatliche Prüfungen (der *Korean Vocational Training and Management Agency* des Arbeitsministeriums) ablegen, um ein *master craftsmanship (Kinung-Chang)* zu erwerben. Wenn er hingegen seine allgemeinbildende Ausbildung fortsetzt, sein Studium abschließt und schließlich eine staatliche Prüfung ablegt, wird er sogleich ein *Class I engineer*, der eine Stufe über dem *Class I craftsman* rangiert. Bemerkenswert ist bei den Strukturen und Übergängen im System der schulischen und beruflichen Qualifikation auch, dass alle Übergänge beziehungsweise Quereinstiege - abgesehen von den Übergängen im Bereich des *craftsman* (des Facharbeiters) - schriftliche Prüfungen einschließen, bei denen überwiegend allgemeine Wissensinhalte bewertet werden. Es ist somit nicht verwunderlich, dass in Südkorea eine Flucht aus den beruflichen Bildungsgängen stattfindet und dass sich Einrichtungen beruflicher Qualifizierung eher zu einem Sammelbecken der weniger leistungsfähigen Schüler entwickeln (vgl. Georg 1991: 168).

Das unterschiedliche Verhältnis zwischen Allgemeinbildung und Berufsausbildung in beiden Ländern zeigt sich auch in der Auffassung von beruflicher Qualifikation. In der Bundesrepublik Deutschland ist im Beschäftigungssystem, in dem der Einsatz- und Aufgabenbereich von der beruflichen Qualifikation (das heißt sowohl von allgemeinbildende als auch von berufsbildenden Qualifikationen) abhängig ist, das Verständnis von beruflichen Qualifikationen eng mit fachlichen Aspekten verbunden. Die Organisationen am Beschäftigungssystem können bei der Rekrutierung eingehend prüfen, ob die Bewerber für die spezifischen beruflichen Aufgaben, die auf sie zukommen, fachlich geeignet sind (vgl. Teichler/Teichler 1994: 58). Das heißt, dem Bildungssystem wird nicht (zumindest nicht im selben Maße wie bei der schulischen Selektion) zugetraut, die Kompetenzen für berufliche Aufgaben zu identifizieren. Berufstätigkeit gilt als eine kontinuierliche, auf Neigung und Eignung gegründete und erlernte Dienstleistung, die durch den Ausbildungsvertrag und den obligatorischen Abschluss legitimiert wird (vgl. Georg 1994: 163).

Ein solches Berufsverständnis ist in Südkorea nicht zu finden (vgl. Georg 1991: 21). Klar definierte Berufsbilder und geschützte Zertifikate sind mit den Vorbedingungen für ein Beschäftigungsverhältnis nicht vereinbar. Hier kennt man keine Identifizierung mit einer spezialisierten Ausbildung. Anstelle der in Deutschland vor Eintritt in den Arbeitsmarkt üblichen Berufsabschlüsse findet man in Südkorea die bereits erwähnte Praxis, dass die Firmen ihre Arbeitnehmer im Sinne des *learning on the job* in den Betrieben ausbilden (vgl. Lee, K.M 1990). Nach N. W. Suh (1988: 178) ist eine grundlegende Eigenschaft der südkoreanischen Organisationen des Beschäftigungssystems „the lack of a specialization for job placement. In other words, neither specialized training nor particular experience is made a condition of employment, transfer, or assignment.“ Deshalb spielen Fachkenntnisse beziehungsweise Fachkompetenzen („skilled work“) in der beruflichen Rekrutierung der südkoreanischen Firmen eher eine sehr bescheidene Rolle (Georg 1991: 21).

Die geringe Fachlichkeit beruflicher Qualifikationsmuster beeinflusst in doppelter Weise die Rekrutierungspolitik im südkoreanischen Beschäftigungssystem. Das Unternehmen erwartet von den Bewerbern in erster Linie Lernfähigkeit beziehungsweise Lernbereitschaft (*learning aptitude*). Diese Kompetenz ist von Bedeutung, weil die Tätigkeiten eher durch den konkreten Arbeitszusammenhang bestimmt sind, als durch Qualifikationen oder Ausbildungen. Um sich in den Tätigkeiten und Aufgaben, die das Unternehmen vorgibt, einordnen zu können, müssen die Arbeitnehmer fähig und bereit sein, die für die neuen Tätigkeiten und Aufgaben notwendigen Kompetenzen zu erlernen. Zugleich wird von den Bewerbern die Bereitschaft und der Einsatz erwartet, sich der Firma - genauer, ihrem etablierten sozialen Beziehungsmuster - anzupassen (vgl. Park, S.J 1988; Lee, J.P. 1994). Diese erwartete Integrationsfähigkeit schließt vor allem „Loyalität“ gegenüber dem Betrieb, „Ehrfurcht“ gegenüber den Vorgesetzten und „die Bewahrung einer allgemeinen Harmonie“ innerhalb des Betriebs ein (Drinck 1997: 306).

Innerbetriebliche Funktionsdifferenzierung meint in Südkorea prinzipiell die Erweiterung vertikaler Strukturen, nicht selten durch die Einführung von Phantompositionen und die Vergabe von Titeln ohne eigentlichen Bezug zur Arbeitsfunktion (vgl. Georg 1991). Innerhalb einer solchen Organisationsstruktur sind vertikale (soziale) Beziehungen wichtiger als die horizontale (funktionale) Arbeitsteilung. Dieses Merkmal der Arbeitsorganisation und die eben erwähnten Qualifikationsmuster kennzeichnen den Vorrang der Arbeitsorganisation gegenüber den individuellen Fähigkeiten und Kenntnissen der Arbeitenden. Deutschmanns Charakterisierung der Eigenschaften des japanischen Qualifizierungsmusters kann auch auf Südkorea übertragen werden: „Der Akzent von Qualifizierungsprozessen liegt in Japan viel weniger als bei uns auf dem fachlichen Inhalt und viel mehr auf dem sozialen Kontext der Tätigkeit: Nicht, dass jemand sein ‚Fach‘ beherrscht, wird gesellschaftlich bescheinigt, sondern seine Bereitschaft und Fähigkeit, sich in den konkreten Arbeitszusammenhang - das heißt, in das Unternehmen, dem er angehört - produktiv einzuordnen“ (Deutschmann 1989: 420).

Die Qualifikationen, die das südkoreanische Beschäftigungssystem von den Bewerbern erwartet, sind mit den Kompetenzen, die Erfolge in der Schule bringen können, eng verwandt. Der Erfolg im Bildungssystem wird an Zugang zu den elitären Hochschulen gemessen, so dass sie die wichtigsten Kompetenzen der Bildungskarriere als Voraussetzungen guter Ergebnisse in den Prüfungen erweisen. Da in den Prüfungen vor allem die Quantität des Wissens in mechanischer Weise (das heißt Antwortauswahl unter den vorgegebenen - meistens vier - Wahlmöglichkeiten) abgefragt wird (vgl. Robinson 1994), hängt der Schulerfolg in erster Linie davon ab, inwieweit es den Schülern gelingt, die Fülle des Lernstoffes zu bewältigen. Um sich möglichst viel Lernstoff anzueignen, müssen die Schüler sowohl die aufgewendete Lernzeit maximieren (das bedeutet Freizeitverzicht und Steigerung ihrer Belastungsfähigkeit und Ausdauer) als auch die Bereitschaft zeigen, vorgegebene Aufgaben ohne eigene Reflexionen zu erledigen. Diese Qualifikationen, die mit großer Wahrscheinlichkeit den Erfolgreichen den Eintritt in die elitären Hochschulen ermöglichen, werden auch im Beschäftigungssystem belohnt. Mit anderen Worten: Der ‚heimliche Lehrplan‘ des südkoreanischen Schulsystems ist auf die reibungslose Einpassung der Absolventen in die Arbeitswelt ausgerichtet. Es sind weniger die Lehrinhalte als vielmehr das Training von Verhaltens- und Orientierungsmustern, die die Schule zu einer so wichtigen Sozialisationsinstanz machen. Mit der Einübung in Freizeitverzicht, Einsatzbereitschaft, Belastungsfähigkeit, Ausdauer, Bereitschaft zur Lösung vorgegebener Aufgaben übernimmt die Schule indirekt einen wichtigen Beitrag zur Berufsvorbereitung. Darin sehen die südkoreanischen Unternehmen die wesentliche Funktion des Schulsystems.

3.2 Bildungspolitische Aspekte

Im Folgenden wird nicht die Bildungsentwicklung in Südkorea und der Bundesrepublik Deutschland als Ganzes dokumentiert (dies würde den Rahmen der Arbeit sprengen), sondern wir fragen, ob und wie sich die bildungsökonomischen und bildungspolitischen Programme der beiden Staaten auf ihre tatsächliche Bildungsentwicklung ausgewirkt haben. Die Darstellung beschränkt sich darauf, die für die Bildungsentwicklung charakteristischen bildungspolitischen und administrativen Rahmenbedingungen aufzuzeigen.

3.2.1 Allgemeine Charakteristika der (bildungs-)politischen Systeme

Wegen seiner politischen institutionellen Mechanismen, die mit denen Japans vergleichbar sind, gilt Südkorea als zentralisiertes Bildungssystem für kulturell homogene Bevölkerung (vgl. Yoo, H.J. 1988). Schon vor der gesellschaftlichen Modernisierung, die im Zuge der japanischen Kolonialisierung (1910-1945) erfolgte, war Südkorea „the most centralized and uniformly administered state in traditional Asia“ (Hinton, 1983: 24, zit. nach Bedeski 1994: 48). Während der japanischen Kolonialzeit veränderte sich die autoritäre zentralstaatliche Ordnung kaum. Nach der Befreiung von der japanischen Herrschaft wurde vor allem unter dem Militärregime von *Chung Hee Park* (1961-1979) die autoritäre Zentralstaatlichkeit weiter ausgebaut.²⁷ In diesem Kontext bezeichnet E.J. Lee (1993: 78) die autoritäre Herrschaft in Südkorea als „Erziehungsdiktatur“. Bis Mitte der 80er Jahre proklamierte der Staat folgende Normen als die obersten Bildungswerte, die mit den Inhalten des japanischen ‚kaiserlichen Erziehungsedikts‘ aus dem Jahre 1890 in vieler Hinsicht übereinstimmen (vgl. Drinck 1997: 306; Chun, H.K. 1989):

- Loyalität gegenüber der Schule, der Universität, dem Betrieb und dem Staat;
- Ehrfurcht gegenüber Eltern, Lehrern und Vorgesetzten;
- Wahrung von Harmonie innerhalb der Gruppe, das heißt in der Familie, Schule, Hochschule, im Betrieb und in der Nation;
- Selbstdisziplin zur Bekämpfung von Habgier und Egoismus;
- Askese durch harte Arbeit, Fleiß und Sparsamkeit;

²⁷ Das Militärregime von *Chung Hee Park* erreichte einen riesigen Geheimpolizeiapparat (zu dessen politischer Rolle siehe Lie 1991) sowie die Wirtschaftsplanungsbehörde *Kjonche-Kichökjon*, ein Ministerium, das die grundlegenden Wirtschaftspläne erarbeitete und ihre Durchführungen dirigierte und kontrollierte. Diese Pläne wurden zwar mit anderen Ministerien und auch mit staatlichen und privaten Unternehmen abgestimmt. Aber bei dabei auftretenden Interessenkonflikten wurden in den meisten Fällen die von den Technokraten der Wirtschaftsplanungsbehörde erarbeiteten Vorhaben durchgesetzt, die nach ihrer Meinung am besten dem nationalen Gesamtinteresse dienten.

- Bildungsstreben als Dienst an der Nation.

Die wichtigsten Prioritäten der Erziehungsdiktatur fasst E.J. Lee (1995a) folgendermaßen zusammen: Die unmündige Bevölkerung muss unter der Anleitung einer starken und wohlwollenden Führung zur Demokratie erzogen werden. Das Regime von *Chung Hee Park* nahm eindeutig gegen das westliche liberale Demokratiemodell Stellung. Damit wurde die Legitimität einer autoritären Herrschaftsform begründet, die der Bevölkerung die Fähigkeit zu mündiger politischer Partizipation absprach. Dabei spielten einerseits der spät erwachte Nationalismus und andererseits die hohe Leistungsmotivation der Bevölkerung eine entscheidende Rolle. Die wirtschaftliche Modernisierung, die das Regime zu seiner Legitimation dringend benötigte, wurde zur nationalen Philosophie erklärt. Zusammen mit der nationalistischen Ideologie diente sie dazu, die traditionsbedingte Rückständigkeit gegenüber dem Westen zu überwinden.

Diese nationale Philosophie hat sich auch in der Bildungspolitik durchgesetzt und charakterisiert die südkoreanische Bildungsentwicklung. Der englische Bildungssoziologe William K. Cummings macht auf bestimmte politischen Prinzipien in ostasiatischen Ländern aufmerksam, die deren Entwicklungsstrategien zugrunde liegen (Cummings 1995: 69ff.). Die Merkmale solcher staatlicher Entwicklungsstrategien, denen die südkoreanischen im Wesentlichen gleichen, systematisiert er als „the Asian human resource approach“, in dessen Mittelpunkt „human resource development“ und „utilisation“ stehen (ebd.). Gestützt auf Cummings' Modell lassen sich die wichtigsten Merkmale der südkoreanischen Bildungspolitik folgendermaßen zusammenfassen:

- Humanressourcen sind für die nationale Entwicklung entscheidend. Die südkoreanischen Regime zogen angesichts der Herausforderungen durch den Westen den Schluss, dass eine tiefgreifende kulturelle Transformation erforderlich sei. Sie erkannten, dass ihre essentiellen Ressourcen nicht die natürlichen, sondern die Humanressourcen sind. Der Schwerpunkt der staatlichen Entwicklung liegt daher in der Entwicklung der Humanressourcen und deren Verwendung (*utilisation*), was sich in der nationalen Bildungspolitik manifestiert. Diese wird für eine effektive Nutzung dieser Ressourcen geplant und organisiert. Ihre Politik ist darauf gerichtet, die Schüler gemäß dem Arbeitskräftebedarf zu kontrollieren und zu lenken (vgl. Georg 1991: 13). Der Staat wird dabei als Koordinator des Bildungs- und Beschäftigungssystems angesehen.
- *Seeking knowledge throughout the world* und *Western Science/Eastern Value* (das heißt westliches Wissen von Wissenschaft, Medizin und Technologie) wurden zentrale Slogans in der *catch-up*-Strategie von Südkorea. Zugleich hielten die Regimes an traditionellen familiären und politischen Werten fest (vgl. Lee, E.J. 1995b).
- *The public school teaches, the pupil has to learn*. Die Schule ist nicht dafür eingerichtet,

die begabten Schüler anzuregen und die unbegabten zu versorgen. Die Verantwortung für das Lernen liegt allein beim Schüler selbst (vgl. Kim, B.T. 1995: 241ff.).

- Die primäre Bildung steht jedem offen. Die sekundäre und tertiäre Bildung folgen nationalen Prioritäten. *Catch-up* und *move ahead* wurden in den Rang nationaler Aufgaben erhoben. Demgemäß werden die staatlichen Ressourcen verteilt: Die primäre Bildung ist ein öffentliches Gut, da sie die Grundlage der nationalen *citizenship* ist. Auf der sekundären und tertiären Ebene werden staatliche Ressourcen auf einige wenige Schulen konzentriert, an denen für die nationale Entwicklung entscheidende Fachkräfte und Eliten herangezogen werden sollen (zur bildungspolitischen Entwicklung des primären Bildungsbereichs vgl. Yang, S.S. 1993; des sekundären Shim, S.B. 1993 und des tertiären Lee, M.W. 1993).
- *Society is welcome to fill the gaps*. Aufgrund des selektiven Ressourceneinsatzes entsteht zwangsläufig eine Diskrepanz zwischen dem staatlichen Angebot an formaler Bildung und der sozialen Nachfrage. Solche Lücken wurden von privaten Institutionen geschlossen. Diese werden vom Staat streng kontrolliert und koordiniert, um etwaige Ressourcenverschwendungen zu vermeiden (vgl. Shim, S.B. 1993).

Kyoyukbu, das Bildungsministerium in Seoul, ist eine einflussreiche bürokratische Institution, die für die rationale und effektive Organisierung und Koordinierung der Humanressourcen zuständig ist. Das Budget umfasst mehr als ein Fünftel des gesamten öffentlichen Haushalts (vgl. Tchun, S.Y. 1991: 29). Das weist auf ein wesentlich größeres Gewicht hin als es die regionale Bildungsbehörde hat (*Chibang-kyojukchung*). Obgleich das Budget später in den regionalen Behörden transferiert wird, die die direkten Abnehmer der Bildungsressourcen sind, verändert sich das Machtgefälle zwischen beiden Institutionen keineswegs (vgl. ebd.). Trotz zahlreicher Bemühungen, die hierarchische Beziehung zu korrigieren, besitzt das Bildungsministerium seit den 60er Jahren die zentralstaatliche Zuständigkeit für die Bildungspolitik. Dies zeigt sich vor allem darin, dass die Mitglieder der regionalen Bildungsbehörden vom Bildungsministerium offiziell und inoffiziell nominiert und bestätigt werden (vgl. Yoon J.I. u.a. 1995: 434; Han. J.S. 1994: 175 und 305f.).

Noch entscheidender ist aber, dass die Wechselbeziehungen zwischen den zentralstaatlichen und den regionalen Instanzen kaum Gegenstand systematischer und umfassender gesetzlicher Regulierung werden, so dass die Einflussphären und Zuständigkeiten der verschiedenen institutionellen Ebenen weitgehend unregelt bleiben (vgl. Yoon, C.I. u.a. 1995). In der südkoreanischen Bildungsadministration spielen „ungeschriebene Autoritätsstrukturen“ eine wichtigere Rolle als in der Bundesrepublik, die nach Dietrich Goldschmidt durch „politischen Legalismus“ gekennzeichnet ist (Goldschmidt 1991: 190). Das südkoreanische Bildungsministerium kann jene Angelegenheiten, für die formell die regionalen Behörden zuständig sind, direkt an sich ziehen und auch indirekt intervenieren, wenn es solche Aktionen für effizient oder notwendig erachtet. Dazu tragen auch die eingleisigen Kommunikationskanäle zwischen zent-

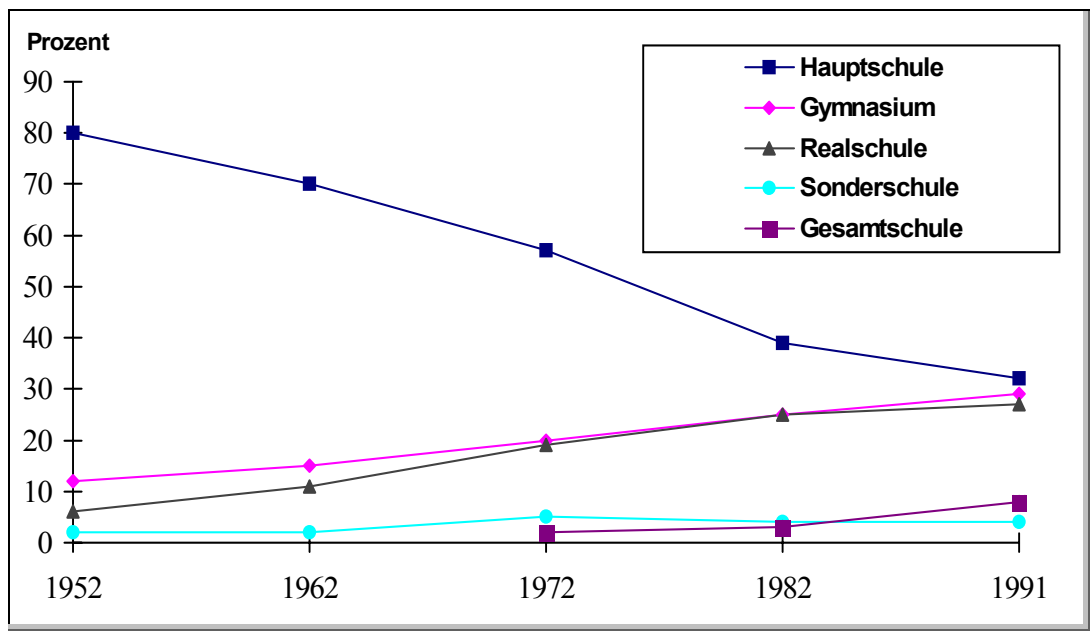
ralstaatlichen Ministerien und regionalen Verwaltungen bei. Yong Duck Jung stellt fest, dass in der südkoreanischen Verwaltung „all communications, whether advisory or mandatory, take the top-down rather than bottom-up forms. Field officers gather information to feed to headquarters, but without participating in policy-making processes. Various supervisory methods, including advance review, reporting and inspection, are used by the central ministries and the Board of Audit and Inspection“ (Jung, Y.D. 1991: 152f.).

Wie sieht dagegen die Bildungsadministration in der Bundesrepublik Deutschland aus? Erst 1969 wurde ein Bildungsministerium auf Bundesebene eingerichtet. Sowohl der späte Zeitpunkt als auch der beschränkte Ausmaß der Zuständigkeiten sind bezeichnend. In der Bildungspolitik ist das föderative Prinzip ausschlaggebend, das sich als „Kulturhoheit der Länder“ darstellt. Die Schulen sind „Staatsschulen“: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates“ (Art.7 Abs.1 GG). Da das Schulwesen unter die Kulturhoheit der Länder fällt, unterliegt das gesamte Schulwesen der Schulaufsicht der Bundesländer (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994: 84). Dieser Grundsatz gilt in ähnlicher Weise auch für die Hochschulen und Fachhochschulen. Sie sind mithin in die föderalistische Staatsstruktur und in das pluralistische politische System eingebettet. Obgleich der zentralstaatliche Einfluss durch das Hochschulrahmengesetz und die Hochschulbauplanung des Bundes gewachsen ist, wird die Staatlichkeit der Hochschulen vor allem auf der föderalen Ebene der einzelnen Länder ausgeformt. Die Länder errichten Universitäten und Hochschulen, finanzieren und kontrollieren deren Haushalts- und Personalpläne. Der Bund unterhält selbst nur zwei Universitäten sowie einige Fachhochschulen. Sie bedürfen jedoch für die Anerkennung als staatliche Hochschulen der Zustimmung der jeweiligen Länder.

Daraus ist nicht ohne weiteres zu folgern, dass in einem föderalistischen politischen System keine bildungsökonomische Steuerung in der Bildungspolitik möglich ist. Es ist aber nicht abzustreiten, dass für die Durchsetzung bildungsökonomischer Planungsmodelle ein föderales politisches System weniger günstige Bedingungen bietet als ein zentralstaatlicher. In einem internationalen Vergleich zwischen der Bundesrepublik Deutschland, Japan und der Schweiz beschäftigt sich Heidenheimer (1994, 1997) ausführlich mit diesem Thema. Heidenheimer stellt fest, dass im Vergleich zu den föderalistischen Ländern, also der Bundesrepublik und der Schweiz, unter den zentralstaatlichen politischen Bedingungen Japans die bildungspolitische Steuerung effektiver und koordinierter durchgeführt wird. Es wäre aber abwegig, wenn man aus der vermeintlichen Ineffektivität und aus beobachtbaren Koordinationsschwierigkeiten bei der Durchführung der Bildungsplanung den Schluss ziehen würde, in der Bundesrepublik seien derartige Bemühungen nicht (oder weniger) vorhanden. Ganz im Gegenteil: In kaum einem anderen Land sind so viele wissenschaftliche und politische Bemühungen zu verzeichnen, das Verhältnis zwischen Bildung und Arbeit in Einklang zu bringen (vgl. Kraus 1994). Diese Beobachtung muss aber mit der Frage verbunden werden, ob und in welchem Maße solche Bemühungen die tatsächliche Bildungsentwicklung beeinflusst und geleitet ha-

ben. Nach Ansicht von Lenhardt/Stock (vgl. 1997: 72) ist klar: Zwar ist die Frage nach dem wirtschaftlich-technischen Qualifikationsbedarf mit viel Aufmerksamkeit verfolgt worden, die bildungsökonomischen Planungsmodelle haben sich in der westdeutschen Schulentwicklung aber nicht durchsetzen können. Dass derartige Planungsmodelle nicht zur Leitlinie der Bildungspolitik geworden sind, lässt sich ihnen zufolge vor allem daran erkennen, dass selbst in wirtschaftsnahen Bereichen (im Dualen System der betrieblichen Ausbildung) andere Faktoren als der wirtschaftlich-technische Qualifikationsbedarf die Bildungspolitik bestimmten. Was die Entwicklung der allgemeinbildenden Schulen betrifft, so waren der staatlichen Bildungsplanung enge Grenzen gezogen. Die so genannte positive Auslese der Schüler durch die Schule - eine wichtige Voraussetzung bildungsökonomischer Planung, nämlich die staatliche Lenkung der Schüler hin zu bestimmten Bildungs- und Berufskarrieren gemäß politisch festgelegten Quoten - ist bereits Mitte der 50er Jahre durch eine Entscheidung des Bundesverwaltungsgerichts unzulässig geworden (vgl. dazu ausführlich Lenhardt 1991: 404ff). Dieser „Sieg des modernen Individualismus gegen die staatliche Bildungsplanung“ (ebd.: 404) zeigt sich vor allem in der Entwicklung des relativen Schulbesuchs (siehe Abbildung 3-7). Sie spiegelt nicht nur die starke Ausweitung der Realschule und des Gymnasiums zwischen 1952 und 1991, sondern schon seit Beginn der 50er Jahre auch eine gegenläufige Entwicklung der Hauptschule.

Abbildung 3-7: Schulbesuch der 13- beziehungsweise 14-Jährigen nach Schularten, in Prozent, BRD (alte Bundesländer) (1952-1992)



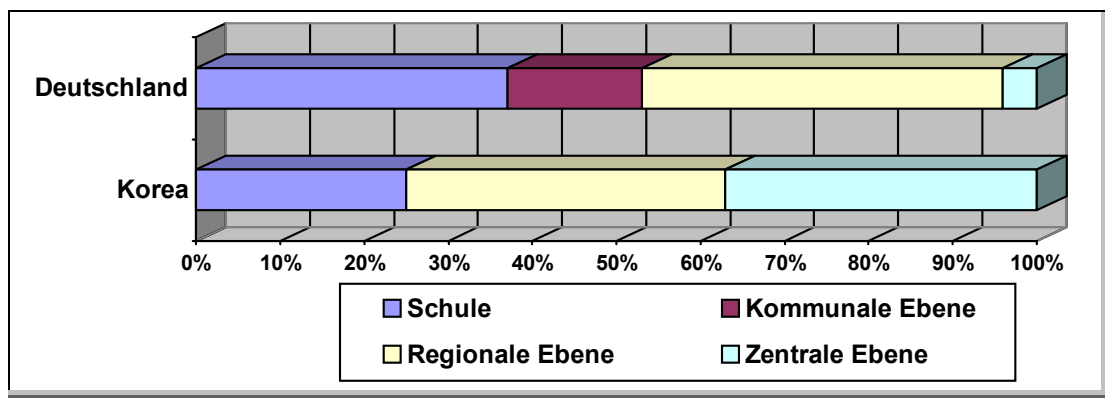
¹Ab 1986 nur Hauptschule.

Anmerkung: Bis 1974 wurden die 13-Jährigen, ab 1975 die 14-Jährigen erfasst.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Statistisches Jahrbuch 1991 sowie Fachserie 11, Reihe 1, allgemein bildende Schulen 1991 und frühere Jahre; zit. nach Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994: 201.

Wir haben die südkoreanische Bildungspolitik als zentralstaatlich und die deutsche als föderalistisch gekennzeichnet. Im Folgenden soll unter Verwendung von Daten des Zentrums für Forschung und Innovation²⁸ versucht werden, diese Charakterisierung eingehender zu begründen. Das Zentrum für Forschung und Innovation (1998) schlägt vor, anhand zweier Gesichtspunkte - Entscheidungskompetenzen und öffentliche Finanzierung durch Gebietskörperschaften – national spezifische bildungspolitische Profile darzustellen. Die Autoren aus dem Zentrum gehen davon aus, dass sich bildungspolitische Orientierungen entsprechend der unterschiedlichen Verteilung der Zuständigkeiten zwischen nationalen, regionalen und lokalen Behörden und Schulen (ebd.: 292) sowie entsprechend der Aufteilung der Bildungsfinanzierung zwischen staatlichen, regionalen und kommunalen Behörden (ebd.: 131) klassifizieren lassen. Dadurch scheint hinsichtlich der Verteilung der Entscheidungskompetenzen die von uns vorgenommene Kennzeichnung treffend zu sein. In Deutschland ist die Funktion der zentralen Behörden recht begrenzt, die Rolle eines zentralen Entscheidungsträgers wird vielmehr auf der regionalen Ebene (den Bundesländern) wahrgenommen (siehe Abbildung 3-8). Zwar sind nach den Erkenntnissen des Zentrums für Forschung und Innovation in Südkorea die Entscheidungen gleichmäßig zwischen der zentralen, der subnationalen und der schulischen Ebene verteilt. Bedenkt man aber die ungeschriebenen Autoritätsstrukturen in der südkoreanischen bildungspolitischen Administration, die unabhängig von den formalen Vorschriften die tatsächlichen Entscheidungskompetenzen der zentralstaatlichen Behörden stärken, so erscheint dieser Befund zumindest als fragwürdig.

Abbildung 3-8: Ebenen bildungspolitischer Entscheidungen im Sekundarbereich I (öffentliche Bildungseinrichtungen), in Prozent (1998)



Quelle: Zentrum für Forschung und Innovation 1998: 299.

Ein wichtiger Faktor, der die Bildungspolitik der Bundesrepublik Deutschland und Südkoreas voneinander unterscheidet, ist die Aufteilung der Bildungsfinanzierung zwischen den staatlichen, regionalen und kommunalen Behörden. In Südkorea werden die Mittel für die Bildungsfinanzierung zunächst von der Zentralregierung aufgebracht (ca. 95 Prozent des Budgets), während die Regionalbehörden hauptsächlich für die Verwendung dieser Mittel und die Be-

²⁸ Zentrum für Forschung und Innovation ist ein Bildungsforschungsinstitut des OECD.

schaffung der Bildungsdienstleistungen zuständig sind (siehe Abbildung 3-9). In der Bundesrepublik sind hingegen die regionalen Gebietskörperschaften (die Bundesländer) die Hauptquelle der Bildungsfinanzen, die diese auch selbst verteilen. Dieser Befund, der zunächst für den Schulbereich gilt, kommt verstärkt zum Vorschein, wenn man den Bereich der tertiären Bildung in beiden Ländern mit in den Blick nimmt. In Deutschland liegt in diesem Bereich das Hauptgewicht der Verantwortungen und Zuständigkeiten bei den regionalen Ministern, wohingegen die kommunalen Behörden nur eine geringe Rolle spielen. In Südkorea ist die Zentralregierung die alleinige Finanzierungsquelle des tertiären Bildungsbereiches; sie ist zugleich allein verantwortlich für die Verwendung der Finanzmittel.

Abbildung 3-9: Bildungsausgaben der Gebietskörperschaften, getrennt nach Bildungsbereichen, in Prozent aller Ausgaben (1995)

		Ursprüngliche Mittelzuweisungen (vor Transferzahlungen zwischen den Gebietskörperschaften)			Endgültige Mittelzuweisungen (nach Transferzahlungen zwischen den Gebietskörperschaften)		
		Zentral	Regional	Kommunal	Zentral	Regional	Kommunal
Schul- bereich	BRD	3	74	24	2	68	30
	Korea	95	5			100	
Tertiär- bereich	BRD	15	84	1	7	92	1
	Korea	100			100		

Quelle: Zentrum für Forschung und Innovation 1998: 137f.

Eine These aus der bildungspolitischen Diskussion lautet, dass das Ausmaß der Privatisierung der Bildungsinstitutionen vom Charakter des (bildungs-)politischen Systems abhängig ist: Je mehr das politische System zentralisiert ist, so die Annahme, um so schwieriger gestaltet sich die Privatisierung des Bildungssektors (vgl. Archer 1983, 1993). Anders formuliert: Unter einem föderalistischen (bildungs-)politischen System sind günstigere Bedingungen für die Privatisierung gegeben. Dieser These widerspricht aber die Bildungsentwicklung in Südkorea und in der Bundesrepublik Deutschland. Südkorea hat ein zentralisiertes Bildungssystem und zugleich viele private Schulen und Hochschulen. Trotz des föderalistischen politischen und Bildungssystems ist dagegen der Grad der Privatisierung in Deutschland eher gering. Der Begriff der Privatisierung wird, wie Jones (1992) darlegt, verwendet, um die gegenwärtige Finanz- und Steuerungsproblematik im Schul- und Hochschulsektor zu veranschaulichen. Angesichts ständig steigender Kosten der Massenbildung versuchen viele Regierungen, durch (1) die Privatisierung der Bildungsinstitutionen, (2) die Einführung marktorientierter Praktiken (Gebühren, Dienstleistungen etc.) und/oder (3) die Förderung individueller Bildungsinteressen sich von finanziellen Lasten zu befreien und die Effizienz der Bildung zu erhöhen.

Daran wird deutlich, dass ein wichtiges Motiv der Privatisierung in der Abwälzung von Bildungskosten auf die Nachfrage der Bildung liegt. Das Ausmaß der Privatisierung von Bildungseinrichtungen ist zugleich ein wichtiger Faktor, der die Entwicklung von sozialer und Bildungsungleichheit nicht unbeträchtlich beeinflusst. Je mehr Bildungskosten auf den Nachfrager abgewälzt werden, umso bedeutsamer wird die Rolle des ökonomischen Kapitals für die Wahrnehmung von Teilnahmechancen am Bildungsprozess. Da die Privatisierung sich als bedeutender Faktor für die Bildungsungleichheit erscheint, wird dieses Thema in dem nachfolgenden Abschnitt gesondert behandeln.

3.2.2 Privatisierung der Bildungseinrichtungen

Eine Tendenz in Richtung auf eine zunehmende Privatisierung von Bildungseinrichtungen ist weltweit zu beobachten (vgl. Jones 1992; Zentrum für Forschung und Innovation 1998). Diese Entwicklung und die damit einhergehende wissenschaftliche Diskussion werden zusammen mit den Begriffen „Schulwahl“ und „Schulautonomie“ unter dem Stichwort „Marketisierung der Bildung“ (von Reccum 1997: 254) zusammengefasst. Der Begriff der Marketisierung der Bildung vereint verschiedene Themen, unter denen Dieter Timmermann (1995) acht wissenschaftliche Argumente ausmacht: *das fiskalische Argument, Schulwahl, interne Effizienz, externe Effizienz, soziales Gut, Chancengleichheit, Distribution und social cohesion*. Im Kontext der vorliegenden Analyse sind die Argumente der *Chancengleichheit* und der *social cohesion* von besonderer Bedeutung. Mit Blick auf diese beiden Argumente weist Timmermann darauf hin, dass sie gegen eine erweiterte Schulautonomie und damit gegen die Marketisierung der Bildung sprechen (ebd.). Auch Rittelmeyer (1997) und Whitty (1997) verweisen darauf, dass das Problem der Chancengleichheit zu den vordringlichen Sorgen dieses Paradigmas gehört. Die Probleme dieses Paradigmas fasst Hasso von Recum unter der Formel „Zielkonflikt zwischen Marktprinzip und Gleichheitsprinzip“ zusammen. Er schreibt:

„Eine Steuerung des Bildungswesens nach den Regeln des Marktes impliziert schwierige Zielkonflikte. Der Markt selektiert, er schafft Gewinner und Verlierer. Er zwingt die Marktteilnehmer als Konkurrenten in antagonistische Rollen. Der Markt erzeugt permanent Ungleichheit. Als wirtschaftliches Steuerungssystem gehört die Gewährleistung von Gleichheit und Solidarität nicht zu seinen Aufgaben. Marktprinzip und Gleichheitsprinzip bilden extreme Gegensätze. Für die Akzeptanz der Marktsteuerung des Bildungswesens ist das von großer Bedeutung, denn zentrale Ziele der Bildungspolitik orientieren sich am Gleichheitsprinzip - vom Chancengleichheitspostulat bis zu vielfältigen Ansätzen zur dauerhaften Reduzierung von Ungleichheit. Kritiker einer Marktsteuerung des Bildungswesens machen daher als Haupteinwand geltend, es bestehe die Gefahr, dass für die erwünschten Effizienz- und Qualitätssteigerungen der Preis verschärfter sozialer Ungleichheit gezahlt werden müsse. Es sei zu befürchten,

dass im Schulsystem soziale Selektions- und Segregationsprozesse in Gang gesetzt werden“ (von Recum 1997: 254f.).

Es bleibt noch zu klären, ob und wie die Privatisierung der Bildungseinrichtungen soziale Ungleichheit beeinflusst. Es ist naheliegend, dass je nach den länderspezifischen Rahmenbedingungen die Art und Weise des Einflusses der Privatisierung auf soziale Ungleichheit unterschiedlich ausfällt. Im Folgenden sollen zunächst die unterschiedlichen Privatisierungsformen in Südkorea und der Bundesrepublik Deutschland näher beschrieben werden (3.2.2.1) und dann die länderspezifischen Auswirkungen auf die Entwicklung von sozialer Ungleichheit diskutiert werden (3.2.2.2).

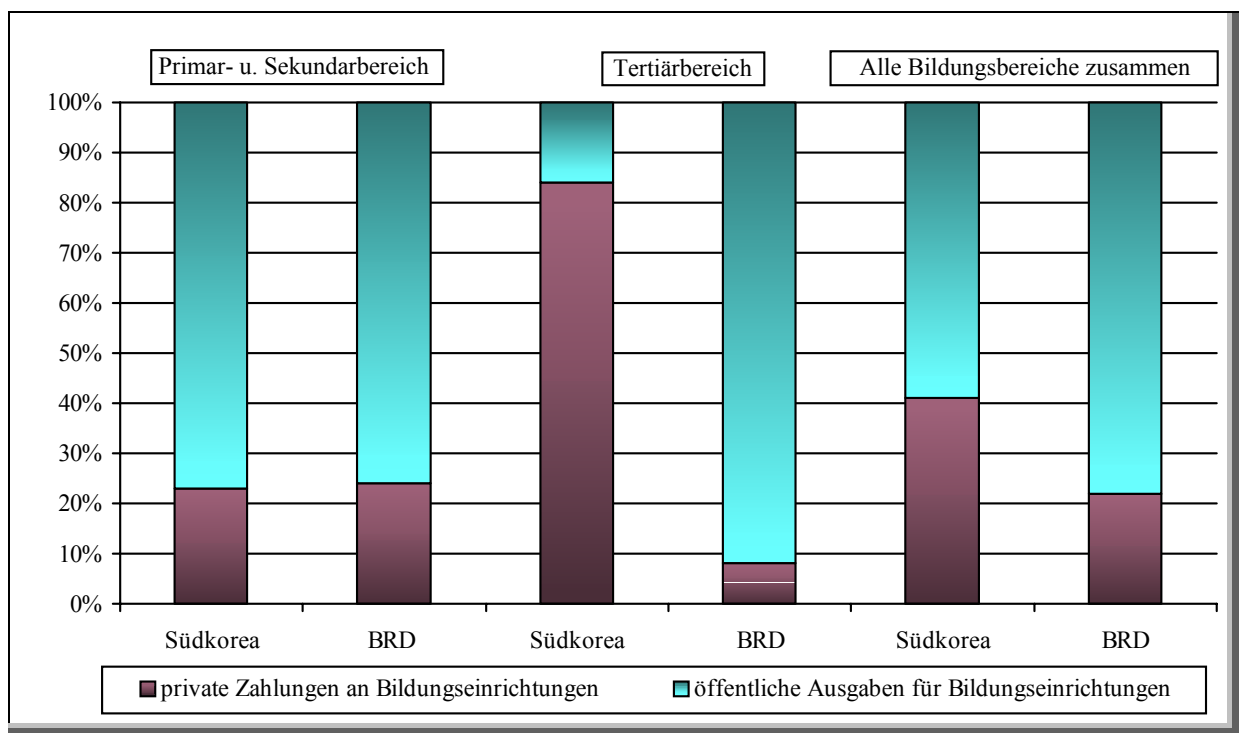
3.2.2.1 Ausmaß und Entwicklung der Privatisierung im Bildungsbereich in der Bundesrepublik Deutschland und in Südkorea

Weiß/Steinert (1994: 440), auf deren Studie dieser Abschnitt weitgehend beruht, definieren Privatisierung im Bildungssektor als „die vollständige oder teilweise Verlagerung der Bildungsproduktion und/oder -finanzierung auf private (nicht-staatliche) Träger“. Sie kann auf zwei verschiedenen Wegen, nämlich als vollständige oder als teilweise Verlagerung der Leistungserstellung auf private Träger, erfolgen. Die vollständige Verlagerung bedeutet, dass private Träger ohne staatliche Lenkung und Planung im Bildungsbereich als Anbieter auftreten. Partielle Verlagerung bedeutet, dass die Staatsschule sich als Anbieter teilweise zurückzieht (Herausbildung einer Mischform von öffentlichen und privaten Schulen²⁹) oder dass bestimmte Leistungen auf private Träger übertragen werden. Die Übernahme schulischer Leistungen durch private Träger bedeutet, dass die öffentlichen Schulen ihre Aufgaben reduzieren (Reduzierung der Unterrichtsstunden) oder ihre Schulangebote (aber ohne bindende vertragliche Regelungen) an außerschulischen Lernorten machen (vgl. Budde/Klemm 1994). Eine vollständige Privatisierung existiert nur als Idealtyp. In den meisten Ländern erfolgt der Markteintritt einer privaten Schule in dem Bildungsbereich nicht völlig unregelt. Insbesondere aus Gründen der Sicherung der Qualität und gleichwertiger Sozialisationsbedingungen ist die Einrichtung privater Schulen an die Erfüllung bestimmter Voraussetzungen (zum Beispiel hinsichtlich der Qualifikation der Lehrkräfte, der Qualität der Lehrpläne, der Stundentafel sowie der Gleichwertigkeit von Bildungsabschlüssen) gebunden.

²⁹ Rechtlich sind zwei Arten von privaten Schulen zu unterscheiden: Ersatzschulen und Ergänzungsschulen (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994: 124). Ersatzschulen entsprechen nach ihrer Struktur und ihrer Funktion den öffentlichen Schulen und können diese ersetzen. Ergänzungsschulen gelten nicht als Ersatz für öffentliche Schulen und sind mit ihnen weder vergleichbar noch konkurrieren sie mit ihnen. Die in der vorliegenden Analyse thematisierten privaten Schulen sind allgemeinbildende Ersatzschulen. Dies gilt auch für die Privatschulen in Südkorea.

Die Messung des Privatisierungsgrades erfolgt normalerweise durch die Bestimmung des Verhältnisses von den öffentlichen zu den privaten Schulen. Vergleichen wir zunächst den Privatisierungsgrad beider Länder unter dem Gesichtspunkt der relativen Finanzierungsanteile für Bildungseinrichtungen aus öffentlichen und privaten Quellen (siehe Abbildung 3-10). In allen Bildungsbereichen stehen öffentliche und private Finanzierungsquellen in Südkorea im Verhältnis von ca. drei zu zwei, in der Bundesrepublik von ca. vier zu eins. Je nach Bildungsbereich tritt der Kontrast zwischen beiden Ländern unterschiedlich deutlich hervor. Zwar ist im Primar- und Sekundarbereich bei beiden Ländern das Verhältnis von öffentlichen und privaten Finanzquellen fast identisch (ca. vier zu eins), aber im Tertiärbereich fällt der Unterschied umso deutlicher aus: In Südkorea umfassen öffentliche Budgets nur 20 Prozent der gesamten Ausgaben für Bildungseinrichtungen, in der Bundesrepublik Deutschland betragen sie über 90 Prozent.

Abbildung 3-10: Ausgaben für Bildungseinrichtungen nach Bildungssektoren, in Prozent (1995)



* Einschließlich der gesamten öffentlichen bildungsbezogenen Subventionen an private Haushalte und andere private Empfänger, ohne staatliche Subventionen für die Lebenshaltungskosten von Studenten.
Quelle: Zentrum für Forschung und Innovation im Bildungswesen 1998: 95.

Was die Bundesrepublik angeht, verfehlt allerdings dieses Bild die Wirklichkeit. Der hohe statistische Anteil der Bildungsausgaben aus privaten Quellen im Primar- und Sekundarbereich ist darauf zurückzuführen, dass dabei das Duale System mit einbezogen wird. Einen Großteil der Ausgaben des privaten Sektors machen die Finanzierungsbeiträge der Unternehmen zum Dualen System der beruflichen Ausbildung aus (vgl. Zentrum für Forschung und Innovation im Bildungswesen 1998: 96). Aus diesem Grund ist die Aufteilung der Bildungs-

ausgaben für die Einschätzung des Privatisierungsgrades nur bedingt geeignet. Der tatsächliche Privatisierungsgrad lässt sich eher durch den Anteil der Privatschüler am allgemeinbildenden Schulwesen beschreiben (siehe Abbildung 3-11).

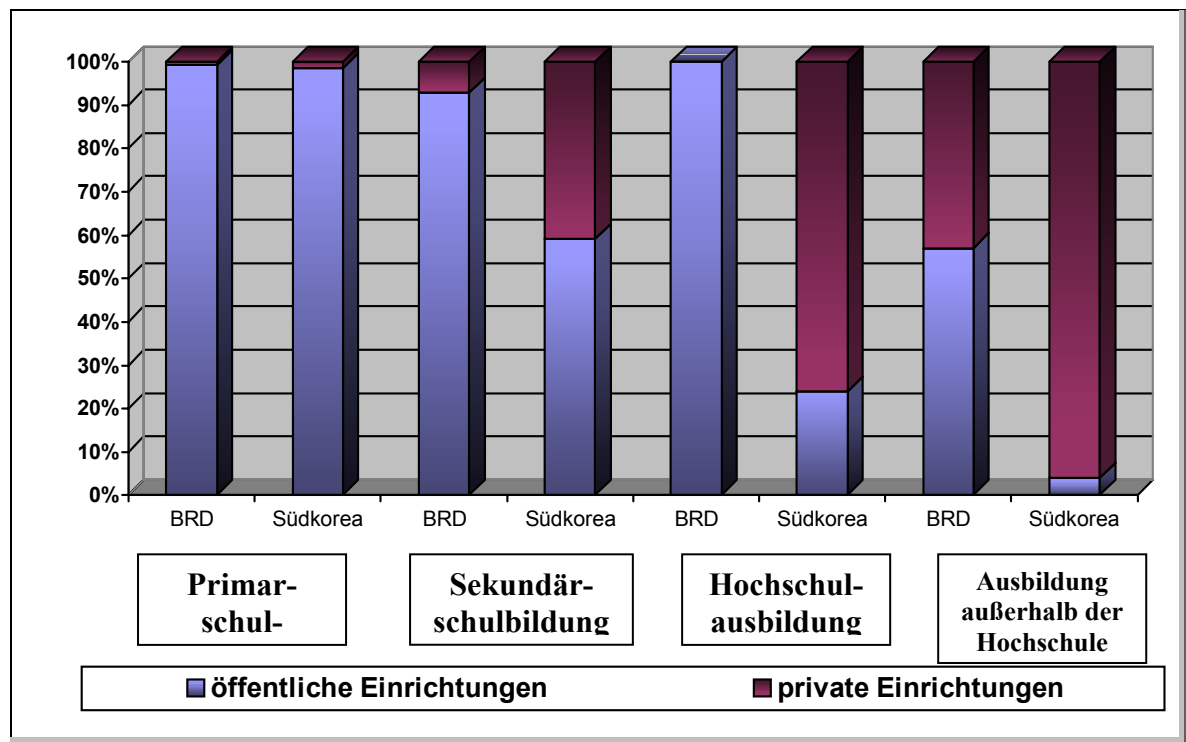
Abbildung 3-11: Anteil der Privatschüler im bundesdeutschen und südkoreanischen Schulwesen, in Prozent aller Schüler(1989/90)

	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Sekundarbereich I + II
(alte) BRD	1,8	7,5	12,0	8,1
Südkorea	1,4	28,6	61,7	45,2

Quelle: Weiß/Steinert 1994; KEDI 1994

In beiden Ländern ist eine generelle Tendenz zu beobachten: Je höher die Schulstufe, um so höher der Anteil der Privatschüler. Freilich zeigen beide Länder ein sehr unterschiedliches Niveau der Privatisierung. Während in Südkorea mehr als jeder zweite Schüler eine private Oberschule besucht, gilt die nur für jeden zehnten bundesdeutschen Schüler. Um die Entwicklungsrichtung erfassen zu können, werfen wir einen Blick auf aktuellere Daten (siehe Abbildung 3-12).

Abbildung 3-12: Verteilung der Auszubildenden nach Bildungsbereichen und Art der Einrichtungen, in Prozent (1994 bzw. 1996)



Quelle: Weiß/Steinert 1994; KEDI 1994 (für den Schul- und Hochschulbereich) und Zentrum für Forschung und Innovation im Bildungswesen 1998: 181 (für den tertiären Bereich in Jahr 1996)

Im Schuljahr 1994 (für die Bundesrepublik: 1994/1995) stagniert (im Vergleich zu den Zahlen von 1989/90) der Anteil der Privatschüler im Primarbereich beider Länder, wohingegen im Sekundarschulwesen ebenfalls in beiden Ländern ein leichter Rückgang zu verzeichnen ist. In der Bundesrepublik ist diese Entwicklung auf die Effekte der Wiedervereinigung zurückzuführen. In der Tat steigt im westlichen Teil der Republik der Anteil der Privatschüler an. Der wesentliche Unterschied zwischen beiden Ländern zeigt sich im tertiären Bereich. Während die überwiegende Mehrzahl der bundesdeutschen Hochschulen staatlich sind, sind die südkoreanischen Hochschulen in ihrer überwiegenden Mehrzahl private Einrichtungen. 1996 entfielen in Südkorea auf private Universitäten und Pädagogische Hochschulen knapp 80 Prozent aller Studenten; in den tertiären Bildungseinrichtungen außerhalb der Hochschule betrug der Anteil der Privatschüler und –studenten sogar über 95 Prozent.

Die Gründe für die Privatisierung der Bildungsinstitutionen sind je nach Zeit und Raum unterschiedlich. In einer Untersuchung zur Erklärung Unterschiede des Privatisierungsgrades im internationalen Vergleich weist Estelle James (1993) auf vier denkbare Ursachen der Privatisierung hin: (1) ein Nachfrageüberhang aufgrund eines unzureichenden quantitativen staatlichen Bildungsangebotes; (2) das Vorliegen differenzierter Bildungswünsche als Folge vor allem kultureller (religiöser, sprachlicher, ethnischer) Differenz in einer Gesellschaft, denen im öffentlichen Bildungswesen nicht durch ein entsprechend differenziertes Bildungsangebot Rechnung getragen wird; (3) Initiativen von Individuen oder Gruppen, die vor allem aus ideologischen und religiösen Gründen Bildungsangebote bereitstellen; (4) die staatliche Privatschulpolitik und der Umfang der Aufwendungen für das öffentliche Schulwesen. Ein empirisch getesteter wichtiger Befund ihrer Untersuchung der verschiedenen Ursachen der Privatisierung in Entwicklungsländern und entwickelten Ländern lautet: Die Existenz privater Bildungsangebote in Entwicklungsländern ist vor allem durch Nachfrageüberhang, in entwickelten Industrienationen durch differenzierte Bildungswünsche zu erklären. Dieses Ergebnis lässt sich auch auf die Bundesrepublik Deutschland und Südkorea übertragen. In der Bundesrepublik, ebenso wie in anderen entwickelten Ländern, ist die Errichtung privater Schulen auf differenzierte Bildungswünsche zurückzuführen (vgl. Holtappels/Rösner 1986, Weiß 1993, Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994: 231ff., Preuss-Lausitz 1995, 1997). In Südkorea, ebenso wie in anderen Entwicklungsländern, ist sie hingegen auf Nachfrageüberhang zurückzuführen. Hierzu machen wir einen kurzen historischen Rückblick.

Nach der Befreiung von der japanischen Kolonialherrschaft (1905-1945) kam es in der südlichen Hälfte der koreanischen Halbinsel zu einer plötzlichen Ausweitung von bisher unterdrückten Bildungsaspirationen. Dieses Phänomen kann mit Ronald Dore als „diploma disease“ angemessen beschrieben werden.

„Diese Gesellschaften in der 3. Welt sehen sich mit der Transformation ihrer Wirtschaft und der Entwicklung eines modernen Bildungssystems unvermittelt einer zuvor ungekannten Differenzierung der Lebenschancen entlang des Kriteriums formaler Bil-

derung gegenüber, da der Zugang zum attraktiven modernen Sektor über Bildungszertifikate kanalisiert wird. Die Folgen dieser engen und für eine Reihe von Gesellschaften der 3. Welt (...) neuen Koppelung von Bildung und Lebenschancen für die Funktionsweise des Bildungswesens sind von anderen unter dem Stichwort 'diploma disease' diskutiert worden" (Krais 1983: 199).

Das von Japan in Korea eingeführte westliche Bildungswesen war ein Weg zu besseren Lebenschancen, wobei eine strikte ethnische Selektion stattfand. Es ist daher nicht unverständlich, dass nach der nationalen Befreiung die Bildungsansprüche der koreanischen Bevölkerung zunahmen. Der explosive Anstieg der Bildungsnachfrage wurde aber vom alten Schul- und Hochschulwesen nicht absorbiert. Seine Kapazitäten reichten hierfür nicht aus. Darauf mussten die amerikanische Militärregierung und nach 1948 die erste südkoreanische Regierung reagieren. Sie haben zunächst das alte Bildungswesen um- und ausgebaut und privaten Schulträgern neue Bildungsanstalten gründen lassen. Eine staatlich finanzierte Neugründung einer Schule war selten, da die junge Republik hierfür über keine ausreichenden finanziellen Mittel verfügte. Die Neugründung von Schulen war somit auf private Initiativen angewiesen. Vor allem religiöse Schulträger, national Gesinnte und Großgrundbesitzer beteiligten sich daran (vgl. Lee, K.H. 1990).

Eine weitere, für die privaten Schulen günstige Bedingung war die Erfahrung der Kolonialherrschaft. Unter der Kolonialherrschaft wurde die Gründung privater Bildungsinstitutionen als ein Mittel des nationalen Befreiungskampfes wahrgenommen (vgl. Kim/Pie 1995: 313ff., Koreanisches Bildungsinstitut 1993: 153ff.). Die Kolonialmacht reagierte darauf äußerst repressiv. Aus dem gleichen Grund wurden religiöse Initiativen zur Errichtung von Privatschulen unterdrückt. Die Kolonialregierung betrachtete private Schulen, die von Koreanern geführt wurden, als Ausdruck politischer Opposition. Auch solchen Erfahrungen verdankte sich die hohe Akzeptanz des privaten Schulwesens, die sich kurz nach der nationalen Befreiung unter Politikern und Bildungsexperten ebenso abzeichnete wie innerhalb der Bevölkerung.

Während in Südkorea Initiativen zur Gründung von Privatschulen von allen Seiten positiv wahrgenommen und gefördert wurden, hatten sie in der Bundesrepublik Deutschland ein eher negatives Image und galten vornehmlich als Einrichtungen sozial privilegierter Kreise (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994: 233). Dies hat ebenfalls mit spezifischen historischen Erfahrungen zu tun. Die Wahrnehmung privater Schulen als Institutionen der Reproduktion sozialer Privilegien ist vor allem auf das private Vorschulwesen im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts zurückzuführen (vgl. Herrlitz/Hopf/Titze 1993: 126ff.). Ein anderer Grund für die Privatisierungsskepsis in Deutschland kann darin gesehen werden, dass sich hier traditionell Kirche und Staat im Bildungswesen nicht in so grundsätzlicher Opposition gegenüberstanden, wie dies beispielsweise in Frankreich der Fall war (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994: 20). Der Staat räumte den Kirchen einen Einfluss innerhalb des öffentlichen Schulwesens ein, was noch heute darin zum Ausdruck kommt, dass Religion ein reguläres

Fach im Curriculum öffentlicher Schulen ist. So wie in den meisten west- und südeuropäischen Ländern werden Privatschulen in der Bundesrepublik Deutschland zum größten Teil von den Kirchen getragen. Aus den genannten Gründen gibt es aber kein Konkurrenzverhältnis und keine prinzipielle politische Spannung zwischen dem staatlichen und dem privaten Bildungswesen. Eher lässt sich heute von einer Arbeitsteilung zwischen beiden Bereichen insofern sprechen, als für die Schulen und Universitäten der Staat und für den Vorschulbereich die Kirchen zuständig sind. Die begrenzte Entwicklung der Privatschulen in Deutschland hängt aber nicht zuletzt mit der historischen „Verankerung des staatlichen Monopols im Bildungswesen“ zusammen (Mitter 1996: 130). Nach Wolfgang Mitter hat sich das moderne öffentliche Bildungswesen im 18. Jahrhundert als ein Merkmal des entstehenden modernen Staates und seiner besonderen Verankerung in Verwaltung, Rechtsprechung und Militärwesen herausgebildet. Ein herausragendes Ergebnis dieser Entwicklung war die allgemeine Schulpflicht, die grundsätzlich für alle Kinder und Jugendlichen galt. Die Entwicklung in der angelsächsischen Welt nahm dagegen einen anderen Verlauf. In England erfolgte die Entwicklung des Bildungswesens bis Ende des 19. Jahrhunderts ohne direktes staatliches Engagement. Schulen waren eher die Angelegenheit von Gemeinden (vgl. ebd.: 132).

3.2.2.2 Länderspezifische Zusammenhänge zwischen der Privatisierung des Bildungssektors und sozialer Ungleichheit

Im Allgemeinen sind die von der Privatisierung des Bildungsbereichs bestimmten sozialen Selektions- und Segregationsprozesse im Bildungswesen auf zwei Ursachen zurückzuführen: Abwälzung von Bildungskosten auf den einzelnen Nachfrager und Differenzierung der Bildungseinrichtungen (vgl. Weiß 1993: 73). Dabei sind die Auswirkungen und Wirkungsweisen dieser zwei Faktoren auf die Formen sozialer Ungleichheit je nach Zeit und Raum unterschiedlich. Die selektive Funktion solcher Abwälzungen von Bildungskosten macht sich insbesondere dort bemerkbar, wo (wie in Südkorea) die Privatisierung der Bildungseinrichtungen durch „einen bestehenden Nachfrageüberhang aufgrund eines unzureichenden quantitativen staatlichen Bildungsangebotes“ (ebd.: 74) motiviert und vorangetrieben worden ist. Dies gilt ebenso dort, wo (gleichfalls wie in Südkorea) das (Hoch-)Schulsystem sich überwiegend in privater Trägerschaft befindet. Die Privatisierung des Bildungsbereichs verweist andererseits auf eine Ausdifferenzierung des Bildungssystems. Darunter verstehen wir „die Gliederung des Bildungswesens und der in ihm ablaufenden Unterrichtsprozesse nach unterschiedlichen Bildungswegen, Lehrgängen, unterrichtlichen Zielen und pädagogischen Abschlüssen“ (Hurrelmann 1989: 318). Alle Differenzierungsmaßnahmen haben immer durchgreifende gesellschaftliche Ordnungsfunktionen, die eng mit den allgemeinen gesellschaftlich-politischen Funktionen vom Bildungswesen zusammenhängen, so wie sie sich sowohl aus den Anforderungen des Beschäftigungssystems als auch aus den dominanten politischen Interessen der Gesellschaft ergeben. Diese Maßnahmen sind im Hinblick auf das Beschäftigungssystem ein

wichtiges Instrumentarium der Vorselektion und der Konstruktion grundlegender Qualifikationen des gesellschaftlichen Nachwuchses.

Wir haben bereits gesehen, dass in der Bundesrepublik die Existenz privater Schulen als Ergebnis aus differenzierter Bildungswünsche zu erklären ist. Sie sind nach Hurrelmann (1989) Ausdruck des Bestrebens, innerhalb der Prozesse der beruflichen Vorselektion vorteilhafte Positionen zu erwerben. In ihnen macht sich sowohl die Entfaltung von Partialinteressen als auch eine zunehmende Distanzierung vom öffentlichen Schulwesen geltend (vgl. Preuss-Lausitz 1995).

In rechtlicher und formaler Hinsicht dürfen sich die privaten Schulen von den öffentlichen nicht stark unterscheiden. Das Grundgesetz besagt:

„Private Schulen als Ersatz für öffentliche Schulen bedürfen der Genehmigung des Staates und unterstehen den Landesgesetzen. Die Genehmigung ist zu erteilen, wenn die privaten Schulen in ihren Lehrzielen und Einrichtungen sowie in der wissenschaftlichen Ausbildung ihrer Lehrkräfte nicht hinter den öffentlichen Schulen zurückstehen und eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert wird.“ (Art. 7 Abs. 4 GG)

Abgesehen davon liegt ein nicht unbedeutender Unterschied der Privatschulen zu den öffentlichen in den relativ homogenen sozialen Milieus ihrer Schülerschaft (vgl. Holtappels/Rösner 1986: 222). Dies bestätigen auch Erhebungen der Pädagogischen Forschungsstelle des Bundes der Freien Waldorfschulen, nach denen nur 5 Prozent der Schüler an Waldorf- beziehungsweise Rudolf-Steiner-Schulen aus Arbeiterfamilien stammen, jeder dritte Schüler einen Vater mit abgeschlossenem Universitätsstudium und jeder zweite einen Vater mit freiberuflicher oder unternehmerischer Tätigkeit hat (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994: 125). Die Milieuhomogenität der Privatschüler lässt sich auch durch die Überprüfung des Ausländeranteils in den Privatschulen feststellen. Nach der Erhebung von Preuss-Lausitz in Berlin (1993) sind 12,8 Prozent aller (öffentlichen und privaten) Schüler Ausländer. In den Privatschulen sind es jedoch nur 8,4 Prozent, in Waldorfschulen sogar nur 3,4 Prozent (vgl. Preuss-Lausitz 1995: 451).

Die Milieuhomogenität der Schüler in den Privatschulen ist nach Preuss-Lausitz durch das Privileg der Privatschulen gewährleistet, sich ihre Schüler selbst aussuchen zu können (vgl. ebd.: 448). Sie sind nicht verpflichtet, die Kinder eines bestimmten Einzugsgebietes aufzunehmen. Preuss-Lausitz weist auch darauf hin, dass die Privatschulen durch ihr eigenes (religiöses, weltanschauliches oder pädagogisches) Profil zur sozialen Selektivität beitragen. In seiner Studie zum Selbstverständnis der Privatschulen kommt er zu dem Ergebnis, dass dieses je nach den Orientierungen der Eltern und ihrer Kinder selektiv wirkt. In Privatschulen wird ein bestimmtes Profil in einem relativ homogenen Milieu geschützt und gepflegt. Dieses Pro-

fil bezieht sich auf jenes kulturelle Kapital, das bestimmte Familien der Mittelschicht ihren Kindern weitergeben möchten. Privatschulen sind ein pädagogischer Lernort, an dem Kindern ein bestimmtes kulturelles Kapital, das von ihren Eltern als wichtiges Mittel für die „soziale Reproduktion und Milieupflege“ angesehen wird, gezielt übertragen werden kann (ebd.: 455). In diesem Sinne spricht auch Weiß davon, dass die Intention der Eltern, ihre Kinder in Privatschulen schicken zu wollen, darin liegt, „sie in das gewünschte Sozialmilieu zu plazieren“ (Weiß 1993: 81).

Die bisher erläuterten Effekte der Privatschulen auf soziale Ungleichheit scheinen unumstritten zu sein. Es ist aber problematisch, aus einer steigenden Tendenz des relativen Privatschulbesuchs im allgemeinbildenden Schulwesen auf einen grundlegenden Wandel im Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland zu schließen: Eine flächendeckende Ausbreitung von Einrichtungen der Elitenbildung, die mit denen der westeuropäischen Nachbarländer vergleichbar wären, ist hier nicht zu beobachten. Historisch betrachtet fehlt der Bundesrepublik eine solche ausgeprägte elitäre Schultradition. Schon als das (vor allem humanistische) Gymnasium noch einen exklusiven Stellenwert besaß, war seine Exklusivität bereits wesentlich geringer als die der angesehenen britischen *Public Schools* oder der renommierten französischen *Lycées* (vgl. Hartmann 1997a). Da private Eliteschulen in der Bundesrepublik praktisch keine Rolle spielen, lässt sich auch nicht feststellen, dass Privatschulen zu strukturbestimmenden Trägern solcher Exklusivität geworden sind. Wie Daten aus dem Jahre 1987 zeigen (Handbuch Freie Schulen 1988, zit. nach Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994: 234), gehen knapp 80% aller Privatschulschüler auf Schulen mit konfessioneller Grundlage, die sich von den staatlichen Schulen weder in den Unterrichtsinhalten und der Unterrichtsorganisation noch bei den Schulgebühren, die es in der Regel ebenso wie an den öffentlichen Schulen nicht gibt, nennenswert unterscheiden. Es gibt nur einzelne Internate, die den englischen *Public Schools* beziehungsweise den französischen *Lycées* vergleichbar sind. Der Prozentsatz der Kinder aus gehobenen gesellschaftlichen Kreisen, die in der Bundesrepublik solche Internatsschulen besuchen, ist, wie Hartmann (1997a) zeigt, viel zu klein, als dass diese Einrichtungen als gemeinsame Sozialisationsinstanz und als wirksames soziales Differenzierungsinstrument zugunsten dieser Kreise dienen könnten. Was auf die Schulen zutrifft, gilt in noch weit höherem Maße für die Universitäten (vgl. ebd.). Private Universitäten sind für das Hochschulwesen strukturell und quantitativ bedeutungslos, und im staatlichen Sektor fehlen Institutionen, die wie die französischen *Grandes Écoles* einen ausgesprochenen elitären Charakter aufweisen.

Den Stand der gesellschaftlichen Wirkung von Bildungsprivatisierung bringt die Arbeitsgruppe Bildungsbericht mit folgender Feststellung pointiert zum Ausdruck: „Insgesamt spricht wenig dafür, im wachsenden Privatschulbesuch Vorzeichen eines grundlegenden Wandels im Schulsystem der Bundesrepublik zu sehen. Vielmehr scheint der zunehmende relative Anteil von Privatschülern nur den Differenzierungsprozess sichtbar zu machen, der auch im öffentlichen Schulwesen - wenn auch unter der Decke formeller Gleichartigkeit - längst am Werke

ist“ (Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994: 234). Die Privatisierung der Bildungseinrichtungen ist also nur eine Teilerscheinung im Differenzierungsprozess des gesamten Schulwesens. Diesen Prozess interpretieren Bernd Zymek (1993) und Preuss-Lausitz (1997) allerdings anders. Sie sind der Auffassung, dass ein Differenzierungsprozess beziehungsweise ein Strukturwandel im Schulbereich schon längst im Gange ist. Dieser Prozess schlägt sich sowohl in der Privatisierung der Schule als auch in einer zunehmenden Profilbildung im öffentlichen Schulwesen - verstanden als Ausweitung curricularer Differenzen in Verbindung mit einer veränderten Zugangsselektion - nieder.³⁰

Andererseits gibt es jedoch in Bezug auf die Privatisierung von Schulen einen wichtigen Sachverhalt, der in den einschlägigen Untersuchungen häufig übersehen worden ist. Wir haben bereits darauf hingewiesen, dass sich dieses Problem nicht allein auf die Frage der Trägerschaft bezieht, „die vollständige oder teilweise Verlagerung der Bildungsproduktion und/oder -finanzierung auf private (nichtstaatliche) Träger“ bedeutet (Weiß/Steinert 1994: 440). In diesem Zusammenhang haben wir zwei mögliche Varianten von Privatisierung unterschieden: die teilweise Verlagerung der Leistungserstellung auf private Träger und die Verlagerung von schulischen Leistungen auf private Träger, die Budde/Klemm (1994) „Aufgabenreduzierung“ und „Auslagerung der Schulangebote“ nennen. Letztere ist eine „viel direkter auf Kostenreduzierung und auf eine Entlastung der öffentlichen Haushalte zielende Strategie“ (ebd.: 114). Sie stellt auf eine Aufgabenreduzierung der Schulen ab, die sich mit der Auslagerung von schulischen Angebote in den Privatsektor vollzieht.

Das erste Indiz, das dafür spricht, dass die Strategie der Kostenreduzierung in der Bundesrepublik bereits am Werke ist, sehen Budde/Klemm in der Kürzung des den Schulen je Klasse zur Verfügung gestellten Unterrichtsvolumens. Die Autoren konnten durch einen Vergleich des je Klasse beziehungsweise je Schüler erteilten Stundenvolumens in den Jahren 1989/90 und 1992/93 für die einzelnen Schulstufen zeigen, dass ein durchaus „ergiebiger“ Weg der Reduzierung von Unterricht eingeschlagen wurde (ebd.: 116ff.). Auch die aktuelleren Daten Böttchers belegen diesen Trend hin zu „eine(r) recht massive(n) Sparstrategie“ bezüglich der Zahl erteilter Unterrichtsstunden (Böttcher 1995: 43 ff.). Nicht bekannt ist allerdings, wie diese Kürzungen in den Schulen umgesetzt werden, ob bestimmte Fächer oder bestimmte Typen schulischer Angebote und Aktivitäten vorrangig betroffen sind. Bude und Klemm vermuten aber, dass der „harte Kern“ schulischer Qualifikationsfächer (Deutsch, Mathematik, erste und zweite Fremdsprache) weniger und die „weicheren“ Schulangebote (Musik, Kunst, Sport) mehr betroffen sind, das heißt aus der Schule tendenziell ausgelagert werden. Ein weiteres wichtiges Indiz für die Auslagerungsstrategie sehen sie daher in der wachsenden Teilnahme von Kindern und Jugendlichen am Angebot von Musikschulen, Volkshochschulen, Sportvereinen und Nachhilfen (vgl. Budde/Klemm 1994: 119ff.). Die Autoren weisen darauf hin, dass

³⁰ Diese Thema ist hier nicht näher zu behandeln, da es mit der Privatisierung nicht im direkten Zusammenhang steht. Wir werden in Kapitel 3.2.2 der Arbeit darauf zurückkommen.

die Kostenreduzierung durch Auslagerung der Schulangebote an außerschulische Lernorte beziehungsweise -angebote schließlich zu einer stärkeren Kostenbeteiligung privater Haushalte an der Bildungsfinanzierung führt. Hier ist anzumerken: Berücksichtigt man die immer bedeutsamer werdende Rolle der so genannten kulturellen Kompetenzen für die gesellschaftliche Positionierung, mit denen wir uns eingehender im nächsten Kapitel beschäftigen werden, so ist offenkundig, dass mit dieser Entwicklung bedeutsame Konsequenzen für die Muster sozialer Ungleichheit verbunden sind.

In Südkorea scheint die Privatisierung des Bildungsbereichs eher durch Abwälzung von Bildungskosten auf den einzelnen Bildungsnachfrager vonstatten zu gehen. Dafür sprechen insbesondere zwei Bedingungen, die wir bereits angesprochen haben. In Südkorea ist die Existenz privater Schulen auf das unzureichende staatliche Bildungsangebot und den daraus entstehenden Nachfrageüberhang zurückzuführen. Zudem befinden sich die Bildungseinrichtungen des südkoreanische (Hoch-)Schulsystems überwiegend in privater Trägerschaft. Eine fundamentale Stütze der Privatisierung des Bildungssektors ist das Prinzip, demzufolge jeder Nutznießer die Kosten seiner Bildung selbst zu tragen hat, und zwar unabhängig davon, ob er über die hierfür erforderlichen Mittel verfügt oder nicht.³¹ Dieses Prinzip steht in einem ursächlichen Zusammenhang mit der dem „*Asian Human Resources*“-Ansatz folgenden nationalen Entwicklungsstrategie Südkoreas (siehe hierzu Kapitel 3.2.1). Aufgrund des selektiven, auf wirtschaftliche Entwicklung abzielenden Ressourceneinsatzes entstand zwangsläufig eine Diskrepanz zwischen dem staatlichen Angebot an formaler Bildung und der gesellschaftlichen Nachfrage nach Bildung. Um aus dieser Situation einen Ausweg zu finden hat der Staat den Bildungssektor in doppelter Weise privatisiert. Zum einen wurde Bildung in dem Sinne privatisiert, dass das Prinzip, wonach die Nutznießer auch die Kosten von Bildung zu tragen haben, zur verbindlichen Leitlinie des Bildungssystems erklärt wurde. Darüber hinaus wurden gezielt Initiativen zur Errichtung von Privatschulen gefördert, um Lücken zwischen Angebot und Nachfrage zu schließen. Die logische Konsequenz dieser Politik war, dass die Kosten der Bildung vermehrt auf den einzelnen Nachfrager abgewälzt wurden.

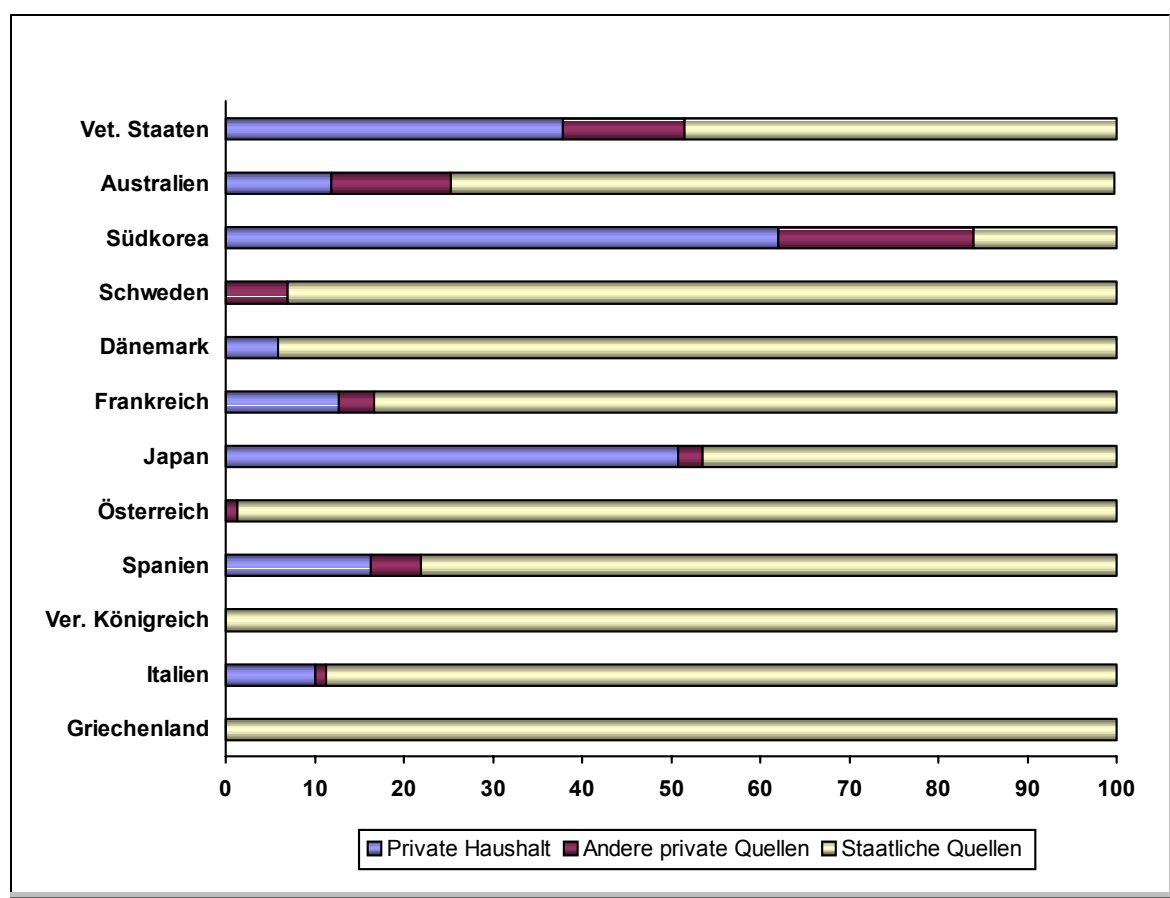
Wie erfolgreich diese Politik in Südkorea durchgesetzt wurde, zeigt sich an einem Vergleich der privaten Bildungsausgaben in mehreren OECD-Ländern, wie er vom Zentrum für Forschung und Innovation im Bildungswesen (vgl. 1999) vorgenommen wurde.³² Die Abbildung 3-13 (S.93) zeigt den von Einzelpersonen, Unternehmen und anderen privaten Quellen gezogenen Anteil (abzüglich staatlicher Subventionen sowie Beihilfen und Zuschüsse an die Studierenden) an den Ausgaben für die tertiäre Bildung im Verhältnis zu den Aufwendungen aus staatlichen Quellen. Es zeigt sich, dass der private Anteil zwischen den einzelnen OECD-Ländern stark schwankt - von einer vernachlässigbaren Größe in Dänemark, Österreich und

³¹ In Südkorea gibt es keine Sozialstipendien, die dem deutschen BAföG entsprechen.

³² In diesem Vergleich wird Deutschland nicht berücksichtigt. Dessen Aussagekraft ist daher für unseren Vergleich beider Länder begrenzt.

Griechenland bis zu über 50 Prozent in den Vereinigten Staaten, Japan und Südkorea. Südkorea gehört zusammen mit den Vereinigten Staaten und Australien zu den Ländern, in denen der Anteil der Ausgaben für den tertiären Bildungsbereich am Bruttoinlandsprodukt höher als in den anderen Ländern ist. Es ist zugleich das Land, in dem der Anteil der privaten Ausgaben am höchsten ist: Allein auf die privaten Haushalte entfallen 62 Prozent der gesamten Ausgaben für die tertiäre Ausbildung. In Europa dagegen betragen die Aufwendungen der Studierenden und ihrer Familien weniger als 20 Prozent der Ausgaben.

Abbildung 3-13: Private und staatliche Anteile an der Finanzierung der tertiären Ausbildung in ausgewählten OECD-Ländern, in Prozent der BIP



Quelle: Zentrum für Forschung und Innovation im Bildungswesen 1999: 69 u. 93.

Ein zweites Merkmal der Privatisierung, das sich auf die soziale Ungleichheit im südkoreanischen Bildungssektor auswirkt, ist der Unternehmenscharakter vieler Träger von Privatschulen. Da der Staat die privaten Initiativen zur Einrichtung der Schulen gefördert hatte, wurden viele finanziell schwache Privatschulen errichtet, die dadurch in eine hohe Abhängigkeit von Schulgeldzahlungen gerieten. Um zu überleben waren sie auf eine genügend hohe Zahl von Nachfrager angewiesen. Gerade hier bestand eine strenge staatliche Kontrolle: Der Staat bestimmte sowohl die Höhe des Schulgeldes als auch die Zahl der Schüler und Studierenden

(vgl. dazu ausführlich Kim, B.T. 1995: 154ff.). Damit verwandelte sich die Abhängigkeit der Privatschulen vom Schulgeld der Familien in eine Abhängigkeit vom Staat. Angesichts seiner häufigen Legitimationskrisen unternahm das Regime den Versuch, seine sinkende Popularität mit Hilfe einer liberaleren Bildungspolitik (z.B. Öffnung der Hochschulen) wieder zu erhöhen – eine Maßnahme, die zur Bewältigung von politischer Legitimationskrisen sehr nützlich erschien (vgl. Choi, J.C. 1989). Um dieses Ziel zu erreichen, war die Unterstützung der Privatschulträger unverzichtbar, weil ohne sie eine liberale Bildungspolitik nur schwer zu verwirklichen war.

Die Koalition mit den privaten Schulträgern wies für den Staat zwei Vorteile auf. Zum einen konnte er unter Rückgriff auf die Privatschulen die gesellschaftliche Nachfrage nach Bildung befriedigen und dadurch an Popularität gewinnen ohne seine Finanzlage zu verschlechtern.³³ Gleichzeitig konnte der Staat das wirtschaftliche Wachstum dadurch beschleunigen, dass er die mit der Einführung der Privatschulen verfügbar gewordenen öffentlichen Mittel in die Wirtschaftsförderung investierte und so neue Arbeitsplätze schuf. Die Attraktivität der Einführung von Privatschulen wurde noch dadurch erhöht, dass der Staat seine Kontrolle über das Bildungswesen nicht verlor. Die privaten Schulträger unterlagen weiterhin staatlichen Reglements, obwohl sie vom Staat nur geringe finanzielle Unterstützung bekamen (vgl. Kim, B.T. 1995).

Auf den ersten Blick scheint die Beziehung zwischen Staat und privaten Schulträgern in Südkorea also eine ungleiche Symbiose zugunsten des Staates zu sein. Aber dieses Bild trügt. Zwar überließen die privaten Schulträger dem Staat ihre pädagogische Autonomie, dafür erhielten sie aber als Entschädigung Freiheiten in anderen Bereichen. Hauptsächlich im ökonomischen Bereich konnte sie unter staatlichem Schutz und staatlicher Duldung ihren Unternehmensinteressen nachgehen. Nur so ist das Phänomen erklärbar, dass unzählige Regelwidrigkeiten und Korruptionsvorgänge bei privaten Schulträgern und den mit ihnen verbundenen Behörden nicht rechtlich verfolgt werden, obwohl sie schon seit langem der Öffentlichkeit und dem Parlament bekannt sind.³⁴

Eine private Bildungsanstalt zielt als wirtschaftliches Unternehmen auf Kapitalgewinn: Sie versucht, den Preis (d.h. Schulgebühren) zu erhöhen und die Kosten zu senken. Die Preiserhöhung ist jedoch schwieriger als die Kostensenkung. In diesem Punkt ist die staatliche Kontrolle sehr strikt, da eine solche Maßnahme leicht die ohnehin geringe Popularität der Regie-

³³ Einer Berechnung südkoreanischer Autoren zufolge sind von 1977 bis 1989 die öffentlichen Bildungsausgaben des Staates mit Schwankungen zwischen 47 und 51 Prozent relativ stabil geblieben (vgl. Gong, E.B. u.a. 1989, zit. nach Kim, Y.H 1993: 72).

³⁴ Die bekanntesten Regelwidrigkeiten und Korruptionsfälle bei privaten (Hoch-)Schulträgern und den Bildungsbehörden lauten: Unterschlagung, illegale Zulassung nicht zugangsberechtigter Schüler, Studenten und (Hochschul-)Lehrer, willkürliche Entlassungen oppositioneller (Hochschul-)Lehrer, regelwidrige Aufgabenreduzierungen und -auslagerungen (aus wirtschaftlichen Motiven) usw. (vgl. dazu Lee, K.H. 1994; Koreanisches Bildungsinstitut 1993; Kim, W.U. 1993).

rung in Gefahr bringen kann. Was den Bildungsunternehmen üblicherweise als Mittel zur Gewinnmaximierung bleibt, sind neben illegalen Geschäften (zum Beispiel der Handel mit Titeln³⁵ und die illegale Rekrutierung von Schülern und Studenten) allein Maßnahmen zur Kostensenkung. Dazu gehören zum Beispiel der Einsatz unqualifizierter (und deshalb kostengünstiger) Lehrender, die Unterbesetzung mit Lehrenden sowie eine unzureichende Ausstattung mit Lehrmitteln. Zusammengenommen führt dies schließlich zum dauerhaften Ausfall notwendiger Bildungsangebote, was wiederum zur Folge hat, dass die Bildungsnehmer nach Alternativen suchen müssen, um diese Missstände auszugleichen. Eine halbwegs institutionalisierte Ausgleichsmaßnahme ist die organisierte Nachhilfe in der so genannten *shadow education* (eine für den ostasiatischen Raum spezifische Variante von Nachhilfeunterricht, siehe dazu ausführlicher Kapitel 5.2.3.4). *Shadow education* ist nicht nur eine Kompensation der normalen Bildungsausfälle der Schule, sie etabliert sich vielmehr selbst als eine unentbehrliche Instanz der schulischen Bildung. Vielfach setzt der Schulunterricht die in der *shadow education* erworbenen Kenntnisse voraus. Die von unternehmerischen Zielsetzungen der Privatschulen geförderte Etablierung der *shadow education* als ein Bildungsweg neben dem formalen Bildungssystem verstärkt den Einfluss der Verfügungsmacht des ökonomischen Kapitals auf die Wahrnehmung von Bildungschancen.

3.3 Zusammenfassung

Was den bildungsinstitutionellen Rahmen betrifft, so sind die Unterschiede zwischen beiden Ländern offensichtlich. Die der Struktur des Bildungswesens der Bundesrepublik steht einem differenzierten Schulwesen näher und Südkorea einem Einheitsschulwesen. Es gab und gibt Versuche, von solchen strukturellen Merkmalen Rückschlüsse auf das Maß an Chancengleichheit zu ziehen. Das bundesdeutsche Schulwesen, so wird argumentiert, übt aufgrund der klaren Abgrenzung der drei Sekundarschulformen, ihrer Undurchlässigkeit und der frühen Selektion einen hemmenden Einfluss auf die Chancengleichheit aus, während das südkoreanische Schulwesen zur Meritokratisierung der Gesellschaft beiträgt (vgl. McGinn u.a. 1980). Auf den zweiten Blick werden aber Momente sichtbar, die gegen eine solche Sichtweise sprechen. In der Bundesrepublik sind während der letzten drei Jahrzehnte wesentliche Veränderungen zu verzeichnen: die Öffnung der Gymnasien, die Ausweitung von Korrekturmöglichkeiten früherer Bildungsentscheidungen (durch den Zweiten und Dritten Bildungsweg), die Einführung der Orientierungsstufe und der Gesamtschule sowie die Expansion der Hoch-

³⁵ Ein extremes Beispiel dafür, wie nahe die privaten Schulträger normalen Privatgeschäften kommen, ist der Titelhandel. Kurz nach Gründung der Republik war das für fast alle Hochschulen (auch für die staatlichen Universitäten) eine normale Einnahmequelle (vgl. Lee, K.H. 1990). Obwohl heutzutage der Verkauf von Titeln nicht mehr so offensichtlich wie in den 50er und 60er Jahren stattfindet, ist es ein offenes Geheimnis, dass in den meisten privaten Bildungsanstalten (auch in manchen privaten Elitehochschulen) immer noch Titel verkauft werden (siehe Han, J.S. 1994 und Lee, K.H. 1994).

schulbildung (ohne Aufteilung in einen Massen- und einen Elitesektor). Diese Veränderungen (zusammen mit der Schulgeldfreiheit) sprechen dafür, dass die These, das mit seinem gegliederten deutschen Schulwesen trage zur Verfestigung sozialer Ungleichheit bei, korrigiert werden muss. Für das südkoreanische Bildungswesen kann hingegen festgestellt werden, dass hier (anders als es den Anschein hat) Hierarchien der Schulen und Hochschulen, die bestehende Schulgeldpflicht sowie die kaum vorhandenen Nachbesserungsmöglichkeiten früher Bildungsentscheidungen der Verwirklichung von Chancengleichheit entgegenstehen.

Beim Hochschulzugang und Hochschulzulassung weisen beide Länder deutliche Kontraste auf. Während in der Bundesrepublik die Eigenständigkeit des Systems der Berufsausbildung einerseits und die relativ kontinuierliche Selektion innerhalb des sekundären Schulbereichs andererseits für eine alles in allem „undramatische Übergangsstation“ (Teichler 1984: 12) zur Hochschule sorgen, wird in Südkorea der Übergang zur Hochschule aufgrund fehlender Selektionen innerhalb des Schulwesens zum „zugespitzten Höhepunkt der Ausbildungsentscheidungen“ (ebd.).

Hinsichtlich des Verhältnisses zwischen Allgemeinbildung und beruflicher Bildung besteht zwischen beiden Ländern ein Unterschied, der sich als relative Eigenständigkeit der Berufsausbildung in der Bundesrepublik und Vorrangstellung der Allgemeinbildung in Südkorea begreifen lässt. Auch das Verhältnis von Bildung und Arbeit ist unterschiedlich geregelt: In Südkorea unterliegen alle Qualifikationsstufen (abgesehen von hochqualifizierten Berufspositionen) kaum der Formalisierung und Regulierung. *Training on the job* und angelernten Ausbildungsformen kommt daher eine zentrale Bedeutung zu. In Deutschland dagegen besteht ein enger Zusammenhang zwischen Bildungsniveau und Beschäftigungsniveau. Berufliche Tätigkeiten sowie Einsatz- und Aufgabenbereiche richten sich strikt nach der jeweiligen Ausbildung. Daraus erklärt sich auch das für die berufliche Selektion unterschiedliche Qualifikationsverständnis beider Länder. Während in Deutschland die berufliche Qualifikation mit dem fachlichen Aspekt eng verbunden ist, ist in Südkorea der Akzent beruflicher Qualifikation eher durch den sozialen Kontext der Tätigkeiten bestimmt.

Was die administrativen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen der Bildungsentwicklung angeht, so weisen die jeweiligen bildungspolitischen Leitlinien deutlich erkennbare Unterschiede auf. Man kann hier von einem Kontrast zwischen nationaler Entwicklungsstrategie vs. Persönlichkeitsrecht sprechen. Die in Cummings' Begriff des *Asian Human Resource Approach* zusammengefassten südkoreanischen bildungspolitischen Programme unterscheiden sich von den bundesdeutschen vor allem durch die unterschiedliche Auffassung vom Individuum, von der Gesellschaft und vom eigentlichen Bildungszweck (vgl. Lenhardt/Stock 1997). In Südkorea besteht ein Bild von der Gesellschaft ein System wirtschaftlich-technischer Sachnotwendigkeiten, und die Individuen unterliegen als Humanressourcen eben diesen Sachnotwendigkeiten. Sie werden nicht als autonome Einzelwesen betrachtet, sondern als Ressourcen, die für die nationale Entwicklung verwendet und zu diesem Zweck eingesetzt

werden müssen. Dementsprechend wird der Zweck der Bildung eher in der nationalen als in der individuellen Entwicklung gesehen. Die individuellen Interessen unterliegen somit dem nationalen Anliegen. Die Aufgabe des Staates ist es, angesichts der Priorität gemeinsamer nationaler Interessen divergierende individuelle Anliegen, die leicht zum Konflikt und daher zur Vergeudung von Humanressourcen führen könnten, rational und effektiv zu organisieren und zu koordinieren.

Die gesellschaftliche Vorstellung, die dagegen in den bundesdeutschen bildungspolitischen Leitlinien zum Vorschein kommt, ist die „liberale Republik“, die sich aus „freien und gleichen Bürgern“ zusammensetzt (vgl. ebd.: 53). Es gibt keine gesellschaftliche Legitimität für Sachnotwendigkeiten, denen die Individuen als Humanressourcen unterliegen. Sie werden vielmehr als autonome Einzelwesen betrachtet. Dementsprechend wird der Zweck der Bildung eher als individuelles Anliegen und weniger als Beitrag zur nationalen Entwicklung gesehen. Individuen entfalten ihre Interessen zwar autonom, sollten sich aber wechselseitig in der Verschiedenheit ihrer Bedürfnisse anerkennen. Die Aufgabe des Staates besteht in der Verteidigung der liberalen rechtstaatlichen Verhältnisse, die es einerseits den Individuen ermöglichen, ihre Interessen autonom zu entfalten, und die sie andererseits dazu zwingen, sich in der Verschiedenheit ihrer Bedürfnissen wechselseitig anzuerkennen.

Im Hinblick auf die Privatisierung des Bildungssektors fällt zunächst das in beiden Ländern unterschiedliche Ausmaß der Privatisierung auf. Dies ist primär auf historische Erfahrungen zurückzuführen, die sich aus den unterschiedlichen Modernisierungsverläufen ergeben. In Südkorea wirkten sich die Erfahrungen der Kolonialherrschaft auf die Privatisierung positiv aus. Ein umgekehrter Anreiz ging von der bundesdeutschen Schulgeschichte aus, deren grundlegende Richtung Herrlitz/Hopf/Titze (1993: 9) als „kontinuierlichen Kampf um die Liberalisierung und Demokratisierung von Bildungschancen im öffentlichen Schulsystem“ beschreiben. Darüber hinaus lassen sich auch unterschiedliche Beweggründe für die Durchführung von Privatisierungsanstrengungen feststellen: In Südkorea sind es Nachfrageüberhänge, in der Bundesrepublik dagegen die Ausdifferenzierung von Bildungswünschen. Damit verbunden sind unterschiedliche Auswirkungen auf die sozialen Selektions- und Segregationsprozesse im Schulsystem: Während es in Südkorea um die Abwälzung von Bildungskosten auf den einzelnen Nachfrager geht, steht in der Bundesrepublik die Differenzierung des Schulsystems im Vordergrund.

Bei einem näheren Blick auf die bundesdeutschen Privatschulen wird in der Tat eine selektive Funktion erkennbar. Die Privatschulen gewähren, ihrer Schülerschaft eine soziale Milieuhomogenität (geringer Anteil der Arbeiter- und Ausländerkinder) und bauen ein Lernmilieu auf, in dem ein für Karriereaussichten relevantes kulturelles Kapital effektiv vermittelt wird. Diese Entwicklung ist aber nur Teil eines grundlegenden Differenzierungsprozesses, der das gesamte bundesdeutsche Schulsystem bereits seit langem erfasst hat. Schließlich ist auf eine Privatisierungsstrategie hinzuweisen, die in der Diskussion um die Privatisierung des Bildungsbe-

reichs häufig übersehen wird – nämlich die Auslagerung und Reduzierung von schulischen Aufgaben. Sie führt zu einer stärkeren Vermittlung von Schülern an private Träger außerschulischer Lern- und Freizeitangebote. Damit geht eine zunehmende Beteiligung der privaten Haushalte an den Bildungskosten einher, was wiederum die Teilnahmechancen an außerschulischen Angeboten sozial selektiv beeinflusst.

In Südkorea kann von einer doppelten Privatisierungspolitik geredet werden. Der Staat privatisiert nicht nur einen überwiegenden Teil der Schulen, sondern auch die Bildung selbst. Privatisierung von Bildung bedeutet hier: Wer lernen will, muss zahlen. Dies heißt wiederum: Nur wer zahlen kann, kann lernen. Bildungschancen sind von Besitz und Einkommen abhängig. Die Privatisierung der Bildungseinrichtungen verstärkt diesen Trend. Maßgeblich für die südkoreanische Schulpolitik waren die Diskrepanz zwischen schulischem Angebot und der gesellschaftlichen Nachfrage nach Bildung sowie eine Entwicklungsstrategie, die dem *Asian-Human-Ressourcen-Ansatz* folgte. Aufgrund seiner schwachen Finanzlage und der an wirtschaftlichen Investitionen orientierten Finanzstrategie ist der Staat nicht in der Lage, ein quantitativ ausreichendes Bildungsangebot zu organisieren. Privatschulen werden zwar zugelassen, um die entstandenen Lücken zu füllen, können aber vom Staat nur wenig Unterstützung erwarten. Damit sind Privatschulen im hohen Maße von Schulgeldzahlungen der Familien abhängig, zugleich besteht für sie ein Anreiz zu verstärkten unternehmerischen Aktivitäten. Hierzu zählen auch illegale Geschäfte, vor allem aber die Reduzierung und Auslagerung von schulischen Aufgaben aus dem Lehrangebot. Eine unmittelbare Folge dieser Überlebensstrategie der Privatschulen ist das Wachstum des inoffiziellen, aber unverzichtbaren Nachhilfeunterrichtes (*shadow education*), wodurch die Beteiligung der privaten Haushalte an der Bildungsfinanzierung noch verstärkt wird.

4. Selektionsstruktur des Bildungssystems

Die Selektionsstruktur des (Hoch-)Schulsystems hängt mit der Statusdistribution beziehungsweise der sozialen Allokation durch Bildung - d.h. der Genese sozialer Ungleichheit - eng zusammen (vgl. Teichler 1976: 202). Soziale Allokation durch Bildung heißt: „Der Nachweis bestimmter Leistungen in der Schule und der Abschluss bestimmter Schullaufbahnen sind eine Voraussetzung dafür, bestimmte Berufsausbildungswege einschlagen und bestimmte gesellschaftliche Positionen einnehmen zu können“ (Klafki 1989: 984). Die Vorstellung der Statusdistribution durch Bildung setzt die Übereinstimmung qualifikatorischer und statusdistributiver Zielsetzungen voraus. Die Expansion der höheren Bildung bricht aber diese harmonische Vorstellung durcheinander (vgl. Strikker/Timmermann 1986). Sie hat zur Folge, dass die Unterschiede in den Bildungsabschlüssen immer weniger der gesellschaftlichen Statushierarchie entsprechen. Das Bildungssystem fungiert nicht länger als die zentrale soziale „Dirigierungsstelle für die künftige soziale Sicherheit, für den künftigen sozialen Rang und für das Ausmaß künftiger Konsummöglichkeiten“ (Schelsky 1957: 17). Durch die wachsende Diskrepanz zwischen dem stetig wachsenden Angebot an Hochschulzugangsberechtigten und –absolventen und den für diese Gruppe zur Verfügung stehenden Arbeitsplätzen wird die Selektionsfunktion des Bildungssystems in Frage gestellt. Im ersten Abschnitt dieses Kapitels (4.1) wird die Selektionsfunktion des südkoreanischen Bildungssystems behandelt, wobei der analytische Schwerpunkt auf dem Übergang zum tertiären Bildungsbereich liegt. Der zweite Abschnitt (4.2) widmet sich dem bundesdeutschen Bildungssystem; hier steht die Selektionsfunktion beim Übergang zum sekundären Bildungsbereich im Mittelpunkt. Die unterschiedliche Fokussierung des Vergleichs folgt aus der Tatsache, dass beide Bildungssysteme den Selektionsschwerpunkt in jeweils unterschiedliche Phasen des Bildungsprozesses haben (siehe dazu Kapitel 3.1.1).

4.1 Die Selektion im südkoreanischen Bildungssystem

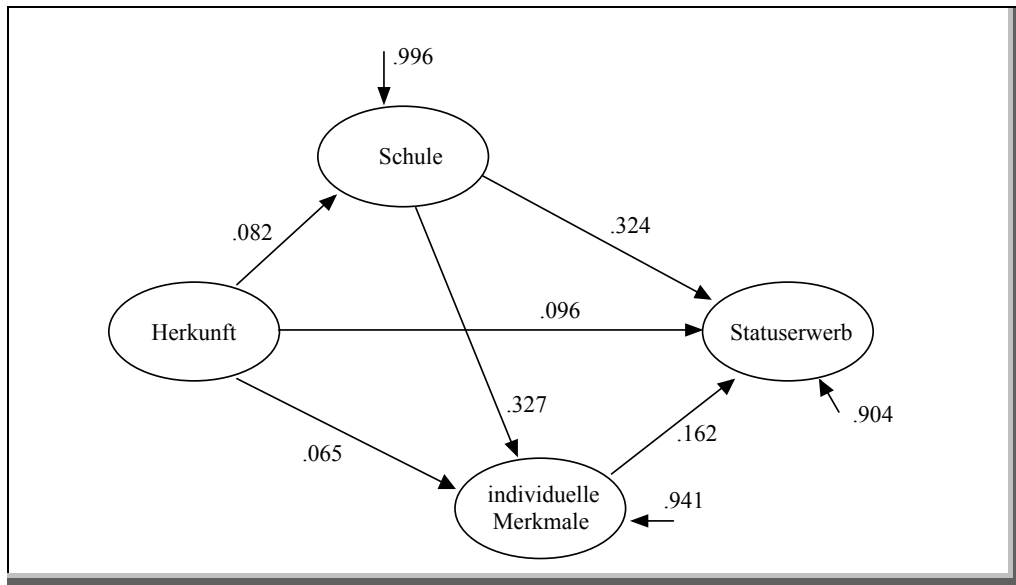
4.1.1 Hochschulabschluss und Staterwerb

In Südkorea hat sich das Leistungsprinzip im Bildungssystem weitgehend durchgesetzt. (vgl. Sorensen 1994, Morris 1996). Zugleich ist dabei immer wieder von der ‚Leistungsgerechtigkeit‘ im Bildungssystem die Rede. Im Mittelpunkt der schulischen Auslese steht die Belohnung von Leistungen, die - durch schulische Anforderungen stimuliert - bis zum Zeitpunkt der formalen Auslese gesteigert werden können (vgl. dazu Teichler/Hartung/Nuthmann 1976). Die Bedeutung des Prinzips der Leistungsgerechtigkeit zeigt sich darin, dass alle Selektionsverfahren die Machbarkeit des Bildungserfolges und die Erfolgsbelohnung unterstreichen. In diesem Sinne spricht man davon, dass das „Korean educational system has become a *testoc-*

racy“ (Sorensen 1994: 17). Diese Maximen scheinen deswegen von so großer Bedeutung zu sein, weil damit am ehesten der Eindruck einer leistungsgerechten Behandlung erzeugt wird.

Die Leistungsgerechtigkeit im südkoreanischen Bildungssystem hat sich auf die Leistungsfähigkeit der Schüler positiv ausgewirkt. Dies zeigt sich in den Ergebnissen eines internationalen Leistungsvergleichs bei mathematischen und naturwissenschaftlichen Tests der Viert- und Achtklässler, der von der Internationalen Vereinigung für die Bewertung von Bildungsleistungen (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement - IEA*) durchgeführt wurde (vgl. Zentrum für Forschung und Innovation im Bildungswesen 1998). Die südkoreanischen Schüler haben dabei hervorragende Leistungen gezeigt. In der zweiten Testphase (Schuljahr 1989/90) erreichten sie in den beiden Disziplinen die höchsten durchschnittlichen Punktzahlen (Sorensen 1994: 10). In der dritten Phase (Schuljahr 1994/95) konnten sie diesen Erfolg fortsetzen (vgl. Zentrum für Forschung und Innovation im Bildungswesen 1998). Diese Ergebnisse haben Bildungspolitiker (nicht nur in Südkorea) beeindruckt, denn die internationalen Vergleiche der schulischen Leistungen von Schülern sind zu einem wesentlichen Werkzeug für die Bewertung der Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen geworden (vgl. ebd. 1998: 311). Sie sind Leistungsnachweise, anhand derer die Hauptakteure im Bildungsbereich - wie Steuerzahler, Politiker, Arbeitgeber, Pädagogen, Eltern und Schüler - ermessen können, welche Ergebnisse ihre Investitionen in diesen Bereich zeitigen.

Die Leistungsgerechtigkeit, die hohe Leistungsfähigkeit und die Dominanz der Allgemeinbildung im südkoreanischen Bildungssystem (siehe Kapitel 3.1.2) scheinen die deutlichen Statuszuweisungseffekte zu rechtfertigen, die von den formalen Bildungszertifikaten ausgehen. In einer repräsentativen Untersuchung zum Prozess des Stuserwerbs demonstrieren Byung Sung Kim u.a. in der Tat, dass der Schulbildung dabei ein bedeutender Einfluss zukommt (vgl. Kim, B.S. u.a. 1982; Kim, B.S. 1994: 164f.). Nach dieser Untersuchung kommt unter drei möglichen Variablen (*Herkunft, Bildung und individuelle Merkmale*) dem Faktor *Bildung* die höchste Erklärungskraft bezüglich der Varianz des Stuserwerbs zu. Der Pfadkoeffizient der Bildung beträgt .324, während die Pfadkoeffizienten der sozialen Herkunft und individueller Merkmale (IQ etc.) .096 und .162 betragen (siehe Abbildung 4-1, S.101).

Abbildung 4-1: Pfaddiagramm des Staterwerbs in Südkorea

Quelle: Kim, B.S. 1994: 164.

Die bedeutende Rolle der formalen Bildung für den Prozess der Statuszuweisung lässt sich auch in der Arbeitsmarktssegmentation nachweisen. So fand H.S. Lee (1984) heraus, dass die Höhe des Bildungsabschlusses und das Geschlecht die wichtigsten Kriterien sind, die den Arbeitsmarkt in vier Segmente teilen (siehe Abbildung 4-2).

Abbildung 4-2: Zusammenhang von Bildungsabschlüssen und Qualifikationsstufen im Beschäftigungssystem

Qualifikationsstufen im Beschäftigungssystem	white collar			blue collar	
	Hochschulabsolventen	Abgänger des <i>Junior College</i>	Abgänger der Oberschule	Abgänger der Oberschule	Abgänger der Mittelschule
1-1 (höhere Manager)	+	o	o	o	o
1-2 (mittlere Manager)	+	+	o	o	o
2 (untere Manager)	+	+	+	+	o
3-1 (normale Beschäftigte)	++	+	+	+	+
3-2 (normale Beschäftigte)		++ (weibl. Uniabsolventen)	++ (Männer)	++ (Männer)	+
4 (untere Beschäftigte)			++ (Frauen)	++ (Frauen)	++

Anm.: ++ Berufsanfang; + mögliche Karriere; o theoretisch mögliche, aber praktisch unmögliche Karriere.

Quellen: Eigene Zusammenstellung nach Choi, J.T. 1982: 200, zit. nach Choi/Han/Lee 1989: 70; Lee, H.S. 1984: 259; Moon, H.S. 1986: 206, zit. nach Kang, C.D. 1993: 142.

Auf der dritten und vierten Qualifikationsstufen im Beschäftigungssystem, auf der Bildung und Ausbildung keine Rolle für den Eintritt spielen, sammeln sich die Männer mit Mittelschulabschluss und die Frauen mit Mittel- und Oberschulabschluss, die mit großer Wahr-

scheinlichkeit nicht in die oberen Etagen aufsteigen. Auf der zweiten Qualifikationsstufe sind hauptsächlich Männer mit Oberschulabschluss sowie Frauen mit Abschluss des *Junior College* und Universitätsabschluss vertreten. Sie können zwar im begrenzten Maße aufsteigen, aber nur bis zum Bereich des mittleren Managements. Auf der ersten Qualifikationsstufe finden sich männliche Universitätsabsolventen, die bezüglich Einkommen und Aufstiegschancen mit denen der anderen Segmente nicht vergleichbar sind. Kurz gesagt: die Zuweisung zu den Qualifikationsstufen des Beschäftigungssystems ist unmittelbar an die individuellen Bildungsabschlüsse und an das Geschlecht gekoppelt.

Die Höhe des Bildungsabschlusses bestimmt auch die Höhe des Einkommens. Die Nettoeinkommensdifferenz zwischen einem männlichen Universitätsabsolventen und einem männlichen Schulabgänger in derselben Branche und im selben Alter³⁶ betrug im Jahr 1986 1,522:1 (vgl. Choi/Han/Lee 1989: 73). Die durchschnittliche Bruttoeinkommensdifferenz ohne Kontrolle der Branche und des Alters, lag mit 1,868:1 noch höher (vgl. ebd.: 72). Laut einem Survey des Arbeitsministeriums ist die Differenz mit 2,22:1 noch höher (ebd.). Die Statuszuweisungsfunktion der formalen Bildung in Südkorea lässt sich aber nicht allein aus der Höhe des Bildungsabschlusses erklären. Von der bildungssoziologischen Forschung zu Nordostasien wird diese Funktion in der Regel aus zwei Perspektiven betrachtet (vgl. Ishida 1993, Lee, H.Y. 1991, Kim, B.T. 1995): Es wird zwischen der Höhe des Bildungsabschlusses und dem Ansehen der Bildungsinstitution, in der der Abschluss erworben wurde (der so genannte *Bildungsgang*) unterschieden. Der berufliche Werdegang hängt davon ab, *ob* und *welche* Schule beziehungsweise Universität man besucht und abgeschlossen hat. Das ‚feine‘ Kriterium des Bildungsgangs kollidiert beim Statuszuweisungsprozess nicht mit dem ‚groben‘ Kriterium der Höhe des Bildungsabschlusses, beide ergänzen einander vielmehr. Genau genommen trennt das Kriterium des Bildungsgangs nicht verschiedene Qualifikationsstufen voneinander, sondern teilt einzelne Stufe weiter auf. Einige Untersuchungen fanden heraus, dass sich beim Berufseinstieg der Unterschied des Rangs der Herkunftsuniversität im Rang der Unternehmen niederschlägt: Absolventen der ‚besseren‘ Universitäten werden von den *Chaebols*,³⁷ die der ‚normalen‘ Universitäten von den mittleren und kleinen Unternehmen absorbiert (vgl. Choi/Han/Lee 1989; Lee, J.P. 1994; Lee/Brinton 1996).

Eine repräsentative Umfrage unter den Personalmanagern von 302 Betrieben, die nach Branche, Größe und Typen der industriellen Unternehmen ausgewählt wurden (vgl. Lee, J.P. 1994), zeigte in der Tat, dass das Ansehen der Herkunftsuniversität der Beschäftigten bei der Mehrzahl der befragten Unternehmen eine wichtige Rolle spielt. Sie wirkt sich vor allem bei

³⁶ Für den Vergleich ist die Gleichaltrigkeit wegen des Senioritätsprinzips wichtig, das bei der Lohnfestsetzung eine wichtige Rolle spielt.

³⁷ Eine Chaebol umfasst eine Gruppe von Unternehmen aus verschiedenen Industriezweigen, die unter der einheitlichen Leitung einer Familien-Clan stehen und innerhalb des Verbundes miteinander kooperieren. Der Eintritt eines Trainees in eine Chaebol bedeutet einen guten Ausgangspunkt für hohes Gehalt und gute Berufskarrieren (vgl. Lee, C.W. 1994).

der Einstellung aus. Interessant ist dabei, dass die Herkunftsuniversität eher in den großen als in den kleinen und mittleren Unternehmen als entscheidendes Kriterium wahrgenommen wird. In den großen Betrieben spielt im Rahmen der Einstellung auch die Promotion (also die Höhe des Bildungsabschlusses) eine maßgebende Rolle. Verglichen mit den Absolventen durchschnittlicher Universitäten werden die Absolventen der Elite-Universitäten mit größerer Wahrscheinlichkeit in Großbetrieben eingestellt und gelangen in höhere Positionen.

Der Ausweitung der Kluft der Beschäftigungschancen zwischen den Hochschulabsolventen entspricht der Wandel des Rekrutierungsverfahrens der (großen) Unternehmen. Vor dem Ausbau des Hochschulwesens war das vorwiegende Rekrutierungsverfahren der großen Unternehmen ein *open recruitment system (gong-chaе)*, das eine Reihe von Prüfungen einschloss, die sich in den meisten Fällen in drei Stufen gliederten (vgl. ebd.). Die erste Stufe war eine Prüfung der Bewerbungsunterlagen, wobei die Qualifikation der Kandidaten (vor allem ihre Bildungsabschlüsse und Bildungsgänge) geprüft wurden. Die nächste Stufe war eine schriftliche Prüfung. Diese umfasste normalerweise drei Schwerpunkte: eine Fremdsprache (Englisch), *common sense* und fachliche Kenntnisse. Am Ende des Verfahrens stand eine mündliche Prüfung. Als Universitätsdiplome noch einen Seltenheitswert besaßen (und somit die Hierarchie der Hochschulen noch nicht so auffällig war), lag der Selektionsschwerpunkt auf der schriftlichen Prüfung. Dabei wurden zwar die Vorteile der Absolventen der Elite-Universitäten bewahrt, aber immerhin Einstiegschancen für jeden Hochschulabsolventen eröffnet. Diesem Verfahren lag der Tatbestand zugrunde, dass im Vergleich zur Nachfrage das Angebot nicht ausreichte. Aufgrund des erheblichen Anstiegs der Absolventenzahlen änderte sich das Verhältnis zwischen Angebot und Nachfrage akademischer Arbeitskräfte und es kam zu einem erheblichen Überhang des Angebots über die Nachfrage. Vor diesem Hintergrund begegnete das Beschäftigungssystem einer neuen Situation, in der es sich in seiner Personalauswahl auf die vermeintlich ‚besseren‘ Absolventen, die schon mehrmals im Bildungssystem ‚auserwählt‘ wurden, beschränken konnte. Diese Lage führte zur Konsolidierung der bis dahin eher theoretischen Hierarchie der Hochschulen. Sie wandelte sich von einer theoretischen zu einer praktischen Hierarchie.

Die sich wandelnde Arbeitsmarktlage führte den am Ende der 80er und in den 90er Jahren beobachteten Wandel des Rekrutierungsverfahrens herbei: die Einführung des Praktikanten-Systems (des so genannten ‚interne-Angestellte‘-Systems) und die Ersetzung der schriftlichen Prüfung durch Bewerbervorschläge der Universität. Im Rahmen des Praktikanten-Systems wirbt ein bestimmtes großes Unternehmen bezahlte Praktikanten in den Elite-Universitäten an und stellt so eine Beziehung zu den noch nicht diplomierten Studierenden her. Ein noch wichtigeres Verfahren ist der so genannte Bewerbervorschlag, in dem das Unternehmen eine bestimmte Hochschule auffordert, geeignete Studierende, die in einigen Wochen oder Monaten ihren Abschluss machen werden, als Bewerber vorzuschlagen. Unter diesen Kandidaten wählt das Unternehmen seine neuen Mitarbeiter aus. Dieses Verfahren wurde öffentlich sehr kriti-

siert, da dadurch die soziale Gerechtigkeit offen verletzt werde. Der bezeichnete Wandel der Rekrutierungsweise scheint aber unaufhaltsam zu sein (vgl. ebd.).

Dieser Wandel im Selektionsverfahren bedeutet für die normalen Kandidaten so genannter Jedermanns-Universitäten eine Verschlechterung ihrer Einstiegschancen in große Firmen. Sie werden entweder schon vor der Tür abgewiesen oder dürfen nur dem Anschein nach an der Auswahl teilnehmen. Sie haben nur die Rolle, die zuvor zugunsten der Kandidaten an der Elite-Universitäten gefallenen Entscheidungen zu tarnen. Eine Zeitung berichtet, dass alle *Chaebols* seit 1994 die schriftliche Prüfung abgeschafft haben, da ihre Personalmanager der Meinung seien, dass solche Prüfungen als Kriterium der Selektion der Kandidaten fraglich und kostspielig seien (*Chosun Ilbo*, 27. Okt. 1997). Stattdessen wählen sie ihre Bewerber je nach deren Bildungsherkunft (Hochschule und Fakultät) aus. Auf diese Weise wird die berufliche Qualität der Kandidaten aufgrund ihrer Herkunft aus der Hierarchie des Bildungssystems beurteilt und selektiert.

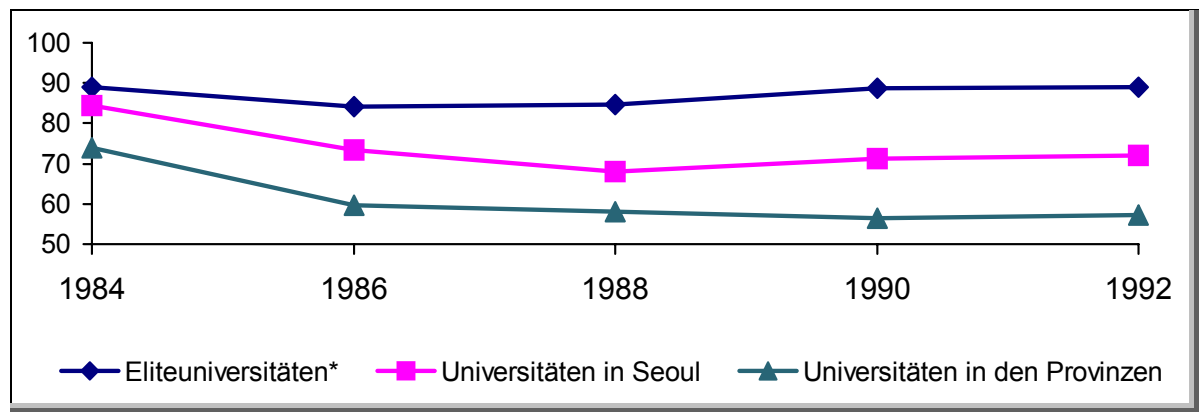
Über die Einkommensdifferenz zwischen den Absolventen der Elite-Universitäten und denen der Jedermanns-Hochschulen liegen keine Untersuchungen und Daten vor, aber man kann sie indirekt anhand der Einkommensdifferenz zwischen großen sowie mittleren und kleinen Unternehmen erschließen. Nach einer Untersuchung beträgt der Unterschied im Gehalt der Berufsanfänger mit Hochschuldiplom zwischen großen und mittleren beziehungsweise kleinen Firmen durchschnittlich 100:92 (*Hankook Kyong-yong* 1989, zit. nach *Monthly Recruit*, Nov. 1989). Die Differenz zwischen Elite- und Massen-Universitäten schlägt sich auch in den ungleichen Beschäftigungschancen ihrer Absolventen nieder. Die Zeitschrift *Monthly Recruit* veröffentlicht fast jährlich die Beschäftigungsrate der einzelnen Hochschulen.³⁸ Auf dieser Grundlage lässt sich die folgende Abbildung 4-3 (S.105) erstellen. Sie zeigt das Gefälle in den Beschäftigungschancen zwischen den Hochschulen, das in diesem Fall als das Gefälle zwischen den Elite-Universitäten, den Universitäten in Seoul und in den provinziellen Universitäten dargestellt wird. Die Abbildung verdeutlicht, dass sich im Laufe der Zeit die Kluft zwischen den Beschäftigungschancen von Universitätsabsolventen immer mehr ausgeweitet hat. Insbesondere die Elite-Universitäten konnten ihre herausragende Position sehr deutlich ausbauen. Unabhängig von der allgemeinen Verschlechterung der Beschäftigungschancen der Absolventen aller vierjährigen Hochschulen³⁹ halten sich die Beschäftigungschancen ihrer Absolventen immer auf einem Niveau von über 85%. Dabei erweisen sich die Universitäten in den Provinzen als ‚Verlierer‘ (vgl. Lee, D.H. 1993).

³⁸ Es besteht eine große Kluft zwischen den offiziellen Beschäftigungsraten der Universitäten und den Daten der *Monthly Recruit*. Deren Raten liegen sehr viel höher als die der offiziellen Statistiken. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Daten der *Monthly Recruit* auf den Angaben der einzelnen Universität beruhen. Manche Universitätsadministrationen verfälschen ihre Daten oder legen sie nicht vor, da sehr niedrige Beschäftigungsraten ihrem Ruf schaden können. Deswegen ist die Glaubwürdigkeit der Informationen der *Monthly Recruit* sehr fraglich. Dennoch kann man anhand dieser Angaben den Trend annähernd abbilden.

³⁹ In den 70er Jahren betrug die durchschnittliche Beschäftigungsrate der Universitätsabsolventen mehr als 70% (im Jahr 1970, 1975 und 1980 jeweils 70,6, 71,8 und 73,0%), in den 80er und 90er Jahren ist sie aber auf weniger als 60% geschrumpft (im Jahr 1985, 1990 und 1994 jeweils 52,1, 55,0 und 56,4%; vgl. KEDI 1994: 340).

in den Provinzen als ‚Verlierer‘ (vgl. Lee, D.H. 1993). Während es den Universitäten in Seoul trotz des zunehmenden Abstandes in den Beschäftigungschancen ihrer Absolventen gelingt, gegenüber den provinziellen Universitäten ihre mittlere Position zu verteidigen, verlieren die Universitäten in den Provinzen immer mehr an Boden.

Abbildung 4-3: Beschäftigungschancen der Absolventen von Elite- und Massenuniversitäten, in Prozent (1984-1992)



* Sample von 5 Universitäten

Quelle: „Monthly Recruit“ des jeweiligen Jahrgangs.

Die ungleiche Bewertung der Qualität der Universitäten ist an der Bildungsherkunft der Mitglieder der so genannten Elite sehr deutlich zu erkennen. So waren im Jahr 1983 21,7% der Abgeordneten, 40% der Ministerialdirektoren und 34,4% der „juristischen Elite“ (Kim, Y.S. 1990: 201),⁴⁰ im Jahr 1993 33,2% der Professoren aller Universitäten, 46,5% der Vorstandsmitglieder der Banken und 37% derjenigen von Aktiengesellschaften Absolventen einer einzigen Elite-Universität (d.h. *Seoul national university*) (*Hankook Kyongje Shinmun*, 25. Nov. 1993). Auch im Bereich der Medien sowie der Kultur und Kunst erfolgt eine überdurchschnittliche Besetzung wichtiger Positionen mit Absolventen der Elite-Universitäten (*Who is Who* von *Joongang On-Line Information & News Service*, zit. nach ReporterTEAM von *Joon-gang Ilbo* 1994: 161). Bemerkenswert ist dabei: je höher die Position, desto deutlicher die Dominanz der elitären Bildungsanstalt. 74% der Juristen oberhalb der Ebenen der Oberstaatsanwaltschaft kommen aus einer einzigen Universität, nämlich der Seoul National Universität. Bis zum Jahr 1995 waren durchschnittlich 62% der Mitglieder der Kabinette unter dem Präsidenten Young Sam Kim (1992-1997), der selbst diese Universität besucht hat, Absolventen dieser Spitzenuniversität (*Hankyora Shinmun* 21. Dez.1995).

Bezieht man noch die Absolventen einiger anderer (privater) Elite-Universitäten mit ein, scheinen in Südkorea die Statuszuweisungseffekte der Bildungstitel mindestens für die Positionen der administrativen Elite enorm hoch zu sein. Nehmen wir das Beispiel des juristischen Staatsexamens im Jahr 1995, das zusammen mit dem Examen für höhere Beamten die selek-

⁴⁰ Es ist unklar, welche Positionen Y.S. Kim (1990) meint. Deshalb wird hier sein Ausdruck wörtlich übernommen.

tivste Prüfung ist: Etwa 84% der Erfolgreichen stammen aus den ersten fünf Universitäten, legt man die Rangordnung der juristischen Fakultäten nach den Noten der nationalen Aufnahmeprüfungen zugrunde (vgl. *Jinhak* 1994). Bezüglich der Ergebnisse der vier Staatsexamina in den Jahren von 1991-1994 war es ebenso. Unter den Erfolgreichen in den beiden Examen (Juristen und höheren Beamte) beträgt der Anteil der Absolventen dieser fünf Universitäten jeweils 85% beziehungsweise 74% (*Reporterteam Joongang Ilbo* 1994: 151). Außerdem beträgt der Anteil der Absolventen der oberen fünf Universitäten in den zwei anderen Staatsexamina (Staatsexamen für Diplomaten und technisches Staatsexamen) jeweils 92 beziehungsweise 68 Prozent. Auch in der privaten Wirtschaft behaupten die Absolventen der Elite-Universitäten ihre hervorragende Position: Im Juni 1994 betrug unter den Vorstandsvorsitzenden der 130 größten Unternehmen der Anteil der Absolventen der drei Elite-Universitäten 74 Prozent (ebd.: 150).

4.1.2 Soziale Unterschiede und Selektion im Schul- und Hochschulsystem

Im letzten Abschnitt wurde der Statuszuweisungseffekt der formalen Bildung im Hinblick auf den Hochschulabschluss und das ungleiche Ansehen der Hochschulen betrachtet. Dabei zeigt sich zwar, dass das Bildungskapital als ein zentrales Kriterium der Allokation von Berufspositionen funktioniert. Damit ist aber noch nicht geklärt, ob und wie die Statusdistribution durch Bildung mit sozialer Ungleichheit verbunden ist. Dieser Frage gehen wir im Folgenden nach. Die bildungssysteminterne Selektion erfolgt auf zweierlei Weise: Selektion nach Bildungsstufen und nach einzelnen (Hoch-)Schulen. Dementsprechend muss die Erforschung des Einflusses sozialer Unterschiede auf die Selektion im Bildungssystem differenziert erfolgen.

Es gibt ein sehr deutliches Anzeichen dafür, dass die Differenzierung in akademische und berufsbildende Schulformen eine erste formale Selektion ermöglicht. Die Selektion beim Übergang zur Oberschule ist entscheidend, da mit diesem Übergang eine wichtige Vorentscheidung für das Studium fällt. Zu diesem Zeitpunkt (nach dem neunten Schuljahr) folgt aus der organisatorischen Trennung der akademischen Oberschule von der berufsbildenden Oberschule (Vollzeitschule), deren quantitative Verteilung ungefähr bei 6:4 liegt, die erste ernsthafte Selektion (siehe Kapitel 3.1.1). Über die Schullaufbahn wird hier in einer staatlichen Prüfung entschieden. Diejenigen, deren Prüfungsnoten zu den oberen zwei Dritteln gehören, können selbst entscheiden, welche Schulform sie besuchen wollen. Die übrigen müssen darauf warten, wo Plätze frei bleiben. Es ist deshalb nicht immer der Fall, dass ein leistungstärkerer Schüler eine akademische Oberschule besucht und ein leistungsschwächerer eine berufsbildende. Da die berufsbildenden Oberschulen wegen ihrer fehlenden Eigenständigkeit als ein Sammelbecken der leistungsschwächeren Schüler gelten (siehe ebd.), wird in der Forschung eine ungewöhnliche Entscheidung (zum Beispiel ein Mittelschüler mit guter Schulleistung, der eine berufsbildende Oberschule besucht) auf Effekte der sozialen Herkunft zurückgeführt. Empirische Untersuchungen demonstrieren auch, dass die soziale Herkunft eher als die Schulleistungen die Entscheidung für die Art der

als die Schulleistungen die Entscheidung für die Art der Oberschule beeinflusst: Ein überwiegender Teil der Mittelschüler aus höheren Schichten besucht unabhängig von der Schulleistung eine akademische Oberschule; die Entscheidung der Mittelschüler aus niedrigen Schichten hängt dagegen wesentlich von ihrer Schulleistung ab (vgl. Ahn, K.D. 1990; Lee, K.M. 1990).

Auch beim Übergang zur Hochschule zeigt sich die schichtenspezifische Selektion. Nach einer Studie von Y.H. Kim (1993) beeinflussen das Bildungsniveau und die Berufsgruppe beziehungsweise Herkunftsklasse der Väter die Zugangschancen ihrer Kinder zum tertiären Bildungsbereich (*Junior College* und *College/Universität*). Y.H. Kim bietet zunächst anhand des so genannten Rekrutierungsindex eine Vergleichsmöglichkeit der milieuspezifischen Zugangschancen zum tertiären Bereich an. Dieser Index drückt den Quotienten aus dem Anteil einer sozialstatistischen (in diesem Fall nach der bildungsspezifischen und berufsspezifischen Herkunft der Väter) Studentengruppe an allen Studenten einerseits und dem Anteil der entsprechenden sozialstatistischen Vätergruppe an allen Erwerbstätigen andererseits aus (vgl. Rodax 1995: 24). Dabei bedeutet jeder Wert über 1 eine überproportionale Vertretung einer Sozialgruppe an der entsprechenden Studentenschaft. Im gesamten tertiären Bildungsbereich (von 1982 bis 1984) zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen den einzelnen Gruppen: der Index für Studierende, deren Väter über einen Grundschulabschluss verfügen, beträgt 0,48, bei Vätern mit einem Mittelschulabschluss 0,91, bei Vätern mit einem Oberschulabschluss 1,41 und bei Vätern mit einem Universitätsabschluss 2,12 (siehe Abbildung 4-4).

Abbildung 4-4: Rekrutierungsindex der Studierenden nach Schulabschluss und Beruf der Väter (1982-1984)

Abschluss der Väter	gesamter tertiärer Bildungsbereich	<i>Junior College</i>	Universität
Grundschule	0,48	0,73	0,40
Mittelschule	0,91	1,12	0,85
Oberschule	1,41	1,35	1,43
Universität	2,12	0,80	2,54
Beruf der Väter			
Landwirt	0,46	0,85	0,33
Städtische Unterschicht	0,65	0,78	0,61
Arbeiter	1,00	1,00	1,00
Alte Mittelschicht	1,45	1,24	1,52
Neue Mittelschicht	1,77	1,39	1,80
Oberschicht	2,21	0,98	2,60

Quelle: Kim, Y.H. 1993: 122.

Der Unterschied wird noch deutlicher, wenn man Studierende in *Junior Colleges* und Universitäten getrennt voneinander betrachtet. Im *Junior College* sind Studierende überrepräsentiert, deren Väter einen Mittel- beziehungsweise Oberschulabschluss aufweisen (1,12 und 1,35).

Studierende von Vätern mit Universitätsabschluss sind deutlich unterrepräsentiert (0,80). In Universitäten dagegen ist die letztgenannte Gruppe überdurchschnittlich vertreten (2,54). Der Index für Studierende, deren Väter einen Grundschulabschluss haben, geht hier ganz deutlich zurück (0,40). Der Indexunterschied je nach Berufsgruppe zeigt das gleiche Muster. Insgesamt kann man zwei Zusammenhänge feststellen: Je nach Bildungsmilieu und sozialer Herkunft zeigt sich ein deutlicher Unterschied in den *Zugangschancen* zum tertiären Bildungsbereich. Die institutionelle Differenzierung im tertiären Bereich entspricht der Differenzierung nach Bildungsherkunft und sozialer Herkunft der Studierenden. Das *Junior College* ist eine Institution für die Studierenden aus den niedrigen (Bildungs-)Milieus und die Universität wird überwiegend von Schulabsolventen aus der (Bildungs-)Milieus frequentiert.

Obwohl im Großen und Ganzen die bildungssysteminterne Selektion in Südkorea gemäß der schulischen Leistung zu erfolgen scheint, kommt beim Übergang zur Hochschule aufgrund der oben dargestellten doppelten Privatisierung der Bildung (siehe Kapitel 3.2.2.2) dem ökonomischen Kapital eine besondere Bedeutung zu. Die enge Verflechtung der Selektion im tertiären Bereich mit ökonomischem Kapital zeigt sich vor allem in dem Verhältnis zwischen dem Einkommen einerseits und den Schul- und Studiengebühren andererseits. Wie Abbildung 4-5 zeigt, ist die finanzielle Belastung durch Schul- und Studiengebühren je nach Einkommensklasse unterschiedlich.

Abbildung 4-5: Anteil der Schulgebühren am Netto-Einkommen der städtischen Haushalte, in Prozent (1988)

Einkommensklassen	Mittelschule	Oberschule	Universität	
			naturwiss. Fach an einer priv. Univ.	geisteswiss. Fach an einer staatl. Univ.
unterstes Fünftel	8,1	13,7	46,4	29,9
zweites Fünftel	4,9	8,2	27,8	19,9
drittes Fünftel	2,7	4,5	21,5	17,9
viertes Fünftel	2,8	4,8	16,2	10,4
oberstes Fünftel	1,5	2,6	8,8	5,7

Eigene Berechnung nach Economic Planning Board (1989) und MOE (1989).

Schon in der Oberschule ist die Schulgebühr für das unterste Fünftel der Einkommensklassen ein Problem. Die privaten Haushalte dieser Klasse müssen allein 13,7% ihres Nettoeinkommens für Schulgebühren aufbringen. Je höher die Bildungsstufe, um so größer die finanzielle Belastung. Wenn die Kinder in einem naturwissenschaftlichen Fach einer privaten Universität zugelassen werden sollen, müssen die Eltern dieser Einkommensklasse fast die Hälfte ihres Nettoeinkommens für diese Ausbildung ausgeben. Fügt man die Belastungen durch private Bildungsausgaben hinzu, kann man leicht nachvollziehen, dass die Kinder des untersten und auch des zweituntersten Fünftels der Einkommensklassen geringe Studienchancen haben. Die Studienchancen der Kinder der dritten Einkommensklasse sehen schon besser aus. Wenn sie ihr Kind, das Naturwissenschaften an einer privaten Universität studiert, finanzieren wollen,

müssen die Eltern für Studiengebühren weniger als 20% ihres Nettoeinkommens ausgeben. Aber auch hier darf nicht vergessen werden, dass die in dieser Tabelle erläuterte Belastung allein die Schulgebühren beinhaltet. Noch dramatischer sieht die Belastung durch Bildungsausgaben aus, wenn in einem Haushalt zwei schulpflichtige Kinder leben.⁴¹ Noch für die Haushalte der zweitobersten Einkommensklasse bestehen finanzielle Schwierigkeiten, wenn zwei Kinder gleichzeitig die Hochschule besuchen wollen. Sie müssen dann mindestens 20,8% oder maximal 32,4% ihres Einkommens für das Schulgeld ausgeben.

Zum Abschluss dieses Abschnitts werden für die soziale Selektivität der Schulabschlüsse relevante Prestigehierarchien der Universitäten gezeigt. M.K. Han (1992) macht in einer Untersuchung deutlich, dass zwischen den Universitäten eine hierarchische Beziehung besteht. Er ist der Ansicht, dass es eine enge Beziehung zwischen der Position einzelner Universitäten in der Hierarchie der Universitäten und der sozialen Herkunft (Beruf und Bildungsniveau von Eltern) ihrer Studierenden gibt. Er modelliert die Hierarchie unter den Universitäten mit einer doppelten geographischen Einteilung: Neben der Einteilung der Universitäten in solche, die in der Hauptstadt Seoul gelegen sind, und solche außerhalb Seouls unterteilt er letztere nach größeren, mittleren und kleineren Städten. Der geographischen Einteilung der Universitäten entsprechen unterschiedliche soziale Herkünfte ihrer Studierenden. In der Tat konnte er demonstrieren, dass die Variablen der sozialen Herkunft (Beruf und Bildung der Eltern) je nach geographischer Einteilung (drei Universitäten in Seoul, zwei in größeren Städten und drei in kleineren Städten) unterschiedlich ausfallen: Die Eltern der Studierenden in kleineren Städten wiesen im Vergleich zu Eltern von Studierenden in Seoul und größeren Städten ein niedrigeres Bildungsniveau und Berufsprestige auf.

Diese Darstellung von Hierarchien im tertiären Bildungsbereich ist jedoch viel zu einfach und zu einseitig. Die Hierarchie unter den Universitäten ist ein komplizierteres Phänomen, das lediglich durch die geographische Verortung der einzelnen Institutionen nicht erklärt werden kann. Nach Teichler (1976) finden sich in Japan fünf Kriterien für die bestehende Prestigehierarchie unter den Hochschulen: Geschichte, Größe, Träger und Ort der Hochschulen sowie der Verbleib ihrer Absolventen. Je älter und größer die Universitäten sind, desto prestigeträchtiger sind sie. Die staatlichen Universitäten sind besser angesehen als die privaten. Die Universitäten in den Großräumen von Tokyo und Kyoto gelten denjenigen in der Provinz als überlegen. Die Hierarchien werden auch von den sozialen Positionen der *Old-Boys* (das heißt dem Prestige und dem Ansehen der Ehemaligen-Netzwerke) bestimmt. Diese Merkmale können im Großen und Ganzen ohne größere Schwierigkeiten zur Bezeichnung der Hierarchien zwischen den südkoreanischen Hochschulen herangezogen werden. Die Verhältnisse in Südkorea unterscheiden sich von denen in Japan aber dadurch, dass die Überlegenheit der staatlichen Universitäten gegenüber den privaten begrenzt und der Einfluss des Zentrums (der

⁴¹ Die durchschnittliche Personenzahl eines privaten Haushalts lag im Jahr 1988 bei 4,04 (National Statistical Office 1995: 109). Das bedeutet, dass es in einem Haushalt durchschnittlich zwei schulpflichtige Kinder gibt.

Großraum von Seoul) deutlich größer ist (vgl. dazu Lee, D.H. 1993). Zu den so genannten ‚erstklassigen‘ gehört ein halbes Dutzend Universitäten. Obwohl an deren Spitze eine staatliche Universität steht, sind alle übrigen Privatuniversitäten, die ohne Ausnahme in Seoul angesiedelt sind. Es folgen die normalen (das heißt ‚zweitklassigen‘) Privatuniversitäten in Seoul. Die staatlichen Universitäten in der Provinz haben anders als in Japan kein besseres Ansehen als private Universitäten im Zentrum.

Die Daten, die in der eben genannten Untersuchung von M.K. Han (1992) angeführt werden, stammen aus dem *Annual Family Background Survey (kachong huankyong chosaso)*, das die einzelnen Universitäten durchführen, um das soziale Profil ihrer Studierenden zu erfassen. Neben den Fragen des Einkommens, der Selbsteinschätzung der eigenen Schichtzugehörigkeit, der Berufszugehörigkeit usw., mit denen M.K. Han sich hauptsächlich befasst, gibt es in diesen Surveys weitere wichtige Hinweise darauf, dass Unterschiede der Studentenprofile der einzelnen Universitäten bestehen. Dabei sind insbesondere die folgenden vier Variablen von Bedeutung:

1. *Bildungsniveau der Eltern.* Die Angaben hierzu sind im Vergleich zu den Angaben über Beruf und Einkommen in fast allen Surveys standardisiert erhoben worden. Neben seiner Vergleichbarkeit eignet sich das Bildungsniveau der Eltern auch aufgrund seines starken Statuszuweisungseffektes in Südkorea (siehe Kapitel 4.1.1) als Variable zur Bezeichnung sozialer Unterschiede unter den Studierenden. Es ist zu erwarten, dass eine prestigeträchtigeren Universität einen höheren Anteil an Studierenden aus Akademikerfamilien verzeichnet als eine prestigeärmere.
2. *Anteil der Wiederholer.* Um die offiziell beendete Schulzeit verlängern zu können, braucht man nicht nur Geduld. Ebenso notwendig sind Geld, die Bereitschaft zur Inkaufnahme des wegen der verlängerten Schulzeit eingetretenen Einkommensverlustes sowie materielle Ressourcen, die es ermöglichen, sich mindestens genauso wie in der vergangenen Schulzeit ganztägig und intensiv auf die Aufnahmeprüfung vorzubereiten. Dass die Wiederholung so hart und schwierig für die Betroffenen ist, wirkt sich als ein Privileg der oberen sozialen Schichten aus. Es ist deshalb zu erwarten, dass eine prestigeträchtigeren Universität einen höheren Anteil an Wiederholern verzeichnet als eine prestigeärmere. Denn prestigeträchtige Universitäten ziehen aufgrund ihrer Attraktivität diejenigen an, die zunächst nicht zugelassen wurden und deshalb nach ein- beziehungsweise mehrjähriger Vorbereitung die Aufnahmeprüfung nochmals versuchen.
3. *Unterstützung durch Nachhilfe.* Für eine solche zusätzliche Schulung, wie sie die Nachhilfe darstellt, braucht man selbstverständlich zusätzliche finanzielle Mittel. Es ist zu erwarten, dass sich die zu einer prestigeträchtigeren Universität Zugelassenen in höherem Maße mittels Nachhilfe auf die Aufnahmeprüfung vorbereitet haben als die zu einer prestigeärmeren Universität Zugelassenen.
4. *Geographische Distanz der Universität zum Elternhaus.* Da Studentenwohnheime in Süd-

korea eine Seltenheit sind, sind Studierende aus fremden Regionen darauf angewiesen, sich ein eigenes Zimmer (oder eine Wohnung) am Studienort leisten zu können. Für das Studium an einer der erstklassigen Universitäten heißt das: Da in der Metropole Seoul die Miete für ein privates Zimmer teurer ist als in der Provinz, müssen die Eltern reich genug und gegebenenfalls dazu bereit sein, eine Wohnmöglichkeit zu bezahlen. Hier ist zu erwarten, dass an einer prestigeträchtigeren Universität der Anteil derjenigen, die eine größere geographische Distanz überwinden, höher ist als an einer prestigeärmeren Universität.

Da die Surveys von Hochschule zu Hochschule unterschiedlich durchgeführt werden, lassen sich nur wenige Surveys finden, die alle vier Variablen berücksichtigen. Ich stelle fünf Universitäten vor, auf die dies zutrifft und die in der Hierarchie der Hochschulen unterschiedliche Positionen einnehmen (siehe Abbildung 4-6).

Abbildung 4-6: Studierendenprofile von fünf Universitäten (1993)

		Die sog. erstklassigen		Die sog. drittklassigen		
				Uni im Großraum Seoul	nationale Unis in der Provinz	
		A	B	C (1992)	D	E
Bildungsniveau des Vaters	BA	41,5*	46,5	42,1*	22,1	13,3
	MA	11,2*	16,0	9,2*	4,6	2,0
Anteil der Wiederholer		34,8	37,8	50,0	14,9	23,0
Nachhilfe		61,1	67,8	81,5	30,5	19,9
Anteil aus Fremdregionen		52,1	55,2	9,3	26,0	22,9
Punktzahl in der Aufnahmeprüfung (1994) **	juristische Fakultät	304	283	-	203	207
	koreanische Fakultät	293	276	-	208	207

* Die Angaben beziehen sich auf das Bildungsniveau beider Elternteile.

** Die Angaben zu den vier Kriterien (Bildungsniveau des Vaters, Anteil der Wiederholer, Unterstützung durch Nachhilfe und Anteil aus Fremdregionen) sind aus den *Annual Family Background Survey* (1993 bzw. 1992) von Universitäten A,B,C,D und E. Diese fünf Universitäten sind *Seoul National, Yonsei, Kyungwon, Chonnam* und *Mokpo*.

*** Die Angaben zur Punktzahl in der Aufnahmeprüfung stammen aus der Zeitschrift *Jinhak*, Sonderheft 1995.

Die zugelassenen Studierenden der in dieser Tabelle dargestellten fünf Universitäten weisen ein deutliches Leistungsgefälle auf. Um zur Universität A (die renommierteste Universität in Südkorea) zugelassen zu werden, muss man eine deutliche Leistungsstärke nachweisen. Betrachtet man die Punkte der Zugelassenen im Jahr 1993, dann stellt sich das Leistungsgefälle so dar: Die Punktwerte der Studierenden der juristischen Fakultät lagen etwa 20 Punkte über denen der zweitbesten Universität B und um 100 Punkte höher als die der drittklassigen Universitäten. Punktabstände, wie sie hier am Beispiel des Fachs Jura dargestellt wurden, kommen in den anderen Fächern in ähnlicher Weise vor. Die erstklassigen Universitäten A und B sind den Universitäten in der Provinz (D, E) in allen Dimensionen überlegen. Die Studierenden der Universitäten A und B haben mehr gebildete Eltern (Väter), einen höheren Anteil an

Wiederholern, eine höhere Beteiligung am Nachhilfeunterricht und schließlich einen höheren Anteil an Studierenden aus fremden Regionen. Eine solche Überlegenheit der erstklassigen Universitäten gegenüber den drittklassigen bedeutet ganz gewiss, dass die akademische Hierarchie der Universitäten der sozialen Hierarchie entspricht. Wir schließen das aus den folgenden Feststellungen:

1. Die Studierenden der erstklassigen Universitäten haben Eltern, die über ein höheres Bildungsniveau verfügen als die Eltern der Studierenden an drittklassigen Universitäten.
2. Unser Beispiel hat auch gezeigt, dass unter den Studierenden der erstklassigen Universitäten die Wiederholer zahlreicher sind als unter denen der drittklassigen.
3. Ein weiteres Indiz der höheren sozialen Herkunft der Studierenden der erstklassigen Universitäten ist, dass unter ihnen der Anteil mit Unterstützung durch Nachhilfe größer ist als unter denjenigen der drittklassigen Universitäten.
4. Schließlich sticht die überdurchschnittliche geographische Mobilität der Studierenden der erstklassigen Universitäten hervor. Sie sind nicht nur leistungsstärker, sondern auch mobiler. Sie verfügen anders als die Studierenden der drittklassigen Universitäten über Ressourcen, die notwendig sind, um die geographische Distanz zwischen Wohn- und Studienort zu überwinden.

Die Profile der Studierenden der Universität C scheinen den hier vertretenen Thesen zu widersprechen. Obwohl ihr Leistungsniveau mit dem der Studierenden der Universitäten D und E vergleichbar ist, ist das Bildungsniveau der Eltern eher mit demjenigen der erstklassigen als mit dem der drittklassigen Universitäten vergleichbar. Außerdem ist der Anteil der Wiederholer und Nachhilfeteilnehmer überdurchschnittlich hoch. Dagegen ist der Anteil der Studierenden aus fremden Regionen unterdurchschnittlich. Das Profil der Studierenden an dieser Universität kann folgendermaßen erklärt werden: Obwohl sie sich erkennbar um eine Leistungssteigerung bemühen (hoher Anteil an Nachhilfeteilnehmern und Wiederholern, was wiederum aus dem höheren Bildungsniveau der Eltern erklärt werden kann), scheint es ihnen im Endeffekt nicht zu gelingen, den Eintritt in die erstklassigen Universitäten zu schaffen. Da die Drittklassigkeit dieser Universität die Studierenden aus der Provinz nicht anzieht, ist der Anteil an Studierenden aus fremden Regionen entsprechend niedrig. Folglich kann man schließen, dass neben der Schulleistung (beziehungsweise der Leistung in den Aufnahmeprüfungen) weitere soziale Faktoren, die die Eigentümlichkeiten der Studierendenprofile der erstklassigen Universitäten ausmachen, als „Privilegienwächter“ fungieren (Mundt 1989: 366).⁴² Die Zulassung zu einer erstklassigen Universität scheint nicht allein von der Leistung abhängig zu sein. Auch die geographische Distanz, die Verfügbarkeit über (eine verlängerte Schul-)Zeit und Nachhilfe und schließlich das Bildungsniveau der Eltern sind die Faktoren, die zusammen mit

⁴² Die schulische Leistung ist nicht nur auf individuelle Leistungsunterschiede, sondern auch auf soziale zurückzuführen (siehe Kapitel 4.1.2).

der schulischen Leistung (beziehungsweise der Leistung in den Aufnahmeprüfungen) über die Zulassung entscheiden.

4.2 Die Selektion im bundesdeutschen Schulsystem

Vergleicht man die bildungsbezogene Selektion in der Bundesrepublik Deutschland mit der in Südkorea, so ergeben sich als augenscheinliche Unterschiede, dass der Selektionsschwerpunkt im bundesdeutschen Bildungssystem im Zugang zur Sekundarschule liegt und die stark ausgeprägte Rangordnung der südkoreanischen Universitäten in Deutschland nicht ihresgleichen hat. Das charakteristische Merkmal des bundesdeutschen Bildungssystems ist die dreigliedrige Schulstruktur. Die Mehrheit der Bildungsforscher geht davon aus, dass dieser Dreigliedrigkeit die gesellschaftliche Schichtungsstruktur entspricht (vgl. Zymek 1989). Die herkömmliche Forschung bezeichnet diese Dreigliedrigkeit als die zentrale Bezugsgröße von Bildungsungleichheit, die sie als Bildungsbeteiligung an drei weiterführenden Schulformen aufweist (siehe Kapitel 2.1).

Das Konzept der Bildungsbeteiligung ist eines der am häufigsten benutzten Konzepte der Ungleichheitsforschung. Es wird verwendet, um ‚proportionale Chancengleichheit‘ je nach sozialer Herkunft und Bildungsteilhabe an weiterführenden Bildungseinrichtungen zu untersuchen (siehe ebd.). Dieser Auffassung von Bildungsungleichheit liegt die Annahme zugrunde, dass die dreiegliederte Schulstruktur eine sozial selektive und kanalisierende Funktion erfüllt. Aus bildungshistorischen Untersuchungen wissen wir, dass diese Voraussetzungen mindestens bis zu den 1970er Jahre gegeben waren.⁴³ Es wird allerdings immer häufig bestritten, dass diese Bedingungen auch über die 70er Jahre hinaus unverändert geblieben sind (vgl. Drewek 1997). In dem Maße, in dem eine Kluft zwischen der tatsächlichen Bildungsentwicklung und den Annahmen über ihren Verlauf konstatiert wird, erweist sich diese Variable zumindest in der Hinsicht auf die Ungleichheitsthematik zwar nicht als nutzlos, aber immerhin doch als begrenzt.

4.2.1 Soziale Auslese bei der Sekundarschulwahl

Die folgende Darstellung der sozialen Auslese im Rahmen der Sekundarschulwahl stützt sich hauptsächlich auf Befunde von Rolff/Klemm (1988) und Köhler (1992). Vergleicht man die Auswertungen der Schulbesuchsdaten für die 13- und 14-Jährigen in den Jahren 1972 und 1989 nach der beruflichen Stellung des Familienvorstandes, so ist hinsichtlich der Bildungs-

⁴³ Siehe vor allem Drewek (1997) als einführende und neueste Untersuchung der deutschen Schulentwicklung.

beteiligung von Arbeiterkinder eine geringfügige Angleichung der Bildungschancen festzustellen (siehe Abbildung 4-7):

Abbildung 4-7: Verteilung der Wohnbevölkerung (Deutsche und Ausländer) im Alter von 13 und 14 Jahren auf Schulformen nach sozialer Herkunft, in Prozent (1972 und 1989)

soziale Herkunft Schulform	Beamte(r)		Angestellte(r)		Arbeiter(in)	
	1972	1989	1972	1989	1972	1989
Gesamtschule	-	4,3	-	5,4	-	4,9
Hauptschule	28,7	14,0	36,1	22,1	73,0	58,3
Realschule	22,5	24,2	24,5	29,8	16,3	26,0
Gymnasium	45,7	57,4	36,1	42,8	6,3	10,8
Sonstige	3,1		3,3		4,5	
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Quelle: Rolff/Klemm 1988: 87 und Köhler 1992: 40

Diese Angleichung verblasst allerdings, wenn man die Bildungsbeteiligung der anderen Berufsgruppen berücksichtigt. Während Arbeiterkinder ihre Chancen auf den Besuch des Gymnasiums von 6,3% (1972) auf 10,8% (1989) erhöhen konnten, konnten auch Beamten- und Angestelltenkinder ihre hervorragende Stellung im Gymnasium ausbauen (von 45,7% auf 57,4% und 36,1% auf 42,8%).

Die ungleiche Bildungsbeteiligung der Berufsgruppen wird um so deutlicher, wenn man die grobe Aufteilung nach Berufsklassen durch eine spezifischere Aufteilung anhand der von Köhler gewählten zusätzlichen Gliederungsmerkmale ersetzt (siehe Abbildung 4-8).

Abbildung 4-8: Relativer Schulbesuch der 13- und 14-Jährigen nach sozialer Herkunft, in Prozent (1989)

Soziale Stellung des Familienvorstandes	Schüler an			
	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Gesamtschule
Selbständige Landwirte	46,5	35,8	15,6	(2,1)
Sonstige nichtakad. Selbständige	33,4	29,1	33,0	(4,5)
Selbständige Akademiker	(2,0)	(10,0)	84,8	(3,2)
Beamte o. mittl. Abschluss	27,5	37,3	32,1	(3,1)
Beamte m. mittl. Abschluss	(13,2)	32,3	49,4	(5,1)
Beamte m. Abitur	(6,7)	11,9	76,8	(4,6)
Angestellte o. mittl. Abschluss	32,5	33,1	28,9	5,5
Angestellte m. mittl. Abschluss	16,4	30,9	47,7	5,1
Angestellte m. Abitur	(7,6)	19,7	67,1	(5,6)
Deutsche Arbeiter o. Lehre	65,4	21,3	7,8	5,5
Deutsche Arbeiter m. Lehre	52,2	30,4	12,8	4,6
Ausländische Arbeiter o. Lehre	71,2	16,3	7,7	(4,9)
Ausländische Arbeiter m. Lehre	58,3	25,9	(10,0)	(5,8)
Arbeitslose, Sozialhilfeempfänger	65,3	18,8	8,1	(7,8)
Übrige Nichterwerbstätige, o.A.	46,0	25,9	24,1	(4,0)
Insgesamt	39,6	26,8	28,7	4,9

Quelle: Köhler 1992: 40; Anm.: () Prozentzahlen, die aus weniger als 50 Fällen berechnet wurden.

Die grobe Gliederung nach Berufsklassen verwischt nämlich einen großen Teil der Ungleichheit. Nur 7,8% der Kinder deutscher Arbeiter ohne berufliche Ausbildung besuchen ein Gymnasium, während es unter den Kindern der Beamten mit Abitur 76,8% sind (und gar 84,8% der Kinder selbständiger Akademiker). Beim Hauptschulbesuch zeigt sich ein genau umgekehrtes Bild: Nur 2 % der Kinder von Selbständigen mit Hochschulabschluss besuchen die Hauptschule, nur 7 % der Kinder von Beamten mit Abitur und nur 8 % der Kinder von Angestellten mit Abitur. Stark überdurchschnittlich ist der relative Hauptschulbesuch dagegen bei den Kindern ungelernter Arbeiter und bei den Kindern von Familienvorständen, die überwiegend von Arbeitslosengeld und Sozialhilfe leben.

Der Trend der sozial ungleichen Bildungsbeteiligung setzte sich auch Mitte und Ende der 90er Jahre fort. 1995 lernten von allen 17- und 18-jährigen Arbeiterkindern 19,2% und von allen Erwerbslosenkindern 20,5% in der gymnasialen Oberstufe. Kinder von Beamten und Selbständigen (mit Beschäftigten) taten dies im gleichen Jahr zu 60,8% und 50,5% (vgl. Hansen/Pfeiffer 1998: 66). Zwei Jahre später zeigte sich das gleiche Ergebnis: 1997 besuchten von allen 17- und 18-jährigen Beamtenkindern 61,7% und von allen Arbeiterkindern nur 20,2% die gymnasiale Oberstufe (siehe Abbildung 4-9).

Abbildung 4-9: 17- bis 19-Jährige als Auszubildende und Schüler der gymnasialen Oberstufe nach sozialer Herkunft, in Prozent (1997)

Gruppe	Insgesamt	Selbständige		Beamter/ Richter	Angestellte	Arbeiter	Nicht erwerbstätig	
		O. Beschäftigt.	Mit Beschäftigt.				insgesamt.	erwerbslos
Auszubildende	26,3	30,8	21,8	15,0	21,9	36,3	21,3	19,6
Klasse 11 bis 13	36,7	41,5	49,5	61,7	47,7	20,2	26,7	23,9

Quelle: Hansen/Pfeiffer (1998: 68).

Aus dem hohen Anteil von Kindern aus höheren Sozialgruppen darf aber nicht einfach geschlossen werden, dass die Schülerschaft des Gymnasiums von Akademikerkindern geprägt ist. Auch wenn 84,8% der Kinder von Selbständigen mit akademischer Vorbildung ein Gymnasium besuchen, beträgt deren Anteil an der gesamten gymnasialen Schülerschaft nur 6,2% (siehe Abbildung 4-10, S.116).

Abbildung 4-10: 13- und 14-jährige Schüler an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien nach sozialer Herkunft, in Prozent (1989)

Soziale Stellung des Familienvorstandes	Schüler an		
	Hauptschulen	Realschulen	Gymnasien
Selbständige Landwirte	3,8	4,4	1,8
Sonstige nicht-akad. Selbständige	6,3	8,1	8,5
Selbständige Akademiker	0,1	0,8	6,2
Beamte ohne mittl. Abschluss	1,9	3,8	3,1
Beamte mit mittl. Abschluss	0,9	3,4	4,8
Beamte mit Abitur	0,8	2,1	12,7
Angestellte ohne mittl. Abschluss	10,9	16,3	13,3
Angestellte mit mittl. Abschluss	4,3	11,9	17,2
Angestellte mit Abitur	1,0	4,0	12,7
Deutsche Arbeiter ohne Lehre	10,2	4,9	1,7
Deutsche Arbeiter mit Lehre	28,3	24,4	9,5
Ausländische Arbeiter ohne Lehre	11,9	4,0	1,8
Ausländische Arbeiter mit Lehre	5,6	3,7	1,3
Arbeitslose, Sozialhilfeempfänger	8,6	3,7	1,5
Übrige Nichterwerbstätige, o.A.	5,4	4,5	3,9
Insgesamt	100,0	100,0	100,0

Quelle: Köhler 1992: 44 (Tabelle 5).

Dennoch sind in diesem Schultyp die Kinder höherer Beamter und Angestellter und die von akademisch vorgebildeten Selbständigen deutlich überrepräsentiert. An der Schülerschaft der Hauptschule ist dagegen eine deutlich andere Milieuprägung erkennbar. 56% der Kinder kommen aus Arbeiterfamilien. Dazu kommen weitere 21% aus Familien von Arbeitslosen und Sozialhilfeempfängern und von unteren Beamten und Angestellten. Die Schülerpopulation der Realschulen zeigt, entsprechend ihrer mittleren Position in der Hierarchie der Bildungsstufen, eine weniger ungleichmäßige Zusammensetzung nach Sozialgruppen. Etwas überrepräsentiert sind allerdings die Kinder solcher Gruppen, für die der Realschulabschluss der Kinder eine Verbesserung des Bildungsniveaus gegenüber der Bildung des Familienvorstandes bedeutet, für die jedoch gleichzeitig Barrieren gegenüber dem Besuch eines Gymnasiums durch ihre Kinder bestehen. Wie erwartet zeigen die angeführten Befunde, dass die Auslese bei der Wahl der Sekundarschule die Unterschicht benachteiligt. Dies zeigt sich vor allem in der sozialen Homogenität der Klientel der Hauptschule. Zudem demonstrieren die Befunde, dass sich in den weiterführenden Schulen die soziale Heterogenität erhöht.

4.2.2 Funktions- und Strukturwandel des bundesdeutschen Bildungssystems?

Ob in den letzten Jahrzehnten, also im Zuge der Bildungsexpansion, die Bildungsungleichheit abgebaut wurde, ist eine wichtige Frage, mit der sich die seit den 90er Jahren wieder belebte empirische Forschungen zur Bildungsungleichheit beschäftigen. Die Forscher unterstützen in ihrer Mehrheit die Auffassung, dass die Selektion im allgemeinbildenden Schulsystem keines-

falls ausschließlich eine Auslese aufgrund schulischer Leistungen, sondern auch eine soziale Auslese ist. Laut Heiner Meulemann besteht rund 30 Jahre nach Beginn der bildungspolitischen Konjunktur weitgehend Einigkeit: Die Bildungsexpansion hat stattgefunden, aber sie hat die Ungleichheit von Bildungschancen nicht vermindert (vgl. Meulemann 1992: 123). Diese Tendenz scheint nicht auf die Bundesrepublik Deutschland beschränkt zu sein, wie ein internationales Projekt nahe legt (vgl. Shavit/Blossfeld 1993). Die Autoren ziehen folgendes Resümee ihrer Untersuchungen: „Als allgemeine Schlussfolgerung des vorliegenden internationalen Vergleichs kann man die These der Modernisierungstheorie, dass die Bildungsexpansion zu größerer Gleichheit herkunftsbezogener Bildungschancen führt, auf den Kopf stellen: Die Bildungsexpansion scheint vielmehr die fortwährende Ungleichheit herkunftsbezogener Bildungschancen erst zu erlauben“ (Blossfeld/Shavit 1993: 50).

Andererseits gibt es aber auch Untersuchungen, die dieser Meinung widersprechen. Müller/Haun stellten eine deutlich verringerte Ungleichheit in der Bildungsbeteiligung und zugleich abnehmende Einflüsse der sozialen Herkunft fest. Sie zeigen auf, dass die Behauptung einer fortwährenden Ungleichheit herkunftsbezogener Bildungschancen mit „notorischen Problemen“ der Analyse von Veränderungen sozialer Ungleichheit behaftet bleibe (Müller/Haun 1993: 263; noch ausführlicher 1994: 32f.). Nach Müller/Haun wurde es versäumt, die Schulentwicklung in langfristiger Perspektive zu betrachten. Außerdem sei vergessen worden, dass selbst bei einem Abbau von Ungleichheit zu erwarten sei, dass die grundlegenden Ungleichheitsmuster nicht völlig verschwinden. Dass die zuvor privilegierten Gruppen weiterhin privilegiert bleiben, spiele keine wichtige Rolle, da eine Verringerung von Ungleichheit in der Regel allenfalls in kleinen Schritten erfolgen könne.

Wir können hier die Fragen dieser Diskussion (zum Beispiel warum die Aussagen über die Entwicklung der Bildungsungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland so unterschiedlich, zum Teil geradezu konträr ausfallen, oder welche dieser einander entgegengesetzten Positionen Recht hat) nicht endgültig zu beantworten (vgl. dazu Kraus 1996; Hansen/Pfeiffer 1998). Es ist aber darauf hinzuweisen, dass in dieser Diskussion eine wichtige Frage im Hinblick auf das Verhältnis von Bildung und Ungleichheit nicht gestellt wird. Es ist zwar wichtig zu fragen, ob die Bildungsungleichheit (gemessen an der Bildungsbeteiligung) ab- oder zugenommen hat, es ist aber genauso wichtig zu fragen, ob sich die Art und Weise der Bildungsungleichheit verändert hat. Die Verringerung (oder die Fortdauer) der klassen- beziehungsweise schichtspezifischen Unterschiede in der Bildungsbeteiligung muss nicht zwingend den *Abbau* der Bildungsungleichheit (oder den Fortbestand der alten Form der Bildungsungleichheit) bedeuten; sie kann auch einen *Umbau* bezeichnen, welchen man aber mit der Ungleichheitskonzeption der Bildungsbeteiligung nicht erfassen kann. Darauf richtet sich die Fragestellung einer Gruppe von Bochumer Bildungshistorikern (Detlef K. Müller, Bernd Zymek und Peter Drewek): Sie gehen davon aus, dass die historische deutsche Schulstruktur und

ebenso die damit verbundenen Formen und Inhalte der Bildungsungleichheit in der jüngsten Vergangenheit umgebaut worden sind.

Die Erfassung des Struktur- und Funktionswandels des bundesdeutschen Bildungssystems im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen Schulentwicklung und Bildungsungleichheit ist das zentrale Anliegen der Bochumer Bildungshistoriker. Sie gehen davon aus, dass sich hinter den unverändert erscheinenden Kulissen eine Umstrukturierung des Schulsystems verbirgt, die das Ergebnis der „Umstrukturierung von Feldern sozialer Reproduktion“ im Bildungssystem ist (Zymek 1985: 83, vgl. auch Zymek 1993, Müller/Zymek 1987, Drewek 1997). Ihr zentraler Einwand ist gegen die Annahme gerichtet, dass es wesentlich die dreigliedrige Organisationsform sei, die eine sozialelektive Funktion ausübe. Die Bochumer zeigen in ihren historischen Untersuchungen, dass die sozialelektive Funktion des gegliederten Bildungssystems nicht auf seinem inhärenten Charakter beruht, sondern auf neue gesamtgesellschaftliche Rahmenbedingungen zurückzuführen ist (vgl. Zymek 1993: 107). Nach Detlef Müller (vgl. 1977: 41) ermöglichten um die Wende zum 19. Jahrhundert noch offene, gesamtschulartige Strukturen mit einer sozial heterogenen Schülerschaft über mehrere Generationen hinweg soziale Aufstiegsprozesse.⁴⁴ Erst seit der Wende zum 20. Jahrhundert wurde das differenzierte System der Bildung zur sozialen Kanalisierung und damit zur schichtspezifischen Reproduktion der Gesellschaft umfunktioniert (vgl. Drewek 1997: 191). Der Dreigliedrigkeit entsprach nun die (damalige) soziale Klassen- und Schichtstruktur (vgl. Zymek 1989). Das dreigliedrige Schulsystem erhielt seine Legitimität durch die Entsprechung zu der angeblich in „Säulen“ gegliederten modernen Berufsgesellschaft, deren Mitglieder sich in Ausbildung und beruflicher Stellung durch ihre Leistungen im Arbeitsprozess unterschieden. Die Volksschüler „bedienen und halten“ die Maschine in Gang. Die Mittelschüler „beaufsichtigen und flicken“ sie, die höheren Schüler „erfinden und verbessern sie“ (ebd.: 189). Die Zugehörigkeit zu einer Berufsgruppe ergibt sich aus angeborenen Begabungen und entsprechenden historischen Ausleseprozessen. Ersatzkarrieren, die dieses hierarchisierte Spektrum der verschiedenen Schultypen erzeugten, zogen vor allem Aufsteiger an und fingen die anwachsenden Aspirationen ehemaliger Frühabgänger auf (*cooling-out*). Die verschiedenen Curricula und die unterschiedliche Kursdauer der Sekundarschulen sind somit nichts anderes als ein „Spiegel und (...) Stabilisator der sozialen Hierarchie“ (Drewek 1994: 237). Das heißt schließlich,

⁴⁴ Drewek (1997: 190f.) fasst die Befunde der Untersuchung von Müller (1977) so zusammen: Das städtische Schulwesen kommt aufgrund seiner gesamtschulartigen Strukturen dem neuhumanistischen Reformmodell im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts sehr nahe. Die in der Schulgeschichtsschreibung übliche Terminologie der „Gesamtschule“ bezieht sich in dieser Zeit auf die stufenförmige Aufeinanderfolge von Vorschule, Schule und Gymnasium innerhalb des städtischen Schulwesens. Bis in die vierziger Jahre des 19. Jahrhunderts umfasst der Begriff Gymnasium das eigentliche Gymnasium mit den Klassen Tertia bis Oberprima und die Schulen mit den Klassen Sexta bis Quarta. Die Schulen sind als Typ Regelanstalt für die männlichen Schulpflichtigen der städtischen Bevölkerung, Quinta- und Quartaabgang systemimmanente Abschlussmöglichkeiten der allgemeinen Bildung. Die Mehrheit der Schüler erlernt einen handwerklichen oder kaufmännischen Beruf, nur ein kleiner Teil wird Gymnasiast, ein noch geringerer Abiturient. Ein Teil der Kinder höherer Schichten wird bis zum Eintritt ins eigentliche Gymnasium (das heißt in die Tertia) in Privatschulen oder durch Hauslehrer unterrichtet. Der aufgeschobene Eintritt betont die insoweit begrenzte Bedeutung der Schule und der ihr vorgelagerten Elementarklassen, der Vorschule.

dass das gegliederte Bildungssystem „nur so lange seine sozialselektiven und kanalisierenden Wirkungen entfalten konnte, wie es als System noch nicht flächendeckend durchgesetzt war und auch breite Schichten der Bevölkerung durch traditionelle (...) Verwurzelungen bei der Einforderung ihrer (...) Bildungschancen gehemmt waren. Angesichts des Schulausbaus und der Dynamik des ökonomischen, sozialstrukturellen und mentalen Wandels der Nachkriegsjahrzehnte konnten die traditionellen Prinzipien der Schulorganisation keine abschreckende, selektive Wirkung mehr entfalten. Die deutliche Separierung und Hierarchisierung der Schulformen und -typen konnte unter den neuen Rahmenbedingungen nur noch Aufstiegsaspirationen verstärken oder gar wecken, nicht mehr kanalisieren und drosseln. Der Sog, den das weiterhin deutlich gegenüber Hauptschulen und Realschulen privilegierte Gymnasium in den folgenden Jahren und bis heute ausübt, ist ein Beweis dafür“ (Zymek 1993: 109f.).

Vor diesem Hintergrund stellen Müller und Zymek fest, dass seit den 1970er Jahren ein Paradigmenwechsel im Selektionssystem stattfindet. Genauer gesagt: die sozialselektive und kanalisierende Funktion, die bisher die drei Schulformen ausübten, wird von einer neuartigen Differenzierung innerhalb der Schulformen übernommen (vgl. Müller/Zymek 1987: 14). Diese neuartige Ausdifferenzierung der lokalen Schulangebotsstrukturen, die Zymek als „eine angelsächsische Wende“ darstellt, muss nicht nur als Abkehr von alten schulpolitischen Prinzipien, sondern auch als neue Schulentwicklungsstrategie und neue Form sozialer Verteilungskonflikte in der Bundesrepublik Deutschland begriffen werden (Zymek 1993: 105). Damit nähern sich die bundesdeutsche Schullandschaft, aber auch die milieuspezifischen Erziehungsstrategien und die Auswahlkriterien der Abnehmer im Beschäftigungssystem mehr und mehr den Strukturen der westlichen Nachbarländer an. Diese Wende beschreiben Zymek und Müller/Zymek folgendermaßen:

„An die Stelle der drei Schulformen treten, wie es sich in verschiedenen Profilierungs- und Differenzierungsformen der Gymnasien in NRW zeigt, neue Formen der inneren Differenzierung und der Flexibilisierung der Schulorganisation sowie der Individualisierung von Bildungsbiographien durch Fächer- und Kurswahl. Sie ersetzen bestimmte Formen der äußeren Differenzierung (u.a. die Gliederung nach Schultypen mit weitgehend obligatorischem Fächerkanon). Hinter der amtlichen Fassade des drei- beziehungsweise viergliedrigen Schulsystems, insbesondere hinter dem Begriff des Gymnasiums, hat die neue staatliche schulpolitische Linie der Flexibilisierung der Schulorganisation und der Individualisierung der Bildungswege ein breit gefächertes Spektrum von lokal und regional sehr unterschiedlich ausgeprägten Schulangebotsstrukturen entstehen lassen. Ergänzt und gestützt wurde diese Politik der Systembestandserhaltung durch das Bestreben der bildungs- und statusbewussten Milieus vor allem in den Städten, angesichts des Zulaufs zu den Gymnasien und der schwindenden Exklusivität dieser Schulform für ihre Kinder dennoch eine besondere Schule zu finden und zu wäh-

len. Dies vor allem, da die allgemeine Hochschulreife als Berechtigung für immer mehr Berufs- und Studienperspektiven eine zwar weiterhin notwendige, allein aber nicht mehr hinreichende Voraussetzung geworden war“ (Zymek 1993: 112). „Diese Entwicklung - gleichsam als Paradigmenwechsel - könnte in der Bildungsreform zu einem neuen System führen, das dann z.B. dem Modell der Vereinigten Staaten entsprechen könnte“ (Müller/Zymek 1987: 14).

Vor diesem Hintergrund kritisieren die Bochumer Bildungshistoriker die schulpolitischen Diskussionen, aber auch den größten Teil der wissenschaftlichen Beiträge zur Schulentwicklung dahingehend, dass diese in den Kategorien und schulpolitischen Frontstellungen einer zu Ende gegangenen Epoche der deutschen Schulgeschichte (also in den Kategorien der sozial ungleichen Bildungsbeteiligung) befangen seien. Drei neue Schulentwicklungen werden genannt:

- (1.) Aufgrund des Massenzustroms zum Gymnasium büßte diese Schulform ihren elitären Charakter ein. Das daraus entstehende Vakuum der Selektion und Kanalisierung des Schulsystems wird
- (2.) von einer inneren Differenzierung der Schulformen, insbesondere des gymnasialen Zweiges, ergänzend beziehungsweise ersetzend ausgefüllt. Diese Politik wird
- (3.) durch das Bestreben der Eltern aus den bildungs- und statusbewussten Milieus ergänzt und gestützt, angesichts des Zulaufs zu den Gymnasien und der schwindenden Exklusivität dieser Schulform für ihre Kinder eine besondere Schule und außerschulische Lernorte zu finden und zu wählen. Denn die allgemeine Hochschulreife ist als Berechtigung für Berufs- und Studienperspektiven eine zwar weiterhin notwendige, aber nicht mehr hinreichende Voraussetzung.

Vergleichen wir nun diese neue Befunde mit den Grundannahmen der schulpolitischen Diskussionen: Um die Bildungsbeteiligung als wichtiges Indiz für die Bildungsungleichheit beibehalten zu können, müssen zwei Bedingungen erfüllt sein: (1) Die drei beziehungsweise vier Schulformen stehen miteinander in einer hierarchischen Beziehung, der die gesamtgesellschaftliche Hierarchie tendenziell entspricht. Als Kernaspekt der Bildungsungleichheit wird die gruppenspezifische ungleiche Bildungsbeteiligung angesehen, die in diesen Schulkategorien gemessen wird. (2) Die Untersuchung stellt allein auf den Unterschied zwischen den einzelnen Schulformen ab.

Aus der Sicht der Bochumer Forscher ist hierzu festzustellen: (1) Es wird unzulässigerweise vorausgesetzt, dass die Schulen innerhalb einer Schulform homogen sind. Wie bereits dargestellt, kommt der inneren Ausdifferenzierung des Gymnasiums im Hinblick auf soziale Ungleichheit eine neuartige Bedeutung zu. (2) Die Arbeitsgruppe Bildungsbericht (1994) verweist darauf, dass die Grenze zwischen den verschiedenen Schulformen offener geworden ist. Seit den 80er Jahren entstehen immer mehr parallele Bildungswege, die sich zwar in ihrer

inhaltlichen Akzentsetzung und in ihrem zeitlichen Verlauf unterscheiden, jedoch nicht mehr zwingend mit der Hierarchie der Schulabschlüsse verknüpft sind (vgl. Kapitel 3.1.1). Soweit es gelingt, die verschiedenen Bildungsgänge und Abschlusszertifikate wirklich in einem Schultyp zu repräsentieren, erübrigt sich auch die Notwendigkeit des Wechsels zwischen den Schulformen (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994: 406).

Achim Leschinsky, der den entsprechenden Beitrag des Bildungsberichts verfasst hat, meint daher: Allein aus dem Fortbestehen der Hauptschule, der Realschule und des Gymnasiums sowie aus der Tatsache ihrer relativen Stabilität ist nicht mehr ohne weiteres zu schließen, dass das gegliederte Schulsystem in traditioneller Manier seine sozial einseitige Kanalisierungsfunktion ausübt. Er geht von der Auffassung aus, dass das gegliederte Schulsystem in den vergangenen 30 Jahren erheblich offener geworden ist. Diese Offenheit sei darauf zurückzuführen, dass die interne Selektivität der weiterführenden Schulformen ab- und ihre Haltekraft zugenommen habe (vgl. ebd.: 223f.). Leschinskys Auffassung stützt sich auf die folgenden Sachverhalte: (1) Anfang der 90er Jahre besserten mindestens 35 Prozent der erfolgreichen Hauptschüler der 9. Klasse ihren Schulabschluss entweder durch ein 10. Hauptschuljahr oder durch Teilnahme am beruflichen Schulwesen zum Realschulabschluss oder einem Äquivalent auf (vgl. ebd.: 223). (2) Über ein Drittel der Realschulabsolventen setzten ihre schulische Ausbildung mit dem Ziel der Hochschulreife fort. Etwa 10 Prozent der Realschulabgänger wechselten direkt in eine gymnasiale Oberstufe, während ungefähr 25 Prozent eine weitere schulische Ausbildung an einer Fachoberschule oder einem Fachgymnasium aufnahmen (vgl. ebd.). (3) Im Gymnasium sanken die Auslesequoten und stiegen die Erfolgsquoten (vgl. ebd. 508 u. 510). Die Zunahme der Absolventenzahlen der weiterführenden Schulen und die neue Offenheit der ehemals ‚geschlossenen‘ Schultypen stellen zusammen die herkömmliche Form der sozialen Selektion des bundesdeutschen Bildungssystems in Frage.

Auch wenn man das Ausmaß des Funktions- und Strukturwandels innerhalb des bundesdeutschen Schulsystems nicht überschätzen sollte, ist nicht zu leugnen, dass ein Wandel eingesetzt hat. So sind derzeit lebhaft Bemühungen von unterschiedlichen Akteuren (Schulministerien, Schulträgern, Lehrerschaft, Erziehungswissenschaftlern etc.) zu beobachten, eigenständige pädagogische Profile der Schulen zu entwickeln und zu fördern. Das genaue Ausmaß der inneren Differenzierungsprozesse der Schulen beschreibt Brockmeier (1998) in seiner Expertise für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung unter Rückgriff auf den OECD-Länderbericht Bundesrepublik Deutschland (Zentrum für Forschung und Innovation im Bildungswesen 1998) wie folgt:

„Die meisten Schulverwaltungen erproben derzeit gezielt Wirkungsweisen und Grenzen von Schulprogrammen. [Schulprogrammen bedeuten, dass eine einzelne Schule spezifische Schwerpunkte setzt und besondere Profile ausarbeitet, S. C.] (...) Mindestens die Hälfte aller Bildungsverwaltungen hat sich ausdrücklich für eine intensive

Förderung der Erarbeitung von Schulprogrammen entschieden. So haben beispielsweise Bremen, Hamburg und Hessen die Verpflichtung ihrer Schulen zur Entwicklung eines Schulprogramms in ihren Schulgesetzen festgeschrieben. (...) Mindestens ein Drittel aller Bildungsverwaltungen will die Schulen auf der Basis von Schulprogrammen zur Selbstevaluation verpflichten“ (Brockmeier 1998: 9-10).

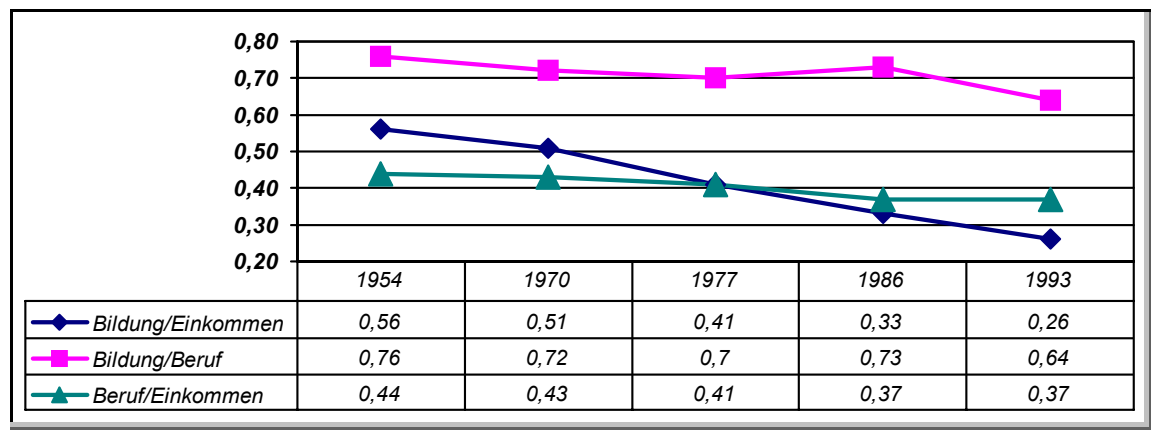
Auch wenn ein beträchtliches Ausmaß des inneren Differenzierungsprozesses empirisch nachzuweisen ist, stellt sich dennoch die Frage, ob daraus wirklich die Schlussfolgerung gezogen werden kann, dass sich in der deutschen Schullandschaft im Sinne der Bochumer Bildungshistoriker eine „angelsächsische Wende“ vollzogen hat. Werden durch spezifische Profilbildungen die Unterschiede zwischen den Schulen vergrößert und führt dies automatisch zur Herausbildung einer Hierarchie der Bildungseinrichtungen, die mit den europäischen Nachbarländern vergleichbar ist? Einige Autoren, die vor den sozialpolitischen Risiken der neuartigen Differenzierung der Schulstrukturen warnen, beziehen sich gerade auf die angelsächsischen Erfahrungen. Andere Autoren, die die Chancen solcher Schulreformen betonen und glauben, die mit ihr verbundenen Risiken durch unterschiedliche Maßnahmen kontrollieren zu können, berufen sich dagegen auf die Erfahrungen der Niederlande (vgl. Rolff 1994). Die niederländischen Erfahrungen zeigen, dass die staatliche Regelungsdichte im Schulwesen massiv zurückgenommen werden kann, ohne damit automatisch die Chancenungleichheit zu verschärfen (vgl. Tillmann 1995). Es gibt freilich einige Schulbeispiele, die vor allem im Hinblick auf die Rekrutierung der Schüler die These der angelsächsischen Wende in der deutschen Schullandschaft zu belegen scheinen (vgl. Elschner-Heuberger 1990; Preuss-Lausitz 1995). Ebenso gut kann aber auch als konträres Beispiel die Bielefelder Laborschule angeführt werden, wo in der Praxis der Schülerrekrutierung soziale Einflussnahmen erfolgreich abgewehrt wurden (vgl. Tillmann 1997). Es liegt also - noch - kein eindeutiger Hinweis darauf vor, wie die innere Differenzierung der Schulen ausgehen wird. Sie kann zur angelsächsischen Wende führen oder dem niederländischen Beispiel folgen.⁴⁵ Deshalb scheint die Schlussfolgerung des Bochumer Ansatzes, dass die Schülerströme zu höheren Schulen zu einem Bedeutungsverlust des Bildungskapitals als sozialem Allokationskriterium führt und dass die unzureichende Allokationsleistung des Schulsystems durch eine Hierarchie der Bildungseinrichtungen mehr und mehr kompensiert wird, zumindest voreilig zu sein. Meines Erachtens legt die neuere Entwicklung des deutschen Bildungssystems weniger eine bildungsinstitutionelle, als vielmehr eine *bildungskulturelle* Erklärung nahe. Aus dieser Perspektive ergibt sich die interne Hierarchie der Bildungsinstitutionen weniger aus der unterschiedlichen Gewichtung der verschiedenen Bildungsabschlüsse, als vielmehr aus dem unterschiedlichen

⁴⁵ Auf beiden Seiten ist aber klar, dass die innere Differenzierung mit sozialpolitischen Folgen beziehungsweise Risiken verbunden ist. So empfiehlt etwa auch Klaus-Jürgen Tillmann, einer der Autoren, die sich für mehr Selbständigkeit der Einzelschulen aussprechen, „dass ein größerer Handlungsspielraum der Schulen gekoppelt werden sollte (und gekoppelt werden kann) mit Bemühungen, die einer Verschärfung von Ungleichheit bewusst entgegensteuern“ (Tillmann 1995: 61).

Stellenwert des inkorporierten kulturellen Kapitals, das für akademische und berufliche Laufbahnen entscheidend ist.

Diese Auffassung stützt sich vor allem auf die These der Wertminderung des Bildungskapitals im Statuszuweisungsprozess. Es ist zu beobachten, dass die soziale Allokation durch das Bildungssystem insofern an Bedeutung einbüßt, als der Zusammenhang von Bildung und Beschäftigung brüchig geworden ist (vgl. Beck 1986). Empirische Untersuchungen demonstrieren sowohl eine dramatische Verringerung der Wahrscheinlichkeit, mit einem höheren Bildungsabschluss einen Zugang zu statushöheren Positionen zu erhalten (vgl. Handl 1985), als auch eine sinkende Bildungsrendite (vgl. Handl 1996). Auch die Studie Müller-Schneiders (1996) belegt eine tendenzielle Zunahme der Statusinkonsistenz (siehe Abbildung 4-11).

Abbildung 4-11: Entwicklung der Statuskonsistenz in der Bundesrepublik Deutschland (1954-1993)



Quelle: Müller-Schneider 1996: 195.

Danach hat von 1954 bis 1993 die Korrelation der drei Statusindikatoren Bildung, Beruf und Einkommen generell abgenommen. Bemerkenswert ist dabei die Korrelation zwischen Bildung und Einkommen. Während die Korrelation zwischen Bildung und Beruf und zwischen Beruf und Einkommen nur geringfügig abgenommen hat (von 0,76 auf 0,64 und von 0,44 auf 0,37), hat sich die zwischen Bildung und Einkommen dramatisch abgeschwächt (von 0,56 auf 0,26).

Die statuszuweisende Funktion von Bildung ist, wie Beck (1986: 25) formuliert, eher ein Kriterium für „eine Negativauswahl der Nichtteilnahmeberechtigten am Konkurrenzkampf um Status“ geworden. Geißler/Orthey bringen den Sachverhalt der Bedeutungszunahme der Bildung und ihres gleichzeitigen Bedeutungsverlustes für die soziale Allokation sehr prägnant so zum Ausdruck: „Heute ist die Schule nicht mehr nur wichtig, sondern wichtig und unwichtig zugleich. Sie ist wichtig, um an den Start jenes Rennens zu gehen, bei dem die Plätze unserer Gesellschaft verteilt werden, und sie wird immer unwichtiger bei der Verteilung dieser Plätze“ (Geißler/Orthey 1996: 188). Auf der einen Seite ist die Schule wichtig. Hier kann man vom ständischen Charakter der Bildungstitel sprechen, wie dies bei Lenhardt deutlich wird:

„(T)he increasing importance of formal education in status allocation results in a closure of the various segments of the labor market. Today, occupational mobility is possible only with a detour through formal education, but this is costly and difficult to achieve. Hence, educational expansion undermines the chances to promote ones career through experience and industriousness at work. In this sense chances of occupational autonomy decline when the labor market takes on the form of an occupational caste system being based on formal education“ (Lenhardt 1992: 57).

Die kastenartige Bedeutung der Bildungstitel setzt sich freilich nicht mehr gleichmäßig in allen Bereichen des Bildungssystems durch. Sie wird vielmehr in einer bestimmten Schulform – der Hauptschule – im negativen Sinne bekräftigt (eher ausschließen und selegieren als einschließen und integrieren). Die Hauptschule und ihre Klientel werden als „Leidtragender der Bildungsexpansion“ und „Modernisierungsverlierer“ eingestuft (Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994: 441). Hauptschulabsolventen als eine deklassierte Gruppe weisen qualifikatorische Defizite (und „Defizite bei den individuellen Verhaltensweisen, persönlichem Auftreten, sozialen Beziehungen und alltäglichem Benehmen“) auf (Strikker/Timmermann 1986: 163). Von „feinen Unterschieden“ kann dabei, folgt man Strikker/Timmermann, keine Rede sein. Es sind vielmehr harte „facts“, die über die soziale Stellung, den beruflichen Werdegang und die gesellschaftliche Einordnung entscheiden (ebd.). Die Hauptschule erfüllt beim Prozess der Aussonderung einer spezifischen Bevölkerungsgruppe eine besondere Funktion. Ihre Aufgabe „besteht darin, die Jugendlichen zu erziehen, dass sie die Aussichtslosigkeit ihrer sozialen bildungsmäßigen Lage akzeptieren, individuell verarbeiten und mit ihrer gesellschaftlichen Situation einverstanden werden“ (ebd.). Darauf reagieren viele Eltern so, dass sie sich von der Hauptschule immer mehr distanzieren und sich den weiterführenden Schulen zuwenden. Diese veränderte Lage fasst K.U. Mayer, gestützt auf die empirischen Befunde seiner vorangegangenen Untersuchungen (Mayer/Blossfeld 1990, Leschinsky/Mayer 1990), folgendermaßen zusammen:

„Die soziale Distanz zwischen Bildungsgruppen ist nach oben geringer, nach unten aber größer geworden. Privilegien und Dünkel des Akademikers sind schwächer, weniger sozial sichtbar und spürbar geworden (aber keineswegs verschwunden). Aber der Makel der Personen, die nur über eine Schulpflichtausbildung verfügen, ist größer geworden“ (Mayer 1991: 321).

Auf der anderen Seite ist die Schule, wie Geißler/Orthey (1996) betonen, zugleich unwichtig. Die weiterführenden Schulen ziehen immer mehr Schüler an. Dies verengt die Arbeitsplatzchancen aller Absolventen mit höheren Bildungszertifikaten, da diese für den Einzelnen zwar notwendiger, durch ihre massenhafte Verbreitung aber zunehmend wertloser werden (Strikker/Timmermann 1987: 162).

4.3 Zusammenfassung

Was die Selektionsstruktur des bundesdeutschen Bildungssystems betrifft, lassen sich die folgenden Sachverhalte hervorheben:

Allein das relativ stabile Fortbestehen des gegliederten Schulsystems beweist nicht ohne weiteres, dass das deutsche Schulsystem in traditioneller Weise eine Kanalisierungsfunktion ausübt. Die Schulentwicklung zeigt vielmehr, dass die ehemals ‚geschlossenen‘ Schultypen offener geworden sind. Die empirischen Studien belegen auch, dass die Expansion der formalen Bildung zu einer geringfügigen Verminderung der sozialen Selektion beim Zugang zu weiterführenden Schulen beiträgt, auch wenn die Unterschiede zwischen den Gruppen nach wie vor sehr groß sind (vgl. Köhler 1992: 80). Das heißt, dass das deutsche Schulsystem insgesamt an sozialer Selektionsfunktion eingebüßt hat: Aufgrund der relativen Abstandsverringering zwischen *mittleren* und *höheren* Bildungsabschlüssen (das heißt das soziale Milieu weiterführender Schultypen ist offensichtlich heterogener und die soziale Distanz von Arbeiterfamilien zum Gymnasium geringer geworden) haben höhere Bildungszertifikate für breitere Bevölkerungsgruppen die Aura der sozialen Unerreichbarkeit verloren. Damit büßt notwendigerweise das institutionalisierte Bildungskapital kulturelle Distinktionschancen ein. Die Erweiterung von Bildungsgelegenheiten hat den exklusiven Stellenwert höherer Bildungsinstitutionen untergraben. Die Ausdifferenzierung der Schulen kann als Anstrengung, die soziale Selektionsstruktur wiederherzustellen, verstanden werden. Es ist aber, wie schon erwähnt, noch abzuwarten, ob diese Versuche tatsächlich umgesetzt werden. In diesem Zusammenhang ist zu erwarten, dass die Aneignungschancen (inkorporierten) kulturellen und sozialen Kapitals im außerschulischen Bereich an Bedeutung zunehmen werden. Denn die verringerten Verwertungschancen des Bildungskapitals lassen vermuten, dass inkorporiertes kulturelles Kapital und/oder soziales Kapital an die Stelle des Bildungskapitals als zentrale soziale Distinktionsmittel treten werden. Dieser Frage werden wir im nächsten Kapitel nachgehen.

Trotz einer neuen Offenheit des Schulsystems beziehungsweise seiner Umstrukturierung darf die nach wie vor vorhandene soziale Auslese der Schulformen nicht ignoriert werden. Denn der Zugang zu einem spezifischen Sozialstatus mit seinen Privilegien und Benachteiligungen, der Zugang zu verschiedenen Gesellschaftsklassen und -schichten, soziale Auf- und Abstiege sind vergleichsweise eng an das Bildungsniveau gebunden und üben einen beträchtlichen Einfluss auf die Bildungsbeteiligung und Bildungsbiographie eines jungen Menschen und dessen spätere berufliche Karrierechancen aus (vgl. Rodax/Rodax 1996: 54f.). Das Engagement vieler Eltern für ein möglichst erfolgreiches Durchlaufen eines anspruchsvollen Bildungsweges ihrer Kinder ist ständig gewachsen. Die meisten Eltern werten daher eine qualifizierte Schul- und Hochschulausbildung ihrer Kinder als ein zentrales Instrument ihrer Lebensplanung, die in erster Linie auf deren Zukunft ausgerichtet ist. Aus den genannten widersprüchlichen Sachverhalten erklärt sich die neue Qualität des Bildungsabschlusses, sein Bedeutungszu-

wachs und Bedeutungsverlust zugleich. Er ist nicht mehr eine hinreichende, sondern allenfalls eine notwendige Bedingung für die soziale Allokation.

In Südkorea hingegen ist zu beobachten, dass das Bildungskapital noch als ein zentrales Kriterium der sozialen Allokation funktioniert. Die soziale Allokation durch formale Bildung hängt von zwei Typen des Bildungskapitals ab: von der Höhe des Bildungsabschlusses und von dem ungleichen Prestige der Hochschulen. Die Statuszuweisung hängt davon ab, welche (Hoch-)Schule man besucht und abgeschlossen hat. Im Arbeitsmarkt differenzieren sich die einzelnen Segmente nach der Höhe des Bildungsabschlusses, weshalb auch Karriere und Einkommen davon abhängig sind. Neben der Höhe des Bildungsabschlusses erfolgt die Statuszuweisung auch durch das Prestige der einzelnen Bildungseinrichtung. Dieses ‚feine‘ Kriterium ergänzt das ‚grobe‘ Kriterium der Höhe des Bildungsabschlusses dadurch, dass es die entlang der Höhe des Bildungsabschlusses getrennten Segmente des Arbeitsmarkts weiter ausdifferenziert. Dies zeigt sich vor allem daran, dass die größeren Unternehmen die Absolventen der besseren Universitäten vorziehen. Die Prestigeabstände der Universitäten sind auch innerhalb der Elite zu erkennen. Die gesellschaftlichen Führungskräfte sind in ihrer überwiegenden Mehrzahl Absolventen der Elite-Universitäten.

Bei der Selektion im Bildungssystem ist die Wirkung sozialer Unterschiede deutlich zu erkennen. Beim Übergang zur Oberschule ist festzustellen, dass trotz des Anscheins der Leistungsgerechtigkeit des Selektionsverfahrens die soziale Herkunft eine größere Rolle spielt als die schulische Leistung. Dies gilt auch für den Übergang zur Hochschule. Bemerkenswert ist, dass das *Junior College* eine Institution ist, die Aspiranten aus eher bildungsfernen Milieus abfängt. Neben der institutionellen Kanalisierung (Absorption von Aspiranten aus bildungsfernen Milieus durch berufsbildende Oberschulen, *Junior Colleges* und Massen-Universitäten) und der leistungsgerechten Selektion ist beim Übergang zur Hochschule die Selektion durch ökonomische Ressourcen von entscheidender Bedeutung. Die Verpflichtung zur Zahlung von Schulgeld verstärkt die selektiven Einflüsse der sozialen Herkunft. Für einkommensschwache Schichten sind die Schulgebühren, aber vor allem die Studiengebühren, so hoch, dass Eltern das Studium ihrer Kinder nicht finanzieren können. Kurz gesagt, sind es in Südkorea drei Selektionsmechanismen, die dazu beitragen, dass trotz der Ausweitung der Bildungsgelegenheiten das Bildungskapital seinen exklusiven Stellenwert als wichtiges Allokationskriterium beibehält: (1) Die ökonomische Selektion durch Schulgebühren. (2) Die Bildungsaspirationen einschränkende institutionelle Kanalisierung durch berufsbildende Oberschulen, *Junior Colleges* und Massen-Universitäten. (3) Die Leistungsgerechtigkeit der Selektion im Bildungssystem. Beim letzten Sachverhalt hat es den Anschein, als hätte er mit dem Problem der Bildungsungleichheit nichts zu tun. Dieser Frage gehen wir im folgenden Kapitel nach, wo wir zeigen werden, dass Leistung mit sozialer Herkunft eng verbunden ist.

5. Länderspezifische Merkmale von Erziehungsstrategien

5.1 Kulturelle Reproduktionsstrategien in Deutschland

Die Bewertung der sozialen Selektionsleistung des Bildungssystems beider Länder erfolgt unter der Fragestellung, ob trotz der Bildungsexpansion das Bildungssystem weiterhin als ein zentrales Instrument der sozialen Statusdistribution funktioniert. Die Ergebnisse dieser Bewertung deuten darauf hin, dass in der Bundesrepublik Deutschland und Südkorea sehr unterschiedliche Entwicklungen zu verzeichnen sind. In Südkorea ist als Tendenz festzustellen, dass trotz der substantiellen Verringerung der Bildungsunterschiede die Fortsetzung der Statusdistribution durch Bildung dadurch gewährleistet wird, dass kleinere Differenzen des Bildungsniveaus - etwa Prestigedifferenzen formal gleichgestellter Institutionen - größere soziale Differenzen erzeugen als je zuvor. Für die Bundesrepublik gilt, dass durch die graduelle Angleichung des Bildungsniveaus bei gleichzeitiger relativer Konstanz der Struktur der Bildungsungleichheit das Bildungssystem allmählich seine Bedeutung als zentrales Instrument der sozialen Statusdistribution verliert. Aber die Frage bleibt noch offen, wohin sich die Selektionsfunktion der Institution des Bildungssystems verlagert hat.

5.1.1 Wandel der beruflichen Anforderungen und Selektionsprozesse⁴⁶

Zur Klärung des Sachverhaltes erscheint es hilfreich, die von Teichler/Hartung/Nuthmann schon 1976 vorgestellten und von Drewek/Harney 1982 wieder aufgenommenen Untersuchungen der sozialen Selektionsfunktion des Bildungssystems zu berücksichtigen. Die Autoren weisen übereinstimmend darauf hin, dass die soziale Selektionsfunktion der dreigegliederten Schulstruktur Deutschlands in Frage steht. Sie stellen in ihrem bildungshistorischen Überblick fest, dass diese Struktur sowohl aufgrund der Öffnung des Gymnasiums als auch der Unattraktivität der Hauptschule die Bildungsmotivation der Bevölkerung eher anspornt als vermindert. Sie fragen „in Bezug auf die Selektionskapazitäten des Bildungssystems für den Zeitraum nach 1945“ weiter (Drewek/Harney 1982: 597), wodurch das Vakuum an sozialer Selektion geschlossen wird, das durch die verringerten Selektionskapazitäten der gegliederten Schulstruktur entstanden ist? Es lassen sich zwei denkbare Entwicklungsmöglichkeiten ausmachen.⁴⁷

⁴⁶ Berufliche Anforderungen und Selektionsprozesse (und deren Wandel) variieren nach Tätigkeitsbereichen, das heißt nach den Teilarbeitsmärkten für un- und angelernte Tätigkeiten, für Facharbeiter sowie für leitende und qualifizierte Angestellte. Der folgende Abschnitt wird sich in erster Linie auf berufliche Anforderungen und Selektionsprozesse für dispositive Arbeitsrollen konzentrieren.

⁴⁷ Teichler u.a. weisen eigentlich auf zwei weitere Möglichkeiten hin: die Abkühlung der Bildungsaspiration und die Steuerung durch planerische und administrative Maßnahmen. In beiden Ländern ist nach unserer Auffassung allerdings kein Anzeichen dafür zu beobachten. Obwohl die südkoreanische Bildungspolitik durch bildungsöko-

- Dominanz des Bildungssystems in Prozessen der Statusdistribution: Die soziale Selektivität des Bildungssystems bleibt erhalten. Die Selektionsmechanismen arbeiten zunehmend subtiler (Bourdieu) und sind im Kontext der Expansion höherwertiger Abschlüsse und einer entschärften Auslese kaum erkennbar.
- Partielle beziehungsweise vollständige Verlagerung der sozialen Selektion in andere gesellschaftliche Subsysteme: Die Selektionskapazität des Bildungssystems wird überfordert. Die soziale Selektion findet *ergänzend* in anderen Subsystemen außerhalb des Bildungssystems statt, oder geht *vollständig* auf diese über.

In Südkorea scheint die Entwicklung deutlich zu sein: Die Statusdistribution durch Bildung beziehungsweise die soziale Selektivität des Bildungssystems bleibt mit der feinstufigen Prestigehierarchie der tertiären Bildungsinstitutionen erhalten. In der Bundesrepublik ist die Entwicklungsrichtung nicht so deutlich zu erkennen. Obwohl an (und neben) der traditionell hierarchischen Schulstruktur eine interne Differenzierung (vorwiegend innerhalb des Gymnasiums) aufgetreten ist, kann man (noch) nicht von einer angelsächsischen Wende im Schulsystem sprechen (siehe Kapitel 4.2.2). Neuere Untersuchungen von Peter Büchner und seinen Kollegen (Büchner 1994a, Büchner/Fuhs/Krüger 1996, Büchner/Krüger 1996b) sowie von Michael Hartmann (1990, 1996) geben aber Hinweise darauf, in welche Richtung sich das Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem entwickeln wird.

Angesichts des Tatbestandes, dass Bildungsabschlüsse nicht mehr eine hinreichende Berechtigung für eine berufliche Anstellung sind, interessieren sich Peter Büchner und seine Kollegen für diejenigen Kompetenzen, welche unter neuartigen Bedingungen beruflicher Rekrutierung eine wichtige Rolle für soziale Ausgrenzungen spielen. Nach ihrer Auffassung sind die unterschiedlichen Chancen zur Aneignung kulturellen und sozialen Kapitals im außerschulischen Bereich für die Reproduktion sozialer Ungleichheit in den letzten Jahren immer wichtiger geworden (Büchner 1994a: 164), da sich in eben diese Richtung „die Strategien der Reproduktion von sozialer Macht und von sozialem Prestige verändert haben“. Solche Veränderungen schlagen sich nicht in einer Auflösung klassenspezifischer Prägungen und Abhängigkeiten im Bildungsverlauf nieder. Vielmehr handelt es sich dabei um eine Verfeinerung der sozialen Unterschiede beziehungsweise um eine Verfeinerung der sozialen „Distinktionsmechanismen“ im Bourdieuschen Sinne (ebd.). Vor dem Hintergrund ökonomischer Über- und Unterordnungsverhältnisse finden hier Kämpfe um gesellschaftliches Prestige und soziale

nomische Konzepte (*Asian-Human-Ressourcen-Ansatz*) gestaltet wird, erweisen sich aufgrund der in Kapitel 3.2.1 erläuterten politischen Situation (Legitimationskrise einer Erziehungsdiktatur und die daraus folgende zwar langsame, aber unaufhaltsame Demokratisierung; vgl. dazu Holzer 1996) planerische und administrative Maßnahmen der Beschränkung von Bildungschancen als unwirksam (vgl. dazu Kim, Y.H. 1993).

Positionen in der fein abgestuften Rangskala des sozialen Zusammenlebens statt – Kämpfe, in denen Privilegien verteidigt oder Deklassierungen vermieden werden sollen.

Zugleich macht Michael Hartmann auf Konsequenzen der Bildungsexpansion für die berufliche Selektion aufmerksam. Er untersucht, nach welchen Kriterien unter der Vielzahl der fachlich gleich qualifizierten Kandidaten, Führungskräfte ausgewählt werden (vgl. Hartmann 1996). Er versucht also, neuartige, in jüngster Zeit wichtig gewordenen Selektionsfunktionen und -formen des Beschäftigungssystems aufzuzeigen, die durch die Bildungsexpansion problematisch gewordene Selektionsleistung des Bildungssystems ersetzen. Dieser Sachverhalt ist deswegen von Bedeutung, weil die Kompetenzen, von denen das Beschäftigungssystem in seinen Anforderungen an seine Bewerber ausgeht, weniger nicht im Bildungssystem, sondern eher im familiären Kontext erworben und weitergegeben werden. Hartmann stellt fest, dass damit der klassenspezifische Habitus (d.h. inkorporiertes kulturelles Kapital) neben und (zunehmend auch) anstelle von Bildungszertifikaten ein zentrales soziales Allokationskriterium geworden ist.

Die Überlegungen und Befunde von Büchner und seinen Kollegen sowie die von Hartmann sprechen dafür, dass unzureichend wahrgenommene Selektionsaufgaben des bundesdeutschen Bildungssystems in andere gesellschaftliche Bereiche verlagert worden sind, und zwar in eine kulturelle und in eine persönlichkeitsgebundene Dimension, deren Unterschiede in Kompetenzen, Lebensstilen und im Habitus zu erkennen sind. Diese Dimensionen haben in den sozialen Auseinandersetzungen um gesellschaftliches Prestige und soziale Positionen erkennbar an Gewicht gewonnen. Die hier ablaufenden Selektionsprozesse ergänzen beziehungsweise ersetzen diejenigen des Bildungssystems immer mehr. Mit anderen Worten: Die Autoren sind gemeinsam der Ansicht, dass soziale Ungleichheit nicht allein in der ökonomischen Dimension wurzelt. Das Spektrum der Reproduktion sozialer Ungleichheit erweitert sich. Die kulturelle Praxis und die damit verbundenen unterschiedlichen Lebensstile sind wesentliche Bedingungsfaktoren für die Persönlichkeitsentwicklung und haben eine ungleichheitsrelevante Sozialisationswirkung.

Es ist zwar eine weit verbreitete Ansicht, dass kulturelle Praxen, Lebensstile, klassenspezifischer Habitus etc. auf die soziale Ungleichheit Einfluss nehmen. Es ist aber noch nicht ausreichend geklärt, wie unter den bundesdeutschen Verhältnissen diese Einflussnahme tatsächlich vonstatten geht (vgl. Berger/Hradil 1990; Mörth/Fröhlich 1994; Konietzka 1995). Bisher liegt nur die empirisch fundierte Analyse von Bourdieu (1982) vor. Sie bezieht sich freilich auf das elitäre Bildungssystem Frankreichs. Der Grund dafür, dass diese Frage bisher für die Bundesrepublik nicht empirisch untersucht wurde, liegt meines Erachtens darin, dass jeder Versuch, die Vorgehensweise und Untersuchungsgrundlage der Bourdieuschen Analyse auf die bundesdeutschen Verhältnisse unvermittelt anzuwenden, scheitern muss (vgl. Schulze 1992). Man geht gemeinhin davon aus, dass es nur eine einzige denkbare Möglichkeit der Einflussnahme von kulturellen Praxen und Lebensstilen auf soziale Ungleichheit gibt – nämlich die Art und Weise, die man aus der Analyse Bourdieus kennt: Kulturelle Codes,

Art und Weise, die man aus der Analyse Bourdieus kennt: Kulturelle Codes, denen der ästhetische Konservatismus der herkömmlichen Hochkultur entspricht, und die damit einhergehenden Konsumweisen werden zur Sicherung von Unterschieden und Abständen eingesetzt (siehe Kapitel 2.3).

Es ist in der Tat fraglich, ob kulturelle Merkmale in der Bundesrepublik als Medium sozialer Distinktion fungieren (vgl. Hradil 1989; Brock 1998; Kraemer 1997; Müller-Schneider 1998). In der modernen Gesellschaft hat die Professionalisierung der Kulturproduktion zu einer Expansion der Konsumangebote und Freizeitmärkte („Enttraditionalisierung alltagskultureller Klassifikationssysteme“) geführt und den exklusiven Gebrauch kultureller Codes in spezifischen Klassenmilieus unwahrscheinlicher gemacht (Kraemer 1997: 369). Kommerzielle Kulturangebote haben überkommene Konsumprivilegien aufgehoben, das bildungsbürgerliche Rezeptionsmonopol von Kunst, Musik und Literatur entzaubert und die kulturelle Definitionsmacht der traditionellen Eliten in Frage gestellt. Der Wandel der Distinktion lässt ein ‚oben‘ und ‚unten‘ im kulturellen System nicht mehr eindeutig bestimmbar erscheinen (vgl. Schulze 1992). Es gibt deutliche Anzeichen hierfür: Gerade vor dem Hintergrund der Expansion des Mediensystems, dessen Fernsehprogramme einem Massenpublikum auf den Leib geschneidert zu sein scheinen, ist eine Marginalisierung der Kultureliten in der Öffentlichkeit zu erkennen (vgl. Kraemer 1997).

Lamont (1996) hat gezeigt, dass alltagsästhetische Praktiken und die damit verbundenen Lebensstile als sozial ausgrenzende Mittel fungieren können, wenn zwei Bedingungen erfüllt sind: zum einen der Bestand einer kulturellen Hierarchie, die Überlegenheit und Unterlegenheit der alltagsästhetischen Praktiken (Kultiviertheit und Kulturlosigkeit) aufweist und dadurch ihr Träger sozial klassifiziert; zum anderen eine strikte Hierarchie der Bildungsstätten, in der die kulturelle Hierarchie gefestigt, vervollständigt und offiziell legitimiert wird, so dass die Zertifikate der elitären Bildungsstätten einen sehr hohen Statusdistributionswert erhalten. Der Zugang zu diesen Bildungsinstitutionen ist danach nur für diejenigen geöffnet, die anerkannte kulturelle Kompetenzen inkorporieren und darüber verfügen. In der Bundesrepublik fehlen beide Bedingungen: Hierarchien konventioneller Statussymbole und Distinktionskriterien der Kultureliten sind durch die Enttraditionalisierung alltagskultureller Klassifikationssysteme offensichtlich hinfällig geworden; Hierarchien der Schulformen sind durch die Erweiterung von Bildungsgelegenheiten und die damit einhergehende Abstandsverringering zwischen mittleren und höheren Bildungsabschlüssen ersichtlich eingeebnet worden. Die relative Entkoppelung des Zertifikates von Stelle und Einkommen und die Universalisierung der Alltagsästhetik deuten darauf hin, dass Distinktionsstrategien durch Einsatz von kulturellem Kapital - Bildungskapital und inkorporiertes kulturelles Kapital - hinfällig geworden sind (vgl. Müller-Schneider 1996). Hier stellt sich eine Reihe von Fragen: Sind diese Befunde, wie etwa Schulze (1992), Müller-Schneider (1996) oder Kraemer (1997) glauben, wirklich ein Beleg dafür, dass das Bildungskapital und alltagskulturelle Praktiken ihre Funktionalität als

soziales Reproduktionsmedium, also als Distinktionsmedium zur Sicherung der sozialen Unterschiede und Abstände, eingeübt haben? Sind Unterschiede und Abstände im Teilsystem der Kultur nicht (mehr) an Differenzierungen anderer Teilsysteme gekoppelt? Haben erstere auf die soziale Ungleichheit keine Auswirkung mehr?

Die Reichweite dieser Fragen zielt über die vorliegende Untersuchung hinaus, die sich auf den Zusammenhang der kulturellen Praxen mit den beruflichen Qualifikationsanforderungen konzentriert. Diese Wirkungsweise stellt eine bisher wenig berücksichtigte Dimension der sozialen Ungleichheit dar. Der sozial ungleiche Gebrauch der kulturellen Güter beziehungsweise Aktivitäten wird überwiegend unter dem Gesichtspunkt der alltagsästhetischen Distinktion beobachtet. Wir wollen sie aber im Zusammenhang mit den sozial ungleichen Aneignungschancen von Kompetenzen angesichts neuer beruflicher Anforderungen betrachten. Um dem nachzugehen, ist es angebracht, den Wandel der beruflichen Anforderungen angesichts der Expansion jener Bildungsabschlüsse, die bisher auf dem Arbeitsmarkt berufsstatuszuweisende Funktionen erfüllt haben, nachzuzeichnen. Einige Untersuchungen über den Auswahlprozess im Beschäftigungssystem liefern Hinweise darauf, welche neuen Faktoren in der beruflichen Selektion am Werke sind.

Die Veränderungen des Status von Hochschulabgängern hat Beate Kraus als „Statuswandel vom Akademiker zum Hochschulabsolventen“ beschrieben (Kraus 1980: 69). In der Zeit vor dem Zweiten Weltkrieg war es den deutschen Akademikern gelungen, führende Stellungen im Staatsapparat und zum Teil auch in den Großunternehmen der Wirtschaft für sich zu beanspruchen. Die Expansion der Hochschulbildung nach dem Zweiten Weltkrieg führte aber zu Positionsveränderungen der Akademiker, die an sozialer Macht teilhatten. Die Hochschulabgänger bezeichnen sich nun nicht mehr mit dem ständisch geprägten Begriff ‚Akademiker‘. Dieser Wandel vom Akademikerstand zum Hochschulabsolventen ist nach Hartmann deutlich am Berufsweg der juristischen Hochschulabgänger abzulesen, die früher den Kern des Akademikerstandes ausmachten (vgl. Hartmann 1990: 220). Nach seiner Berechnung haben gegenwärtig jedes Jahr nur ca. 3 Prozent der ausgebildeten Juristen überhaupt eine Chance, eine der begehrten Experten- oder Führungsstellungen in Unternehmen der Wirtschaft zu besetzen (vgl. ebd.: 225). Diese Verschlechterung der Einstellungschancen der Juristen geht vor allem auf die Expansion des Hochschulbesuchs zurück. Die Zahl der Jurastudenten hat sich in dem untersuchten Zeitraum (von 1905 bis 1989/90) um das Vierzehnfache erhöht (ebd.: 221). Damit blieb ihr Anstieg zwar deutlich hinter dem Gesamtwachstum der Hochschulabsolventen zurück, der Verlust sozialer Exklusivität ist aber vergleichbar stark.

Die Expansion der Hochschulbildung führte zu einer Diskrepanz zwischen dem stetig wachsenden Angebot an Hochschulabsolventen und den für diese Gruppe zur Verfügung stehenden hochqualifizierten und auch hochbezahlten Arbeitsplätzen. Damit geht eine Veränderung der Einstellungskriterien für Hochschulabsolventen einher. Ein Vergleich von Befragungen zu diesen Einstellungskriterien, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten durchgeführt wurden, kann

darüber Auskunft geben. Teichler/Winkler befragten Personalmanager und neu eingestellte Absolventen, nach welchen Kriterien Absolventen ausgewählt wurden (vgl. Teichler/Winkler 1990). Darauf antworteten die Befragten übereinstimmend, dass das weitaus höchste Gewicht den Faktoren „Persönlichkeit und Verhalten“, also „außerfachlichen Kompetenzen“ zukommt. Dieser Befund weicht deutlich von einem früheren Survey ab (vgl. Teichler/Buttgereit/Holtkam 1984). Danach legte eine Mehrheit (55 Prozent) der befragten bundesdeutschen Großunternehmen großes Gewicht auf fachliche Qualifikationen. Nur 15 Prozent der befragten Unternehmen antworteten, dass bei ihren Einstellungsverfahren außerfachliche Qualifikationen von Bedeutung waren. Daraus ist abzuleiten, dass ein Wandel in der Einstellungspraxis stattfindet. Dieser Wandel darf aber nicht so interpretiert werden, dass die fachlichen Aspekte ihre Bedeutung für die berufliche Selektion verlören. Es ist vielmehr so, dass persönliche Kriterien nicht anstelle, sondern neben den fachlichen Kriterien an Bedeutung gewinnen (vgl. Teichler/Teichler 1994).

Der Bedeutungszuwachs dieses zusätzlichen Kriteriums für die berufliche Selektion ist auf mehrere Ursachen zurückzuführen, die aus der Perspektive des Arbeitsmarktes betrachtet werden können. Von Bedeutung sind auf der Nachfrageseite ökonomische Strukturveränderungen und die Bedingungen der Durchsetzung und Anwendung neuer Techniken und auf der Seite der Anbieter die Verschiebung der Bildungsproduktion. Die Veränderungen der wirtschaftlichen Rahmenbedingungen, die sich unter drei Stichworten - eine schärfere Konkurrenz auf dem Markt, die Implementation neuer Techniken und neue Formen der Organisations- und Arbeitsgestaltung - zusammenfassen lassen, führen zu Veränderungen der Qualifikationsziele unterschiedlicher Berufsbereiche (vgl. Feldhoff/Jacke/Simoleit 1995). Allgemein lässt sich ein Bedeutungszuwachs derjenigen Qualifikationen beobachten, die sich auf erweiterte Handlungskompetenzen der Akteure beziehen (vgl. ebd.: 68).

Zum Wandel der Qualifikationsziele hat ebenfalls die Verschiebung des Zusammenhangs von Bildung und Arbeit beigetragen (vgl. Windolf/Hohn 1988). Die Folgen der Bildungsexpansion zeigen sich insbesondere im steigenden Angebot an Hochschul- und Fachhochschulabsolventen. Während noch vor zwei Jahrzehnten in fast allen Wirtschaftszweigen ein Mangel an Fachkräften beklagt wurde (vgl. Windolf/Hohn 1984), ist in den 90er Jahren ein Überangebot an hochqualifizierten Arbeitskräften verfügbar geworden (vgl. Windolf 1994). Am Arbeitsmarkt hat dieses steigende Angebot zu „einer paradoxen Situation“ (Windolf/Hohn 1984: 16) geführt: Einerseits garantieren Bildungsabschlüsse keine Beschäftigungssicherheit mehr. Für die meisten offenen Stellen gibt es andauernd einen Überhang von Bewerbern, die die beruflichen Anforderungen erfüllen. Andererseits wirken formale Bildungsabschlüsse zunehmend als ausschließende Merkmale, die den Markteintritt regulieren. Immer mehr sind die beschäftigenden Organisationen aufgrund der Zunahme der Hochschulabsolventen in der Lage, unter den fachlich gut qualifizierten Bewerbern ihre Neulinge auswählen zu können.

Welche Qualifikationen für Hochschulabsolventen im Berufsverlauf (beim Berufseinstieg und -aufstieg) wichtig sind, können wir an der Einstellungspraxis für leitendes Personal (vgl. Windolf/Hohn 1984, 1988) und für die wirtschaftliche Elite (vgl. Hartmann 1990, 1996) ablesen. Die Auswahlmechanismen für leitendes und Führungspersonal bestehen aus einer zweistufigen Selektion (vgl. Hartmann 1990: 226). Auf der ersten Stufe gelten fachliche Auswahlkriterien, auf der zweiten Anforderungen an die Persönlichkeit. Zu den fachlichen Auswahlkriterien zählt in erster Linie die Höhe des formalen Bildungsabschlusses. Der größte Teil des zukünftigen höheren Managements in den Großunternehmen (und auch in den mittelständischen Betrieben) durchläuft eines der Trainee-Programme für den Führungskräftenachwuchs, die ganz oder überwiegend Hochschulabsolventen rekrutieren (vgl. Hartmann 1996: 87). Die Kriterien Studienfach, Studiendauer und Abschlussnote sorgen dafür, dass die große Masse der Absolventen sich erst gar nicht bewirbt. Zu den fachlichen Auswahlkriterien gehören auch Zusatzqualifikationen, Auslandsaufenthalte und Fremdsprachenkenntnisse.

Nach einer Grobauswahl erfolgt dann die Feinselektion nach fachunabhängiger Kriterien. Die Erweiterung der Rekrutierungskriterien erklärt sich dadurch, dass die fachliche Qualifikation nur selten ein Engpass ist, weil aufgrund des Überangebots auf dem Arbeitsmarkt sich lange Warteschlangen bilden (vgl. Windolf/Hohn 1984: 18). Dazu tragen auch die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (wachsende Internationalisierung, Komplexität und Konkurrenz) bei: Diese Rahmenbedingungen sind nach Hartmann (vgl. 1996: 137) für die Erweiterung der beruflichen Anforderungen an Spitzenmanager verantwortlich. Bei der Feinselektion stehen Anforderungen an die Persönlichkeit oder an den „persönlichen und beruflichen Habitus, an die gesamte biographische Entwicklung und die zentralen Interessen in der Lebensführung“ (Windolf/Hohn 1988: 198) im Vordergrund. Für die Beurteilung der Persönlichkeit wird auf Angaben zurückgegriffen, die sich aus dem schriftlichen Lebenslauf der Kandidaten herausfiltern lassen (vgl. Hartmann 1996: 109). Von großer Bedeutung sind Angaben über ehrenamtliche Aktivitäten in Vereinen, in schulischen oder studentischen Gremien (vgl. Gaugler/Martin/Schneider 1995), nicht so sehr beruflich bedingte Auslandsaufenthalte und ausgefallene Hobbys (vgl. Hartmann 1996: 109). Erstere werden als Indizien für Initiativefähigkeit, Teamfähigkeit und ganz generell Führungsqualitäten gewertet. Der berufliche Werdegang wird auch unter die Lupe genommen: „es macht misstrauisch, wenn ein Bewerber die Stelle wechselt, ohne dass hiermit ein beruflicher Aufstieg verknüpft ist. Jeder Stellenwechsel, der nicht mit einem eindeutigen Karriereerfolg verbunden ist, (...) wird als ‚unmotivierter Stellenwechsel‘ und damit als Verletzung der Loyalitätspflicht interpretiert“ (Windolf/Hohn 1988: 198). Dies gilt nach Windolf/Hohn (vgl. ebd.: 198) bei allen Unterschieden in den Rekrutierungspraktiken für dispositive Arbeitsrollen als eines der wichtigsten Signale für das zukünftige Verhalten. Die Entscheidung über eine Mitgliedschaft in der Organisation ist zentral an die Frage gebunden, ob ein Bewerber von seiner gesamten Lebensführung her dazu disponiert ist, die Ziele und Werte der Organisation als seine eigenen zu vertreten und seine privaten Belange diesem Zweck unterzuordnen.

Von großer Bedeutung sind auch soziale Kompetenzen und Teamfähigkeit (vgl. Hartmann 1996: 141). Der Bedeutungszuwachs derartiger Kompetenzen bezieht sich auf den Wandel „in (der) Einstellung gegenüber Autoritäten und hierarchischen Strukturen“ (ebd.). In Betrieben wird Autorität – auch „bedingt durch die radikale Infragestellung aller Autoritäten in der anti-autoritären Bewegung und die davon ausgehende Einstellungsveränderung“ (ebd.) - stärker als früher hinterfragt und nicht einfach akzeptiert. „Die kritische Haltung betrieblichen Hierarchiestrukturen gegenüber und die Infragestellung bis Ablehnung nur formal legitimierter Autoritäten zwingt auch die Manager auf der oberen Führungsebene immer stärker dazu, auf Überzeugung statt auf Anordnung zu setzen und die vielbeschworene Teamfähigkeit unter Beweis zu stellen“ (ebd. 142).

Noch wichtiger sind nach Hartmann jedoch die Persönlichkeitseindrücke, die die jeweiligen Entscheidungsträger im direkten Kontakt mit den Kandidaten gewinnen. Dazu gehören „souveränes Auftreten, gute Allgemeinbildung, angemessene Umgangsformen, optimistische Lebenshaltung und unternehmerische Einstellungen“ (vgl. ebd.). Die Chancen, diese Qualifikationen und die bereits erwähnten Kompetenzen, die man von Managern normalerweise erwartet, zu erwerben, sind von der sozialen Herkunft abhängig. Dies belegt Hartman (vgl. 1990) am Beispiel der juristischen Kandidaten im Rekrutierungsprozess für wirtschaftliche Führungskräfte sehr anschaulich.

Die meisten Unternehmen verlangen über die juristische Qualifikation hinaus nicht nur die perfekte Beherrschung zumindest einer Fremdsprache, sondern auch die Fähigkeit, sich in betriebswirtschaftliche Abläufe und Problemstellungen hineinzusetzen. Solche außerfachlichen Qualifikationen lassen sich zwar ebenso wie die juristischen Kenntnisse durch schulisches oder universitäres Lernen erwerben. Insofern scheint die familiäre oder soziale Prägung nicht unmittelbar durchzuschlagen. Begabte und lernbereite Juristen haben anscheinend auch unabhängig von ihrer Herkunft eine realistische Chance im Konkurrenzkampf zu bestehen. Auf den zweiten Blick werden aber schon Momente sichtbar, die gegen eine solche Sicht der Dinge sprechen. So ist die Bereitschaft, während des Jurastudiums zusätzlich wirtschaftliche und Fremdsprachenkenntnisse zu erwerben, bei jenen Studenten weit stärker ausgeprägt, für die das juristische Studium als solches noch keinen gesellschaftlichen Aufstieg darstellt. Unter denjenigen Studenten, für die das juristische Studium einen gesellschaftlichen Aufstieg bedeutet, dominiert der Typus der „Paukjuristen“, der sein Studium nach der Maxime ausrichtet, es möglichst schnell und mit möglichst guten Noten zu absolvieren (vgl. ebd.). Dementsprechend versuchen sie, fleißig zu lernen, ohne nach links oder rechts zu schauen. Für Kinder aus den so genannten besseren Familien stellt sich die Situation in der Regel ganz anders dar. Zunächst geht es bei ihnen nicht um eine einmalige Chance. Auch wenn sie das Studium nicht wie geplant hinter sich bringen, bedeutet das nicht gleich den sozialen Abstieg. Dementsprechend ist der Typus des Paukjuristen hier sehr viel seltener anzutreffen. Man gönnt sich eher den Blick nach rechts und links. Denn zum einen wissen sie, gerade wenn ein familiärer Be-

zug zur Wirtschaft besteht, wie wichtig ein nicht fachbourniertes, flexibles Herangehen an ökonomische Probleme ist, zum anderen haben sie aufgrund ihrer Herkunft Zeit und Erfahrungen, an das Studium gezielt heranzugehen, sie können dadurch Zeit gewinnen, die andere Studenten mangels familiärer Informationshilfe einbüßen

Der Vergleich zwischen studierenden Juristen aus unteren und höheren Sozialschichten verdeutlicht, dass die Aneignungschancen der zuvor umrissenen Anforderungen an leitendes Personal mit der sozialen Lage eng verbunden sind: In Bezug auf diese entscheidenden Auswahlkriterien haben Kandidaten, die im etablierten Bürgertum aufgewachsen sind, einen deutlichen Vorsprung vor anderen und sind deshalb um vieles erfolgreicher, wenn es um den Zutritt zur Elite der bundesdeutschen Wirtschaft geht. Diese Ansicht wird durch eine Reihe von Untersuchungen über „erfolgreiche Top-Manager“ gestützt (Grunwald/Rudolph 1992).⁴⁸ Diese Untersuchungen stellen typische Merkmale und Verhaltensweisen erfolgreicher Top-Manager heraus, die sich in drei Clustern - Persönlichkeitsmerkmale, soziodemographische Merkmale und berufsbezogene Merkmale - zusammenfassen lassen (vgl. Abbildung 5-1, S.136).

⁴⁸ Die Untersuchungen sind: Eberwein/Tholen (1990): Managermentalität, Frankfurt am Main; Bennis/Nanus (1985): Führungskräfte, Frankfurt am Main; Grunwald (1990): Aufgaben und Schlüsselqualifikationen von Managern, in: Sarges (Hg.): Management-Diagnostik, Göttingen, S. 161-171; Wunderer/Grunwald (1980): Führungslehre, Berlin/N.Y.; Müller-Bölling u.a. (1989): Manager-Alltag, in: Bild der Wissenschaft, H.1, S. 104-109; Bruhn/Wuppermann (1985): Position und Aufgaben der Geschäftsführer, in: Die Betriebswirtschaft H. 48, S. 421-434; Neuberger (1990): Führen und geführt werden, Stuttgart; Vollmer (1991): Eigenwerbung und Selbstdarstellung gehören zu Profil und Aufgaben des Erfolgsmanager, in: Karriere, H.11; Schreyögg/Hübl (1992): Manager in Aktion, in: Zeitschrift Führung + Organisation, H.2, S. 82-89; Bruhn/Wuppermann (1985): Position und Aufgaben der Geschäftsführer, in: Die Betriebswirtschaft, H.4, S. 421-434; Ramme (1990): Die Arbeit von Führungskräften, Bergisch Gladbach/Köln; Dörner (1989): Die Logik des Misslingens, Reinbek; Strasser (1985): Abschied von den Wunderknaben. Die Krise der deutschen Manager und Unternehmer, München; Sarges/Weinert (1991): Früherkennung von Management-Potentialen, in: Feix, W.E. (Hg.): Personal 2000, Frankfurt am Main, S. 267-302; Schirmer (1992): Arbeitsverhalten von Managern, Wiesbaden. Diese Literaturangaben werden von Grunwald/Rudolph (1992: 201) zitiert, sie werden in der Literaturliste der vorliegenden Arbeit daher nicht angegeben.

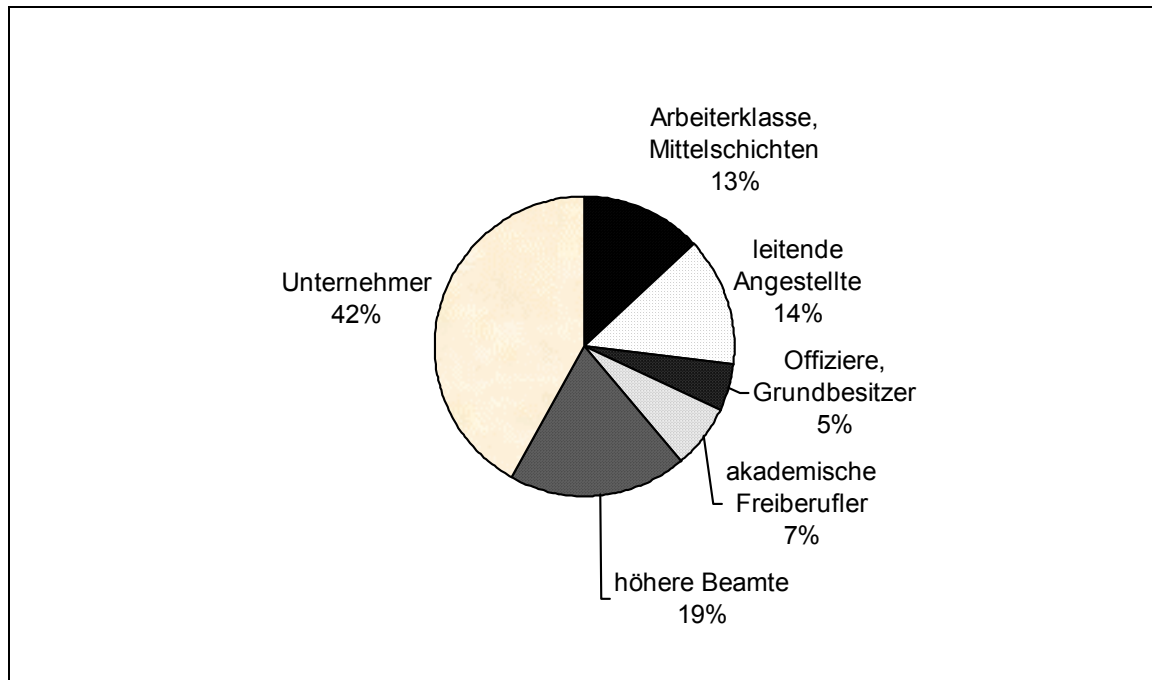
Abbildung 5-1: Typische Merkmale und Verhaltensweisen erfolgreicher Manager

Persönlichkeitsmerkmale	Soziodemographische Merkmale	Berufsbezogene Merkmale
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Emotionale Stabilität, hohe psycho-physische Belastbarkeit und Ausdauer, ▪ relativ gering ausgeprägte Lebensangst, seelische Ausgeglichenheit, optimistische Lebenseinstellung, ▪ überdurchschnittliche Intelligenz, systematisches, logisch-analytisches Denken, Urteilskraft, ▪ hohe Leistungsmotivation, ▪ großes Selbstvertrauen, ▪ Intuition und Phantasie, ▪ Anpassungsfähigkeit, ▪ Kontaktfähigkeit, ▪ Redegewandtheit, ▪ Macht- und Statusorientierung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unterstützendes, harmonisches Elternhaus mit akademischer Bildung, ▪ gute Beziehungen zu mindestens einem Elternteil, ▪ Vater mit höherer Berufsposition (Manager, Selbständiger, leitender Angestellter, höherer Beamter), ▪ Hochschulstudium (Wirtschaftswissenschaften, Jura, Natur- oder Ingenieurwissenschaften), ▪ möglichst Promotion als Statussymbol, ▪ zumeist älter als 50 Jahre 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ langjährige Berufspraxis - erste leitende Position zwischen 30-40 Jahren, ▪ sehr gut informiert über ihre Berufsanforderungen und über ihr Unternehmen, ▪ mehr Generalist als Spezialist, ▪ relativ schneller, sich selbst verstärkender Aufstieg, ▪ werden von einflussreichen Mentoren/Gönnern gefördert und sind durch einflussreiche soziale Netzwerke abgesichert, ▪ betreiben Eigenwerbung, gute Selbstdarstellung und Selbstinszenierung

Quelle: Grunwald/Rudolph (1992: 201).

Besonders bemerkenswert sind die soziodemographischen Merkmale erfolgreicher Manager: Sie stammen gewöhnlich aus einem Elternhaus mit akademischem Hintergrund und haben einen Vater mit höherer Berufsposition. Die soziale Herkunft von Spitzenmanagern ist eng mit berufsbezogenen Merkmalen verbunden: Einflussreiche Mentoren/Gönner haben sie gefördert und sie verfügen über einflussreiche soziale Netzwerke. Diese Anzeichen deuten darauf hin, dass ein überwiegender Teil der deutschen Spitzenmanager aus höheren sozialen Schichten kommt. Nach einer genaueren Untersuchung der sozialen Herkunft deutscher Topmanager (vgl. Hartmann 1998) kommen ca. 82 Prozent der Vorstandsvorsitzenden der 100 größten deutschen Unternehmen aus den Familien größerer Unternehmer, leitender Angestellter, akademischer Freiberufler, von Offizieren, Grundbesitzern und höheren Beamten (siehe Abbildung 5-2, S.137). Nur 13 Prozent der Spitzenmanager kommen aus Arbeiter- und Mittelschichtfamilien.

Abbildung 5-2: Die soziale Herkunft deutscher Topmanager (Vorstandsvorsitzenden) der 100 größten Unternehmen, in Prozent (1996)



Quelle: Hartmann (1998: 174).

Im Vergleich mit der wirtschaftlichen Elite anderer Länder (Frankreich, England und USA) findet Hartmann (1996, 1997a, 1998) heraus, dass im Hinblick auf die Rekrutierung wirtschaftlichen Führungspersonals diese Staaten sich wenig unterscheiden. Auch in diesen Ländern zeigt sich, dass die wirtschaftliche Elite überwiegend aus höheren Sozialschichten stammt. Worin sich die deutsche Wirtschaftselite von ihren Kollegen in anderen Ländern unterscheidet, das sind die Auswahl- und Selektionsmechanismen, die für ihre exklusive soziale Rekrutierung sorgen. In anderen Ländern spielen elitäre Bildungseinrichtungen in diesem Prozess eine ausschlaggebende Rolle, zu denen es in Deutschland kein Pendant gibt. Damit stellt sich die Frage, auf welche Weise ohne Hilfe der Eliteinstitutionen im Bildungswesen die soziale Exklusivität der deutschen Wirtschaftselite bewahrt wird. Hartmann behauptet, dass die in den Besetzungsverfahren angewandten Auswahlkriterien den Nachwuchs der höheren Sozialschichten begünstigen. Denn nur eine darauf gegründete sehr starke Begünstigung könne angesichts der mangelnden sozialen Selektionskraft der deutschen Bildungsinstitutionen die massive Überrepräsentierung der Kinder aus besseren Kreisen im Topmanagement großer deutscher Unternehmen erklären (vgl. Hartmann 1996: 192). Die wesentlichen Beurteilungskriterien zeigen die Bevorzugung des etablierten Bürgertums bei der Rekrutierung der Wirtschaftseliten schon dort, wo außergewöhnliche Aktivitäten während der Ausbildungszeit verlangt werden. In diesem Zusammenhang weist Hartmann insbesondere auf drei Vorteile der Kinder des Bürgertums hin: Zum einen ist aus verschiedenen Gründen die Wahrscheinlichkeit des Auslandsaufenthalts oder Auslandsstudiums größer als bei anderen Bewerbern. Die Auslandserfahrung steht nach Hartmann für Initiative, Selbständigkeit, Flexibilität und die Kennt-

nis fremder Kulturen und Sprachen. Ihr zweiter Vorteil besteht darin, dass sie während des Studiums in überdurchschnittlichem Maß ein nicht unmittelbar auf das Fachstudium bezogenes Engagement zeigen. Sie gestalten ihr Studium in der Regel weniger fachborniert, weil dessen dauerhafte Finanzierung stärker gesichert ist als bei ihren Kommilitonen, weil ihnen die Bedeutung eines breiten Horizonts für die spätere Berufslaufbahn aufgrund ihrer familiären Erfahrungen bewusst ist und weil sie häufig in vielseitig interessierten und gebildeten Familien aufgewachsen sind. Ihr wichtigstes Vorteil ist jedoch der Klassenhabitus, das heißt das äußere Erscheinungsbild, allgemeine Einstellungen sowie das Auftreten und Verhalten. All diese Eigenschaften, so Hartmann, sind Produkte der familiären Erfahrungen.

Fassen wir zusammen: Angesichts des Angebotsüberhangs auf dem Arbeitsmarkt sind neben fachlichen weitere - außerfachliche - Qualifikationen für die Rekrutierung von Führungskräften wichtiger geworden. Dazu gehören in erster Linie persönlichkeitsgebundene Merkmale wie Initiativefähigkeit, so genannte Führungsqualitäten, Leistungsbereitschaft, Motivation, Belastbarkeit, Flexibilität, soziale Kompetenzen sowie Teamfähigkeit, souveränes Auftreten, gute Allgemeinbildung, angemessene Umgangsformen, optimistische Lebenshaltung und unternehmerische Einstellungen. Dem Beispiel anderer Autoren folgend (vgl. Gaugler 1987; Grunwald/Rudolph 1992), möchte ich solche außerfachlichen Qualifikationen für leitende Positionen und Führungsaufgaben als „Schlüsselqualifikationen“ bezeichnen. Betrachtet man die Literatur zu Schlüsselqualifikationen, so hat es den Anschein, dass jeder Autor mit einem eigenen Konzept arbeitet (vgl. Feldhoff/Jacke/Simolet 1995; siehe auch die kurze Darstellung in Kapitel 2.3). Hier wird dieser Begriff ohne eine detaillierte Ausformulierung verwendet, um den sich wandelnden Stellenwert des Bildungskapitals bei der beruflichen Selektion zu verdeutlichen. Der Begriff der Schlüsselqualifikationen wird eher metaphorisch verwendet, um die folgende Konstellation auszudrücken: Die Erweiterung der Anforderungen an Bewerber für berufliche Spitzenpositionen weist auf einen sinkenden Tauschwert der Bildung hin. Der Bildungsabschluss weist nur den Weg in Richtung auf die Arbeitsplätze, deren unmittelbarer Zugang aber durch eine geschlossene Tür versperrt ist. Ohne passende *Schlüssel*qualifikationen lässt sich diese Tür nicht aufschließen und öffnen.

Es liegt auf der Hand, dass der Bedeutungszuwachs von Schlüsselqualifikationen einen Wandel der Reproduktion sozialer Ungleichheit mit sich bringt. Da bei der beruflichen Selektion Schlüsselqualifikationen eine immer größere Rolle spielen, werden sie zu einer Determinante sozialer Lebenschancen. In diesem Sinne sprechen Büchner/Krüger (1996a: 214) davon, dass die Inflation der höheren Bildungsabschlüsse es erforderlich zu machen scheint, „sich neben dem schulischen Bildungserwerb (einschließlich der entsprechenden Abschlüsse und Berechtigungen) weitere bildungsrelevante Qualifikationen (z.B. allgemeine soziale Schlüsselqualifikationen) in außerschulischen Bildungszusammenhängen anzueignen, um im Wettbewerb um knappe privilegierte Positionen in der Gesellschaft bestehen zu können.“ Als „allgemeine soziale Schlüsselqualifikationen“ bezeichnen sie Kompetenzen wie „kompetentes Zeitmana-

gement, Organisationswissen, die Fähigkeit zu Teamwork, zeitgemäße Planungs- und Konfliktlösungskompetenzen, der angemessene Umgang mit Informationssystemen und Beratungsangeboten, ein sozial verträgliches Durchsetzungsvermögen etc.“ (ebd.), die den Bildungserwerb in den verschiedensten sozialen Kontexten erleichtern. Nach den Untersuchungen von Büchner/Krüger und von Hartmann ist die Chance zur Aneignung sozialer Schlüsselqualifikationen ebenso wie die Chance für ein Verständnis der berufsbezogenen Bedeutung dieser Qualifikationen sozial ungleich verteilt. Schlüsselqualifikationen sind in diesem Sinne kulturelle „Macht- und Handlungsressourcen“ (also kulturelles Kapital), „die ihrem Besitzer bei sozialen Auseinandersetzungen um knappe Güter zu Stärke, Macht und damit zu Gewinn verhelfen“ (Bourdieu 1997b: 107).

Die referierten Ergebnisse tragen dazu bei, die von der kultursoziologischen Ungleichheitsforschung gestellte – meines Erachtens aber nicht geklärte - Frage zu beantworten, welche ungleichheitsrelevanten Wirkungen von spezifischen kulturellen Praxen und den mit ihnen verbundenen unterschiedlichen Lebensstilen ausgehen. In der deutschen Diskussion zu Fragen der Bildungsungleichheit wird zwar häufig postuliert, dass kulturelle Praxen und die damit einhergehenden unterschiedlichen Lebensstile ungleichheitsrelevante Wirkungen entfalten (vgl. etwa die Beiträge in Mörth/Fröhlich 1994). Aber es ist noch nicht aufgezeigt worden, wie sie unter den deutschen Verhältnissen tatsächlich auf soziale Ungleichheit einwirken. Einzig Pierre Bourdieu (vgl. 1982, 1983, 1988) macht deutlich, warum sie für soziale Ungleichheit relevant sind: Bestimmte kulturelle Merkmale und Lebensstile sind deshalb hierfür bedeutsam, weil der Nachwuchs der kulturell bestimmenden sozialen Gruppe (das heißt die *classe dominante*) die verschiedenen Hindernisse auf dem Weg zu den exklusiven Abschlüssen elitärer Bildungseinrichtungen sehr viel erfolgreicher überwindet als der Nachwuchs anderer sozialer Schichten und Klassen – zumindest in Frankreich. Den Grund dafür sieht Bourdieu darin, dass die dominanten kulturellen Merkmale in diesen Bildungseinrichtungen vervollständigt, gefestigt und offiziell legitimiert werden. Mit anderen Worten: Die elitären Bildungsinstitutionen, die eines des wichtigsten Medien sozialer Allokation sind, tragen zur sozialen Reproduktion bei, indem sie nach Maßgabe des verfügbaren kulturellen Kapitals ihre Schüler und Studenten belohnen und sanktionieren. Auf dieser Weise können in Frankreich alltagskulturelle Merkmale des Verhaltens soziale Distanz reproduzieren.

Das deutsche Bildungssystem kennt keine derartigen Eliteinstitutionen. Insgesamt erscheint die Allokationsfunktion des Bildungssystems geschwächt. Diese Rolle übernimmt das Beschäftigungssystem. Im Zuge der beruflichen Selektion belohnt und sanktioniert es bestimmte kulturelle und persönlichkeitsgebundene Kompetenzen, also Schlüsselqualifikationen, deren Aneignungschancen je nach sozialer Lage unterschiedlich sind. Damit trägt es letztlich zur sozialen Reproduktion bei. *Schlüsselqualifikationen sind also die deutsche Variante des kulturellen Kapitals*. Aus der Perspektive derjenigen Autoren, die den Begriff des (inkorporierten) kulturellen Kapitals mit dem ästhetischen Konservatismus der herkömmlichen Hochkultur

assoziiieren (siehe Kapitel 2.3), muss eine solche Position Skepsis hervorrufen. Nach den vorliegenden Forschungsergebnissen gilt es aber festzuhalten: In den Ausleseprozessen des Beschäftigungssystems ist aufgrund der Expansion der Hochschulbildung das Hochschuldiplom keine hinreichende Bedingung mehr für beruflichen Erfolg. Gleichsam als eine Form neuen kulturellen Kapitals treten Schlüsselqualifikationen als weitere wichtige Kriterien hinzu.

5.1.2 Ungleiche Aneignungschancen von Schlüsselqualifikationen

Soziale Felder und Handlungsmuster, die den Erwerb von Schlüsselqualifikationen beeinflussen können, sind vor dem Hintergrund des Gesagten zweifellos wichtiger geworden. Es ist dann naheliegend, dass Bildungsanstalten, kulturelle Praxen, Lebensstile etc., die je nach sozialem Milieu unterschiedlich sind, die Aneignungschancen solcher Kompetenzen und Fähigkeiten beeinflussen, die für nachgefragte Positionen auf dem Arbeitsmarkt vorausgesetzt werden. Mit anderen Worten: Die ungleichen Aneignungschancen von Schulprofilen, kulturellen Praxen und Lebensstilen reproduzieren, vermittelt durch die ungleichen Erwerbchancen von Schlüsselqualifikationen, soziale Ungleichheit. Um einzugrenzen, welche soziale Felder und Handlungsmuster für die ungleichen Aneignungschancen von Schlüsselqualifikationen in Betracht gezogen werden müssen, richtet sich unser Augenmerk im Folgenden ausschließlich auf allgemeinbildende Schulen und außerschulische kulturelle Bereiche. Obwohl andere soziale Felder – zum Beispiel die Berufs- und Weiterbildung – für die Aneignungschancen von Schlüsselqualifikationen ebenfalls bedeutsam sein mögen, bleiben sie hier ausgeschlossen. Eine solche Begrenzung ist zwingend notwendig, weil wir dem von der Bildungsexpansion hervorgerufenen Wandel der sozialen Selektionsfunktion nachgehen wollen, die ursprünglich dem Schulsystem vorbehalten war. Die Berücksichtigung von außerschulischen kulturellen Bezugsfeldern kann damit begründet werden, dass sie aufgrund von Tendenzen zur Aufgabenreduzierung der Schulen sowie zur Auslagerung von Schulangeboten quantitativ wichtiger geworden sind (siehe Kapitel 3.2.2). Eine Verlagerung der schulischen Aufgaben und Angebote auf außerschulische Lernorte beziehungsweise Bildungsangebote bedeutet nicht nur, dass der Abnehmer sich an den Kosten beteiligen muss, sondern auch, dass die Erforschung der Bildungsungleichheit über die Schulgrenzen hinaus erweitert werden muss.

Wir gehen davon aus, dass „das schulische Lernen und der Schulerfolg durch unterschiedliche und vor allem ungleiche Teilhabechancen an außerschulischen Lern- und Bildungsmöglichkeiten entscheidend (mit)beeinflusst wird“ (Büchner/Krüger 1996b: 21). Hinzu kommt, dass auch die Aneignungschancen von Schlüsselqualifikationen dadurch entscheidend beeinflusst werden. Diesen neuen Horizont der Erforschung von Bildungsungleichheit eröffneten die Arbeiten von Manuela du Bois-Reymond, Peter Büchner und Heinz-Hermann Krüger, die zu

den so genannten subjekt- beziehungsweise lebensweltorientierten Kindheitsforschern⁴⁹ gehören. Sie haben darauf aufmerksam gemacht, dass es herkunftsbedingte soziale Chancengleichheiten nicht nur beim schulischen Lernen gibt, sondern dass in Wechselwirkung damit auch beim außerschulischen Bildungserwerb, insbesondere beim Erwerb allgemeiner sozialer Schlüsselqualifikationen, solche herkunftsbedingten Ungleichheiten eine Rolle spielen (vgl. Büchner/Fuhs/Krüger 1996). Als außerschulische kinderulturelle Aktivitäten bezeichnet Fuhs die konkreten Handlungen von Kindern im außerschulischen Lebensalltag (vgl. Fuhs 1996: 129). Die außerschulische Praxis bietet sich als Forschungsgegenstand an, weil die aktive Aneignung der Lebenswelt der Kinder nach Meinung der Autoren hier besonders gut beobachtet werden kann. Die Kinder und (jungen) Jugendlichen unterliegen hier keinen vorgegebenen starren Handlungsgrenzen (wie in der Schule), sondern treffen in ihrem sozialen Wertumfeld eigene Entscheidungen für oder gegen bestimmte Aktivitäten und können bezogen auf spezifische kinderulturelle Phänomene wie Kleidung, Musik, Fernsehkonsum, Freizeitinteressen, Freundeskreise etc. einen eigenen Geschmack ausbilden. Im Folgenden werden wir - gestützt auf die Studien der genannten Autoren - die Chancen zur Aneignung von Schlüsselqualifikationen im außerschulischen Bereich näher betrachten.

Die folgende Darstellung ist allerdings nicht darauf gerichtet, eine vollständige Erklärung des Zusammenhanges von Aneignungschancen der Schlüsselqualifikationen mit soziokulturellen Faktoren zu gewinnen. Sie ist eher ein Versuch der Abgrenzung gegen die vorherrschende Auffassung, der zufolge außerschulische kulturelle Praxen und Lebensstile als alltagskulturelle Konventionen, die dem ästhetischen Konservatismus der traditionellen Hochkultur entsprechen, eine sozial ausgrenzende Wirkung entfalten. Unser Versuch soll exemplarisch plausibilisieren, dass das kulturelle Kapital auch in einer anderen Weise - in diesem Fall vermittelt über Schlüsselqualifikationen - zur Reproduktion sozialer Ungleichheit beitragen kann.

5.1.2.1 Chancen des Erwerbs von Schlüsselqualifikationen im Schulsystem

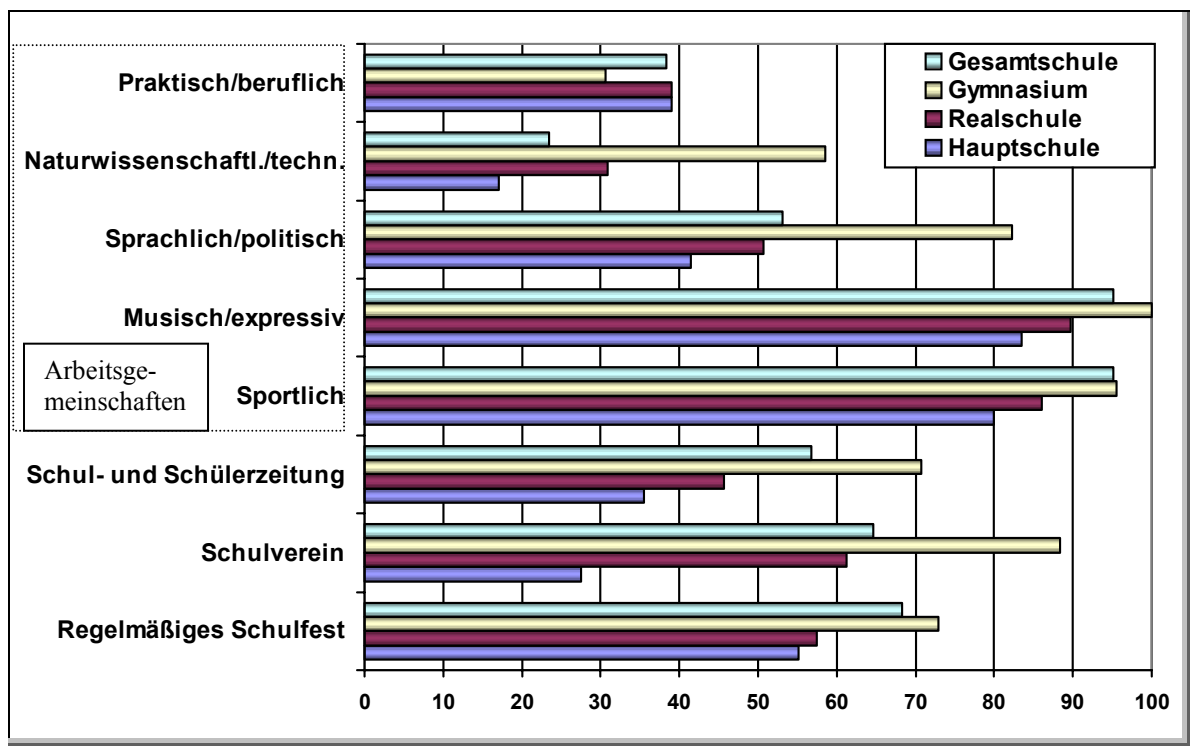
Der Erwerb von Schlüsselqualifikationen hängt von zwei Aspekten ab: auf der einen Seite vom Typus der Sekundarschule, auf der anderen von der Wahl der konkreten Schule. Im Hinblick auf die Chancen des Erwerbs von Schlüsselqualifikationen scheint das Gymnasium einen Vorrang aufzuweisen. Nach der Einschätzung der Arbeitsgruppe Bildungsbericht (vgl. 1994: 513f.) unterscheidet sich der gymnasiale Unterricht von dem in den anderen Schulformen durch seine Reflexions- und Gesprächskultur. Im Zentrum des gymnasialen Unterrichts stehe zwar, wie in anderen Schulformen auch, die Aneignung von Wissen und intellektuellen Fähigkeiten, aber auf einem vergleichsweise hohen intellektuellen Anspruchsniveau und unter Bevorzugung von Zielsetzungen, die komplexe kognitive Operationen erfordern. Die vorherr-

⁴⁹ Honig/Leu/Nissen (1996) verwenden diese Bezeichnung zur Abgrenzung von einer eher strukturbezogenen Kindheitsforschung.

schende methodische Grundform sei das geleitete Unterrichtsgespräch. Dieses Unterrichtsgespräch fördere die Reflexions- und Gesprächskultur. In allen Phasen des gymnasialen Unterrichts präge letztlich das Gespräch die Situation. Stillarbeit und unbetreute Schülertätigkeiten, die wichtige Elemente vor allem des Hauptschulunterrichts darstellen, hätten im Gymnasium geringere Bedeutung. Der Gymnasialunterricht sei durch eine relativ hohe Kommunikationsdichte bei ausgeprägter Problemorientierung gekennzeichnet. Weder in der Hauptschule noch in der Gesamtschule kämen Lehrer und Schüler so häufig sachbezogen zu Wort wie im Gymnasium.

Dass im Gymnasium eine kognitiv akzentuierte Schulkultur herrscht, ist eigentlich zu erwarten. Das heißt aber nicht, dass das gymnasiale Schulleben nur auf die kognitive Dimension orientiert ist. Hier ist vielmehr auch ein höheres Niveau außerrichtlicher und außerunterrichtlicher Aktivitäten als in anderen Schulformen zu verzeichnen (vgl. Abbildung 5-3).

Abbildung 5-3: Außerunterrichtliche Aktivitäten und Angebote nach Schularten, in Prozent



Quelle: Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994: 515.

Außer bei praktisch/beruflichen Arbeitsgemeinschaften sind die gymnasialen Aktivitäten und Angebote in allen Dimensionen (vor allem in musisch/expressiven und sprachlich/politischen Arbeitsgemeinschaften sowie in den Bereichen Schulverein und Schul- oder Schülerzeitung)

den anderen Schulformen überlegen.⁵⁰ Bedenkt man, dass über die Qualifikations- und Selektionsfunktion hinaus die Schule unter Sozialisationsaspekten „ein Alltags- und Erfahrungsraum“ „die Schnittstelle im Hier und Jetzt“ ist und „eine identitätsstiftende und Lebenswelt-Funktion“ hat (Preuss-Lausitz 1994: 120), so ist zu erwarten, dass dank der vielfältigen außerunterrichtlichen Aktivitäten und Angebote Gymnasiasten mehr erleben und erproben können als die Schüler anderer Schulformen.

Mit diesem kurzen Blick auf den gymnasialen Unterricht und die außerunterrichtlichen Aktivitäten und Angebote am Gymnasium lässt sich aber nur schwer einschätzen, welche Chancen im Vergleich zu den anderen Schulformen für den Erwerb von Schlüsselqualifikationen hier gegeben sind. Aber es kann die Vermutung begründet werden, dass Gymnasiasten dank einer spezifischen Didaktik und erweiterter Erlebens- und Erprobungsmöglichkeiten gegenüber anderen Schülern (vor allem gegenüber Hauptschülern) bessere Chancen zur Aneignung solcher Qualifikationen haben. In diesem Sinne spricht die Bildungskommission NRW (1995: 229f. u. 232) davon, dass in der gymnasialen Oberstufe bestimmte Verhaltensdispositionen („Studien- und Fachmotivation, Gewissheit in der Fachwahl, Selbständigkeit im Lernverhalten und soziale Kompetenz wie zum Beispiel Kommunikations-, Kontakt- und Kooperationsfähigkeit“ – mithin „die Aneignung von Schlüsselqualifikationen“) durchweg höher bewertet werden als die Vermittlung eines spezifischen Fachwissens. Zugleich wird hervorgehoben, dass die berufliche Bildung im dualen System von Betrieb und Schule überwiegend auf berufsfachliche Elemente ausgerichtet ist und überfachliche Qualifikationen (zum Beispiel in den Bereichen Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, Lernkompetenz und Fremdsprachenkenntnisse) noch zu sehr außer Acht lässt.

Was das Profil einzelnerer Schulen betrifft, ist es ebenfalls nicht einfach, mit Blick auf die Chancen des Erwerbs von Schlüsselqualifikationen zu einem eindeutigen Urteil zu kommen. Für diesen Fall erweitern wir das Konzept der Schlüsselqualifikationen. Bei der Auswahl der wirtschaftlichen Führungskräfte nimmt nach Hartmann die Bedeutung der persönlichkeitsgebundenen Anforderungen, die zum großen Teil mit den Schlüsselqualifikationen identisch sind, deutlich zu. Die dadurch hervorgehobenen Anforderungen erfassen auch einige andere Elemente, die zum klassenspezifischen Habitus zählen. Dabei handelt es sich um Merkmale, die den persönlichen Eindruck betreffen, den die jeweiligen Entscheidungsträger im direkten Kontakt mit Kandidaten für Führungspositionen gewinnen. Eine große Bedeutung kommt dabei stets der äußeren Erscheinung und dem Auftreten eines Kandidaten zu. Diese Kriterien sind wichtig, weil nach Ansicht fast aller befragten Personalberater häufig schon vorentscheidend ist. Der persönliche Eindruck wird in erster Linie durch die Beherrschung so genannter „Dress- und Benimm-Codes“ bestimmt (Hartmann 1995: 455f.). Ein Kandidat muss die zur angestrebten Position passenden Umgangsformen beherrschen und die dafür geltenden unge-

⁵⁰ Das gilt auch für außerschulische Freizeitaktivitäten; siehe hierzu Kapitel 5.1.2.2.

schriebenen Regeln kennen. Zum Beispiel signalisiert seine Kleidung, ob und inwieweit er mit den ungeschriebenen Regeln vertraut und auch bereit ist, sie zu akzeptieren. Wer durch seine Kleidung denselben Geschmack signalisiert wie derjenige, der zu entscheiden hat, kann in der Regel mit höherer Akzeptanz oder sogar Sympathie rechnen (vgl. Hartmann 1996: 120f.). Bedeutung kommt auch der Gestik, Mimik, Körperhaltung, Bewegung und Sprache des jeweiligen Kandidaten zu.

Neben solchen äußeren Anzeichen sind Optimismus und Allgemeinbildung wichtig (vgl. ebd.: 126). Unternehmerisches Denken, das in diesem Feld sehr geschätzt werden, ist untrennbar mit einer optimistischen Lebenseinstellung verbunden. Dass Allgemeinbildung für die Besetzung von Top-Positionen in Großkonzernen wichtig ist, wird auf drei Gründe zurückgeführt: (1) Die Inhaber hervorgehobener Managementpositionen haben vielfältige gesellschaftliche Verpflichtungen, bei denen ihre Allgemeinbildung immer wieder gefragt ist. (2) Gespräche mit Geschäftspartnern beschränken sich nicht auf Geschäftliches. Die Atmosphäre und das gegenseitige Verständnis werden stark von solchen Gesprächselementen bestimmt, die sich nicht auf ökonomische Zusammenhänge beziehen, sondern allgemeine Frage und alle möglichen Probleme berühren. (3) Diejenigen, die die Entscheidung über die Besetzung einer Führungsposition treffen, verfügen in ihrer großen Mehrzahl über eine solche Bildung. Der Sympathieeffekt aufgrund eines gleichen Bildungsniveaus spielt eine beträchtliche Rolle bei der Bewertung der Kandidaten. Noch wichtiger ist in der Regel, dass viele Vorstands- und Aufsichtsratsmitglieder mit einer umfassenden Allgemeinbildung aus eigener Erfahrung die Vorzüge eines „breiteren Horizonts“ als wesentlich für die Übernahme von Funktionen im Topmanagement ansehen.

Die Befunde Hartmanns verdeutlichen, dass dem distinguierten Habitus eine Rolle als milieu-interner WahrnehmungsfILTER zugeschrieben wird. Merkmale, die eine bestimmte Milieuzugehörigkeit anzeigen, funktionieren als Basiskriterien des Inklusions- beziehungsweise Exklusionsmechanismus der Auswahl der wirtschaftlichen Elite. So ist ein wesentliches Motiv für die Wahl einer „besonderen“ Schule der Wunsch der Eltern, ihre Kinder in das gewünschte Sozialmilieu zu platzieren (vgl. Weiß 1993: 81). Eine erfolgversprechende Platzierung in das gewünschte Sozialmilieu erscheint unter anderem durch den Eintritt in eine Privatschule möglich. In den Privatschulen sind, wie bereits oben dargestellt, Arbeiterkinder und ausländische Kinder stark unterdurchschnittlich vertreten. Noch wichtiger: hier wird ein bestimmtes Schulprofil in einem einigermaßen homogenen Sozialmilieu geschützt und gepflegt. Das Besondere solcher Schulen bezieht sich auf ein bestimmtes kulturelles Kapital, das Familien der Mittelschicht ihren Kindern weitergeben möchten.

Das kann jedoch von einer öffentlichen Schule mit einem spezifischen Schulprofil, verstanden als herausgehobene curriculare Gestalt verbunden mit spezifischer Zugangsselektion, geleitet werden (vgl. Preuss-Lausitz 1997: 590). Die Attraktion der Profilbildung für unterschiedliche soziale Milieus zeigt Preuss-Lausitz an einem Berliner Beispiel, den so genannten Europa-

Grundschulen. Diese Schulen sind nicht nur für fremdsprachliche, sondern auch für deutsche Kinder aus dem gesamten Stadtgebiet sehr attraktiv.⁵¹ Er vermutet, dass dieses Profil insbesondere für akademisch gebildete Eltern mit europaweiter Mobilität reizvoll ist. Eine solche Profilbildung der öffentlichen ebenso wie der Privatschule bringt „eine neue innere Vertikalität des expandierten Sektors der weiterführenden Schulen“ hervor (Drewek 1997: 203).⁵²

In Großbritannien ist nach Phillip Brown (1995) zu beobachten, dass manche Eltern der Mittelschicht die Veränderung der beruflichen Anforderungen erkennen und dafür sorgen, ihre Kinder entsprechend vorzubereiten. Dazu gehören Bildungstitel (und technische Sachbeziehungswise Fachkenntnisse) als notwendige Bedingung, „contacts and networks“ (also soziales Kapital) und die Förderung der so genannten charismatischen Persönlichkeit durch *social education* (das englische Äquivalent von Schlüsselqualifikationen). Hier wird das Bildungskapital deutlicher wahrgenommen als in der Bundesrepublik, weil in Großbritannien eine ausgeprägte Prestigehierarchie der Schulen und Hochschulen vorhanden ist (ebd.: 44). Die Wahl einer richtigen – das heißt: elitären – Bildungsanstalt ist wichtig, weil sie die beste Voraussetzung für den Erwerb einer *social education* bietet. Auch in Deutschland ist zu beobachten, dass Wünsche nach einer besonderen Schule, wie sie von Eltern der Mittel- und Oberschicht geäußert werden, mit einer gewachsenen Sensibilität gegenüber den veränderten beruflichen Anforderungen für Führungskräfte zusammenhängen (vgl. Kapitel 4.2). Nach einer Untersuchung der Zielvorstellungen von Eltern, deren Kinder eine Versuchsschule⁵³ besuchen, strebt die Mehrheit der befragten Eltern, die überwiegend Akademiker sind, folgende Zielperspektiven für ihre Kinder an: „Selbständigkeit beim Arbeiten, Lernen und Entscheiden, Kritikfähigkeit, soziales und solidarisches Verhalten, Fähigkeit zur Konfliktbewältigung, Spaß am Lernen, Leistungsmotivation, Förderung kreativer Interessen, Emotionalität und Erziehung zur Liebesfähigkeit“ (Elschner-Heuberger 1990: 72f.). Diese Kompetenzen und Fähigkeiten stellen fast ausnahmslos Schlüsselqualifikationen dar.

⁵¹ Vieth-Enthus schildert in einem Zeitungsartikel den Kampf um solche *besseren* Schulen: „In den größeren Städten beginnt bereits hier (in der Grundschule, S.C.) der Kampf um die besten Startbedingungen: Wer in der Nähe einer verrufenen Schule wohnt, versucht, die Einschulung im vorgeschriebenen Einzugsbereich abzuwenden.“ Die Eltern „scheuen weder Mühen noch Tricks, um ihr Kind vor einer vermeintlich schlechten Grundschule zu bewahren“, an der sie „ein geringes Lernniveau“ fürchten (Vieth-Enthus 1995, zit. nach Drewek 1997: 203). Die mobilen Oberschichteltern wurden auch von Elschner-Heuberger (vgl. 1990: 74) beobachtet. Sie schätzte den Anteil der neu eingeschulter Kinder, die nicht im Schuleinzugsbereich wohnen, seit Einführung einer Versuchsschule (also einer besonderen Schule) kontinuierlich auf etwa 50%. Aus Interviews mit Eltern fand sie auch heraus, dass es Familien gab, die bereit waren, allein aus Gründen der Bildungsmotivation in den Einzugsbereich dieser Schule umzuziehen. Auf diese Untersuchung kommen wir noch zurück.

⁵² Das ist nicht nur den Eltern aus der Oberschicht bekannt. Büchner/Fuhs (1994) finden in ihrer ethnologischen Studie heraus, dass Mittelschichteltern, für die die Schule eine instrumentale Bedeutung hat (sozialer Aufstieg durch Bildung), mit der Schulwahl das Ziel verfolgen, eine Verbesserung des sozialen Status im Vergleich zu dem ihrer Herkunftsfamilie zu erreichen. Bei ihrer Entscheidung für die schulische Bildung ihrer Kinder steht „das solide Lernniveau der Schule und die gute Kooperation mit den Lehrern“ im Mittelpunkt der konkreten Schulwahl (ebd.: 119).

⁵³ Diese Schule hat ein besonderes Profil: „Durch Methoden innerer Differenzierung im Unterricht sollen die Schüler einen möglichst hohen Grad an Selbständigkeit erreichen und zu sozialer Kontakt- und Kooperationsfähigkeit gebracht werden“ (Elschner-Heuberger 1990: 70).

Zum gleichen Ergebnis kommt auch die bereits erwähnte Studie von Büchner/Fuhs (1994). Eltern der Oberschicht, die für ihre Kinder eine besondere Schule suchen, „erwarten von der Schule Bildung, die nicht auf der Ebene der Stoffvermittlung in den einzelnen Unterrichtsfächern stehen bleibt, sondern auch soziales und kulturelles Lernen einschließt, das die Eigeninitiative und Kreativität der Kinder fördert. Sie interessieren sich nicht nur für die Schulform, die mit dem Gymnasium ohnehin feststeht, sondern achten auch auf das spezifische Schulprofil, das ihren Kindern möglichst umfassende Möglichkeiten eröffnen soll. Wichtig sind ihnen vor allem vielfältige kulturelle Angebote (schulischer Wahlbereich), mit Hilfe derer die Kinder ihre Neigungen vertiefen und Verbindungen zu außerschulischen Aktivitäten herstellen können, *die eventuell auch für den späteren Beruf nützlich sind*“ (Büchner 1996: 177, Hervorh. von mir, S.C.). Diese deutschen Oberschichteltern haben wie die zuvor erwähnten englischen Mittelschichteltern die Veränderung der beruflichen Anforderungen erkannt und dafür gesorgt, ihre Kinder entsprechend vorzubereiten. Die richtige Schulwahl gehört zu dieser Vorbereitung.

5.1.2.2 Erwerb von Schlüsselqualifikationen in außerschulischen kulturellen Aktivitäten

Es liegt auf der Hand, dass sich in der Teilhabe an schulischem Lernen (gemessen an der besuchten Schulform und dem angezielten Schulabschluss) herkunftsbedingte soziale Chancenungleichheiten bemerkbar machen. Wichtig ist aber auch, dass diese in einer Wechselwirkung mit herkunftsbedingten Ungleichheiten beim außerschulischen Bildungserwerb stehen. Spätere soziale Unterschiede und Ungleichheiten haben zum Teil hier ihren Ursprung. Insofern stellen die kulturellen Aktivitäten der Kinder neben der Schule ein Feld sozialer Auseinandersetzungen dar (vgl. Fuhs 1996). In der Gestalt von Freizeitspaß und Kinderinteressen können sich in diesem Handlungsbereich neue soziale Ungleichheiten etablieren. Sie entwickeln sich in erster Line als ungleiche Chancen zur Aneignung allgemeiner sozialer Schlüsselqualifikationen (vgl. Büchner/Krüger 1996a: 214). Dazu zählen Büchner/Krüger, wie bereits erwähnt, kompetentes Zeitmanagement, Organisationswissen, die Fähigkeit zu Teamwork, zeitgemäße Planungs- und Konfliktlösungskompetenzen, ein sozial verträgliches Durchsetzungsvermögen oder den angemessenen Umgang mit Informationen und Beratungsangeboten. Aus diesem Grund erscheint es geboten, anhand der Befunde der akteursbezogenen Kindheitsforschung den Erwerb der sozialen Schlüsselqualifikationen im Freizeitbereich näher zu beleuchten.

Die heimlichen Lehrpläne der außerschulischen Lebens- und Lernzusammenhänge lassen sich nach den Befunden der Arbeitsgruppen um Manuela du Bois-Reymond, Peter Büchner und Heinz-Hermann Krüger (vgl. Bois-Reymond et al. 1994; Büchner/Fuhs/Krüger 1996; Büchner et al. 1998) sowie der Autorenguppen um Zinnecker und Silbereisen (vgl. Zinn-

ecker/Silbereisen 1996) in vier Erfahrungsfeldern konkretisieren: „Terminkultur“, „Vereinsleben“, „sportliche Aktivitäten“ und „freie Aktivitäten“.

1. Für die Aneignung eines gehobenen Sozialstatus ist ein „moderner Umgang mit Zeit“ wichtig. Er ist gekennzeichnet „durch kurze, intensiv genutzte Zeiteinheiten, die sich eng aneinanderreihen und zu individuell ausgestalteten Zeitrhythmen“ führen (Strzoda 1996: 24, vgl. auch Fuhs 1996: 130). Dabei ist zu erwarten, dass die Zeitstrukturen heutiger Kinder sich entsprechend verändern und sich je nach ihrer sozialen Lage unterscheiden.
2. Heutige Kinderkultur ist in nicht geringem Maße „Vereinskultur“ (vgl. Zinnecker 1989; Büchner/Fuhs 1993). Die Vereine sind von Bedeutung, da sich hier nach dem Selbstverständnis des jeweiligen Vereins kinderkulturelle Stile herausbilden und auch verselbständigen können. Es ist zu erwarten, dass die Anzahl der Vereine, in denen die Kinder Mitglied sind, je nach sozialer Stellung variiert.
3. Büchner/Fuhs stellen fest: „Sport ist im Kindesalter mehr als nur eine Variante der Freizeitbeschäftigung einer spezifischen Altersgruppe. Sport und ‚Sportivität‘ ist zu einem ‚neuen Leitwert‘ geworden, der alle Lebensbereiche und Altersgruppen einbezieht. Sportliche Betätigung gilt als wesentlicher Bestandteil des modernen Lebensstils - auch und besonders im Kindesalter“ (Büchner/Fuhs 1993: 491, Hervorh. im Original, S.C.; vgl. auch Georg/Hasenberg/Zinnecker 1996: 143). So ist zu erwarten, dass die schichtspezifischen Umgangsweisen mit Sport Anzeichen für schichtspezifische Lebensstile darstellen.
4. Freien Aktivitäten, deren Art und Dauer von den Kindern selbst festgelegt werden, kommt weiterhin eine große Bedeutung zu. Dabei wird die Mediennutzung (insbesondere des Fernsehens) eher als kontraproduktiv für eine bildungsorientierte außerschulische Lebenspraxis angesehen (vgl. Georg 1996; Strzoda/Zinnecker 1996). Es ist zu erwarten, dass Kinder aus niedrigeren sozialen Schichten Massenmedien intensiver nutzen als diejenigen aus höheren.

Diese Befunde zeigen, dass sich in der Teilhabe an vier außerschulischen Erfahrungsfeldern deutliche soziale Unterschiede ausdrücken: Je höher der soziale Status der Kinder und (jungen) Jugendlichen ist, um so dichtere Terminkalender und um so mehr Vereinsmitgliedschaften haben sie, um so mehr Sport treiben sie und um so geringer ist die Rolle des Fernsehens in ihrem Alltagsleben. Doch diese Befunde sagen allein noch nichts darüber, ob solche schichtspezifischen Unterschiede eine Bedeutung für die soziale Ungleichheit haben. Dies kann erst dann verdeutlicht werden, wenn man derartige Unterschiede im Hinblick auf die Aneignung berufsrelevanter sozialer Schlüsselqualifikationen betrachtet, d.h., wenn man den heimlichen Lehrplan der Freizeitaktivitäten analysiert.

(1) Terminkultur

Feste und institutionalisierte Termine der Kinder (von Erwachsenen für Kinder organisierte Termine) gewinnen ihre Bedeutung nicht einfach als Zeiträume im Alltag (vgl. Fuhs 1996: 130). Sie sind fixe Punkte, um die herum die Zeitstrukturen der Kinder von ihnen selbst oder von ihren Eltern planmäßig organisiert werden. Die Studie von Büchner/Fuhs (1994) zeigt, dass Kinder aus höheren und gehobenen Schichten in den außerschulischen Zusammenhängen einer Norm der intensiven Zeitnutzung folgen (vgl. auch Rodax/Rodax 1996: 412). Eine analoge Analyse von Strzoda/Zinnecker (1996), die auf Daten des Kindersurveys beruht, kommt zu einem ähnlichen Ergebnis. Danach nehmen Kinder mit großen familiären Ressourcen der Bildung und des ökonomischen Status häufiger institutionelle Angebote (von Vereinen, außerunterrichtliche Schulaktivitäten und außerschulisches Lernen) wahr als Kinder aus anderen Familien.

In Bezug auf die Unterschiede, die sich aus der jeweiligen Schulform ergeben, gibt eine weitere Untersuchung genauere Auskünfte (vgl. Strzoda 1996: 32). Danach ist unter den Gymnasiasten der Anteil derer, die Freizeit-Termine wahrnehmen, höher als unter den Haupt- und Realschülern (86,3% beziehungsweise 74,4% und 78,4%). Berücksichtigt man, dass unter den Kindern des Samples praktisch keine Unterschiede bei der Hilfe im Haushalt ihrer der freien Zeit insgesamt zu verzeichnen sind, bedeutet dieser Befund, dass Gymnasiasten in Bildungs- und Freizeitaktivitäten mehr investieren als die andere Schüler. Sie managen ihre Termine besser und nutzen die Zeit intensiver. In Anbetracht der bereits oben erläuterten Heterogenisierung der Schülerschaft des Gymnasiums lässt sich dieser Befund nicht ohne weiteres als der Vorteil eines bestimmten Milieus oder einer bestimmten sozialen Gruppe deuten. Darüber hinaus bleibt unklar, worauf dieser Unterschied zurückzuführen ist, auf Effekte der Schulform oder auf die soziale Herkunft oder auf beides zusammen.

Freizeittermine sind nicht nur eine freiwillige und spaßbesetzte Angelegenheit der Kinder, sondern sie werden von den Eltern zugleich als pädagogisches Mittel angesehen, damit die Kinder Engagement, Regelmäßigkeit, Ausdauer/Belastbarkeit und Zuverlässigkeit lernen und ein Gefühl für die Wahrnehmung eigener Interessen entwickeln. Die vielen festen Termine heutiger Kinder werden von Pädagogen freilich nicht immer als Chancen angesehen, das heißt als „eine Fülle unterschiedlicher neuer Erfahrungen und Möglichkeiten (...), an denen sie sich erproben und vielseitige Interessen und Kompetenzen ausbilden können“ (Fuhs 1996: 132). Es wird auch kritisch gefragt, wie Kinder mit dem hohen Belastungsdruck hierbei zurechtkommen und welches die Grenze ist, ab der mit einer Art Verweigerungshaltung der Kinder (mit all ihren Folgen) gerechnet werden muss. In diesem Zusammenhang warnt Fuhs jedoch vor einer voreiligen Überschätzung der Risiken heutiger Kindheit. Kritik an den vielen Terminen wird seines Erachtens nicht nur aus Sorge um die Verplanung von Kindern geübt, sie drücke auch häufig die Besorgnis der Erwachsenen aus, dass die Kinder in ihrer Selbständigkeit zu viele Fehler machen (vgl. ebd.: 155).

(2) Vereinsleben

Jürgen Zinnecker verweist darauf, dass Vereine, vor allem Sportvereine, Kinder und Jugendliche gegenwärtig wie kaum eine andere Institution neben Familie und Schule vergesellschafteten (vgl. Zinnecker 1989). In diesem Sinne sprechen Büchner/Fuhs (vgl. 1993) davon, dass die heutige Kinderkultur in nicht geringem Maße Vereinskultur ist. Die Vereinsöffentlichkeit wirkt sozialisierend und sozial kontrollierend. Eine Vereinsmitgliedschaft bedeutet, dass man sich auf bestimmte Vereinsregeln einlassen muss, die ihrerseits eine deutlich lebensstilbildende Komponente haben. Andererseits haben die sozial ungleichen Beteiligungsmuster an jugendspezifischen und gesellschaftlich akzeptierten und erstrebenswerten Vereinskulturen unmittelbare Auswirkungen auf die soziale Ungleichheit später Lebenschancen, da sie das eigene Selbstwertgefühl, die sozialkognitiven Kompetenzen und die soziale Akzeptanz durch die Außenwelt maßgeblich bestimmen (vgl. Klocke 1998: 220).

Kinder aus den oberen sozialen Schichten haben nicht nur besonders viele feste Termine, sie sammeln an der in höherem Maße in unterschiedlichen Vereinen vielfältige Erfahrungen sammeln (vgl. Fuhs 1996; Strzoda/Zinnecker 1996; Klocke 1998). Fuhs interpretiert diesen Tatbestand so: „Diese Erfahrungen beziehen sich nicht nur auf die jeweiligen Inhalte des Vereinsangebotes, sondern auch auf die sozialen Strukturen der Vereine. Wer viele Vereine besucht, lernt, sich auch leichter in unbekanntem sozialen Institutionen zurechtzufinden und lernt müheloser, zwischen unterschiedlichen sozialen Milieus zu wechseln“ (Fuhs 1996: 141). Der heimliche Lehrplan mehrerer Vereinsmitgliedschaften heißt also Förderung der „Flexibilität“, „Befähigung zu Empathie/Perspektivenwechsel“, „Fähigkeit zur Rollendistanz“ und ein „souveränes Auftreten“ in der gewohnten wie auch in einer fremden Umgebung – womit zentrale Elemente der oben diskutierten Schlüsselqualifikationen angesprochen sind.

(3.) Sportliche Aktivitäten

Nach Büchner/Fuhs (vgl. 1993: 493) gewinnt Sport für Kinder unter dem Anspruch des „Inform-Seins“ und des Wettkampfdenkens immer mehr an Bedeutung. Insofern hat Sport im Kindesalter zunehmend eine eigene, je nach Kontext unterschiedlich sinnstiftende und identitätsbildende Bedeutung. Zinnecker (1989) und Georg/Hasenberg/Zinnecker (1996) entwickeln die Annahme, dass die Übertragung des sozialen Status von Eltern auf ihre Kinder auf indirektem Wege erfolgt, indem die ältere Familiengeneration der jüngeren die Teilhabe an bestimmten kulturellen Handlungen erschließt, die zugleich statusbedeutsam sind. Auf diese Weise trägt das Handlungssystem Sport zu einer spezifischen Habitusentwicklung und Persönlichkeitsmodellierung bei.

Der Sport im engeren Sinne, also Training und Wettkampf, fordert und fördert eine spezifische Form der Persönlichkeitsentwicklung, und zwar „die modernen Formen der Selbstbe-

herrschaft, der Affektkontrolle und der Körperdistanz“ (Zinnecker 1989: 203). Es ist geeignet, „verdeckte und konkurrenzbetonte Kooperation mit dem Gegenüber, Bremsung affektiver Impulse, Selbstbeherrschung und ähnliche moderne Tugenden der Verhaltens- und Körperkontrolle“ zu fördern (ebd.). Mehr Sport zu treiben bedeutet also für die Kinder aus oberen und gehobenen Schichten, mehr Chancen zu haben, diejenigen Kompetenzen zu erwerben und zu behalten, die sich in vielerlei Hinsicht mit Schlüsselqualifikationen überschneiden, zum Beispiel „Selbstbeherrschung“, „Kampf- und Leistungsbereitschaft“, „Team- und Kooperationsfähigkeit“, „Fähigkeit zur Rollendistanz“, „Konfliktfähigkeit“, „Durchsetzungsfähigkeit“ etc.

Fuhs (1996: 142ff.) untersucht schichtspezifische Umgangsweisen mit dem Sport unter drei Aspekten: Häufigkeit sportlicher Aktivitäten, Bedeutung sozialer Kontakte beim Sport und Betätigung am Familiensport. In diesen Dimensionen sind Kinder aus den gehobenen und oberen sozialen Milieus den anderen überlegen: Sie treiben mehr Sport und benutzen mehr als die anderen den Sportverein, die Sporthallen und -plätze als Freundestreff und schließlich treiben sie eher gemeinsam mit den Eltern Sport. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen auch Georg/Hasenberg/Zinnecker (1996).

(4) Medienorientierte vs. bildungsorientierte Aktivitäten

Büchner/Krüger (vgl. 1996a: 209ff.) finden in ihrer Studie heraus, dass Kinder und Jugendliche der Unterschichten die elektronischen Medien (Fernseher/Videofilm/Computerspiel) intensiver nutzen, während sie in höheren sozialen Milieus eher an den so genannten bildungsorientierten Aktivitäten (Musik/Kunst/Lesen) teilhaben. Dieser Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und spezifischen Aktivitätsprofilen wird auch mit einer Untersuchung von Georg (vgl. 1996: 102) bestätigt. Sowohl das Interesse des Kindes an Musik als auch die gemeinsame musikalische Praxis in der Familie sind direkt vom elterlichen Bildungsniveau abhängig. Aus den Befunden schließen Georg (1996) und Büchner/Krüger (1996b), dass in diesen Formen der Bildungsorientierung beziehungsweise der Medienzentrierung ein herkunftsbedingtes ungleichheitsrelevantes Element des kulturellen und des sozialen Kapitalerwerbs zum Ausdruck kommt, das auf das schulische Lernen und die Schulerfolgchancen mehr oder weniger direkt zurückwirkt. Es erscheint gesichert, dass eine Bildungsorientierung im kindlichen Freizeitverhalten nicht nur das schulische (das heißt fachunterrichtsbezogene) Lernen, sondern auch das kulturelle und soziale Lernen (einschließlich des ‚Lernens, wie man lernt‘) positiv beeinflusst. Es ist nach Georg (1996) hinzuzufügen, dass bildungsorientierte Aktivitäten zu einer Modellierung der Affektkontrolle beitragen, die sich auch im späteren Bildungsverlauf als erfolgversprechende Strategie der Statusvererbung erweisen kann.

Auch Strzoda/Zinnecker kommen zu dem Ergebnis, dass Mädchen mit einem Hobby aus dem künstlerisch-ästhetischen Bereich sich von Mädchen mit einem Hobby aus dem Bereich des

Medienkonsums deutlich unterscheiden. Je intensiver Massenmedien konsumiert werden, umso geringer fällt die Teilnahme an Vereinen und an außerunterrichtlichen Schulaktivitäten aus (vgl. Strzoda/Zinnecker 1996: 76). Die Befunde der genannten Untersuchungen deuten darauf hin, dass medienorientiertes Freizeitleben der Kinder sich auf den Erwerb von Schlüsselqualifikationen negativ auswirken, indem sie die Möglichkeiten der Teilnahme an anderen Aktivitäten begrenzen.

Mit Blick auf Schlüsselqualifikationen lassen sich die soeben formulierten heimlichen Lehrpläne der vier Felder außerschulischer kultureller Aktivitäten zusammenfassen (siehe Abbildung 5-4).

Abbildung 5-4: Elemente der heimlichen Lehrpläne außerschulischer Lern- und Lebenszusammenhänge

Schlüsselqualifikationen	außerschulische kulturelle Aktivitäten				
	Termin- kultur	Vereins- leben	Sportliche Aktivitäten	Medien- zentrierung	Bildungs- zentrierung
Ausdauer/Belastbarkeit/Leistungs- bereitschaft/Selbstdisziplin	++		++	-	+
Optimismus/Initiative und Selbst- ständigkeit/Souveränität im per- sönlichen Auftreten	+	+	+		
Umgang mit Informationssystemen und Beratungsangebo- ten/positionsangemessene Um- gangsformen/Beherrschung der geltenden ungeschriebenen Regeln		+			+
Zeitmanagement/Planungs- kompetenz	++			-	
Teamwork/Teamfähigkeit/ Kom- munikations- und Kontaktfähig- keit/sozial verträgliches Durchset- zungsvermögen		++	++		
Allgemeinbildung/geistige Beweg- lichkeit		+			++

Anm.: ++ positiver, + zum Teil positiver, - negativer Zusammenhang.

Schlüsselqualifikationen wie Ausdauer, Belastbarkeit, Leistungsbereitschaft und Selbstdisziplin stehen zur Terminkultur und zu sportlichen Aktivitäten in einer positiven Beziehung. Insbesondere der heimliche Lehrplan des Sports bezieht sich auf alle Faktoren.

Schlüsselqualifikationen wie Optimismus, Initiative, Selbständigkeit und Souveränität im persönlichen Auftreten stehen mit drei Aktivitäten in einem zum Teil positiven Zusammenhang: Terminkultur, Vereinsleben und sportliche Aktivitäten. Eine hohe Termindichte erfordert und fördert unter der Voraussetzung der elterlichen Unterstützung zusätzlich einen selbständigen Umgang mit vielfältigen Terminen (zum Beispiel selbst in der Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel). Vielfältige Erfahrungen in unterschiedlichen Vereinen fördern die Initiative, Selbständigkeit und ein souveränes Auftreten. Es liegt auf der Hand, dass die Schlüsselkompetenzen Zeitmanagement und Planungskompetenz im Rahmen einer hohen Termindichte erworben werden können. Sie stehen zugleich zur Medienzentrierung in einer negativen Beziehung. Die Medienorientierung widerspricht der Norm eines intensiven und nützlichen Freizeitmanagements, die von Kindern der höheren sozialen Milieus verinnerlicht wird (vgl. Büchner/Fuhs 1994). Ein positiver Zusammenhang zwischen Teamwork, Teamfähigkeit, Kommunikations- und Kontaktfähigkeit sowie sozial verträglichem Durchsetzungsvermögen einerseits und sportlichen Aktivitäten einerseits sowie Vereinsleben andererseits ist offensichtlich. Dies gilt auch für das Verhältnis zwischen Allgemeinbildung und geistiger Beweglichkeit und Vereinsleben und Bildungszentrierung andererseits.

5.2 Kulturelle Reproduktionsstrategien in Südkorea

5.2.1 Bildungstitel als soziales Kapital und als Signal des Sozialstatus

Die Bildungsexpansion hat eine Verlagerung der Selektionsfunktion des südkoreanischen Bildungssystems ausgelöst, so dass durch die Prestigehierarchie der Hochschulen die Fortsetzung der Statusdistribution durch Bildung gewährleistet erscheint (siehe Kapitel 4.1.2). Das Hochschulwesen teilt sich in ein elitäres und in ein Massensegment. Durch die Öffnung der Institutionen der Massenbildung werden *Titel* und *Stelle* voneinander entkoppelt. Der elitäre Sektor ist hoch selektiv. Das bewahrt ihn vor einer Entkoppelung von Titel und Stelle. Die Folge ist eine Segmentierung des Markts für Hochschuldiplome: Das Diplom einer Massenhochschule verliert durch die Bildungsinflation an Wert, der aber für das Diplom einer elitären Einrichtung weiterhin bestehen bleibt. Im Ergebnis hat in Südkorea das Hochschuldiplom seine Statuszuweisungsfunktion nicht eingebüßt, obwohl es gleichzeitig zu einem Titel für ‚jedermann‘ geworden ist.

Die Statuszuweisungsfunktion von Bildungszertifikaten stützt sich vor allem auf Effekte, die Bourdieu als „sozial zugeschriebene Kompetenzvermutung“ analysiert (Müller 1994:70). Bildungszertifikate wirken wie eine sozial zugeschriebene Kompetenzvermutung, die beim Gebildeten meist mit dem Anspruch auf eine höhere soziale Stellung und mit einem symbolischen Überlegenheitsgefühl einhergeht. Insofern der Ungebildete ebenso wie der Gebildete den symbolischen Wert des Bildungszertifikates akzeptiert, erhöht dieses die Distinktions-

chancen von Bildung. Die Funktionalität der Bildungszertifikate als soziales Distinktionsmerkmal wird durch die konfuzianistischen Bildungstraditionen verstärkt (vgl. Kang, C.D. 1993; Park, H.I. 1994). Deren Grundsätze waren die Hochachtung vor Allgemeinbildung und die Missachtung des fachlichen Expertentums. Sie sind vor allem darauf zurückzuführen, dass höhere Bildung in der Feudalgesellschaft die Legitimationsbasis der herrschenden Klasse, also der staatlichen Beamten, war. Bis zum Jahr 1910 wurden die staatlichen Beamten durch eine spezielle Aufnahmeprüfung (*gua-go*) für den Staatsdienst rekrutiert. Es war aber ein mit moderner Meritokratie vergleichbares Selektionsverfahren, obwohl die breite Bevölkerung durch das Zusammenwirken von Selbstselektion und Fremdselektion dadurch nur minimale Aufstiegschancen hatte (vgl. Kang, C.D. 1993). Dieser meritokratische Aufstieg wird häufig metaphorisch als *Dragon Gate* bezeichnet:

„In East Asia, the ‘Dragon Gate’ is one of the image in folk culture, visualizing the dream of socio-academic rise. In this totemic metaphor, carp fish represent men from humble origins. As soon as a carp flips over the ‘Dragon Gate’, he will turn into a dragon, the sacred creature of success and glory. This gate especially epitomizes the high-stake examination system“ (Zeng 1995: 59).

Die heutigen Staatsexamina der Juristen und höheren Beamten und auch die Aufnahmeprüfungen einiger elitärer Universitäten sind modernisierte Formen des *Dragon Gate*. Das zeigen zwei Sachverhalte: Zum einen ist die Position der Volljuristen, der höheren Beamten und der Studierenden einer elitären Universität der Inbegriff von „success and glory“; zum anderen ist der Zugang zu diesen Positionen zwar theoretisch für jeden offen, die Bewerber müssen sich aber einer Reihe sehr rigoroser Auswahlprozesse unterziehen. Die Absolventen dieser Prüfungen bekommen nicht nur besondere Qualifikationen zuerkannt, sondern genießen auch ein hohes soziales Ansehen. Der japanische Bildungssoziologe Ikuno Amano unterscheidet zwei Funktionen der Bildungstitel: die instrumentelle (d.h. statuserzeugende) und die symbolische (d.h. statusexpressive) Funktion der Bildungstitel (Ishida 1993: 250). Bildungstitel können sozialen Status sowohl erzeugen als auch repräsentieren. Dazu ein Beispiel von Clark W. Sorensen:

„Even economically successful persons find it difficult to attain high social status without education. One Korean of my acquaintance is a director of a highly successful construction company. He has a fancy house, fine clothes, a chauffeured car, and deference from lower-level employees. He is also going to night school to get a Ph.D. in economics. I have never inquired of him directly what his motivations for getting a Ph.D. are when he already has all the material attributes of success, but, when I mentioned this director’s situation to another Korean of my acquaintance, he smiled and remarked, ‘Oh ho, of course! Otherwise people will talk behind his back. They will say he makes all this money, but he is really only an uneducated *sajangnom*,’ a derogatory term for uneducated, coarse businessmen“ (Sorensen 1994: 24).

Der repräsentative Wert der Bildungstitel ist ein Grund für ihre besondere Wirksamkeit als Distinktionsmedium. Ein anderer Grund für die entscheidende Bedeutung von Bildungstiteln in Südkorea besteht darin, dass die Zugehörigkeit zu einer Schule als maßgebliche Quelle des sozialen Kapitals fungiert. Pierre Bourdieu (1983: 190f.) definiert dies als: „die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind; oder anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen.“ Beim sozialen Kapital hat man es mit Ressourcen und Handlungschancen zu tun, die auf herkunftsbedingte Verbindungen oder auf sonstige soziale Beziehungen und daraus abgeleitete Unterstützungs-, Solidaritäts- und Protektionsverpflichtungen zurückgehen und den Dazugehörenden beachtliche Vorteile in der sozialen Konkurrenz, zum Beispiel um knappe Güter, Einflusschancen oder Positionen, sichern (vgl. Sterbling 1998: 191). Im Vergleich zu anderen Kapitalarten (dem kulturellen und ökonomischen Kapital) liegt die Bedeutung des Sozialkapitals weniger in seiner direkten Wirkung, als vielmehr in seinem Multiplikatoreffekt, in seiner Hebelwirkung im Zusammenspiel mit der ohnehin bestehenden Ungleichverteilung anderer Kapitalarten.

Eine wichtige Komponente des sozialen Kapitals ist nach Sterbling (ebd.) im „Vertrauen“, dessen „Glaubwürdigkeits- oder Kreditwürdigkeitsnachweis, der durch die Anerkennung als Dazugehöriger verbürgt wird.“ Die Relevanz des Sozialkapitals in Südkorea wird durch einige Spezifika der südkoreanischen sozialen Organisationen verstärkt, die sich nicht an deren formalen Strukturen, sondern vielmehr an der besonderen Bedeutung informeller Kommunikations- und Kooperationsstrukturen sowie sozialer Bindungen und persönlicher Beziehungen festmachen lassen (vgl. Georg 1991; Rhee, M.H. 1999). Die Beziehungsstruktur zwischen staatlicher Verwaltung und privatem Management (vor allem von *Chaebols*), die Peter Evans (1987) für den Schlüssel der erfolgreichen wirtschaftlichen Modernisierung Südkoreas⁵⁴ hält, ist ein Paradebeispiel hierfür (vgl. auch Kim, E.M. 1988; Hamilton 1996). Für ihr Bestehen benötigen die *Chaebols* Beziehungsnetzwerke, die die Kommunikationen und Kooperationen mit dem starken Staat ermöglichen. Da die Kommunikation zwischen staatlicher Verwaltung und den *Chaebols* weitgehend frei von rechtlich vorgegebenen Bahnen verläuft (vgl. Kim, E.M. 1988; Rhee, I.A. 1999), ist es für Letztere wichtig, dass ihre Spitzenpositionen von Personen besetzt werden, denen die „Owner“⁵⁵ vertrauen können und die sich diesen gegenüber loyal verhalten.⁵⁶ Zu den sozial bedeutsamen Beziehungsnetzwerken gehören die

⁵⁴ Nach Evans (1987) wirkten die in enger Konsultation und im gegenseitigen Informationsaustausch formulierten wirtschaftspolitischen Zielvorstellungen positiv auf die Umsetzung wirtschaftlicher Modernisierungsstrategien.

⁵⁵ Wie bereits erwähnt sind fast alle *Chaebols* Familienunternehmen.

⁵⁶ Mit Blick auf die Personalpolitik weist Rhee, M.H. (1999) auch auf einige organisatorische Spezifika hin: *Chaebols* sind keine ökonomischen Organisationen, in denen Individuen nach eigenen Profitinteressen handeln, sondern soziale Gruppe, deren Mitglieder sich durch Vertrauen und Reziprozitätsnormen binden. Es entwickeln

familiären/verwandtschaftlichen, die schulischen/universitären und die vom Heimatort ausgehenden Beziehungen (vgl. Han, J.S. 1994).

Es ist deshalb nicht ungewöhnlich, dass in einem *Chaebol* oder gar in der Regierung die Ehemaligen derjenigen (Hoch-)Schule die wichtigsten Posten monopolartig besetzen, die auch der Begründer dieses Betriebes oder der Präsident besuchte (vgl. Seo, J.J. 1988). In Studien über Topmanager der *Chaebols* fanden zum Beispiel Biggart (1990), Lee, C.W. (1994), Lee, H.J. (1989), Seo, J.J. (1988), Lee, J.P. (1994) und Shin/Jin (1989) heraus, dass für den Werdegang dieser Topmanager neben der regionalen Herkunft die Herkunftsschule ein entscheidender Faktor ist. In diesem Zusammenhang spricht man vom „academic cliquism“ (*Hahk-yun*), der einen zentralen Faktor der sozialen Stratifikation in Südkorea darstellt (Lee/Brinton 1996: 179; vgl. auch Han, J.S. 1983; Lee, J.K. 1991; Lee, H.J. 1989). Schulische Bindungen sind nicht nur in elitären Gruppen oder in der Power-Elite wirksam, wie man sie aus Frankreich oder englischsprachigen Ländern kennt (vgl. Hartmann 1997a). Für Südkorea gilt vielmehr: „(they) work not only in power group formation at the top levels, but also in the formation of informal relations, groups, and cliques at all levels throughout the South Korean organization. Hahk-yun (school ties) is a particularly strong factor in informal relationships, giving common identity and a feeling of belonging“ (Lee, H.J. 1989: 156). Der akademische Klientelismus ist also eine Basis aller informellen sozialen Gruppierungen und dient als wichtige Quelle des Sozialkapitals (vgl. Lee/Brinton 1996: 182).⁵⁷ Die Bindung an die frühere Schule ist also nicht einfach nur Begleitprodukt des Schulbesuchs, sondern stellt ein modernes Distinktionsmerkmal dar, das einen Menschen ein Leben lang begleitet. Das macht es verständlich, dass die Konkurrenten um den sozialen Aufstieg sich auf den qualvollen und verbitterten Kampf („Prüfungshölle“) um Bildungstitel einlassen.

Angesichts der enormen Bedeutung des akademischen Klientelismus in allen sozialen Beziehungen ist zu erwarten, dass das akademische Netzwerk schon bei der Rekrutierung des Personals für das privatwirtschaftliche System eine wichtige Rolle spielt. Die Anwärter auf Positionen (insbesondere der großen Firmen) werden nach diesem klientelistischen Maßstab beurteilt und selektiert. Das geht sicherlich nicht so weit, dass ein Personalmanager einer großen Firma allein aufgrund seines eigenen Interesses (zum Beispiel am Auf- und Ausbau seines

sich in diesen Gruppen langfristige Kooperationsverhältnisse, durch die man die Probleme der Ungewissheit und Unsicherheit auf dem Markt löst.

⁵⁷ Fast jede (Hoch-)Schule hat ihre eigene Ehemaligen-Organisation (*dong-chang-hoe*). Es gibt solche Bindungen auch in Betrieben und Behörden. Ihr Organisationsprinzip ist, dass unter einer „Dachorganisation“ (die gesamte Ehemaligen-Organisation) kleinere Assoziationen eines Jahrgangs bestehen. Die Zusammenkunft aller Ehemaligen ist eher selten und geschieht nur aus besonderem Anlass, zum Beispiel einem runden Jubiläum. Freilich sind Ausmaß und Intensität der Identifikation der Absolventen mit ihren Schulen unterschiedlich. Man kann aber allgemein feststellen: Je höher die Bildungsstufe und je elitärer die Bildungsinstitution ist, umso stärker sind die Bindungen. Ein Grund für die beachtliche Identifikation der Absolventen mit ihrer elitären Schule liegt in deren bildungsmeritokratischen Exklusivität. Nach Berechnungen auf der Basis von Schulabgängern der Mittelschule im Jahr 1988 liegt deren Chance, in eine der drei elitären Hochschulen einzutreten, bei nur 0,6 Prozent (vgl. Han, J.S. 1994: 77).

akademischen Netzwerks) ‚seine‘ *young-boys* vorziehen kann. Die Rekrutierung von Absolventen der Eliteuniversitäten ist aber doch dadurch geprägt, dass für die (großen) Unternehmen soziale Netzwerke ihrer Mitarbeiter als besonders wichtig gelten (*Hankyora Shinmun*, 12.Feb.1995). Wenn man es versäumt, Mitglieder der zukünftig wichtig werdenden Netzwerke rechtzeitig in die Firma einzubinden, „kommt es innerhalb von zwei oder drei Jahren zu Nebenwirkungen“, meint ein Personalmanager (ebd.). Kurz: Die Absolventen berühmter Schulen und Universitäten erhalten nicht nur deshalb bessere Positionen, weil ihr Bildungserfolg vom Beschäftigungssystem hoch geschätzt wird, sondern weil sie obendrein gut funktionierenden klientelistischen Netzwerken angehören.

5.2.2 „Japanische Schlüsselqualifikationen“ als berufliche Anforderungen

Die Bedeutung des Bildungskapitals in Südkorea erschöpft sich allerdings nicht darin, als Zugangsressource zu klientelistischen Netzwerken zu dienen und den sozialen Status des jeweiligen Bewerbers nach außen hin sichtbar zu machen. Die Bildungszertifikate werden auch in den beruflichen Anforderungen rezipiert. Organisationen des Beschäftigungssystems stellen berufliche Anforderungen und erwarten von ihren Mitarbeitern und Bewerbern, diese zu erfüllen. Im südkoreanischen Beschäftigungssystem bestehen allerdings spezifische Korrelationen zwischen Bildung und Arbeit, die sich von denen unterscheiden, die man in Deutschland kennt. Das südkoreanische Bildungssystem nimmt weder über die Vergabe von Abschlusszertifikaten noch über eine Differenzierung schulischer Lehrpläne Weichenstellungen in die Berufslaufbahnen vor (siehe Kapitel 3.1.2). Da generell ein beruflicher Qualifikationszuschnitt fehlt, Berufsausbildung sozusagen ohne Beruf auskommt, haben Bildungsabschlüsse eine differenzierende Funktion nur für die vertikal abgestuften Einstiegs- und Karrierechancen, nicht aber für die Allokation auf Tätigkeitsfelder. Das Bildungssystem trägt zur Entwicklung arbeitsbezogener fachlicher Qualifikationen nur in geringem Maße bei. Die an den Besuch bestimmter Bildungseinrichtungen geknüpften Erwartungen des Beschäftigungssystems richten sich nicht auf bestimmte Inhalte und Bedingungen beruflicher Arbeit. Umgekehrt orientiert sich die betriebliche Personalrekrutierung nicht an den vorhandenen beruflichen Qualifikationen. Worauf richten sich dann die Erwartung des Beschäftigungssystems und woran orientiert sich die betriebliche Personalrekrutierung?

Aufgrund des Fehlens eines beruflichen Qualifikationszuschnitts, des weitgehenden Verzichts auf institutionell organisierte Berufsbildungsprozesse und auf formale marktgängige Zertifikate definiert allein die Arbeitsorganisation die Möglichkeiten und Grenzen individuellen Qualifikationserwerbs im Betrieb (siehe Kapitel 3.1.2). Andererseits eröffnen sich damit größere arbeitsorganisatorische Gestaltungsspielräume, deren optimale Nutzung zugleich notwendiger wird. Das setzt eine hohe Bereitschaft der Arbeitenden zur Lösung vorgegebener Aufgaben voraus. Die Qualifizierungsstrategien südkoreanischer Unternehmen sind also ein

integrierter Bestandteil der Konzepte der Arbeitsorganisation (vgl. Georg 1991). Sie machen deutlich, worauf sich die Erwartungen des Beschäftigungssystems bei der betrieblichen Personalrekrutierung richten. Es geht um die Qualifikationskomponenten der Arbeitenden, die zum reibungslosen Funktionieren der Arbeitsorganisation beitragen können. Der soziale Sinn der Arbeitsorganisation hängt eng zusammen mit dem spezifischen Verständnis des Arbeitsplatzes. Nach Georg ist der Arbeitsplatz in Südkorea mehr als ein Ort, an dem man Geld verdient und seinen Beruf ausübt.

„It occupies a central place in life. Social bonds and personal relationships are much more important than in a formally structured work organisation geared only to the performance of tasks. In contrast to the western type of organization of rational bureaucracy, where social relationships are objectified in the work process, the east-Asian style of integration is remarkable for its organization culture, tied to the living environment and made up of informal communication and cooperation structures that also admit emotional behaviour. *The decisive factor in the relations between people in the workplace is the respective status of the other person, not his task-related function*“ (ebd.: 24f., Hervorh. von mir, S.C.).

Entscheidend für das Funktionieren der Arbeitsorganisation sind deshalb soziale Qualifikationsmerkmale wie Anpassungsfähigkeit, Einordnungsbereitschaft und Gruppenorientierung, die von Babara Drinck (1997) „japanische Schlüsselqualifikationen“ genannt werden. Ein Blick auf das Personalbewertungssystem von *Hyundai* (einer der größten und erfolgreichsten *Chaebols*), dessen Ergebnisse die Grundlage für den weiteren beruflichen Aufstieg der Mitarbeiter bilden, verdeutlicht die Relevanz solcher japanischer Schlüsselqualifikationen in südkoreanischen Betrieben (siehe Abbildung 5-5, S.158).

Abbildung 5-5: Qualifikationskomponenten der Personalbewertung in einem südkoreanischen Unternehmen

Bewertungselemente	Inhalte	Bewertung	
		Oberhalb des Sektionsleiters	Unterhalb des Sektionsleiters
Betriebsidentität	Loyalität, Bereitschaft zu effektiver Nutzung betrieblicher Materialien, gesunde politische Einstellung	10	10
Verantwortung	Treue, Aufrichtigkeit, Dienst ohne Eigensucht	10	10
Unternehmergeist	Bereitschaft zur Lösung vorgegebener Aufgaben, Fleiß, Initiative bei der Arbeit	10	15
Selbstentwicklung	Lernbereitschaft	10	10
Kooperation	Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit Kollegen, Vorgesetzten und anderen Abteilungen	0	10
Charakter	Beziehungen zu Kollegen, Vorgesetzten und Untergebenen	5	5
Gesundheit	Körperliche und geistige Befähigung für die Arbeit	5	5
Kommunikation	Fähigkeit zum Meinungs austausch und Kompromiss	10	10
Fachliche Qualifikation	Fachliches Wissen, analytische Fähigkeiten	15	15
Kreativität	Fähigkeit zu systematischer Planung, Bemühen um Effizienz und Innovation	10	10
Führung	Fähigkeit zur Harmonisierung des Betriebsklimas	15	0
Summe der Bewertungspunkte		100	100

Quelle: Rhee, M.H. (1999: 85).

Aus den ausgeführten Elementen der Personalbewertung ist zu ersehen, dass den fachlichen Qualifikationen gegenüber den sozialen wie Loyalität, Anpassungsfähigkeit, Einordnungsbereitschaft und Gruppenorientierung (siehe die Bewertungselemente Betriebsidentität, Verantwortung, Kooperation, Charakter, Kommunikation und Führung) ein geringerer Stellenwert eingeräumt wird (15 von 100 Punkten). Bemerkenswert ist auch, dass Ausdauer und Fleiß (siehe die Elemente Unternehmergeist und Gesundheit) sowie Lernbereitschaft (siehe das Merkmal Selbstentwicklung) zu den wichtigen Bewertungskriterien gehören. Von Bedeutung ist auch, auf welche Weise und wie häufig die Personalbewertung erfolgt. Das Verhalten und die Leistung eines Mitarbeiters werden durch seinen Vorgesetzten normalerweise zweimal pro Jahr bewertet. Das bedeutet, dass subjektive Einflüsse auf die Ergebnisse nicht kontrolliert werden können. Wenn ein neuer Mitarbeiter auf der untersten Position der unternehmerischen Hierarchie beginnt, dann ist seine weitere Karriere nahezu ausschließlich von der Beurteilung seiner Vorgesetzten abhängig (vgl. Rhee, I.A. 1999: 228). In Bezug auf die Arbeitsor-

ganisation trägt dies zur Förderung beziehungsweise Verstärkung sozialer Qualifikationen wie Loyalität und Gehorsam bei.

Die unternehmerischen Erwartungen an allgemeine Kompetenzen, Lernfähigkeit, Loyalität und Leistungsbereitschaft (oder an die Bereitschaft zur Lösung vorgegebener Aufgaben) sind mit den höherwertigen allgemeinen Schulabschlüssen durchaus kompatibel. In ihren organisatorischen Grundzügen weisen das Bildungssystem und das Beschäftigungssystem in Südkorea deutliche Parallelen auf.⁵⁸ Es besteht eine traditionelle Unterrichtsorganisation: Der Anteil des Frontalunterrichts überwiegt, im Unterricht steht die Konzentration auf Wissensvermittlung im Vordergrund, Diskussionen haben eine nur geringe Bedeutung beziehungsweise finden kaum statt, so dass das Lernen weitgehend passiven und rezeptiven Charakter trägt. Strenge Anforderungen an Pünktlichkeit, Disziplin, Ein- und Unterordnungsbereitschaft prägen die Schulordnungen.

Die schon früh beginnenden Vorbereitungen auf die Aufnahmeprüfungen zur Ober- und Hochschule erfordern einen permanenten Leistungswettbewerb, dessen Ergebnisse die berufliche Karriere weitgehend vorher bestimmen. Der Wettbewerb um Bildungserfolg wird - spätestens auf der Ebene der Oberschule - weniger als individuelle Konkurrenz zu Lasten der Mitschüler empfunden, sondern vor allem als Wettbewerb unter den Schulen um einen möglichst hohen Rang in der Hierarchie der Schulstruktur. Der Erfolg jedes einzelnen Schülers beim Übergang zu einer besonders angesehenen Universität (oder auch in ein besonders attraktives Unternehmen) stärkt oder verbessert den Ruf der Schule und dient damit auch den Mitschülern. Das Zugehörigkeitsgefühl der Schüler zu ihrer Schule hat vieles gemeinsam mit der weitgehenden Identifizierung der Arbeitnehmer mit ihrem Unternehmen.

Eine weitere wichtige Parallele zwischen Schul- und Arbeitsleben besteht in der großen zeitlichen Inanspruchnahme der Personen, die ihrerseits die Identifizierung des Einzelnen mit seiner Institution fördert. Durchschnittlich mindestens 240 Schultage pro Jahr (im Vergleich zu rund 210 Schultagen in Deutschland) verweisen auf relativ kurze Ferien und Unterricht am Samstag (vgl. Georg 1993: 76). Die Schulen erteilen Ganztagsunterricht. Außerhalb der offiziellen Unterrichtszeiten gibt es Clubaktivitäten und Zusatzunterricht in der Schule. Nach einem Schultag nehmen viele Schüler an der zusätzlichen *shadow education* teil (zum genauen Ausmaß siehe Kapitel 5.2.3.4). Darüber hinaus gibt es natürlich die schulischen Hausaufgaben (und gegebenenfalls die der *shadow education*). Nach einer Untersuchung lernen 57,5% der Drittklässler (N=390) der allgemeinbildenden Oberschulen im Anschluss an die regulären Unterrichtszeiten täglich weiter fünf Stunden (vgl. Forschungsgruppe Familienstudie 1994). Das bedeutet eine frühzeitige Gewöhnung an einen langen Arbeitstag und an Freizeitverzicht.

⁵⁸ Der folgende Abschnitt beruht weitgehend auf der Studie Georgs (1994) über den heimlichen Lehrplan der japanischen Schule. In Bezug auf das Verhältnis zwischen Schul- und Arbeitsleben gibt es viele Parallelen zwischen Südkorea und Japan.

Die südkoreanische Schule ist nicht nur ein Ort zur Vermittlung von Kenntnissen. Ein erheblicher Anteil der Schulzeit ist auf kollektive Veranstaltungen (Schulversammlungen, Schulausflüge, kollektives Essen in der Schule und gemeinsames Reinigen der Klassenräume, des Schulgebäudes und des Schulhofs etc.) ausgerichtet. Zu Beginn und am Ende jedes Schuljahres finden Eröffnungs- und Abschlussfeiern statt, bei denen die Nationalflagge gehisst und die Nationalhymne gesungen wird. Die meisten Mittel- und Oberschulen verlangen von ihren Schülern den gleichen - meistens kurzen und nicht gefärbten - Haarschnitt und das Tragen einer Schuluniform, die für jeden die Zugehörigkeit zur Schule erkennbar macht.

Fassen wir zusammen: Das südkoreanische Schulsystem ist geprägt von hohen Anforderungen an Disziplin, Pünktlichkeit, Ein- und Unterordnungsbereitschaft. Die schon früh beginnenden Vorbereitungen auf die Aufnahmeprüfungen zur Ober- beziehungsweise Hochschule erfordern einen permanenten Leistungswettbewerb. Die Gewöhnung an einen harten Arbeitsrhythmus beginnt schon in der frühen Schulzeit. Mit dieser Einübung in Freizeitzverzicht, Einsatzbereitschaft, Belastungsfähigkeit, Bereitschaft zur Lösung vorgegebener Aufgaben und kollektives Lernen übernimmt die Schule einen wichtigen indirekten Beitrag zur Berufsvorbereitung. Durch diesen heimlichen Lehrplan gelingt es dem Schulsystem trotz (oder gerade wegen) der ‚berufslosen‘ Berufsbildung, die Absolventen in die Arbeitswelt reibungslos einzupassen. Es sind weniger die Lerninhalte als vielmehr die Einübung von Verhaltensweisen und Orientierungen, die den Kern der ‚japanischen Schlüsselqualifikationen‘ ausmachen, was die Schule zu einer wichtigen berufsvorbereitenden Sozialisationsinstanz werden lässt.

5.2.3 Strategien der Bildungsinvestition

Aufgrund der deutlichen Schulbezogenheit der gesellschaftlichen Reproduktion in Südkorea muss deren Analyse die schulstufenspezifischen Selektionsformen des Bildungssystems mit einbeziehen (siehe dazu Abbildung 3-2 in Kapitel 3.1.1). Unsere Analyse wird daher für verschiedene Schulstufen und Selektionsformen deren charakteristische Erziehungsstrategien ermitteln. Dabei werden besonders die Rolle der Lehrer und die Dauer der Schulzeit berücksichtigt. Die Rolle der Lehrer ist für die Förderung der Schüler im Primarbereich zentral, deshalb gibt es vonseiten der Eltern intensive Bemühungen um eine gute Beziehung zu den Lehrern. Bei der Verlängerung der Schulzeit geht es hauptsächlich um Bemühungen, eine einmal verpasste Chance zum Eintritt in die Hochschule wieder wettzumachen. Es gibt zwei weitere Strategien, die nicht auf eine einzelne Schulstufe ausgerichtet sind, sondern übergreifend wirken: die residentielle Mobilität und der Nachhilfeunterricht. Da alle vier Strategien auf die Verfügbarkeit ökonomischen Kapitals angewiesen sind, sind hier sozial bedingte Unterschiede zu erwarten. Die jeweiligen Erziehungsstrategien dürfen nicht voneinander isoliert betrachtet werden, da sie sich aufeinander beziehen und in einem wechselseitigen Bedingungsverhältnis stehen.

5.2.3.1 Pflege des Sozialkapitals

Für die Reproduktion von sozialem Kapital ist nach Bourdieu (1983: 193) eine intensive „Beziehungsarbeit in Form von ständigen Austauschakten erforderlich, durch die sich die gegenseitige Anerkennung immer wieder neu bestätigt.“ Mit dem Begriff des Sozialkapitals wird im Folgenden die Beziehungsarbeit zwischen Eltern und Lehrern analysiert, die als ‚Multiplikator‘ und ‚Hebel‘ (siehe Kapitel 5.2.1) dazu beiträgt, die ohnehin bestehenden Ungleichverteilungen des kulturellen Kapitals zu verstärken.

Während die Lehrer in der Oberschule sich mit Blick auf die Aufnahmeprüfungen zur Hochschule auf ihre Rolle als ‚Wissensvermittler‘ zurückziehen,⁵⁹ wirken die Lehrer im Primarbereich auch als sozialisatorisch bedeutsame Bezugspersonen. In einer ethnologischen Untersuchung einer Grundschule demonstriert James Robinson, wie die Lehrer die überkommenen sozialen Ordnungen ‚reproduzieren‘. In seinen Interviews mit Lehrern stieß er durchgängig auf die Erwartung, dass der familiäre Hintergrund ein Schlüsselfaktor zur erfolgreichen Bildungskarriere ist (vgl. Robinson 1994: 515). Günther Steinkamps Beschreibung der Selektionsleistungen der bundesdeutschen ‚Volksschullehrer‘ erscheint durchaus auf ihre südkoreanischen Kollegen übertragbar: „Das zentrale soziale Orientierungsmerkmal für den Lehrer ist (bei der Entwicklung, Förderung und Beurteilung eines Schülers) das Herkunftsmilieu des Kindes: Mit fallender sozialer Herkunftsschicht assoziiert der Lehrer eine parallel laufende Abnahme all der Qualitäten, die er für den erfolgreichen schulischen Entwicklungsprozess für relevant hält“ (Steinkamp 1974: 178).

Auf der Basis der milieuabhängigen sozialen Orientierungsmerkmale und der Sozialkapital-Beziehungen mit den Eltern bilden die Lehrer ein Erwartungs- und Bewertungsschema aus, in das die Schüler eingeordnet werden (vgl. Robinson 1994: 517). Sozialkapital-Beziehungen können nach Bourdieu (vgl. 1983) in der Praxis nur auf der Grundlage materieller und symbolischer Tauschbeziehungen existieren, zu deren Aufrechterhaltung sie beitragen. Die Sozialkapital-Beziehungen von Lehrern und Eltern werden in direkten Kontakten aufgebaut und gepflegt. Kontakte der Eltern zu den Klassenlehrern werden in der Regel durch Honorare oder kleinere Geschenke materiell unterfüttert. Für die überlasteten und unterbezahlten Lehrer sind sie gleichermaßen eine symbolische Anerkennung ihrer Bemühungen und eine wichtige zusätzliche Einkommensquelle (vgl. Lee, K.H. 1994; Kim, B.T. 1995). Darin liegt auch der Grund dafür, dass vor allem Eltern aus einkommensschwachen Herkunftsmilieus Kontakte zu Lehrern meiden. Diese Kontaktscheu mancher Eltern nehmen die Lehrer oft als fehlendes Interesse an ihren Kindern wahr, und auf diese Weise rechtfertigen sie ihr eigenes Desinteresse an solchen Kindern, deren Eltern mit ihnen keine sozialen Beziehungen pflegen (können).

⁵⁹ Die südkoreanischen Oberschullehrer sind nicht am Zulassungsverfahren zu den Hochschulen beteiligt.

Diese Haltung kommt in der folgenden von Robinson zitierten Aussage eines Lehrers treffend zum Ausdruck: „If the parents have little concern for the child, why should I?“ (Robinson 1994: 518).

Das Erwartungs- und Bewertungsschema der Lehrer wird also inhaltlich durch die Beurteilung ihrer Sozialkapital-Beziehungen zu den Eltern gefüllt. In Steinkamps Worten: „Das soziale Merkmal Schichtzugehörigkeit“ rastet „gewissermaßen a priori“ (das heißt durch das Orientierungsmuster des Lehrers) und a posteriori (das heißt durch seine Kontakte zu den Eltern) „beim Lehrer als stereotypes Kategorisierungsschema“ ein und lässt „einen kritischen Reflexionsprozess über die Grundlagen seines Urteils gar nicht erst aufkommen“ (Steinkamp 1974: 178). Dieses Kategorisierungsschema beeinflusst die Interaktionen zu den Schülern im Klassenzimmer. Robinson findet bei seinen Beobachtungen heraus, dass südkoreanische Lehrer ihre Schüler je nach ihrer sozialen Herkunft unterschiedlich behandeln (vgl. Robinson 1994: 519ff.). Eine solcher Bias der Schülerbeurteilung ist dafür verantwortlich, dass die Kinder aus höheren Schichten im Unterricht selbstbewusster und aktiver sind als die aus niedrigeren. Das schichtspezifische Verhalten der Schüler zeigt sich nicht nur im Unterricht, sondern auch in den Beziehungen zwischen den Schülern (vgl. ebd.: 525). So werden im Klassenzimmer soziale Demarkationen der Eltern in der Kindergeneration ‚reproduziert‘ (vgl. ebd.: 528f.). Das schichtabhängige Kategorisierungsschema der Lehrer als ‚*hidden curriculum*‘ überträgt sich auf die Schüler, die dadurch ihr „Klassenschicksal“ (Bourdieu u.a. 1981: 169) erfahren und ihren „sense of one’s place“ (Goffman) erwerben.⁶⁰

5.2.3.2 Ausdehnung von Bildungszeiten

Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht legt Klaus Klemm dar, dass der „Zeitverbrauch“ durch Bildung als „Fortschritt“ und als „Emanzipation“ begriffen werden kann (Klemm 1994: 126). Bildung bedeutete zum einen Befreiung von der Kinderarbeit; zum anderen war sie Voraussetzung persönlicher Freiheit und Selbstbestimmung. Auf dem Hintergrund dieser doppelten Befreiung begreifen westliche Pädagogen den säkularen Prozess der Ausdehnung von Bildungszeiten als Bestandteil der Humanisierung der Gesellschaft. Aber: aus der Sicht der Selektionsfunktion bezieht sich die Verlängerung von Bildungszeiten auch auf institutionalisierte Privilegien. So wird in der Bundesrepublik den Teilnehmern an höherer Bildung deutlich mehr Bildungszeit eingeräumt beziehungsweise auferlegt als denen an niedriger Bildung (vgl. ebd.: 132). Die lange Dauer von Bildungszeiten in den privilegierten und privilegiierenden Institutionen wie Gymnasium und Hochschule stellt eine institutionell befestigte, soziale Privilegienstruktur dar.

⁶⁰ Das Orientierungsschema der Lehrer gegenüber ihren Schülern wird in Südkorea a posteriori von den Eltern ‚geformt‘ und ‚gepflegt‘. Man kann daher wohl behaupten, dieses Schema sei ‚käuflich‘.

Von einer solchen institutionellen (das heißt schulform- beziehungsweise schulstufenabhängigen) Regulierung der Bildungszeit unterscheidet sich das südkoreanische Schulzeitregime dadurch, dass hier individuelle Entscheidungen eine sehr viel größere Rolle spielen. In Südkorea gibt es keine schulformbedingte Ungleichheit der Bildungszeit. Die berufsbildenden Oberschulen umfassen dieselbe Bildungsdauer und vermitteln die Berechtigung zum Hochschulzugang ebenso wie die akademischen Oberschulen. Aber die erhebliche Diskrepanz zwischen Studienplätzen und Studienwilligen hat eine scharfe Selektion zur Folge (beispielsweise betrug 1992 der Konkurrenzkoeffizient für die Universitäten 4,3:1). Wenn die erfolglosen Kandidaten die Prüfung im nächsten Jahr erneut ablegen, werden sie zu so genannten „Wiederholern“ (*che-su-seng*).⁶¹ 1992 konkurrierten ca. 590.000 Oberschulabsolventen und ca. 320.000 Wiederholer (!) um Studienplätze (Kim, M.J. 1994: 97). Der Anteil der Wiederholer blieb über Jahre hinweg nahezu unverändert: Im Zeitraum von 1974 bis 1994 stellten Wiederholer ca. 30 Prozent der zu den universitären Aufnahmeprüfungen zugelassenen Kandidaten dar (vgl. KEDI 1994: 75); und auch unter den Studienanfängern von 1974 bis 1990 lag ihr Anteil konstant bei ca. 30 Prozent (vgl. Kang, M.S. u.a. 1991: 52).

Wiederholer sind zwar Absolventen der Oberschule, aber sie sind immer noch Lernende, die sich außerhalb des offiziellen Bildungssystems auf die universitäre Aufnahmeprüfung vorbereiten. Sie sind weder Schüler, die offiziell eine Schule besuchen, noch Erwachsene, die arbeiten oder Arbeit suchen. Sie sind sozusagen die Schüler in einem inoffiziellen Bildungssektor, dem Nachhilfeunterricht, im Zwischenraum von Schule und Hochschule (vgl. ebd.: 52). Da ihre Entscheidung zur Wiederholung der Aufnahmeprüfung eine individuelle Angelegenheit ist, sind sie (und ihre Eltern) allein für ihre Bildungskosten und ihre verlängerten Bildungszeiten zuständig. Die erneute Aufnahmeprüfung stellt für sie zwar eine Niederlage und eine große Enttäuschung dar, aber andererseits lässt sie sich auch als Privileg verstehen (und zwar in einem ähnlichen Sinn, wie Klemm die längere Zeitdauer des Gymnasiums als Privileg bezeichnet). Um Wiederholer zu werden, muss man in der Lage sein, die damit verbundenen zusätzlichen Bildungskosten zu tragen. Es handelt sich einerseits um die erhöhten Ausgaben für die um ein Jahr verlängerte Schulzeit und andererseits um die verringerten Einnahmen durch den um ein Jahr verzögerten Berufseintritt.

Dass der Status des Wiederholers das Privileg einer bestimmten sozialen Gruppe ist, bestätigen verschiedene empirische Untersuchungen über die soziale Zusammensetzung der Wiederholer (vgl. Choi/Han/Lee 1989, Kang M.S. u.a. 1991, Kim B.S. u.a. 1985). So entstammen sie in der Regel einer höheren sozialen Schicht als die nicht studierenden Oberschulabsolventen (vgl. Choi/Han/Lee 1989: 93-95). Die Untersuchung von Kim, B.S. u.a. (vgl. 1985: 187) ergab, dass die Wiederholung zur Verbesserung der Zensur in der Aufnahmeprüfung beiträgt.

⁶¹ Sie unterscheiden sich von den deutschen Wiederholern, „die eine Klassenstufe nochmals durchlaufen müssen“ (Böttcher 1995: 56). Die Selektion im südkoreanischen Bildungssystem findet hauptsächlich in Phasen des Übergangs zu (Hoch-)Schulen und beruflichen Institutionen statt.

Die von ihnen befragten Wiederholer gaben an, dass sich gegenüber den vorherigen Ergebnissen ihre Zensuren verbessert haben. Zusammengefasst ist die Wiederholung als Ausdehnung von Bildungszeiten eine Erziehungsstrategie, die ökonomische Ressourcen voraussetzt. Sie ist eng mit der *shadow education* verbunden, da Wiederholer auf solche Hilfen (das heißt auf von Experten geführte pädagogische Institutionen) angewiesen sind, um sich systematisch auf die Aufnahmeprüfung vorbereiten zu können.

5.2.3.3 Residentielle Mobilität

Die südkoreanische Bildungspolitik bemühte sich Ende der 60er Jahre darum, die Aufnahmeprüfung zur Mittelschule abzuschaffen und die zur Oberschule zu modifizieren (dadurch verlor die Mittel- und Oberschule ihr Recht, eigene Schüler auszuwählen). Das Ziel dieser Maßnahmen bestand darin, die als unerträglich eingestufte Konkurrenzsituation an den beiden Übergangsschwellen abzumildern beziehungsweise ganz zu beseitigen. Auf den ersten Blick scheint sich diese Hoffnung erfüllt zu haben: Beim Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich findet keine Selektion mehr statt (siehe Kapitel 3.1.1). Die Aufnahme in die Sekundarschule vollzieht sich so wie die in die Grundschule im Lotterieverfahren innerhalb eines Einzugsbezirkes. Beim Übergang von der Mittel- zur Oberschule gibt es zwar eine nationale Prüfung. Wer diese relativ anspruchslose Prüfung besteht, wird durch ein Lotterieverfahren einer bestimmten akademischen Oberschule im jeweiligen Einzugsbezirk zugeteilt. Der Zugang zu den berufsbildenden Oberschulen wird durch eine Kombination des Lotterieverfahrens mit einer ausschließlich auf den Noten der nationalen Prüfung beruhenden Beurteilung geregelt.

Diese bildungspolitischen Maßnahmen veränderten die Sekundarschullandschaft völlig. Die reformerischen Maßnahmen, die von den damaligen Bildungspolitikern als „Nivellierungspolitik der Oberschulen“ (*kokyo pyong-chun-hjua*) bezeichnet wurden, haben die Qualitätsunterschiede zwischen den Schulen (fast) eingeebnet. Es gibt seitdem im Prinzip keine elitären Mittel- und Oberschulen mehr – zumindest nicht in dem traditionellen Sinne, dass die Absolventen einer bestimmten Schule an der nächsten Schwelle der Bildungskarriere überdurchschnittlich erfolgreich sind. Bis dahin (und zum Teil auch noch heute) wurde der Ruf einer Mittel- und Oberschule (und sogar der einer Grundschule!) an der Zahl der Absolventen gemessen, die erfolgreich zu den weiterführenden (Hoch-)Schulen zugelassen wurden. Die Einführung des Lotterieverfahrens in jedem Schulbezirk macht das Aufkommen solcher besonderen Schulen (fast) unmöglich.

In der Rückschau zeigt sich aber, dass sich mit solchen partiellen Maßnahmen die aus der höchst selektiven Hochschulzulassung entstehenden Probleme im Sekundarschulsystem nicht lösen ließen. Die ungleiche Qualität der Schulen und die dadurch bedingte Konkurrenzsituation wurden nicht beseitigt, weil gegen die selektiven Zulassungsverfahren des Hochschulzu-

gangs letztendlich nichts unternommen wurde. Die genannten Maßnahmen führen in der Tat nicht dazu, den mit der Hochschulzulassung verbundenen Druck auf die niedrigeren Schulstufen zu entschärfen. Dieser Druck hat verschiedene Konsequenzen für das Bildungswesen, von denen zwei besonders wichtig sind: Das Anwachsen des informellen Bildungssektors (dieses Thema werden wir im nächsten Abschnitt ausführlich behandeln) und eine neuartige Form der Hierarchisierung der Oberschulen.

Die neuartige Form der Hierarchisierung der Oberschulen bedeutet keine Wiederbelebung der alten vertikalen Prestigestruktur. Welche Schule ein Schüler besucht, ist aufgrund des Lotterieverfahrens im Einzugsbezirk eine Frage des Wohnorts und des Zufalls. Wenn auch das Ergebnis des Lotterieverfahrens nicht beeinflussbar ist, so bleibt doch der Wohnort eine Folge individueller Entscheidungen. Die neuen Hierarchien beziehen sich daher auf den Wohnort, genauer gesagt, auf den jeweiligen Schulbezirk. Seit den 70er Jahren findet vor allem in Seoul (und mit geringem zeitlichem Abstand auch in anderen großen Städten) eine schichtspezifische räumliche Segregation statt (vgl. Hong, D.S. 1991). Diese Segregation zeigt sich in der Konzentration großer Apartmentkomplexe (*apat chon*) in bestimmten Vororten (im Fall von Seoul im so genannten *Kangnam*, was wörtlich übersetzt soviel heißt wie „südliche Seite des Flusses“). Ein Apartmenthaus ermöglicht eine moderne Wohn- und Lebensweise, die insbesondere gebildete und ökonomisch gesicherte junge Leute aus den neuen und alten Mittelschichten anzieht. Die sozial-räumliche Konzentration der Mittelschichten entspricht ziemlich genau der Lage dieser Wohnkomplexe.

Die Grundlage der neuartigen Hierarchisierung der Oberschulen ist somit die geographische Konzentration der Mittelschichten, die im besonderen Maße an einer erfolgreichen Bildungskarriere ihrer Kinder interessiert sind und auch über die ökonomischen und kulturellen Ressourcen für die räumlich Mobilität verfügen. Daraus entsteht eine Homogenisierung der sozialen Milieus in bestimmten Schulbezirken, die zur Stärkung der Konkurrenzfähigkeit der dort gelegenen Schulen beiträgt. Die gemeinsamen Bemühungen von Mittelschichteltern verbessern die Qualität der Schulen. Die Eltern, insbesondere die Mütter, intervenieren direkt (ökonomisch und politisch) in die Schulen ihrer Kinder. Sie motivieren mit materiellen Anreizen und überwachen (!) die Lehrer und Schulen (vgl. Robinson 1994: 513). Sie verlangen zum Beispiel die Einstellung besonders guter Lehrer oder die Reduzierung außercurricularer und außerunterrichtlicher Aktivitäten der Schule, die die Lernzeit ihrer Kinder beanspruchen beziehungsweise ihre Konzentration stören könnten (vgl. Ahn, K.D. 1990: 144ff, Han, J.S. 1992: 332ff.).

Für die Lehrerschaft, die (privaten) Schulträger und die Bildungsbükratien, die für einen bestimmten Einzugsbezirk zuständig sind, beweist der Erfolg einer Schule (oder mehrerer Schulen) bei den zentralen Aufnahmeprüfungen nicht nur ein gutes Resultat ihrer entsprechenden Bemühungen. Solche Erfolge zeigen auch, dass sie ihren gesellschaftlichen Bildungsauftrag erfüllen. Das ist ein Vorteil für Karrieren in der Bildungsbükratie und der

Lehrerschaft. Den privaten Schulträgern vermittelt der Erfolg strategische Vorteile in möglichen Konflikten mit dem Bildungsministerium (vgl. Lee, J.S. 1990: 41). In dieser Hinsicht stehen die einzelnen Schulen und die einzelnen Schulbezirke untereinander in einer Konkurrenzbeziehung. Zusammen mit den Interventionen der Eltern führt diese Konkurrenzsituation zu einer generellen Qualitätsverbesserung der Schulen auf der „südlichen Seite des Flusses“.

Diese Qualitätsverbesserung zeigt sich vor allem in Erfolgen bei den universitären Aufnahmeprüfungen, und zwar nicht nur in der generellen Zulassungsquote für alle Universitäten, sondern auch für die elitären Einrichtungen (vgl. Han, J.S. 1992: 332ff). Diese Erfolge (und auch ein gewisser Mythos) locken Eltern aus Mittelschichten an, die bisher nicht in den privilegierten Gebieten wohnten. Eine Folge der vermehrten Umzüge in die nachgefragten Schulbezirke sind die dort steigenden Preise für Wohnraum. Je besser und erfolgreicher die Schulen des Bezirkes sind, desto teurer sind dort die Apartments. Mit anderen Worten: Die neuartigen Hierarchien der Schulbezirke bilden eine vertikale Rangordnung der Schulen aus, die auf der räumlichen Segregation der sozialen Schichten beruht. Je ausgeprägter diese Hierarchien werden, umso größer wird die soziale Distanz, da Umzüge in bestimmte Schulbezirke entsprechend kostenaufwendig sind.

Die Schülermobilität findet aber nicht nur in Richtung auf privilegierte Schulbezirke statt. Nach einer Untersuchung von Y.K. Ihm u.a. (vgl. 1993: 88) waren ca. 20 Prozent aller Schulwechsel durch bessere Bildungsaussichten motiviert. Dabei zeigt Landflucht die Hauptrichtung dieser Mobilität an, da die Schulqualität auf dem Lande schlechter ist als in der Stadt (vgl. Han, J.S. 1992). Nach Y.K. Ihm u.a. nennen 35 Prozent der Grundschulwechsler als Grund für ihren Umzug vom Land in die Stadt bessere Bildungsgelegenheiten. Freilich ist die Schülermobilität nicht immer mit einem Umzug verbunden. Nach der genannten Untersuchung haben 36,7 Prozent der Oberschulwechsler ihre Schule gewechselt, ohne dass ein Umzug damit verbunden war (vgl. Ihm, Y.K. u.a. 1993: 97).

Die neueren Entwicklungen im Bildungswesen (vertiefte Konkurrenz in der *shadow education* und durch Schülermobilität) sind aufeinander bezogen. Ihr anteiliges Gewicht veränderte sich zeitweise entsprechend den jeweiligen bildungspolitischen Maßnahmen. Als die Nachhilfe für Schüler noch verboten war (bis weit in die 80er Jahre hinein), überwog die Schülermobilität. Als die *shadow education* der Schüler wieder zugelassen wurde und fast gleichzeitig die Schulzensuren mehr Bedeutung im Hochschulzulassungsverfahren bekamen (Ende der 80er und Anfang der 90er Jahre), verlor die Schülermobilität wieder an Bedeutung. Daran wird deutlich, dass die sich wandelnden Erziehungsstrategien der Ober- und Mittelschichten, die auf eine bildungsmeritokratische Absicherung ihrer Privilegien zielen, sehr flexibel auf reformerische bildungspolitische Maßnahmen reagieren. Die Reformen der Zulassungsverfahren zu den Hochschulen können das Problem der zunehmenden Konkurrenz um den Eintritt in die Hochschulen also nicht lösen. Mit anderen Worten: Die Ober- und Mittelschichten erweisen sich trotz der bildungspolitischen Reformen erfolgreicher als die unteren Schichten, und

das nicht, weil die Reformen so konstruiert und entworfen wurden, dass sie für die Bildungschancen der Ober- und Mittelschichten direkte Vorteile enthielten. Sie sind vielmehr erfolgreicher, weil sie aufgrund ihrer größeren Ressourcen (in allen drei Kapitalarten) in der Lage sind, auf die Veränderungen des Bildungssystems besser und schneller zu reagieren.

In den letzten Jahren scheint eine ‚globalisierte‘ Form der Mobilität, das Auslandstudium als Erziehungsstrategie, an Bedeutung zu gewinnen (vgl. Kim, Y.H. 1993: 193). Zwar war ein Auslandsstudium schon seit den 50er Jahren (und bereits während der Kolonialzeit) eine sichere Methode zur Statussicherung beziehungsweise des sozialen Aufstieges. Der Inhaber eines Titels einer ausländischen Universität genießt nach wie vor ein sehr hohes soziales Ansehen. Das Auslandsstudium war und ist eine unentbehrliche Vorbedingung für die Laufbahn eines Professors (vgl. Koreanisches Bildungsinstitut 1993: 407). Die neuere Entwicklung zeigt aber, dass es auch für die gesellschaftlichen Führungskräfte immer mehr zu einer notwendigen Bedingung wird. Kim, E.M. (1996: 235) spricht von der Professionalisierung der Familienangehörigen der *Chaebols*. Die Söhne und die Schwiegersöhne der „Chaebol owners“ werden als „professional managers“ ausgebildet, „often they are sent to the United States to earn MBAs from prominent business schools, such as Stanford, MIT, Harvard, and Columbia.“

In letzter Zeit ist häufig zu beobachten, dass sich eine erweiterte Bildungslaufbahn nicht nur auf die tertiäre Bildungsstufe beschränkt. Die verschärfte Konkurrenz auch im Auslandsstudium verschiebt die Schwelle des Auslandsaufenthalts hin zur Schulebene. Die Devise dabei lautet: Je früher jemand im Ausland war, desto mehr Vorteile hat er dadurch (zum Beispiel Fremdsprachenkenntnisse). Um dies empirisch genauer zu analysieren, stehen leider keine ausreichenden Daten zur Verfügung. Es gibt aber ein schlüssiges Anzeichen dafür: Die Tageszeitung *Chosun Ilbo* berichtete am 2. März 1994, dass allein im Februar und März desselben Jahres drei Schulmessen in luxuriösen Hotels in Seoul stattgefunden haben. Die Ausrichter dieser Messen waren vorwiegend Betreiber privater Internate aus den USA und Kanada. Aus diesem aufwendigen Auftritt ausländischer Bildungsanbieter kann man schließen, dass die Nachfrage nach ihren Bildungsangeboten in Südkorea nicht zu unterschätzen ist. Die residentielle Mobilität bleibt also nicht länger allein auf die nationale Ebene beschränkt. Sie weist zunehmend Tendenzen zur Internationalisierung auf.

5.2.3.4 Shadow Education

Die auf eine Verbesserung der schulischen Leistungen bezogenen Strategien umfassen auch jene Bemühungen und Aktivitäten von Eltern und Schülern, die in der Familie und in außerschulischen Lerninstitutionen stattfinden. Ein besonderes Merkmal dieser Aktivitäten besteht in Südkorea (wie auch in Japan, Hongkong und Taiwan) darin, dass außerschulische Lernein-

richtungen für jeden Schüler eine wichtige Bildungsstation darstellen. Stevenson/Baker (1992) bezeichnen dieses Phänomen als „shadow education“. In ihrer Definition ist sie „a set of educational activities outside formal schooling that are designed to improve a student’s chances of successfully moving through the allocation process“ (ebd.: 1640). Der Begriff „shadow“ bedeutet freilich nicht, diese Aktivitäten seien illegal oder verborgen. Er weist vielmehr auf die Informalität und die Undurchsichtigkeit der „strong connection between allocation rules and non-formal schooling“ hin.

Shadow education ist ihrer Definition nach mit dem bundesdeutschen Nachhilfeunterricht vergleichbar. Beim Nachhilfeunterricht handelt es sich genauso wie bei der *shadow education* um „außerhalb des regulären Schulunterrichts und zusätzlich zu diesem stattfindenden, mehr oder weniger regelmäßigen und häufig vorübergehenden Unterricht zum Zweck einer dem Schulunterricht nachfolgenden Erfolgssicherung in bestimmten Unterrichtsfächern“ (Krüger 1977: 545, zit. nach Abele/Liebau 1998: 37). Die *shadow education* in Ostasien unterscheidet sich aber vom Nachhilfeunterricht in Deutschland in vielerlei Hinsicht.

Nachhilfeunterricht in Deutschland war im 19. Jahrhundert eine öffentliche und anerkannte Angelegenheit, die im 20. Jahrhundert „zur reinen Privatangelegenheit (wurde). Damit verschwand er gleichzeitig aus der öffentlichen bildungspolitischen und pädagogischen Diskussion. Es handelt sich zwar nicht gerade um ein Tabu, aber doch um ein eher verschwiegenes Thema, denn niemand bekennt sich gern dazu, dass der eigene Nachwuchs Nachhilfe ‚braucht‘, dass die Unterrichtung in der Schule nicht ausreicht, um den gewünschten Lernerfolg zu sichern“ (Abele/Liebau 1998: 38). Die *shadow education* in Südkorea ist zwar genauso wie der Nachhilfeunterricht eine reine Privatangelegenheit, aber keine verschwiegene, sondern ein (viel diskutiertes) öffentliches Thema. Die südkoreanischen Nachhilfeschüler sind nicht (nur) die ‚Dummen‘, die bei der Bewältigung des schulischen Pensums Unterstützung brauchen. Sowohl die ‚Schlaunen‘ als auch die ‚Durchschnittlichen‘ sind ebenso wie die ‚Dummen‘ in diesem Bereich aktiv. Es hat also mit der jeweiligen Schulleistung nur wenig zu tun, wenn man daran teilnimmt.

Ein anderer Unterschied liegt im Grad der Institutionalisierung. Die *shadow education* ist in Südkorea in jeder Bildungskarriere fest institutionalisiert. Für Wiederholer ist sie eine fast offizielle Ersatzschule zur Vorbereitung auf die Zulassung zu einer (besseren) weiterführenden (Hoch-)Schule. Durch ihre Nutzung verlängert sich die Schulzeit um ein oder zwei Jahre, manchmal sogar noch länger. Sie hat auch einen ersatzschulartigen Charakter für die Schüler. Denn es ist zum einen für niemanden leicht, im Schulunterricht die gewaltige Menge des Lernstoffs zu verarbeiten. Und zum anderen gibt es enorme Leistungsunterschiede zwischen den Schülern in einer Klasse. Dieser Leistungsunterschied entsteht durch vier Faktoren (vgl. Lee, J.K. 1991: 30): (1) In einer Klasse befinden sich sehr viele Schüler, in einer Oberschulklasse durchschnittlich 50. (2) In Südkorea ist eine Nichtversetzung sehr selten. (3) Der Über-

gang in die jeweils höhere Bildungsstufe (bis hin zur Oberschule) erfolgt fast automatisch. (4) Jegliche Aufteilung der Klasse nach Leistungsniveau ist gesetzlich verboten.

Nach einer Untersuchung des Verständnisniveaus der Oberschüler im Unterricht haben in den Fächern Koreanisch und Sozialkunde 12 Prozent, in Englisch 39,2 Prozent und in Mathematik 43,9 Prozent ihren Lehrstoff nicht verstanden (vgl. Kang, M.S. u.a. 1991: 10). Ein ‚guter‘ Lehrer unterteilt deshalb seine Unterrichtsklasse je nach Leistung oder Motivation der Schüler, das heißt er lässt die Lernunwilligen ‚schlafen‘ und konzentriert sich ausschließlich auf die Lernwilligen (vgl. Kim/Lee 1990: 266). Unter dieser Bedingung können individuelle Bedürfnisse der Lernschwachen schwer erfüllt werden. Dadurch entsteht die Notwendigkeit der *shadow education*. Die Schüler gehen zur *shadow education* (oder diese kommt zu ihnen, wenn man einen ‚Hauslehrer‘ hat), egal ob sie den Lernstoff erfassen können oder nicht. Die einen gehen hin, um überhaupt etwas zu verstehen, die anderen, um den schon gelernten Stoff zu vertiefen. Die *shadow education* ist also ein untrennbarer Teil der formalen Bildung, der für die weitere (erfolgreiche) Bildungskarriere unverzichtbar ist. Sie ist ein informeller Bildungsweg, der parallel zum offiziellen verläuft.

Dass diese Beschreibung keine Übertreibung ist, ist schon an der quantitativen Entwicklung der *shadow education* zu erkennen. Nach einer landesweiten Erhebung (vgl. Kang, M.S. u.a. 1991) erhielten im Jahr 1990 31,6 % der Mittelschüler und 12,6 % der Oberschüler Unterricht im Rahmen der *shadow education*. 33,2 % der Mittelschüler und 50,4 % der Oberschüler haben in der Vergangenheit mindestens einmal solche Nachhilfe erhalten. Diese Zahlen müssen vorsichtig interpretiert werden, da die *shadow education* bis 1989 verboten war. Unter normalen Bedingungen wären diese Zahlen noch höher gewesen. Die Tageszeitung *Hankyora* schätzt, dass seit 1990 die *shadow education* innerhalb von sechs Jahren um das Zehnfache angewachsen ist (*Hankyora Shinmun*, 16. April 1997).

Ein wichtiges Merkmal der *shadow education* in Südkorea liegt darin, dass sie neben einem schulorientierten Angebot auch berufsbildende und kulturbezogene Inhalte, einschließt. Erstere (zum Beispiel Buchführung, Maschinenschreiben, Stenographie etc.) nehmen fast ausschließlich die Oberschüler der berufsbildenden Schulen in Anspruch. Für die außerschulischen kulturellen Angebote gibt es in Südkorea keine Tradition von Vereinen und gemeinnützigen oder öffentlichen Organisationen wie in Deutschland. Von wenigen Ausnahmen abgesehen gibt es nur die Angebote gewinnorientierter Unternehmen. Die Wahrnehmung solcher kulturellen Angebote hängt daher, genauso wie die *shadow education* insgesamt, ausschließlich von der ökonomischen Situation der Familien ab.

„Shadow education provides an avenue for parents to enhance their children’s chances in the educational allocation contest“, betonen Stevenson und Baker. „The study of *shadow education* will enhance our understanding of the process by which students are allocated within formal schooling and how social advantages are transferred across generations“ (Steven-

son/Baker 1992: 1655). Genau in diesem Sinne ist das Beispiel der *shadow education* geeignet, die für Südkorea spezifischen Reproduktionsstrategien zu verstehen. In der Verfügbarkeit, Planung und im Arrangement der *shadow education* kommen schichtspezifische Unterschiede der Reproduktionsstrategien deutlich zum Ausdruck, denn ihre Inanspruchnahme ist, anders als in der formalen Bildung, eine Sache der individuellen Entscheidung. Sie stellt eine bildungsbezogene Dienstleistung dar, die dem Marktgesetz von Angebot und Nachfrage unterliegt. Formen und Qualitäten dieser Dienstleistung unterscheiden sich je nach Kaufkraft. Wer über die notwendigen finanziellen Ressourcen verfügt, kann über die Inhalte, Häufigkeit und Dauer dieser Dienstleistung frei entscheiden.

Die Erträge der *shadow education* sind freilich nicht allein eine Frage der Kaufkraft. Auch die richtige Planung spielt eine wichtige Rolle (vgl. Kim, Y.H. u.a. 1992). Die Eltern müssen wissen, in welchem Fach (oder welchen Fächern) ihre Kinder welche Schwächen oder Stärken haben, welche Angebote (Form, Häufigkeit, Dauer usw.) für sie richtig sind und welche Angebote sie sich leisten können. Für solche Informationen brauchen Eltern Kommunikationsbeziehungen zur Schule, um sich zum Beispiel über das Verhalten ihrer Kinder im Unterricht zu informieren. Dies setzt wiederum die Pflege von Sozialkapital-Beziehungen voraus (siehe Kapitel 5.2.3.1). Weiterhin benötigen sie Informationen über die Institutionen der *shadow education*, um sich zum Beispiel über kompetente Lehrende und ihre Preise zu informieren. Die Eltern müssen sich auch mit den Aufnahmeprüfungen zur Hochschule auskennen, um die darauf gerichteten Aktivitäten ihrer Kinder organisieren und planen zu können. Hierbei können eigene Erfahrungen der Eltern hilfreich sein.

Die Entscheidung über die Nutzung der *shadow education* kann eine Gefühlsentscheidung sein oder eine auf eigenen Erfahrungen beruhende, durchdachte Strategie. Sie kann langfristig angelegt oder kurzfristig sein. Es lassen sich drei Idealtypen von Eltern jedoch der Verfügbarkeit kulturellen, sozialen und ökonomischen Kapitals unterscheiden:

- (1.) Eltern, die mangels kulturellen, sozialen und ökonomischen Kapitals die Beteiligung ihrer Kinder an der *shadow education* weder organisieren noch finanzieren können.
- (2.) Eltern, die die Nachhilfe für ihre Kinder nur schwer organisieren und planen können. Obwohl sie über ökonomisches Kapital verfügen, wissen sie aus Mangel an kulturellem Kapital (fehlende Erfahrungen mit der Universität) nicht, wie solche Aktivitäten zu organisieren und zu planen sind.
- (3.) Eltern, die dank ausreichender kultureller, sozialer und ökonomischer Ressourcen die Nachhilfe für ihre Kinder gut organisieren und planen können.

Die letztgenannte Gruppe von Eltern hat hinsichtlich der *shadow education* offensichtlich Startvorteile – und zwar unabhängig von dem Maß, in dem ihre Kinder in der Schule wirklich leistungsfähig sind. Sie können kontinuierliche Sozialkapital-Beziehungen pflegen und besser

und sorgfältiger wichtige Informationsbeziehungen aufbauen. Sie können die vorliegenden Angebote der *shadow education* frei von materiellen Zwängen wahrnehmen und dabei auswählen. Schließlich können sie aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen den Nachhilfeunterricht ihrer Kinder langfristig anleiten.

5.2.3.4.1 Soziale Unterschiede in der schulorientierten Shadow Education

Über die schulorientierte *shadow education* gibt es eine landesweite Erhebung des KEDI (vgl. Kang, M.S. u.a. 1991).⁶² Kang, M.S. u.a. definieren sie folgendermaßen (vgl. ebd.: 19f.): (1) Es geht um außerschulische Nachhilfe. Innerschulische Aktivitäten werden daher ausgeschlossen. (2) Ihrem Inhalt nach handelt es sich um das Lernen, das die direkt und indirekt mit der Aufnahmeprüfung zusammenhängt. Die kulturellen Freizeitaktivitäten oder berufsbildenden Inhalte werden dabei ausgeschlossen. (3) Es werden ausschließlich bezahlte Angebote von Nachhilfe berücksichtigt. Die Definition lässt aber genaue Beschreibungen der verschiedenen Muster der schulorientierten *shadow education* vermissen. Stevenson/Baker unterscheiden nach japanischen Erfahrungen folgende Muster (1992: 1644f.): (1) „Practice examinations, provided and graded by private firms, assess a student’s chances of being admitted to university.“ Die Schüler bekommen einen Bericht ausgehändigt, in dem ihre Leistung mit der der anderen Teilnehmer verglichen wird. Danach kann jeder seine Chance des Eintritts in eine bestimmte Hochschule beurteilen. (2) „Correspondence course, purchased from mail-order companies“. Mit dem Fernunterricht kann man sich für die Aufnahmeprüfungen vorbereiten (die ausgefüllten Fragebögen werden der Firma zugesandt und kommen von dort korrigiert zurück). (3) Hauslehrer (eine Dienstleistung in Form von Besuchsunterricht). (4) „Private after-school classes“. Hierbei handelt es sich hauptsächlich um Nachhilfeinstitutionen für Schüler. (5) „Full-time preparation following high school“. Damit sind Ersatzschulen für die Gruppe der Wiederholer gemeint.

Die Studie des KEDI (vgl. Kang M.S. u.a. 1991) beschäftigt sich hauptsächlich mit den unter (3) und (4) aufgeführten Institutionen. Die so genannten *Practice Examinations* sind hier ausgeschlossen, da sie in Südkorea keine Angelegenheit einzelner Schüler sind, sondern von den Schulen organisiert werden (obwohl selbstverständlich die Schüler Teilnahmegebühren entrichten müssen). Die meisten akademischen Oberschulen des Landes nehmen daran teil, da diese (privaten) Prüfungen, deren Träger meistens die Tochterfirma einer renommierten *Cram School* sind,⁶³ eine gute Gelegenheit bieten, zu beurteilen, welche Schüler von welcher Hochschule aufgenommen werden können. *Correspondence courses* sind ebenfalls von der Analy-

⁶² Ihre Stichprobe besteht aus 2.260 Studienanfängern, 3.947 Oberschülern und 3.888 Mittelschülern.

⁶³ Cram Schools sind private Bildungsinstitutionen des Nachhilfeunterrichts. Es gibt einige erstklassige *Cram Schools*, die auf Wiederholer spezialisiert sind. Um in diese aufgenommen zu werden, muss man eine Aufnahmeprüfung bestehen.

se ausgeschlossen, da deren Klientel hauptsächlich aus Grundschulern besteht.⁶⁴ Auch *Full-time preparation following high schools* wird in die weitere Untersuchung nicht einbezogen, da sie eine Domäne der Wiederholer ist.

Im Hinblick auf soziale Herkunft, Wohnort und Schulleistung der Nachhilfeschüler werden die Befunde von Kang, M.S. u.a. (1991) in der folgenden Tabelle zusammengefasst:

Abbildung 5-6: Soziale Herkunft/Schulleistung von Mittel- bzw. Oberschüler und Erfahrung mit Nachhilfeunterricht, in Prozent

		Mittelschüler		Oberschüler	
		m. Erfahrung	o. Erfahrung	m. Erfahrung	o. Erfahrung
Gesamt		64,8	35,2	63,3	36,7
Gebiet	Seoul	72,2	27,8	79,9	20,1
	Land	55,0	45,0	36,0	64,0
Bildungsherkunft (Väter)	MS	55,9	44,1	48,7	51,3
	OS	68,9	31,1	62,3	37,7
	Uni	85,1	14,9	64,0	36,0
Bildungsherkunft (Mütter)	MS	64,2	35,8	62,6	37,4
	OS	72,7	27,3	73,5	26,5
	Uni	86,7	13,3	89,6	10,4
Einkommen	1. Fünftel (niedrig)	43,5	56,5	38,2	61,8
	5. Fünftel (hoch)	79,6	20,4	81,0	19,0
Schulleistung der Schüler	hoch	76,7	23,3	67,4	32,6
	mittel	64,9	35,1	63,1	36,9
	niedrig	49,8	50,2	59,9	40,1

Quelle: Kang, M.S. u.a. 1991: 196f. u. 237. Die hier zitierten Angaben (abgesehen von der Schulleistung der Oberschüler: $P < .05$) erweisen sich im Chi-Quadrat-Test als signifikant ($P < .001$).

Zunächst ist eine Besonderheit der tabellarischen Zusammenfassung zu erklären. Sie zeigt, dass die Zahl der Mittelschüler, die Erfahrungen mit Nachhilfeunterricht haben, die der Oberschüler übertrifft. Da die zusammengefassten Statistiken sich nicht nur auf gegenwärtige, sondern auch auf frühere Erfahrungen beziehen, scheint dies unlogisch zu sein. Um dies zu verstehen, muss man die Chronik der bildungspolitischen Maßnahmen berücksichtigen. Der Zeitpunkt der Erhebung dieser Stichproben lag für die Oberschüler im Oktober 1990 und für die Mittelschüler im Jahr 1991. Von 1980 bis zum Februar 1989 war, wie bereits berichtet, für alle Schüler der Nachhilfeunterricht vollständig verboten. Danach wurde diese Maßnahme stufenweise gelockert. Zum Beispiel durften die Schüler bis 1989 nur in den Ferien die *Cram School* besuchen. Durch das Zusammenwirken der zeitlichen Verschiebung der beiden Erhe-

⁶⁴ Das bedeutet aber nicht, dass sie unwichtig wären. Der Markt für diese Kurse hatte 1990 (also noch vor der Finanzkrise) ein geschätztes Finanzvolumen von 500 Millionen bis zu einer Milliarde DM (vgl. Kim, Y.Y. 1991, zit. nach Kim, B.T. 1995: 272).

bungen und der entsprechenden Gesetzesänderungen erklärt sich die Besonderheit der Tabelle: Während die Mittelschüler dieser Stichprobe mehr als ein Jahr lang die Chance hatten, legal Nachhilfe zu erhalten, hatten die Oberschüler weniger als ein Jahr Zeit dazu. Deshalb übersteigen die Nachhilfeeferfahrungen der Mittelschüler die der Oberschüler. Ein weiterer Grund hierfür könnte sein, dass die Oberschüler einfach keine Zeit für die Teilnahme an außerschulischer Nachhilfe hatten. Denn damals fand noch an fast allen akademischen Oberschulen innerschulischer (bezahlter) Nachhilfeunterricht statt (vgl. Ihm, Y.K. u.a. 1993).

Die Befunde von Kang, M.S. u.a. (1993) zeigen auch, dass mit sinkender sozialer Herkunftsschicht die Teilnahme der Schüler am Nachhilfeunterricht zurückgeht (siehe Abbildung 5-6). Während unter den Mittelschülern mehr als 85 Prozent der Kinder von Akademikere Eltern Nachhilfeunterricht erhalten haben, haben nur 55,9 Prozent der Kinder von Vätern mit Mittelschulabschluss und 64,2 Prozent der Kinder von Müttern mit Mittelschulabschluss solche Erfahrungen gesammelt. Zieht man das Familieneinkommen heran, werden diese Unterschiede noch deutlicher: Unter den Oberschülern haben 38,2 Prozent der Kinder des niedrigsten Einkommensquintils und 81 Prozent des höchsten Fünftels Nachhilfeunterricht erhalten. Interessant ist auch, dass die Chance zur Teilnahme an der *shadow education* vom Wohnort abhängt. Die Oberschüler in Seoul haben eine mehr als doppelt so große Chance, Nachhilfe zu erhalten als diejenigen auf dem Land (79,9: 36,0 Prozent). Auch gibt es einen starken Zusammenhang zwischen Nachhilfe und Schulleistung: Nur 23,3 Prozent der leistungsstärksten Mittelschüler erhielten keinen Nachhilfeunterricht, während 50,2 Prozent der leistungsschwächsten Mittelschüler damit keine Erfahrung hatten.

Auch wenn es in der obigen Tabelle nicht zum Ausdruck kommt, so zeigen die Daten der heutigen Nachhilfes Schüler doch sehr deutlich, dass die Schulstufe mit der Teilnahme am Nachhilfeunterricht zusammenhängt (vgl. Ihm, Y.K. u.a. 1993): Je höher die Schulstufe, desto weniger Nachhilfe. Dies lässt sich folgendermaßen erklären: Je näher die Aufnahmeprüfung rückt, umso weniger konzentrieren sich die Schüler auf Fächer, in denen man nur durch langfristige und systematische Vorbereitung gute Zensuren bekommen kann (z.B. Koreanisch, Mathematik). Die Anstrengungen gelten jetzt stärker den so genannten ‚Paukfächern‘ (*amgi-kuomok*), deren Prüfungsstoff man sich rasch, ohne langfristige Bemühung aneignen kann (zum Beispiel Geschichte, Ethik etc.). Da der spezifische Beitrag der Nachhilfe, so die verbreitete Überzeugung, darin liegt, dass man mit ihr besser als in der Schule individuell und leistungsgemäß (und daher auch systematischer) lernen kann, wäre Nachhilfeunterricht in den Paukfächern eigentlich überflüssig. Die erstgenannten Fächer sind strategisch sehr wichtig, da zum einen ihr Gewicht in der Zulassungsprüfung höher ist als das der letztgenannten (zum Beispiel Koreanisch: 50 Punkte, Mathematik: 50, Geschichte: 10, Ethik: 10), und da zum anderen eine gute Zensur in diesen Fächern nur nach langfristiger und systematischer Vorbereitung erreicht werden kann. Deshalb nennt man die ersteren auch „strategische Fächer“ (*chon-ryak-kuomok*). Im Prinzip gilt: In den ersten zwei Schuljahren der Mittel- und Oberschule konzent-

riert man sich mit Hilfe von Nachhilfeunterricht auf die strategischen Fächer und im letzten Jahr ohne Nachhilfe auf die Vorbereitung der Paukfächer.

Die Studie von Kang M.S. u.a. (1991) analysiert auch den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und drei verschiedenen Praxismustern der schulorientierten *shadow education*: Hauslehrer, Gruppenarbeit und die *Cram School*. Auch wenn der Ruf der Nachhilfelehrer individuell unterschiedlich ist, gilt im Prinzip, dass Hauslehrer effektiver, besser und teurer sind als Gruppenarbeit und vor allem als die *Cram School*.⁶⁵ Wie die Abbildung 5-7 zeigt, beeinflussen Wohnort, soziale Herkunft und die Schulklasse das Muster der Nachhilfe.

Abbildung 5-7: Praxismuster der Nachhilfe und soziale Herkunft von Oberschülern, in Prozent

		Praxismuster der Nachhilfe	
		Hauslehrer	<i>Cram School</i>
Gesamt		46,7	29,5
Gebiet	Seoul	52,1	20,9
	Land	19,6	60,8
Bildungsherkunft (Väter)	MS	28,9	53,3
	OS	42,3	41,4
	Uni	55,0	19,1
Bildungsherkunft (Mütter)	MS	35,6	46,6
	OS	48,6	30,5
	Uni	57,0	14,1
Einkommen	1. Drittel (niedrig)	34,6	45,1
	3. Drittel (hoch)	60,6	9,6
Schulklasse	1	37,4	38,7
	2	47,4	24,9
	3	66,7	17,2

Quelle: Kang M.S. u.a. 1991: 196f.

Die Oberschüler in Seoul erhalten mehr Nachhilfe von Hauslehrern als die im übrigen Land. Je höher der Sozialstatus (Bildungsherkunft und Einkommen) der Oberschüler ist, umso mehr ziehen die Nachhilfeschüler den Hauslehrer vor. Die Oberschüler der oberen Klassen werden häufiger von Hauslehrern gefördert als die der unteren Klassen. Die Schulleistung spielt dabei keine Rolle. Vergleicht man die beiden Schulstufen (Mittel- und Oberschule), so zeigt sich eine deutliche Tendenz: Während von Oberschülern Hauslehrer gegenüber der *Cram School* bevorzugt werden (46,7 bzw. 29,5 Prozent), hat bei den Mittelschülern die *Cram School* die Oberhand (17,5 bzw. 63,3 Prozent). Außerdem zeigt sich in der unteren Schulstufe ein geringerer Einfluss des Wohnortes und der sozialen Herkunft auf die Form der Nachhilfe.

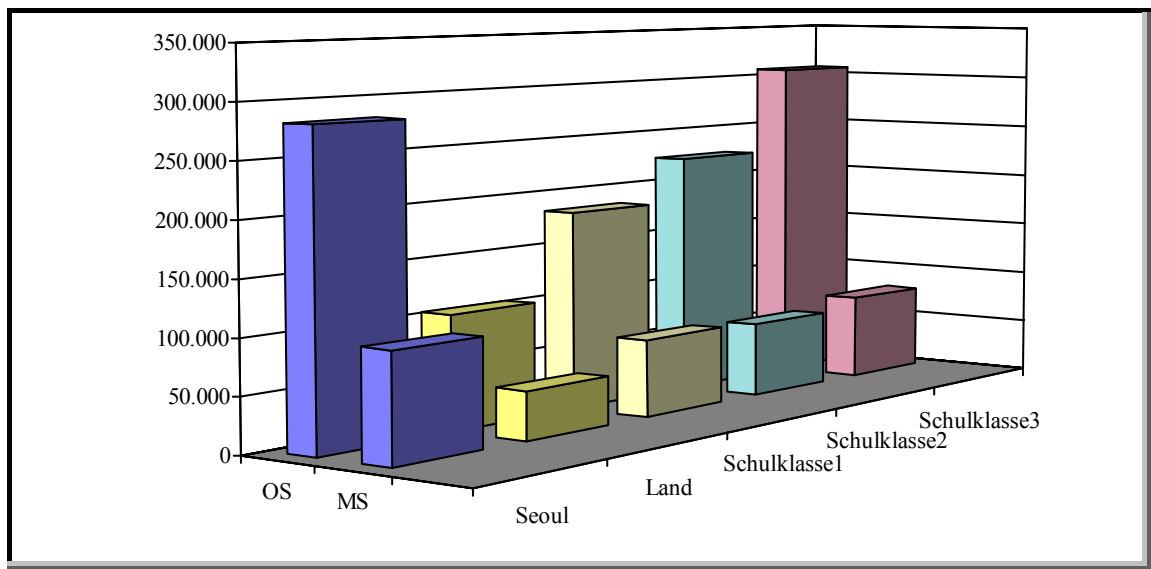
Aus den zitierten Daten lässt sich ein Profil von Schülern, die Nachhilfe in Anspruch nehmen, konstruieren: (1) Zwischen den Geschlechtern gibt es keinen Unterschied. (2) Schüler in der Hauptstadt erhalten mehr Nachhilfe als anderswo. (3) Schüler aus einem höheren Herkunftsfamilienstatus erhalten mehr Nachhilfe.

⁶⁵ Der Unterricht in einer *Cram School* ist mit einer Massenvorlesung vergleichbar.

milieu erhalten mehr Nachhilfe als die aus einem niedrigeren Milieu. (4) Mittelschüler ziehen die *Cram School* dem Hauslehrer vor. Bei den Oberschülern ist es umgekehrt. Insbesondere die Oberschüler im letzten Jahr vor der Aufnahmeprüfung nehmen Hauslehrer in Anspruch. (5) Mit der Schulleistung hängt die Form der *shadow education* nicht zusammen. Aber unter allen Nachhilfeschülern erhalten diejenigen mit besseren Schulleistungen in beiden Schulstufen mehr Nachhilfeunterricht, als die Schwächeren.

Die *shadow education* muss auch unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten betrachtet werden. Ihre Preise sind je nach Ort, Schulstufe und -klasse sowie dem Praxismuster der Nachhilfe sehr unterschiedlich. Wie die Abbildung 5-8 verdeutlicht, ist der Preisunterschied zwischen Seoul und dem übrigen Land erheblich.

Abbildung 5-8: Preis der Nachhilfe nach Schulstufe, Ort und Schulklasse (monatlich in koreanischem Won)



Quelle: Kang M.S. u.a. 1991: 198 u. 239. (10.000 Won entsprechen ca. 36 DM.(current price in 2000))

Die Preise auf dem Lande fallen niedriger aus. Dies hängt vermutlich weniger mit dem Verdienst der Bauern als mit der geringeren Qualität der Nachhilfe zusammen. Der Unterschied der Nachhilfepreise ist jedoch zwischen den Schulstufen am deutlichsten. Außerdem steigt in der Oberschule der Preis mit dem Eintritt in eine höhere Schulklasse beträchtlich. Um die Verfügbarkeit der *shadow education* in Abhängigkeit von den ökonomischen Ressourcen genauer zu analysieren, vergleichen wir die Preisliste für Nachhilfe mit dem durchschnittlichen Arbeitslohn im Jahr 1990 (vgl. Economic Planning Board 1991). Ein in Seoul wohnender Arbeiter, der über ein durchschnittliches monatliches Einkommen verfügt und Vater eines Kindes ist, das die dritte Klasse der Oberschule besucht, müsste fast zwei Drittel seines monatlichen Einkommens für Nachhilfe aufbringen. Darüber hinaus müsste er für die Schulge-

bühren ca. 10 Prozent seines Einkommens bezahlen. Das bedeutet, dass sich die Kinder von Durchschnittsverdienern in den Städten keine *shadow education* leisten können.

5.2.3.4.2 Das Verhältnis zwischen kultureller und schulorientierter Shadow Education - Abhängigkeit der Freizeitkarriere von der Schulkarriere

Die kulturbezogenen Formen der *shadow education* entsprechen den Schulfächern Sport, Musik, Kunst etc. Sie scheinen auf den ersten Blick mit den bundesdeutschen „außerschulischen kulturellen Angeboten“ vergleichbar zu sein. Allerdings unterscheiden sie sich damit hinsichtlich der schichtspezifischen Beteiligung. Aus einer landesweiten Erhebung zur *shadow education* im weiteren Sinne (einschließlich der schulorientierten kulturellen *shadow education*) kann man das schichtspezifische Muster der Beteiligung entnehmen (vgl. Kim Y.H. u.a. 1992). Die wichtigsten Ergebnisse dieser Untersuchung werden in der folgenden Tabelle zusammenfassend dargestellt.

Abbildung 5-9: Shadow Education von Grund- und Mittelschülern nach Bildungsniveau des Vaters und der Mutter, in Prozent

Grundschüler		Computer	Musik	Sport	Kunst	schul-bezogene Nachhilfe
Bildungsniveau des Vaters	Unter GS	27,0	9,5	1,6	1,6	49,2
	MS	17,2	8,6	1,1	1,1	62,4
	OS	17,5	10,3	4,8	4,8	61,9
	Uni	11,5	12,6	10,3	10,3	60,9
Bildungsniveau der Mutter	Unter GS	22,3	7,4	3,3	3,3	55,3
	MS	19,0	13,0	0,0	0,0	59,0
	OS	17,6	9,2	5,9	5,9	63,9
	Uni	6,8	9,1	15,9	15,9	61,3
Mittelschüler						
Bildungsniveau des Vaters	Unter GS	28,3	3,3	3,3	3,3	38,3
	MS	45,2	2,4	0,0	0,0	38,1
	OS	16,4	3,0	3,0	3,0	53,8
	Uni	4,4	2,2	8,9	8,9	75,6
Bildungsniveau der Mutter	Unter GS	28,4	3,2	2,1	2,1	45,3
	MS	25,0	0,0	3,8	3,8	48,1
	OS	13,8	5,2	5,2	5,2	55,2
	Uni	0,0	0,0	5,6	5,6	83,3

Ausschnitt aus Tab. III-2-4 von Kim, Y.H. u.a. 1992: 177.

Im Hinblick auf Musik und Kunst zeigt die Stichprobe ein schichtspezifisches Beteiligungsmuster der Grundschüler, das den Befunden der deutschen akteursbezogenen Kindheitsforscher ähnlich ist (siehe Kapitel 5.1.2.2). Je höher die Bildung beziehungsweise der soziale Status der Eltern, desto größer die Beteiligungsrate der Kinder. Ein kleiner Unterschied zwischen beiden Ländern besteht aber darin, dass die schichtspezifischen Beteiligungsunterschiede

de der südkoreanischen Grundschüler eher im Bereich der Kunst als in dem der Musik deutlich werden. Ein erheblicher Unterschied zwischen beiden Ländern besteht aber im Bereich Sport. Je niedriger die soziale Herkunft der Eltern ist, umso größer ist die Bedeutung, die sportlichen Aktivitäten (Taekwondo, Schwimmen, Boxen, Tanz, Gymnastik etc.) innerhalb der *shadow education* südkoreanischer Grundschüler zukommt. Auch zwischen der Schulstufe und der Teilnahme an der kulturellen *shadow education* besteht ein Zusammenhang: Je höher die Schulstufe ist, umso niedriger ist die Beteiligung an dieser Form der *shadow education*. Das heißt, dass mit steigender Schulstufe die schulorientierte *shadow education* wichtiger wird als die kulturelle. Eine Ausnahme von dieser generellen Tendenz besteht aber in der Beteiligungsrate von Kindern aus Unterschichten an sportlichen Aktivitäten.

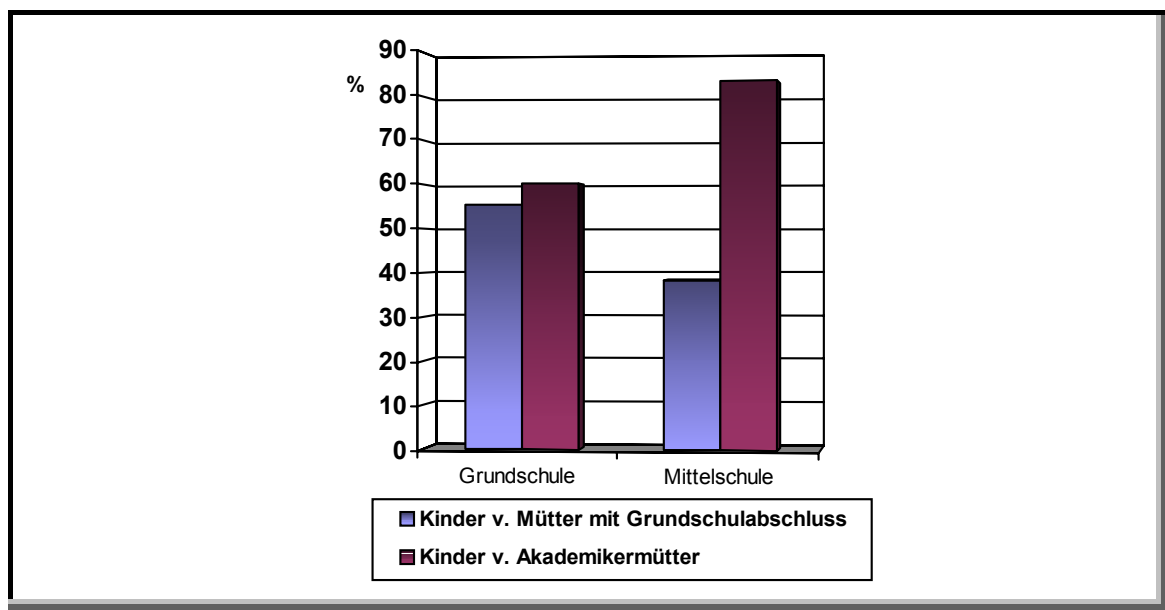
Eine Gemeinsamkeit zwischen beiden Ländern besteht hinsichtlich der schichtspezifischen Motive der Beteiligung an der kulturellen *shadow education*. Nicht wenige südkoreanische Eltern aus höheren sozialen Schichten (ca. 21 Prozent der Akademikermütter und 20 Prozent der Akademikerväter) meinen, dass sinnvolle Freizeitaktivitäten im Alltag eine wichtige Rolle spielen (vgl. Kim Y.H. u.a. 1992: 179). Die Eltern aus niedrigeren sozialen Schichten bewerten hingegen die berufsbildenden Angebote höher. Dies spiegelt sich deutlich in den unterschiedlichen Beteiligungsrate an den Computerkursen der *Cram School* (Abbildung 5-9, siehe oben). Hier sind Grund- und Mittelschüler aus eher sozial schwachen Herkunftsmilieus überrepräsentiert.

Die Autoren der genannten Untersuchung ziehen aus den schichtspezifischen Beteiligungsmustern an der kulturellen *shadow education* die gewagte Schlussfolgerung, dass in Südkorea ein Teil der Etablierten dazu neigt, mit Hilfe der Distinktionsmechanismen „Lebensstil“ und „Habitus“ spezifische soziale Privilegien zu legitimieren und zu verteidigen. (vgl. Kim Y.H. u.a. 1992, 1993). Betrachtet man aber genauer die von ihnen vorgelegten Daten, erscheint diese Folgerung unbegründet. Der Vorteil der Untersuchung von Kim Y.H. u.a. (1992) liegt vor allem darin, dass sie es ermöglicht, die kulturellen und schulorientierten Formen der *shadow education* in zwei Schulstufen vergleichend zu analysieren (siehe Abbildung 5-9). In Bezug auf die Grundschule kann man als generelle Tendenz feststellen, dass im Vergleich zur Mittelschule die Bedeutung der kulturellen *shadow education* stark betont wird. Das heißt aber nicht, dass die schulorientierte *shadow education* in der Grundschule unbedeutend wäre. Maßnahmen der schulorientierten *shadow education* sind auch auf dieser Stufe die wichtigste Fördermaßnahme. Allerdings ist nicht zu leugnen, dass in dieser von der universitären Aufnahmeprüfung am weitesten entfernten Schulstufe die nicht-schulbezogenen Aktivitäten der *shadow education* den größten Anteil ausmachen. Ein anderer wichtiger Sachverhalt ist, dass auf dieser Stufe, quantitativ gesehen (das heißt ohne Berücksichtigung der Qualität der Nachhilfe), alle Grundschüler in fast gleichem Ausmaß Nachhilfeunterricht erhalten: 55,3 Prozent der Grundschüler, deren Mütter höchstens über den Grundschulabschluss verfügen, und 60,3

Prozent derjenigen Grundschüler, deren Mütter eine akademische Ausbildung aufweisen, nehmen an der schulorientierten *shadow education* teil.

In der Mittelschule zeigen die Stichproben jedoch eine auffällige Veränderung. Das Muster der Fördermaßnahmen ändert sich in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft (siehe Abbildung 5-10). Während in Bezug auf die schulorientierte *shadow education* das Interesse der Angehörigen verschiedener Schichten in der Grundschule noch fast gleich ist, werden in der Mittelschulstufe soziale Unterschiede sichtbar. Mit steigender sozialer Herkunft steigt das Interesse am Nachhilfeunterricht deutlich an: Nur 38,3 Prozent der Mittelschüler, deren Mütter höchstens einen Grundschulabschluss aufweisen, aber 83,3 Prozent derjenigen, deren Mütter einen akademischen Abschluss haben, beteiligen sich an der schulorientierten *shadow education*.

Abbildung 5-10: Teilnahme an schulorientierter *Shadow Education* nach Schulstufe und sozialer Herkunft, in Prozent



Zusammengestellt nach Kim, Y.H. u.a. (1992: 105).

Aus diesen Überlegungen wird die Schwäche der Argumentation von Kim Y.H. u.a. ersichtlich. Sie behaupten, dass die Aktivitäten im Rahmen der kulturellen *shadow education* darauf hindeuteten, dass die Oberschicht bemüht sei, ihren Kindern kulturelle Verhaltensmerkmale (zum Beispiel ‚die Förderung der ganzen Persönlichkeit‘) zu vermitteln, die sie von den Kindern anderer sozialer Schichten abheben sollen (vgl. Kim Y.H. u.a. 1992: 187). Der empirische Beleg für diese These ist aber nur das geringfügig breitere Aktivitätsspektrum von Kindern der Oberschicht. Diese Varianz erscheint aber als Beleg für eine solch weitreichende These viel zu schwach. Den Unterschieden im Aktivitätsspektrum müssen andere Gründe zugrunde liegen.

Die kulturelle *shadow education* in Südkorea und die außerschulischen kulturellen Angebote in der Bundesrepublik sind trotz ihrer äußerlichen und inhaltlichen Gemeinsamkeiten aus zwei Gründen unvergleichbar. Sie unterscheiden sich voneinander vor allem in der Trägerschaft. In Südkorea fehlt die Tradition der Vereine und gemeinnützigen oder öffentlichen Organisationen. Abgesehen von wenigen Ausnahmen werden kulturelle Aktivitäten von gewinnorientierten Unternehmen der Eltern angeboten. Die Wahrnehmung der kulturellen Angebote hängt daher, genauso wie in der schulorientierten *shadow education*, ausschließlich von den verfügbaren ökonomischen Ressourcen ab. Während in der Bundesrepublik die außerschulischen kulturellen Angebote neben der schulischen Karriere eine relativ eigenständige „Freizeitkarriere“ der Kinder fördern (allerdings mit schichtspezifischen Unterschieden; siehe dazu Kapitel 5.1.2.2), ist diese in Südkorea der schulischen Karriere untergeordnet. Kulturelle Aktivitäten markieren eine Ersatzkarriere (a) und sind Verstärker der schulischen Leistungen (b).

(a) Kulturelle Aktivitäten als Ersatzkarriere

In Südkorea spielt die Freizeitkarriere eine die schulische Karriere ergänzende Rolle. Wenn Eltern ihren Kindern keine oder nur geringe Chancen einräumen können, zu einer Universität zugelassen zu werden, versuchen sie, durch Investitionen in die kulturelle (musische, künstlerische oder sportliche) *shadow education* eine Ersatzkarriere ihrer Kinder aufzubauen (vgl. Kim Y.H. u.a. 1993). Der Grund dafür, dass z.B. eine Sportlerkarriere als Ersatzkarriere fungieren kann, liegt in einer gesetzlichen Bestimmung: Wenn ein Schüler oder eine Mannschaft in einem nationalen sportlichen Schülerwettbewerb gewinnt oder zu den drei stärksten gehört, können diese Sportler ohne Prüfung zum Studium zugelassen werden.

Der eigentliche Vorteil dieser kulturellen Ersatzkarriere liegt darin, dass man sie innerhalb eines relativ kurzen Zeitraums aufbauen kann. Andererseits ist diese Karriere stark auf ökonomisches Kapital angewiesen. Ein Beispiel: Ein Bewerber, der ein exklusives teures Musikinstrument besitzt, hat eine realistischere Studienchance als ein anderer Bewerber, der so etwas nicht besitzt. Denn die Hochschule kann den Studierenden ein solches Instrument nicht zur Verfügung stellen. Dieser Grundsatz gilt auch in den exklusiven Sportarten, zum Beispiel Ski, Golf oder Reiten (siehe dazu die Titelgeschichte der Wochenzeitschrift *Hankyora* 21, 1996, H. 11): Um überhaupt eine solche Sportart betreiben zu können, braucht man ein erhebliches Einstiegskapital zum Kauf der Ausrüstung (ein aus dem Ausland importiertes Pferd oder eine im Ausland beschaffte Ski- oder Golfausrüstung) und hat zudem hohe Betriebskosten zu tragen. Keine Hochschule ist in der Lage, solche Kosten der Studierenden zu übernehmen.

(b) Kulturelle Aktivitäten als Verstärker der Schulleistung

Die Bemühungen der Eltern aus der Ober- und Mittelschicht um ein relativ breites Aktivitätsspektrum ihrer Kinder in der Grundschule hängt nicht zuletzt mit der Art und Weise der Vergabe von Schulzensuren zusammen. Die Leistungsbeurteilung eines Schülers ergibt sich aus der Notensumme der verschiedenen Fächer. Wenn man gute Schulzensuren bekommen will, muss man sich außerhalb der Schule auf den Unterricht vorbereiten, denn der Grundschulunterricht in den so genannten weichen Fächern setzt normalerweise außerhalb der Schule erworbene kulturelle Qualifikationen voraus. Dass die Eltern gute Schulzensuren für wichtig halten, ist die Konsequenz einer strategischen Überlegung: Obwohl die guten Schulzensuren der Grundschule für die Zulassung an einer Universität nicht von Bedeutung sind, gelten sie besonders den Eltern aus höheren sozialen Schichten als Voraussetzung für die Selbstsicherheit ihrer Kinder. Zudem stärken sie das Vertrauen der Kinder in die eigenen schulischen Leistungen (vgl. Kim, H.B. 1993: 201f. u. 210; Yoo, E.H. 1994: 191f.).

Andererseits kann die kulturelle *shadow education* zur Förderung eines „Schulhabitus“ (Stecher 1996: 24) beitragen, der ein für den weiteren schulischen Erfolg relevantes Bündel von Kompetenzen darstellt. Dieser Begriff, der eigentlich zur Untersuchung der „Weitergabe beziehungsweise Transferbeziehung des kulturellen Kapitals“ entworfen wurde, bezieht sich auf die Lernmotivation (Georg/Zinnecker 1996.: 253). Dem ist mit Blick auf die südkoreanischen Verhältnisse hinzuzufügen, dass der Schulhabitus (beispielsweise Konzentration, Ausdauer beziehungsweise Geduld und psychisches Gleichgewicht etc.) vor allem in der Oberschule wichtig wird. Das erklärt die starke Beachtung, die künstlerische Fächer in den Elternhäusern der höheren sozialen Schichten erfahren (siehe Abbildung 5-9). So erhalten etwa relativ mehr Kinder aus der Oberschicht Unterricht in koreanischer beziehungsweise chinesischer Kalligraphie (vgl. Kim, H.B. 1993: 213). Andere Beispiele sind Sportarten wie Tennis oder Schwimmen, die gezielt zur Vorbereitung auf die Konzentrationsanforderungen der universitären Aufnahmeprüfung und weniger als Selbstzweck betrieben werden (vgl. ebd.: 215).

Fassen wir zusammen: Die Freizeitkarriere ist eine Ergänzung der Schulkarriere. Dieser ergänzende Charakter stellt einen wichtigen Aspekt der schichtspezifischen Reproduktionsstrategien in Südkorea dar. Dabei spielen, anders als in der Bundesrepublik, die persönlichkeitsgebundenen Merkmale (noch) keine maßgebende Rolle für die kulturelle Reproduktion, da die Distinktion sozialer Gruppen (und auch ihre Reproduktion) eher direkt mittels ökonomischen und des Bildungskapitals sowie durch die Aneignung japanischer Schlüsselqualifikationen stattfindet. Das bestimmt die Grundfunktion der für Südkorea spezifischen kulturellen Reproduktionsweise aus. Sie bestimmt den Rahmen, in dem die kulturelle und die schulorientierte *shadow education* wirken.

5.3 Vergleich der länderspezifischen Reproduktionsstrategien durch Bildung

5.3.1 Schichtspezifische Strategien der Bildungsinvestition in Südkorea

Wie bei der Darstellung der verschiedenen Erziehungsstrategien angedeutet, hängt ihre Anwendung quantitativ und qualitativ vom Volumen der ökonomischen Ressourcen ab. Das schließt ein, dass auch die schichtspezifischen Verhaltensmuster vom jeweiligen Volumen ökonomischer Ressourcen abhängig sind. Ein Mehr an realisierten Erziehungsstrategien und die Wahrnehmung besserer Ausbildungsangebote garantieren nicht unbedingt akademischen Erfolg. Sie können allenfalls einen besseren Ausgangspunkt hierfür abgeben. In der Tat sind nicht selten Problemfälle zu beobachten, die auf elterliches Missmanagement zurückzuführen sind. Beispielsweise können übermäßige Nachhilfe und/oder Studienmobilität zum falschen Zeitpunkt zum Misserfolg führen. Es gibt immer auch so genannte ‚Problemschüler‘, die trotz hohen elterlichen Anspruchs und anscheinend perfekter Bedingungen einfach kein Interesse am Lernen haben. Hier fehlt es häufig an einer angemessenen Planung des Bildungsverlaufs.

Wie oben dargestellt, organisieren die verschiedenen sozialen Schichten ihre Erziehungsstrategien je nach dem für sie relevanten Wert der formalen Bildung. Für die Oberschicht spielt die statusexpressive Funktion des Bildungskapitals eine maßgebende Rolle. Planung und Arrangement ihrer Erziehungsstrategien sind, von außen gesehen, von denen der Mittelschicht, die den Schwerpunkt ihrer Reproduktionsstrategien auf die statuserzeugende Funktion des Bildungskapitals legen, nicht zu unterscheiden. Beide Schichten pflegen enge Sozialkapital-Beziehungen mit Lehrern (siehe Kapitel 5.2.3.1), verlängern die Bildungszeiten ihrer Kinder (siehe Kapitel 5.2.3.2), sind räumlich mobil (siehe Kapitel 5.2.3.3), nützen die *shadow education* und bauen schließlich Ersatzkarrieren (siehe Kapitel 5.2.3.4). Unterschiedliche Volumina der verfügbaren Ressourcen der Ober- und Mittelschicht drücken sich jedoch in Qualitätsunterschieden der ihnen zur Verfügung stehenden Erziehungsstrategien aus. Diejenigen, die auf größere ökonomische Ressourcen zurückgreifen können, sind in der Lage, einflussreiche Beziehung zu pflegen, ihre Mobilität über die Landesgrenzen hinaus international auszudehnen, ihren Kindern flexiblere Bildungszeiten zu ermöglichen, eine qualitativ bessere (und damit auch kostspieligere) *shadow education* in Anspruch zu nehmen⁶⁶ und gegebenenfalls eine flexible und sichere Ersatzkarriere aufzubauen. Darüber hinaus ist zu erwarten, dass sich auch Planung und Arrangement des Bildungsverlaufs ihrer Kinder unterschiedlich gestalten.

⁶⁶ Nach einem Bericht der Wochenzeitschrift *Hankyora* 21 (1996, Nr. 11, S. 53) gibt es für die obersten Schichten eine so genannte „Extra-shadow Education“ (*go-ek-gua-ö*), für die 1996 monatlich mehr als 10.000.000 Won (also damals etwa 20.000 DM) zu entrichten waren. Hier wird auch berichtet, dass mit steigendem Einkommen der Anteil der Nachhilfegebühren zunimmt (ebd.: 60). Dies ist ein Anzeichen dafür, dass Kinder der Oberschicht eine bessere Nachhilfe erhalten als Kinder aus anderen sozialen Schichten.

Die Ergebnisse einer Untersuchung von E.H. Yoo (1994) ermöglichen es, dieses Bild empirisch zu untermauern.⁶⁷ E.H. Yoo untersucht den Zusammenhang zwischen schulischer Leistung und Motivation einerseits und einer Reihe außerschulischer Variablen andererseits. Letztere sind die ökonomische Unterstützung durch die Eltern (das heißt der finanzielle Betrag für den Nachhilfeunterricht), die sozial-moralische Unterstützung der Eltern (angefangen bei der Betreuung am Morgen, über das Sammeln von Informationen und die Beratung beim Lernen bis hin zur Aufmerksamkeit für die Schulnoten), Selbstsicherheit, Empathie und Selbstständigkeit. Die Untersuchung demonstriert, dass unter diesen Variablen die elterliche ökonomische Unterstützung die Leistungen in den Aufnahmeprüfungen am stärksten positiv beeinflusst (vgl. ebd.: 191f.). Das heißt, dass das Volumen der ökonomischen Ressourcen (in diesem Fall vermittelt der *shadow education*) direkt auf das akademische Leistungsvermögen einwirkt. Die danach folgenden Variablen sind Stress und Selbstsicherheit im Umgang mit den eigenen schulischen Leistungen. Stress beeinflusst die schulische Leistung negativ und die schulische Selbstsicherheit positiv. Auf beides hat die sozial-moralische elterliche Unterstützung, die das Hauptmerkmal der Bildungsbeflissenheit der Mittelschicht ist, keinen Einfluss. Zusammengefasst: Schulische Leistungen werden vor allem durch das Volumen der ökonomischen Ressourcen (insbesondere vermittelt über die Qualität der *shadow education*) positiv beeinflusst, der stärkste negative Zusammenhang besteht dagegen mit Stress. Die geringe Wirkung, die von sozial-moralischer elterlicher Unterstützung auf die schulischen Leistungen ausgeht, ist eine ernüchternde Feststellung über die Mittelschichten, da, wie J.H. Yoon (1994: 153) nachweist, genau diese Art der Intervention hier besonders verbreitet ist. Darüber hinaus bedeutet die starke negative Einwirkung des Stressfaktors, dass die Bildungsanstrengung von Mittelschichtangehörigen weniger erfolgreich sind, als diese glauben. K.S. Kim (1994) untersucht soziodemographische Einflussfaktoren auf Stress. Danach wird Stress durch die soziale Herkunft stark beeinflusst: Ein niedriges Bildungsniveau und Berufsprestige der Väter sowie das damit verbundene niedrige Einkommen verstärken den Stress der Kinder (vgl. ebd.: 223f.).

Das Ausmaß der negativen Auswirkungen der Erziehungsstrategien der Mittelschichten auf die schulischen Leistungen ihrer Kinder sollte aber auch nicht überschätzt werden. Obwohl sie im Verhältnis zum etablierten Bürgertum relativ erfolglos bleiben, gehen ihre Vorsprünge gegenüber den unteren sozialen Schichten nicht verloren. Verglichen mit diesen verfügen sie über bessere und umfangreichere Erziehungsstrategien für ihren Nachwuchs. Kim H.B. (1993) und Kim Y.H. (1993) kommen in ihren ethnologischen Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass sich das familiäre Leben bildungsbewusster Mittelschichtfamilien in Südkorea nach dem Lernrhythmus ihrer schulpflichtigen Kinder organisiert. Der Wohnort ist ein erst-rangiger Faktor, mit ihm steht der Schulbezirk fest und indirekt auch die Qualität des verfügbaren Nachhilfeunterrichts. Die Autoren heben hervor, dass das Haushaltsbudget nach Maß-

⁶⁷ Die Stichprobe erfasst 802 Studenten der vier Universitäten und von zwei *Junior Colleges* in Seoul, zweier Universitäten in der Provinz sowie einer *Cram School*.

gabe der zu erwartenden Bildungskosten eingeteilt wird. Berichtet werden Fälle, in denen Eltern bereits ein oder zwei Jahre vor der Aufnahmeprüfung finanzielle Rücklagen für die kostspielige *shadow education* annehmen (vgl. Kim H.B. 1993: 216). Prinzipiell bestimmt der Lernrhythmus der Kinder sämtliche Aktivitäten der Familie: die Schlafenszeiten, die Organisation von Hausbesuchen, die Freundschaftskreise insbesondere der Mütter (die für den Aufbau von Informationsnetzen wichtig sind), die Vermeidung von Aktivitäten, die die Konzentration der Kinder stören könnten (zum Beispiel Fernsehen), etc. (vgl. ebd.: 227).

Mittelschichten legen den Schwerpunkt ihrer Erziehungsstrategien, wie oben dargestellt, auf die statusgenerierende Funktion des Bildungskapitals. Sie folgen dabei zwei Grundsätzen: dem Statusaufstieg beziehungsweise der Statusbewahrung durch formale Bildung und der „Optimierung des Mitteleinsatzes“ (Zinnecker 1986: 108). Ersteres beruht auf der Überzeugung, dass die soziale Reproduktion nahezu ausschließlich von der formalen Bildung abhängt. Zudem spielen konfuzianistische Denkweisen und die Arbeitsteilung innerhalb des Familiensystems mit hinein. Zugleich zwingen die relativ begrenzten ökonomischen Ressourcen dazu, die finanziellen Aufwendungen einem strengen Zweck-Mittel-Kalkül zu unterwerfen. Diese beiden Grundsätze machen die Eltern, insbesondere die Mütter, zu Hauptakteuren im so genannten Bildungskrieg. Während der Grundschulzeit fungieren sie selbst als Hauslehrerinnen (vgl. Kim, H.B. 1993: 210ff.). Sie übernehmen außerdem das Zeitmanagement ihrer Kinder. Sie dirigieren, wann die Kinder wohin gehen und was sie machen sollen. Sie kontrollieren und überwachen alle ihre Aktivitäten innerhalb und außerhalb der Schule und Familie.⁶⁸

Kinder aus Unterschichten sind in einer völlig anderen Situation. Sie bekommen keine nennenswerte sozial-moralische oder ökonomische Unterstützung vonseiten der Eltern. Sie unterliegen dem „Diktat der verkürzten, beschleunigten und gelegentlich sprunghaften Zeit“ (Zinnecker 1986: 109). Auch wenn sie in der Grundschule ein paar Erfahrungen in der *shadow education* sammeln können, erhalten sie auf höheren Schulstufen weniger und nicht mehr Nachhilfe. Ihnen fehlt zumeist das nötige Orientierungswissen für Bildungsaufstieg auch dann, wenn ihre Eltern dafür genügend Ressourcen beschaffen können (vgl. Kim, Y.H. u.a. 1993: 267). Die Eltern haben – abgesehen von illusorischen Hoffnungen – häufig eine eher bescheidene Bildungserwartung, die sie in der Regel mit dem Abschluss der berufsbildenden Schule oder des *Junior College* als erfüllt ansehen (vgl. ebd.: 17).

Die folgende Abbildung 5-11 (S.184) fasst die schichtspezifischen Erziehungsstrategien in ihren wesentlichen Elementen zusammen.

⁶⁸ Nach einer Untersuchung von Eltern der Kandidaten, die sich auf die universitäre Aufnahmeprüfung vorbereiten, betreuen 38 Prozent der Mütter aus Mittelschichten ihre Kinder täglich mehr als drei Stunden und zwölf Prozent mehr als fünf Stunden (vgl. Kim, M.J. 1994: 110).

Abbildung 5-11: Schichtspezifische Erziehungsstrategien und Schulstufen

	Oberschicht	Mittelschicht	Unterschicht	Schullaufbahn
Zielfunktion des Bildungskapitals	statusexpressiv (für das Prestige entscheidend, aber für die Reproduktion zweitrangig)	statusgenerativ (entscheidend sowohl für den sozialen Aufstieg als auch für die Statusbewahrung)	pragmatisch (entscheidend für die alltägliche Lebensgestaltung)	
Grundsätze der Erziehungsstrategie	Gelassenheit mit Neigung zur Bildungsbeflissenheit	„Zwang“ zur formalen Bildung und optimalem Mitteleinsatz	„Bescheidenheit“ in Verbindung mit illusionären Hoffnungen	
Sozialkapital-Beziehungen mit Lehrern (Kapitel 5.2.3.1)	++	+	-	Grundschule
Verlängerung der Bildungszeit (Kapitel 5.2.3.2)	++	+	-	Oberschule
Residentielle Mobilität (Kapitel 5.2.3.3)	++	+	-	gesamte Schullaufbahn
<i>Shadow education</i> (Kapitel 5.2.3.4)	++	+	-	gesamte Schullaufbahn

Anm.: ++ stark, + weniger, - gar nicht ausgeprägt.

Die vier Erziehungsstrategien - die Pflege der Sozialkapital-Beziehungen, die Ausdehnung der Bildungszeit, die residentielle Mobilität und die *shadow education* - sind mit den Selektionsprozessen auf den jeweiligen Schulstufen eng verbunden (siehe die linke Spalte der Abbildung 5-11). Die Pflege der Sozialkapital-Beziehungen ist besonders in der Grundschule wichtig, da hier die Lehrer in jeder Hinsicht eine maßgebliche Rolle für die zukünftige Bildungslaufbahn der Kinder spielen. Eine Verlängerung der Bildungszeit kann beim Übergang zur Universität (aber gegebenenfalls auch beim Übergang zur Oberschule) gewählt werden. Die residentielle Mobilität und die *shadow education* sind nicht auf eine bestimmte Schulstufe gerichtet. Beide Strategien sind im Prinzip zu jeder Zeit verfügbar.

Der Unterschied zwischen der Ober- und der Mittelschicht liegt vor allem in den verfügbaren ökonomischen Ressourcen der Familien. Deshalb unterscheiden sich ihre Strategien der Bildungsinvestition quantitativ und qualitativ voneinander. Ein Beispiel: Während für die Mittelschicht residentielle Mobilität nur im nationalen Rahmen realisierbar ist, ist sie für die Oberschicht auch über die Landesgrenzen hinaus möglich. Letztere kann zudem über einen längeren Zeitraum die genannten Erziehungsstrategien miteinander kombinieren. Daneben besteht eine ausgeprägte Distanz auch zwischen der Unter- und der Mittelschicht. Die innerhalb der Mittelschicht für Bildungsinvestitionen einsetzbaren ökonomischen Ressourcen sind, mit wenigen Ausnahmen, für die Unterschicht nicht verfügbar. Ein weiterer Unterschied zwischen

diesen beiden Schichten (der sich aber auch innerhalb der Mittelschicht bemerkbar macht) ist die Erfahrung, die die Eltern mit der Hochschulausbildung gemacht haben.

Die Grundsätze der Erziehungsstrategien stehen mit der schichtspezifischen Reproduktionsfunktion des Bildungskapitals in einem engen Zusammenhang (siehe Zeilen 1 und 2 der Abbildung 5-11). Formale Bildung hat nicht nur die Funktion, einen höheren sozioökonomischen Status herbeizuführen; darüber hinaus repräsentiert sie diesen sozialen Status selbst. Mitglieder der Oberschicht streben weniger aufgrund des statuserzeugenden als vielmehr aufgrund des statusrepräsentierenden Werts nach Bildungstiteln. Angehörige dieser sozialen Schicht verhalten sich gegenüber Mitgliedern anderer sozialer Schichten (vor allem der Mittelschicht) zwar gelassen, weil ihre sozioökonomische Lage gesichert und von Bildungstiteln unabhängig ist. Sie streben aber gleichwohl nach Bildungstiteln, weil ihnen aus Gründen des Prestiges und der sozialen Distinktion die expressive Funktion solcher Titel wichtig ist.

Der entscheidende Unterschied in den Umgangsweisen der Ober- und der Mittelschicht mit dem Bildungskapital besteht darin, dass es für die letztere ein sehr viel bedeutsameres Vehikel des sozialen Aufstiegs darstellt als für die erstere. Weil ihr ökonomisches Kapital für eine Reproduktion der sozialen Position nicht ausreicht, kommt dem Bildungserfolg in der Mittelschicht eine statuserzeugende Funktion zu. Da sich für Angehörige der Mittelschicht an der Frage des formalen Bildungserwerbs ihrer Kinder der Erfolg der eigenen sozialen Reproduktion entscheidet, verhalten sie sich im Vergleich zu den Angehörigen anderer sozialer Schichten motivierter, aktiver und bildungsbeflissener.

Eine solche Charakterisierung des mittelschichtspezifischen Bildungsverhaltens ist transnational gültig (vgl. zum Beispiel Bourdieu 1982; de Singly 1995; Zinnecker 1986; Rodax/Rodax 1996). Eine südkoreanische Besonderheit besteht aber darin, dass dieses Bildungsverhalten hier durch andere Faktoren noch verstärkt wird. Südkoreanische Mütter und ihre Verwandten glauben, dass sich ihre Leistung als Mutter am Bildungserfolg der Kinder bemisst (vgl. Park, H.I. 1994: 44). Die Versuche zahlreicher Autoren (vgl. als jüngstes Beispiel die Beiträge der Forschungsgruppe Familienstudie 1994), solche Denkweisen mit Verweis auf den konfuzianistischen Hintergrund zu erklären, sind meines Erachtens aber zu einseitig. Der Einfluss kultureller Traditionen ist gewiss nicht zu unterschätzen. Eine zureichende wissenschaftliche Erklärung verlangt aber mehr als solche Hinweise. In diesem Zusammenhang erscheint Sorensens Verweis auf die strukturellen Eigenschaften des südkoreanischen Familiensystems aufschlussreicher. Hierzu gehört zum einen die Idealvorstellung von der strengen Arbeitsteilung der Eltern (die Väter verdienen Geld, die Mütter führen den Haushalt und erziehen die Kinder) und, noch wichtiger, das so genannte „korporative Familiensystem“, das Sorensen (1994: 25) folgendermaßen beschreibt:

„By making the generations reciprocally dependent on each other, it assures parents of payback in their old age and to their grandchildren of whatever investments they make

in their children. Parents are thus more willing to make heavy economic and other sacrifices to help their children - particularly their eldest son - succeed than might otherwise be the case because they themselves reap some of the benefit.“

Die dem familiären Korporatismus zugrunde liegende Idealvorstellung von der strengen Arbeitsteilung der Eltern ist jedoch schichtabhängig. In den Familien der Unterschicht ist es wahrscheinlicher, dass die Arbeitsteilung nicht eingehalten wird, da die Frauen Arbeiten auf dem peripheren Arbeitsmarkt oder in der Subsistenzproduktion nachgehen müssen. Die offiziellen Statistiken zeigen, dass in den Altersgruppen über 40 durchschnittlich mehr als 98 Prozent der erwerbstätigen Frauen ein niedriges Bildungsniveau (unterhalb der Oberschule) aufweisen (vgl. Economic Planning Board 1989: Statistischer Bericht der Beschäftigungsstruktur, zit. nach Chang H.J. 1994: 89). In der Altersgruppe von 25 bis 29 gibt es relativ viele berufstätige Frauen mit höherem Bildungsniveau (Absolventinnen des *Junior College* und der Universität), deren Anteil an der Gesamtheit der erwerbstätigen Frauen aber unter 18,8 Prozent bleibt. Während die Berufskarrieren akademisch qualifizierter Frauen mit der Heirat abrupt unterbrochen werden und es für sie nur sehr geringe Chancen gibt, später wieder erwerbstätig zu werden, haben un- oder wenig qualifizierte Frauen nach einer Berufsunterbrechung bessere Chancen zum späteren Wiedereinstieg (vgl. hierzu Cho/Lee 1996: insb. 11ff.). Erwerbstätige Mütter aus unteren sozialen Schichten haben weniger Zeit und geringere Handlungsspielräume, die Bildungskarriere ihrer Kinder zu fördern (vgl. Kim, Y.H. u.a. 1993 und Shin, S.M. 1990). Dies beeinflusst auch das Funktionieren des korporativen Familiensystems, das geringere Investitionen in die Schulbildung der Kinder ermöglicht, als dies in höheren sozialen Schichten der Fall ist. Diese Funktionsdefizite sind gewiss nicht das Ergebnis einer schwachen konfuzianistischen Tradition, vielmehr verweisen sie auf einen Mangel an Ressourcen. Zu Beginn der Schullaufbahn ihrer Kinder unterscheiden sich die Erziehungsmotivationen und Bildungserwartungen von Eltern der Unterschicht kaum von denen aus anderen sozialen Schichten. Mit dem Fortschreiten ihrer Kinder auf dem Bildungswege nehmen die Erwartungen jedoch deutlich ab (vgl. Kim, Y.H. u.a. 1992: 18f.). Die illusionäre Hoffnung auf einen sozialen Aufstieg durch Bildung weicht der realistischen Einschätzung dessen, was faktisch möglich ist: ein Schulabschluss, möglicherweise der berufsbildenden Oberschule, an den sich der Einstieg in einen Beruf unmittelbar anschließt (vgl. Shin S.M. 1990).

Keineswegs ist also der so genannte ‚Bildungsenthusiasmus‘ bei allen Müttern und in allen Familien gleichermaßen vorhanden. Er ist ein typisches Phänomen der Mittelschicht, deren soziale Reproduktion allein auf Bildung angewiesen ist. Auch wenn in der Unterschicht zu Beginn der Schullaufbahn der Kinder hohe Bildungserwartungen existieren mögen, entwickeln sich diese doch nicht bis zu einem vergleichbaren Unbedingtheitsanspruch fort. Die soziale Reproduktion ist hier auch ohne Bildungskapital möglich. Auch die Angehörigen der Oberschicht sind für ihre zukünftige Statussicherung nicht auf die Bildungskarriere ihrer Kinder angewiesen. Ihre materielle Lage ist ohnehin gesichert. Die Oberschicht verfügt aufgrund

reichlich vorhandener Ressourcen (ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital) über zahlreiche Alternativen, die eine Bildungskarriere ergänzen oder substituieren können. Der status-expressive Wert von Bildungskapital ist für sie zwar ein wichtiges Mittel, ihre Exklusivität darzustellen. Ihre Bildungsbeflissenheit ist aber geringer als in der Mittelschicht. Mit anderen Worten: Während für die Oberschicht die Distinktionsfunktion des Bildungskapitals bedeutsam ist, ist für die Mittelschicht die statuserzeugende Funktion entscheidend. Das Bildungskapital ist für die Oberschicht ein Mittel zur Distinktion, während es der Mittelschicht als Subsistenzmittel dient. In der Unterschicht ist aufgrund der geringen Chancen zum Bildungserwerb weder die status-expressive noch die statusgenerierende Funktion von Bedeutung. Für sie ist die pragmatische Dimension des Bildungskapitals - Lesen, Schreiben und/oder Berufsbildung - relevant.

5.3.2 Wechselwirkungen zwischen außerschulischen und schulischen Lebens- und Lernzusammenhängen in Deutschland

Mit dem Mainstream der bildungssoziologischen Diskussion gingen wir zunächst davon aus, dass das bundesdeutsche Bildungswesen seine Selektionsfunktion mehr und mehr einbüßt. Aber nach der Bewertung unserer kultursoziologischen Forschungsergebnisse kommen wir nun zu dem Ergebnis, dass es sich dabei nur um einen teilweisen Funktionsverlust handelt. Zum einen ist es sicherlich richtig, dass heute der Abschluss einer höheren Schule oder das Universitätsstudium – früher Garanten eines hohen sozialen Status – oft nur noch den Einstieg in einen verschärften Wettbewerb um begehrte soziale Positionen eröffnen. Zum anderen hat auch die Bildungsexpansion zu einer Verschärfung der sozialen Schließung nach unten beigetragen (siehe Kapitel 4.2). Die zunehmende Bildungsbeteiligung hat in den letzten Jahrzehnten sowohl Öffnungstendenzen nach oben als auch Schließungstendenzen nach unten begünstigt (vgl. Mayer 1991: 323). Während in den höheren Schulen die soziale Herkunft der Schüler heterogener geworden ist, ist in der Hauptschule, die mehr und mehr die Bedeutung einer so genannten ‚Restschule‘ erhält, eine zunehmende soziale Homogenisierung der Schülerschaft zu beobachten.

Der Blick auf die Entwicklung der Hauptschule macht deutlich, dass sich die gesellschaftlichen Chancen unterer sozialer Schichten im Zuge der Bildungsexpansion verschlechtert haben. Die Hauptschüler bilden zusammen mit den Schulabbrechern die Gruppe der Modernisierungsverlierer (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994). Diese Exklusionsfunktion des Bildungssystems ist auch dann festzustellen, wenn man berücksichtigt, dass die Struktur des bundesdeutschen Schulwesens zweifellos flexibler geworden ist (siehe Kapitel 4.2). Diese Flexibilität stellt aber nur für diejenigen einen Nutzen dar, die eine reale Chance zum Bildungsaufstieg erhalten. Für diejenigen, denen sich diese Möglichkeit nicht bietet, haben die flexibleren Bildungsformen eher negative Auswirkungen, da Erfolge und Misserfolge im Bildungsverlauf nunmehr als individuell zurechenbar erscheinen. In diesem Sinne ist und bleibt

das Sekundarschulwesen die entscheidende soziale Selektionsstufe zwar nicht für alle sozialen Schichten, aber für die unteren.

Dass die gegliederte Schulstruktur immer noch eine entscheidende soziale selektive Funktion ausübt, bedeutet aber keineswegs, dass alles unverändert geblieben ist. Die Veränderungen im Bildungswesen weisen auf einen grundlegenden Funktionswandel der höheren Schule hin. Die Erweiterung von Bildungsgelegenheiten hat zwar deren Relevanz als Voraussetzung für die Teilnahme am Wettbewerb um höhere gesellschaftliche Positionen ausgebaut, zugleich aber ihren exklusiven Stellenwert untergraben (siehe Kapitel 5.1.1).

Der deutsche Sonderweg sozialer Reproduktion, der aus der reduzierten Selektionsfähigkeit des Bildungssystems und aus dem Fehlen anerkannter Einrichtungen der Elitenbildung folgt, bedeutet nicht, dass eine Weitergabe des sozialen Status nicht stattfindet. In seiner Studie zum Elitenvergleich zwischen Frankreich und Deutschland konstatiert Kaelble (1991) für beide Länder eine weitgehende Angleichung. So ist das Ausmaß der Elitenreproduktion in beiden Ländern nahezu gleich. Hartmann demonstriert am Beispiel der deutschen Wirtschaftselite, dass ihre Reproduktion genauso effektiv stattfindet wie die in Frankreich, Großbritannien und den USA (vgl. Hartmann 1998). Er weist nach, dass die effektive Statusweitergabe der Oberschicht durch einen spezifischen Klassenhabitus ermöglicht wird: Kandidaten, die den gleichen Habitus wie die Entscheidungsträger aufweisen, haben mehr Chancen als diejenigen, die diesen nicht verkörpern. Neuere bildungssoziologischen Forschungen zeigen eine neue interne Vertikalität der weiterführenden Schulen auf (siehe Kapitel 5.1.2). Das Bestreben der Eltern aus bildungs- und statusbewussten Milieus, angesichts der schwindenden Exklusivität der Gymnasien für ihre Kinder dennoch eine besondere Schule mit einem karriererelevanten sozio-kulturellen Profil zu finden, bildet eine historisch neuartige Ausdifferenzierung der höheren Schulen heraus. Die besonderen Schulen sorgen dafür, dass ihre Schüler in einem relativ homogenen sozialen Milieu, in dem sich wenige ausländische Kinder und Arbeiterkinder befinden, erzogen werden und bestimmte Kompetenzen (die sich mit dem Oberbegriff des kulturellen Kapitals zusammenfassen lassen) erwerben können. Für aufstiegsorientierte Schüler stellen solche Schulen jedoch eine weitere soziale Hürden dar, während sie für Kinder aus oberen sozialen Schichten wie ein Schutzfilter wirken, der ihre Exklusivität bewahren hilft. Die Selektion beim Zugang zu begehrten beruflichen Positionen sorgt also dafür, dass die Selektionsfunktionsverluste des gegliederten Schulsystems kompensiert werden. Es ist zwar noch offen, ob in der deutschen Schullandschaft, wie von einigen Autoren behauptet, gegenwärtig tatsächlich eine „angelsächsische Wende“ stattfindet (siehe Kapitel 4.2.2), verbürgt ist aber die Entwicklung hin zu einer Vertikalisierung der Schulen als Teilerscheinung eines umfassenderen gesellschaftlichen Wandels, in dem sich das Spektrum der ökonomisch bestimmten sozialen Ungleichheit um die Dimensionen des Kulturellen und Symbolischen erweitert.

Der internationale Vergleich verdeutlicht, dass die Wirkungsweise dieser internen Vertikalität der höheren Schulen in Deutschland eine andere ist als die der Prestigehierarchie von Schulen

und Hochschulen in Südkorea. Aber vor allem gibt es in Deutschland kein Äquivalent für ein *Eton* oder eine *Grande École*, also die Elitebildungsstätten der Nachbarländer. In ihnen wird ein klassenspezifischer Habitus, das in Personen inkorporierte kulturelle Kapital, entwickelt, gefestigt und offiziell legitimiert (vgl. Hartmann 1997b). Hier gilt, dass der Habitus und das inkorporierte kulturelle Kapital dafür sorgen, dass der Nachwuchs aus der *Classe Dominante* die Barrieren auf dem Weg zu den Abschlüssen der Elitebildungseinrichtungen sehr viel erfolgreicher überwindet als der Nachwuchs aus anderen sozialen Schichten. In der Bundesrepublik hingegen muss der Absolvent einer besonderen Schule ebenso wie jeder andere seine Fähigkeiten und Kenntnisse auf dem Arbeitsmarkt unter Beweis stellen. Diese Kompetenzen werden in einschlägigen Untersuchungen zwar unterschiedlich benannt: Zymek (beziehungsweise die Gruppe der Bochumer Bildungshistoriker) nennt sie *kulturelle Praxen* und/oder *Lebensstile*, die im sozialen und kulturellen Unterscheidungskampf eingesetzt werden, Hartmann spricht davon *klassenspezifischen Habitus*, Büchner und seine Kollegen (die subjektbeziehungsweise lebensweltorientierten Kindheitsforscher) konstatieren *allgemeine soziale Schlüsselqualifikationen*. Gemeinsam ist diesen Begriffsbestimmungen aber, dass es sich um außerfachliche Handlungskompetenzen und/oder Handlungsfähigkeiten handelt, die mehr oder weniger direkt mit Erfolgchancen auf dem Arbeitsmarkt verbunden sind.

Über den Zusammenhang der internen Vertikalität der Schulen mit diesen Kompetenzen liegen bislang keine empirischen Untersuchungen vor. Allerdings konnten Büchner und Fuhs in einer Studie über die Praxis der Schulauswahl zeigen, dass sich verschiedene Herkunftsmilieus unterschiedlich auf die Wahl der Schule auswirken (vgl. Büchner/Fuhs 1994): Während Eltern aus den höheren sozialen Milieus das spezifische Schulprofil, die außerschulischen Angebote oder gar eine Synthese zwischen schulischem und außerschulischem Lernen in ihre Erziehungsstrategien einzubeziehen, richten Eltern aus den mittleren sozialen Milieus ihr Hauptaugenmerk eindeutig auf den Bereich der schulischen (das heißt unterrichtsbezogenen) Lerninhalte, genauer formuliert, auf „das solide Lernniveau der Schule und die gute Kooperation mit den Lehrern“ (ebd.: 119). Die in der Schulauswahl zum Ausdruck kommenden Bildungsstrategien der Repräsentanten verschiedener sozialer Milieus, nämlich die Bildungsbeflissenheit der mittleren Milieus und eine erweiterte Skala schulischer und außerschulischer Lernerfahrungen in höheren Milieus (vgl. Zinnecker 1986), haben unterschiedliche Chancen im Wettbewerb um gehobene Positionen auf dem Arbeitsmarkt zur Folge. Dies belegt Hartmann (vgl. 1990) in seiner Studie über den Rekrutierungsprozess wirtschaftlicher Führungskräfte am Beispiel der juristischen Kandidaten (z.B. mit der: Ausgrenzung des Typus des Paukjuristen) sehr anschaulich (siehe Kapitel 5.1.1).

Der Bildungsungleichheit anzeigende Kontrast zwischen aufstiegsorientierten (Mittel-) und etablierten (Ober-) Schichten macht sich auch in den Formen des außerschulischen Bildungserwerbs bemerkbar. Hier steht die aktive Aneignung der Lebenswelt im außerschulischen Lebensalltag der Kinder im Zentrum (siehe Kapitel 5.1.2.2). Um milieuspezifische Muster

außerschulischer Bildungsinstitutionen zu identifizieren, haben wir der Untersuchung von Büchner/Fuhs/Krüger (1996) vier Indikatoren entlehnt: Terminkultur, Vereinsleben, sportliche Aktivitäten und freie Aktivitäten. Diese sozialen Felder stellen heimliche Lehrpläne dar, die den Erwerb von Schlüsselqualifikationen begünstigen oder beeinträchtigen (siehe zusammenfassend Abbildung 5-4 in Kapitel 5.1.2.2). Vermittelt über diese Muster beeinflussen kulturelle Praxen und Lebensstile die Struktur sozialer Ungleichheit. Während bei Kindern aus den höheren sozialen Milieus hohe Termindichte, viele Vereinsmitgliedschaften, viel Sport und bildungszentrierte Aktivitäten vorherrschen, weisen Kinder aus den mittleren und niedrigeren sozialen Milieus vergleichsweise weniger Termine, weniger Vereinsmitgliedschaften, weniger sportliche Aktivitäten und eine eher medienzentrierte Freizeitkultur auf. Aus diesem Vergleich lässt sich schließen, dass im außerschulischen Bildungsbereich Kinder aus unterschiedlichen Milieus ungleiche Chancen der Aneignung von Schlüsselqualifikationen (und damit kulturellem und sozialem Kapital) haben, und zwar zugunsten der Kinder aus den höheren Milieus.

Ebenso wie für die Kinder aus den höheren sozialen Milieus sind auch für ihre Eltern Bemühungen charakterisiert, schulisches und außerschulisches Leben und Lernen zu kombinieren. Die Kinder aus höheren Milieus zeigen eine deutliche Tendenz zur Kombination einer Bildungs- mit einer Freizeitkarriere. Ihre Eltern interessieren sich nicht nur für die Schulform, die mit dem Gymnasium ohnehin feststeht, sondern achten auch „auf das spezifische Schulprofil (...), das ihren Kindern möglichst umfassende Möglichkeiten eröffnen soll. Wichtig sind ihnen vor allem vielfältige kulturelle Angebote (schulischer Wahlbereich), mit Hilfe derer die Kinder ihre Neigungen vertiefen und Verbindungen zu außerschulischen Aktivitäten herstellen können, die eventuell auch für den späteren Beruf nützlich sind. Nach dem Motto ‚das Abitur ist notwendig, aber nicht hinreichend‘ sollen schulisches und außerschulisches Lernen auch im Bewusstsein ihrer Kinder in eine Wechselwirkung treten“ (Büchner/Fuhs 1994: 118f.). Die genannten Unterschiede in den Bildungsstrategien lassen sich pointiert so zusammenfassen: Während sich die Reproduktionsstrategien der ‚Aufsteiger‘ eindeutig auf die leistungsbezogenen Schulerfolge konzentrieren, sind die Bemühungen der ‚Etablierten‘ darauf gerichtet, die verschiedenen Strategien zu bündeln und zu optimieren. So bemühen sie sich, über die (selbstverständlich erscheinende) Auswahl der Schulform hinaus die *besondere* Schule auszuwählen, die außerschulischen Bildungsanstrengungen ihrer Kinder aktiv zu fördern und schließlich schulische und außerschulische Lernen sinnvoll miteinander zu kombinieren.

Die milieuspezifischen Bildungsanstrengungen und -barrieren werden in Abbildung 5-12 (S.191) in drei Selektionsstufen zusammengefasst: Die meisten Kinder aus niedrigeren sozialen Milieus scheitern bereits an der ersten Selektionsstufe (die Konzentration von Kindern der Unterschicht in der Hauptschule ist hierfür das auffälligste Indiz). Kinder aus Aufsteigermilieus überwinden zwar diese erste Hürde erfolgreich (worauf die soziale Heterogenisierung

der höheren Schulen hindeutet), sind aber bei der Auswahl für Schulen mit besonderem Profil benachteiligt. Kinder aus höheren sozialen Milieus können dagegen die verschiedenen sozialen und kulturellen Barrieren innerhalb ihrer Schullaufbahn zumeist problemlos überwinden.

Abbildung 5-12: Milieuspezifische Barrieren und Selektionsstufen im deutschen Schulwesen

Selektionsformen	Soziale Lage		
	höheres Milieu	Aufsteigermilieu	niedrigeres Milieu
Hierarchie der Schulformen	-	-	+
interne Vertikalität der weiterführenden Schulen	-	+/-	+
außerschulische kulturelle Aktivitäten	-	+	+

Anm.: + deutlich, +/- teilweise, - gar nicht ausgeprägt.

5.3.3 Unterschiedlichkeit und Äquivalenz der Bildungsstrategien im Vergleich der Reproduktionsstrategien beider Länder

Die länderspezifischen Rahmenbedingungen des jeweiligen Bildungssystems und die beruflichen Qualifikationsmuster bringen in den beiden Untersuchungsländern unterschiedliche soziale Reproduktionsstrategien hervor. Idealtypisch formuliert: In Südkorea spielen Strategien, die auf die schulischen Leistungen bezogen sind (zum Beispiel Erfolge bei den Aufnahmeprüfungen), die entscheidende Rolle für die Statusweitergabe. In der Bundesrepublik treten verstärkt Strategien hervor, die auf die Aneignung, Weitergabe und Vermehrung von Schlüsselqualifikationen und des inkorporierten kulturellen Kapitals zielen. Obwohl damit die Bildungsstrategien beider Länder auf den ersten Blick sehr unterschiedlich erscheinen, gibt es doch Anzeichen dafür, dass sich quer zu dieser Differenz eine universelle Logik der gesellschaftlichen Reproduktion durchsetzt. Deshalb soll hier die These formuliert werden, dass die Bildungsstrategien in Deutschland und Südkorea zwar verschieden sind, zugleich aber funktionale Äquivalente im Prozess der gesellschaftlichen Reproduktion darstellen.

Bei der Verfolgung von Reproduktionsstrategien kommt es für die gesellschaftlichen Gruppen auf die Verfügbarkeit ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapitals an. Pierre Bourdieu und seine Mitarbeiter haben in mehreren Veröffentlichungen ein sehr komplexes System verschiedener Formen von Reproduktionsstrategien ausgearbeitet (vgl. Bourdieu u.a. 1981; Bourdieu 1982). Demgegenüber verwendet Jürgen Zinnecker ein einfacheres Schema sozialer Reproduktionsstrategien, mit dem er schichtspezifische Leitbilder des Bildungsverhaltens differenziert (vgl. Georg/Zinnecker 1996, Zinnecker 1986; Zinnecker/Georg 1996). In der Oberschicht geht es um langfristige und weiträumige Planungen, in der Mittelschicht um die

Optimierung des Mitteleinsatzes und in der Unterschicht um eine unpräntiöse pragmatische Variante der Bildungsanstrengungen (vgl. Zinnecker 1986).

Die Reproduktionsstrategien der Oberschicht sind dadurch gekennzeichnet, dass sie unter geringen äußeren Zwängen stehen, was materielle Ressourcen, Verfügbarkeit über soziales Kapital oder zeitliche Dispositionen anbelangt. Dies gestattet ihnen eine vergleichsweise problemlose Übertragung sozial ererbter Positionierungen auf die nachfolgende Generation. Die für die Mittelschicht relevante Leitlinie ihrer Reproduktionsstrategien ist „eine Optimierung des Mitteleinsatzes“, da die begrenzten Ressourcen der Herkunftsmilieus zur Erfüllung des Hauptzweckes (sozialen Aufstiegs) im allgemeinen nicht ausreichen (ebd.: 109). In den Unterschichten herrscht dagegen „das Diktat der verkürzten, beschleunigten und gelegentlich sprunghaften Zeit“ (ebd.).

In beiden hier verglichenen Gesellschaften lassen sich derartige schichtspezifische Unterschiede der Reproduktionsstrategien ausmachen (siehe hierzu Abbildung 5-11 in Kapitel 5.3.1. und Abbildung 5-12 in Kapitel 5.3.2). Die Oberschichten beider Länder besitzen differenzierte und weitgespannte Planungsfähigkeiten beziehungsweise -möglichkeiten. Im Falle Südkoreas haben wir gesehen, dass die Eltern aus der Oberschicht ihre Erziehungsstrategien aufgrund eines höheren Mitteleinsatzes länger (in Bezug auf die Ausdehnung der Bildungszeiten), besser (durch *shadow education* und Pflege von Sozialkapital-Beziehungen) und weiträumiger (durch residentielle Mobilität) einsetzen kann. Im bundesdeutschen Fall zeigte sich, dass sie sich besonders mehr um die Unterstützung der außerschulischen Aktivitäten ihrer Kinder und um eine konsequente Kombination von schulischem und außerschulischem Leben und Lernen bemüht.

Eltern aus der Mittelschicht zeigen in beiden Ländern Gemeinsamkeiten in ihren Bemühungen um die Optimierung des Mitteleinsatzes. Da ihr gemeinsames Ziel der soziale Aufstieg und die Abwehr der Deklassierung im Bildungsverlauf ist, legen sie eine auffällige Bildungsbeflissenheit an den Tag. Erhebliche Unterschiede bestehen allerdings bezüglich der Statuszuweisungseffekte der Bildung und der spezifischen Auffassung der Mutterrolle für die Gestaltung der Bildungsbiografie ihrer Kinder. Beides ist in Südkorea sehr viel stärker ausgeprägt als in Deutschland. Davon abgesehen sind die Reproduktionsstrategien der südkoreanischen und deutschen Mittelschichten strukturell und funktional äquivalent, da für beide Gruppen Bildung das einzig verfügbare Mittel darstellt, ihre prekäre soziale Lage (Angst vor Deklassierung bei gleichzeitigem Aufstiegsstreben) zu sichern und zu stabilisieren. Die Unterschichten verfolgen in beiden Ländern als Leitlinie ihrer Reproduktionsstrategien eine unpräntiöse pragmatische Variante. Sie scheitern meist bereits an der ersten Hürde des Bildungssystems oder treffen ihre Entscheidung allein nach Maßgabe ihrer materiellen Lage. Auch wenn die Unterschiede in der Struktur des Bildungssystems, vor allem in Bezug auf die Nachbesserungsmöglichkeiten und die Schulgeldfreiheit, die Ausgangslage der Unterschicht in Deutsch-

land günstiger erscheinen lassen als im südkoreanischen Fall, haben sich auch hier die Abstände zu den anderen sozialen Milieus nicht wesentlich verringert.

Zinnecker verweist auch darauf, dass die sozialen Schichten jeweils ein eigenes Idealbild der Jugend haben (ebd.). Die Mittelschicht versteht Jugend ausdrücklich instrumentell. Sie misst dieser Lebensphase keinen Selbstzweck zu, sondern begreift die Jugendphase als Mittel zum Zweck der gesellschaftlichen Positionierung. Der relative Eigensinn des jugendlichen Lebensabschnittes bleibt an das Ziel gebunden, in diesen Jahren zukunftsrelevante Bildungs- und Berufstitel zu erwerben. Der enge Spielraum der Risiken und Umwege ist darauf zurückzuführen, dass die Mittelschichtangehörigen die Nachteile, die sich aus ihren begrenzten Ressourcen ergeben, schwer ausgleichen können. Durch die funktionalistischen Bildungsziele gerät die Mittelschichtjugend unter Rationalisierungsdruck. Demgegenüber für die Unterschicht eine Zieldeterminiertheit der Jugendphase (die in der Dominanz des Zweck-Mittel-Kalküls zum Ausdruck kommt) als Bestandteil klassenspezifischer Reproduktion nicht funktional, obwohl auch sie sich tendenziell am Laufbahn-Modell der Mittelschicht orientiert (wofür ihr aber die nötige materielle Absicherung fehlt). Die Jugendphase in der Unterschicht ist daher durch ein relativ unverbundenes Neben- und Gegeneinander geplanter und ungeplanter Zukunfts- und Zielperspektiven gekennzeichnet.

Wir haben gesehen, dass die bundesdeutsche Oberschicht ihr Augenmerk auf erweiterte persönliche Erfahrungen sowie eine vielseitige und unabhängige Entfaltung der persönlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten ihrer Kinder legt. Die Reproduktionsstrategien in der südkoreanischen Oberschicht neigen dagegen eher zu einer engen schulorientierten Zielsetzung, die sich von ‚Neigung zur Bildungsbeflissenheit‘ in der Mittelschicht durch ‚Gelassenheit‘ unterscheidet. Wie wir gesehen haben, ist dieser Unterschied auf die unterschiedliche Selektionsfähigkeit der Bildungssysteme beider Länder zurückzuführen. Die südkoreanische Prestigehierarchie der Hochschulen erlaubt es der Oberschicht, ihre sozialen Abstände zu den anderen sozialen Schichten durch den Erwerb von Bildungstiteln zu wahren. Bildungstitel dienen ihr also nicht als statuserzeugendes Mittel (was für die Mittelschicht eine entscheidende Bedeutung hat), sondern als statusexpressives Mittel, mit dem sie ihre herausgehobene soziale Position betonen und zugleich legitimieren kann. In der Bundesrepublik dagegen fehlt eine solche Prestigehierarchie der Schulen und Hochschulen. Auch wenn in der letzten Zeit ein Strukturwandel im Bildungssystem (Stichwort „angelsächsische Wende“) stattzufinden scheint, erfüllt die damit einhergehende neue interne Vertikalität der Schulen (noch) nicht die Funktion einer Prestigehierarchie, wie sie von einigen Schulen und Universitäten in Südkorea oder von Elitebildungsstätten in Frankreich und Großbritannien gebildet wird. An die Stelle der ‚offenen‘ Mechanismen der kulturellen Reproduktion tritt in Deutschland ein mehr im Verborgenen, aber gleichwohl genauso effektiv wirkender Mechanismus. Dabei geht es um die Weitergabe von Schlüsselqualifikationen und des inkorporierten kulturellen Kapitals. Dies zeigt sich vor allem an den Bemühungen der Oberschicht, erweiterte persönliche Erfahrungen ihrer Kinder

im Bildungsverlauf zu begünstigen und deren persönliche Kräfte vielseitig und unabhängig zu entfalten. Eine solche „Jugendphase an der langen Leine“, die aus der Sicht der Mittelschicht sehr riskant und abenteuerlich erscheint, ist nach Zinnecker (1986: 106) deshalb möglich, weil die Oberschicht im Vergleich zur Mittelschicht über große Spielräume des Einsatzes verschiedener Kapitalien zur Abpufferung sozialer Risiken verfügt (vgl. ebd.). Die vorübergehende Lockerung der jugendlichen Abhängigkeit vom familiären Milieu begünstigt erweiterte persönliche Erfahrungen. Lebensäußerungen der Jüngeren haben ihren Sinn in sich und werden als eher spielerisch klassifiziert. Hinter diesem Erziehungsverhalten des Laisser-faire verbirgt sich aber sorgsam der Zusammenhang mit klassenspezifischen Reproduktionserfordernissen. Die Reproduktionsstrategien der Oberschichten beider Länder erscheinen wegen der Unterschiedlichkeit der Bildungssysteme und ihrer Handlungsfelder verschieden, sind aber strukturell und funktional äquivalent.

6. Schlussfolgerungen

Die Strategien der Bildungsinvestition in Südkorea und Deutschland organisieren sich im Hinblick auf Erfolge beim Erwerb von Bildung und die damit verbundene Aneignung bestimmter Schlüsselqualifikationen. Sie unterscheiden sich allerdings durch das unterschiedliche Gewicht beider Faktoren, die unterschiedlichen inhaltlichen Bestimmungen der relevanten Schlüsselqualifikationen und die unterschiedlichen Erziehungsstrategien (siehe Kapitel 5). Die Unterschiede der Reproduktionsstrategien sind vor allem auf die länderspezifischen Besonderheiten der bildungsbezogenen Selektionsstrukturen (siehe Kapitel 4) und die Art und Weise, wie Bildung und Arbeit miteinander verbunden sind, also die länderspezifischen beruflichen Qualifikationsmuster und den unterschiedlichen Stand der Privatisierung des Bildungswesens (siehe Kapitel 3) zurückzuführen.

In Südkorea spielen beim Erwerb von Bildung kulturelle Vorsprünge der Mittel- und Oberschicht gegenüber der Unterschicht eher eine geringe Rolle. Es kommt, wie auch Bourdieu in seiner französischen Gesellschaftsanalyse zeigt, nicht darauf an, dass man beim Wettbewerb im Bildungssystem über vererbte kulturelle Kompetenzen verfügen kann. Es kommt auf das Ausmaß der ökonomischen Ressourcen, die man hierfür mobilisieren kann. Das ist vor allem auf die Privatisierung der Bildungseinrichtungen zurückzuführen (siehe Kapitel 3.2.2). Die Konsequenz dieser Entwicklung ist zum einen die Abwälzung von Bildungskosten auf den einzelnen Bildungsabnehmer und zum anderen eine Kostenreduzierung durch die Auslagerung schulischer Angebote. Bundesdeutsche Tendenzen zur Privatisierung des Bildungswesens entsprechen zwar auch dieser Tendenz, aber sie verlaufen vergleichsweise abgeschwächt und nehmen geringere Ausmaße an.

Wichtige Konsequenzen dieser Entwicklung in der Bundesrepublik sind einerseits der Bedeutungszuwachs der außerschulischen Bildungsbereiche und andererseits das Wachstum des Privatschulsektors. Dadurch erweitert sich das Spektrum von Bildungsungleichheit, die sich nun nicht mehr nur in der Dreigliedrigkeit der Sekundarschule, sondern auch in der neuen internen Vertikalität der Schulen und im Bereich des außerschulischen Bildungserwerbs darstellt (siehe Kapitel 5.1.2). Mit der Entwicklung der inneren Differenzierung der Schulen und des außerschulischen Bildungserwerbs treten spezifische kulturelle beziehungsweise symbolische Dimensionen der Bildungsungleichheit hervor (siehe Kapitel 4.2.2). Diese Entwicklungen wurden durch das Bestreben bildungs- und statusbewusster sozialer Milieus ergänzt und gestützt, angesichts der schwindenden Exklusivität der höheren Schulen für ihre Kinder dennoch eine Schule mit besonderem Profil zu finden. Die Ausdifferenzierung der Schulen geht also auf die kulturellen beziehungsweise symbolischen Distinktionsbemühungen der oberen sozialen Milieus zurück. Der Bedeutungszuwachs des außerschulischen Bildungserwerbs erklärt sich ebenso aus schichtspezifischen Bemühungen um kulturelle beziehungsweise symbolische Unterscheidungen und soziale Abstände.

Die südkoreanische Entwicklung des Bildungswesens hingegen ist durch die Privatisierung der Bildungsinstitutionen gekennzeichnet (siehe Kapitel 3.2.2.2). Dadurch befreit sich der Staat von seinem gesellschaftlichen Auftrag, Bildung finanziell zu sichern. Für die Bürger bedeutet dies aber: Wer lernen möchte, muss zahlen; und wer zahlen kann, darf lernen. In letzter Konsequenz werden die Träger von Privatbildungsanstalten zu Bildungsunternehmern, deren Ziel in der Gewinnmaximierung besteht. Damit sind weit reichende Konsequenzen verbunden. Qualitätsunterschiede zwischen den Schulen und Hochschulen vergrößern sich und tragen zur Verfestigung einer Prestigehierarchie bei. Aufgrund unternehmerischer Aktivitäten der Bildungsunternehmer (zum Beispiel mit der Übernahme ausgelagerter Schulangebote) wird die *shadow education* als Ersatz- beziehungsweise Ergänzungsschule institutionalisiert. Dies verstärkt die Tendenz zur Abwälzung von Bildungskosten auf die Haushalte (siehe Kapitel 5.2.3.4). Die Prestigehierarchien der Bildungsstätten ermöglichen es, auch angesichts der Bildungsexpansion die soziale Selektionsfähigkeit des Bildungswesens beizubehalten (siehe Kapitel 4.1.2). Damit stellt letztlich das Bildungskapital das zentrale soziale Allokationsmedium dar. Kurz: Die Privatisierung der Bildung erleichtert die Umwandlung des ökonomischen in kulturelles und soziales Kapital, denn sie verstärkt in mehrfacher Weise die Abwälzung von Bildungskosten auf den einzelnen Bildungsnehmer und stabilisiert Prestigehierarchien der Schulen und Hochschulen, die trotz der Inflation von Bildungszertifikaten ihre selektive Funktion der Statuszuweisung bewahren können.

In Südkorea kann das Bildungskapital sowohl statusgenerierende Funktionen erfüllen als auch als Mittel sozialer Distinktion dienen. Dies erklärt sich daraus, dass zum einen die (nationalen und internationalen) Bildungshierarchien, die sich sowohl auf das Bildungsniveau (Uni- oder Oberschulabsolvent) als auch auf den Bildungsgang (Art der Hochschule) beziehen, offiziell und inoffiziell fest institutionalisiert sind und zum anderen die Chance zur Bildungsbeteiligung zum großen Teil von den verfügbaren ökonomischen Ressourcen abhängt (siehe Kapitel 5.2.1). Die Relevanz des sozialen Kapitals für die berufliche Platzierung ist vor allem auf die Spezifika der Organisationskultur von Unternehmen und der damit verbundenen beruflichen Qualifikationsmuster zurückzuführen (siehe Kapitel 3.1.2). Die südkoreanische Arbeitsorganisation ist eher sozial als funktional ausgerichtet. Daraus ergibt sich, dass die wichtigsten beruflichen Qualifikationen in spezifischen sozialen Verhaltensweisen und Orientierungen bestehen (Anpassungsfähigkeit, Einordnungsbereitschaft, Gruppenorientierung, Verantwortungsbereitschaft, Loyalität etc.). Ebenso wie berufliche Erfolge hängen schulische Erfolge von derartigen Qualifikationen ab. Diese Kompatibilität schulischer und beruflicher Qualifikationen weist auf den heimlichen Lehrplan des (Hoch-)Schulsystems hin. Das Bildungskapital der gesellschaftlichen Eliten signalisiert dem Beschäftigungssystem die Verfügbarkeit solcher Schlüsselqualifikationen (siehe Kapitel 5.2.2).

Während die genannten strukturellen Eigenschaften des südkoreanischen Bildungssystems die Entkoppelung von sozialer und akademischer Selektion als Folge der Bildungsexpansion in

Grenzen halten konnten, erscheinen in der Bundesrepublik diese Entkoppelungsprozesse weit fortgeschritten (siehe Kapitel 5.1.1). Hier fehlen Prestigehierarchien der Bildungsanstalten, die mit den südkoreanischen vergleichbar wären. Zwar gibt es eine ganze Reihe von Versuchen (Privatschulen, Profilbildung, Privathochschulen etc.), solche Selektionsinstanzen ins bundesdeutsche Bildungssystem einzubauen (vgl. Windolf 1986). Es gibt aber keine Anzeichen für nennenswerte Erfolge auf diesen Weg (siehe Kapitel 4.2.2). In der Bundesrepublik sind einfach die Möglichkeiten begrenzt, unter Zuhilfenahme des Bildungskapitals bestimmte Gruppen im Bildungswesen sozial zu klassifizieren. In diesem Zusammenhang kommt den schulischen *und* außerschulischen kulturellen Lebens- und Lernzusammenhängen Bedeutung zu (siehe Kapitel 5.1.2.2). Die dabei erworbenen Handlungskompetenzen und das dabei vermittelte kulturelle Kapital dienen dazu, individuelle Unterscheidungen hervorzubringen. Es kommt weniger darauf an, *welche Schule* man besucht oder *wo* man studiert. Es kommt vielmehr auf die Verfügbarkeit von extrafunktionellen Kompetenzen an – von Kompetenzen, die man in der Schule aber auch außerhalb der Schule (in der Familie und im außerschulischen Bildungsbereich) erwerben kann. Die zunehmende Relevanz von Schlüsselqualifikationen ist nicht nur auf die Bedeutungseinbuße des Bildungskapitals als soziales Allokationsmedium auf dem Arbeitsmarkt, sondern auch auf ökonomische und technologische Strukturveränderungen in den Betrieben zurückzuführen (siehe Kapitel 5.1.1).

Diese für die soziale Ungleichheit in beiden Ländern relevanten Qualifikationstendenzen haben wir als *japanische Schlüsselqualifikationen* beziehungsweise *allgemeine soziale Schlüsselqualifikationen* dargestellt. Erstere beziehen sich auf die Einübung von Verhaltensweisen und Orientierungen der Arbeitenden, die zum reibungslosen Funktionieren der Arbeitsorganisation beitragen. Dagegen schließen Schlüsselqualifikationen in der deutschen Diskussion „Subjektivität“ ein, bezeichnen erweiterte individuelle, soziale und politische Handlungskompetenzen der betrieblichen Akteure (vgl. Feldhoff/Jacke/Simoleit 1995). Die Unterschiede verweisen letztlich auf zwei verschiedene Leitideen der gesellschaftlichen Verfassung: das Primat der gesellschaftlichen Ordnung gegenüber dem Individuum in Südkorea (wie es etwa im Leitbild des Asian-Human-Ressourcen-Ansatzes zum Ausdruck kommt) und das Primat der Persönlichkeit in den gesellschaftlichen Teilsystemen der Bundesrepublik Deutschland (siehe Kapitel 3.2.1).

Von den Spezifika der angestrebten Kompetenzen hängt es ab, welche Art der Reproduktionsstrategien eingesetzt wird. In Südkorea spielen die auf die schulischen Leistungen bezogenen Strategien die entscheidende Rolle im Prozess der Statusweitergabe. In der Bundesrepublik dagegen stehen eher die auf den Erwerb und die Vermehrung von Schlüsselqualifikationen zielenden Erziehungsstrategien im Vordergrund. Die kulturelle Reproduktion in Südkorea ist an Leistungen *im* Bildungssystem eng gekoppelt. Damit sind zwei Sachverhalte angesprochen: Zum einen fungiert das Bildungskapital, wie bereits erwähnt, als zentrales soziales Allokationsmedium. Zum anderen sind die wichtigsten notwendigen Kompetenzen für Bil-

derungserfolge nahezu identisch mit denjenigen, die für die Berufskarriere relevant sind (siehe Kapitel 5.2.3). Demgegenüber stellt die kulturelle Reproduktion in der Bundesrepublik eher auf schulische und außerschulische *kulturelle* Kompetenzen ab. Diese sind mit Leistungen im Bildungssystem nur indirekt verbunden und betreffen eher den Erwerb von Schlüsselqualifikationen, die auch für die berufliche Laufbahn bedeutsam sind (siehe Kapitel 5.1.2).

Zum Abschluss möchte ich vor dem Hintergrund der soeben zusammengefassten Unterschiede in den Schlüsselqualifikationen beider Länder das Konzept des kulturellen Kapitals diskutieren. In der Literatur wird es in inhaltlicher Hinsicht überwiegend als alltagskultureller Code verstanden, dem ein ästhetischer Konservatismus der herkömmlichen Hochkultur entspricht. Als Erscheinungsformen gelten distinktive alltagskulturelle Praktiken im Feld der Lebensstile. Funktional wirkt es als ein soziales Distinktionsmedium (siehe Kapitel 2.3). Diese Begriffsbestimmung des kulturellen Kapitals findet sich vor allem in den Werken Pierre Bourdieus (vgl. insb. Bourdieu 1982). Bourdieu hat in seinen Untersuchungen zum gesellschaftlichen Reproduktionsprozess herausgearbeitet, dass hier exklusive (hoch-)kulturelle Codes der *Classe Dominante* in kulturellen Praxen manifestieren, die zur Sicherung und Legitimierung privilegierter sozialer Lagen verwendet werden.

Es erwies sich allerdings als problematisch, dass in der Diskussion des Bourdieuschen Konzepts seinen Ergebnissen mehr Aufmerksamkeit geschenkt wurde als seine methodische Vorgehensweise. Autoren, die von seinen Ergebnissen ausgehen, interessieren sich primär dafür, ob und inwieweit diese auf ihre eigenen Forschungskontexte (beispielsweise die Bildungssysteme Deutschlands und Südkoreas) übertragbar sind. Die wenig überschauende Konsequenz einer solchen Überprüfung war dann zumeist die vollständige Zurückweisung der Thesen Bourdieus. Unsere Kritik solcher unvermittelter Adaptionen der Konzepte Bourdieus macht deutlich, dass hier theoretische und ergebnisorientierte Überlegungen miteinander verwechselt werden: Zunächst wird simpel gefragt, ob die Ergebnisse von Bourdieus Untersuchungen zu Frankreich auf andere gesellschaftliche Bedingungen übertragbar sind. Wird dies verneint, so wird umstandslos auch die Tauglichkeit der Bourdieuschen Theorie in Abrede gestellt (vgl. DiMaggio).

Nach unserem methodologischen Verständnis demonstrieren Bourdieus Untersuchungen, nach denen kulturelle Codes zur sozialen beziehungsweise kulturellen Distinktion verwendet werden, nur *ein Beispiel* dafür, dass unter *bestimmten* Bedingungen eine *bestimmte* Form des kulturellen Kapitals zur sozialen beziehungsweise kulturellen Reproduktion in einer Gesellschaft beiträgt. Bourdieu war sich darüber im Klaren, dass es sich bei dem, was er für die französische Gesellschaft herausgefunden hat, um einen „Sonderfall des Möglichen“ handelt (Bourdieu/Wacquant 1996: 106). In diesem Sinne stellt die vorliegende Untersuchung den Versuch dar, zwei weitere Sonderfälle des Möglichen sichtbar zu machen. Sie will, mit anderen Worten, Modalitäten der kulturellen Reproduktion aufzeigen, die andere sind als die, die Bourdieu in seinen Arbeiten dargelegt hat.

Unter den Rahmenbedingungen, die den französischen Sonderfall ermöglichen, sind zwei Faktoren dafür verantwortlich, dass (hoch-)kulturelle Codes und Praxen zu sozialen Ausgrenzungen beitragen: Zum einen der Bestand einer kulturellen Hierarchie, die Überlegenheit und Unterlegenheit in alltagsästhetischen Praktiken (Kultiviertheit und Kulturlosigkeit) ausdrückt und dadurch ihre Träger sozial klassifizieren kann. Zum anderen eine strikte Hierarchie der Bildungsstätten, in der die kulturelle Hierarchie dadurch gefestigt, vervollständigt und offiziell legitimiert wird, dass deren Zertifikate einen sehr hohen Statusdistributionswert aufweisen. Die elitären Bildungsanstalten öffnen sich Kandidaten, die über kulturelle Kompetenzen verfügen, nur selektiv. Mit anderen Worten: In Frankreich stehen vertikale Beziehungen ästhetischer und alltagskultureller Praxen im Feld der Lebensstile (vgl. Müller 1994) und vertikale Strukturen der elitären und Massenbildung in einem Verhältnis wechselseitiger Ergänzung und Legitimation.

Wir haben gesehen, dass in der südkoreanischen und in der bundesdeutschen Gesellschaft beide Bedingungen (und ihrer wechselseitige Verstärkung) nur teilweise beziehungsweise anders vorhanden sind. In Südkorea besteht zwar eine strikte Prestigehierarchie der Schulen und Hochschulen, aber ein hierarchischer Aufbau der kulturellen Codes und kulturellen Praktiken ist nicht so sehr institutionalisiert, dass spezifische kulturelle Konsumweisen ihre Träger sozial klassifizieren könnten (vgl. Jeoung/Armer 1994).⁶⁹ In der Bundesrepublik finden sich zwar vertikale Beziehungen ästhetischer und alltagskultureller Praxen im Feld der Lebensstile, wodurch Individuen sozial klassifiziert werden können. Solche alltagskulturellen und ästhetischen Verortungen scheinen aber für strikte soziale Grenzziehungen (vgl. Lamont 1996) nicht ausreichend zu sein, da die bildungsinstitutionellen Grundlagen fehlen, diese Distinktionsleistungen durch (elitäre) Bildungszertifikate zu überhöhen (vgl. Hartmann 1997a, 1997b; Kraemer 1997).

Entsprechend den unterschiedlichen gesellschaftlichen Voraussetzungen im Forschungsfeld müssen Bourdieus Begriffe, insbesondere das Konzept des kulturellen Kapitals, verändert werden. Während in seinen Frankreichstudien das kulturelle Kapital ein geeignetes Konzept für die Untersuchung sozialer Ungleichheit darstellt, lässt sich dies für die südkoreanischen und bundesdeutschen Forschungskontexte nicht sagen. Mit anderen Worten: Das Konzept des kulturellen Kapitals als alltagskulturelle und ästhetische Handlungsressource, wie es Bourdieu in seinen Untersuchungen zur französischen Gesellschaft verwendet, ist kein unabdingbarer Teil der Erforschung kultureller Reproduktionsprozesse, der unhinterfragt übernommen werden muss, will man Bourdieus Ansätze in den eigenen Arbeiten anwenden. Das kulturelle Kapitalkonzept kann nur dann sinnvoll eingesetzt werden, wenn die gleichen Vorbedingungen wie in der französischen Gesellschaft gegeben sind. Sofern dies nicht der Fall ist, muss das

⁶⁹ Die begrenzte Institutionalisierung solcher kulturellen Hierarchien scheint keine südkoreanische Besonderheit zu sein. Schönbauer/Yoshime (1992) demonstrieren Ähnliches am Beispiel Japans, Lamont/Lareau (1988) am Beispiel Nordamerikas.

Konzept modifiziert beziehungsweise erweitert werden, um es außerhalb seines ursprünglichen Geltungsbereichs verwenden zu können. Die vorliegende Untersuchung versteht sich als Beitrag zu einer solchen notwendigen konzeptuellen Modifizierung, indem es unter den Stichworten ‚allgemeine soziale‘ oder ‚japanische Schlüsselqualifikationen‘ zwei weitere Varianten des inkorporierten kulturellen Kapitals diskutiert.

Allerdings unterscheidet sich das inkorporierte kulturelle Kapital, das in Südkorea Teil des Reproduktionsprozesses ist, in seinen Inhalten vom inkorporierten kulturellen Kapital in Deutschland. Allgemein können wir nur festhalten, dass es in Frankreich, in der Bundesrepublik sowie in Südkorea in Fragen der Bildungsungleichheit um die Reproduktion inkorporierten kulturellen Kapitals geht, dessen Inhalte aber je nach den spezifischen gesellschaftlichen Bedingungen unterschiedlich ausfallen: alltagskulturelle und ästhetische Kompetenzen und Praxen in Frankreich, arbeitsmarktaugliche Schlüsselqualifikationen in Deutschland und japanische Schlüsselqualifikationen in Südkorea. Die entsprechenden Bündelungen sozialer Kompetenzen sind aber strukturell und funktional äquivalent in dem Sinne, dass es sich um Handlungs- und Machtressourcen handelt, die in sozialen Auseinandersetzungen um begehrte soziale Güter und Positionen von Individuen und sozialen Gruppen aus unterschiedlichen Milieus und Schichten eingesetzt werden.

Der in dieser Arbeit gewählte Blick auf die länderspezifischen Prozesse der kulturellen Reproduktion gewährt genauere Einsichten in das Verhältnis zwischen Bildungssystem und sozialem Raum. So lässt sich unter Bezugnahme auf die strukturelle und funktionale Äquivalenz der Reproduktionsstrategien feststellen, dass die jeweiligen Oberschichten in beiden Untersuchungsländern gleichermaßen in der Lage sind, unabhängig von den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen die jeweils effektivste Strategie zum Erwerb kulturellen Kapitals zu realisieren. Mit Murphy lässt sich dieser Gedanke folgendermaßen ausdrücken:

„The bourgeois will have little need to adapt the school to itself, if it has the power to adapt itself to the school, the latter course enables the school to remain autonomous and to appear fair to all, which is the key to the successful legitimation of the process of social-class reproduction by the school“ (Murphy 1988: 157).

Die kulturelle Reproduktion der Oberschichten erweist sich nicht etwa deswegen als erfolgreich, weil sie willkürlich im eigenen Interesse die Bildungsanstalt zu manipulieren vermögen, indem sie beispielsweise ihre eigene Kultur dem Bildungssystem aufoktroyieren oder durch Bildungsgebühren den Eintritt anderer sozialer Gruppen in ‚ihre‘ Bildungsstätte blockieren. Sie gelingt auch nicht deswegen, weil in der Bildungsanstalt die Leistungen und Begabungen ihrer Kinder denen anderer *per se* überlegen sind. Die kulturelle Reproduktion ihrer Spitzenpositionen in der Schichthierarchie gelingt vielmehr, weil die Elite *sich selbst jeglicher Veränderung der Schule und des Bildungssystems anzupassen vermag*. Darin liegt das „Geheimnis“, das erklärt, wie die (Hoch-)Schule zur sozialen Reproduktion und zur Legitima-

tion der gesellschaftlichen Ungleichheit in beiden Ländern beiträgt, ohne ihre Autonomie und Neutralität preiszugeben.

Daraus ergibt sich folgende Erkenntnis: Sämtliche politische Bemühungen um eine Verminderung sozialer Ungleichheit im Bildungswesen, die sich ausschließlich auf bildungspolitische Maßnahmen beschränken, kommen nicht an ihr Ziel, wenn sie nicht den Vorsprung der etablierten sozialen Schichten im Bildungswettbewerb thematisieren. Die Basis dieses Vorsprungs liegt eher in gesellschaftlichen Bereichen (einschließlich der symbolischen Ebene), die sich nicht auf das Bildungssystem im engeren Sinne beziehen. Folglich erklärt sich die begrenzte Wirksamkeit bildungspolitischer Maßnahmen daraus, dass sie entweder ahistorisch (worauf die Kritik der Gruppe Bochumer Bildungshistoriker verweist) oder naiv verfahren (beobachtbar am Beispiel des Credos südkoreanischer Bildungspolitiker, die glauben, durch die strikte Einhaltung des Prinzips der Meritokratie Gerechtigkeits- und Effizienzerfordernisse gleichermaßen erfüllen zu können). Damit wird eine Position bezogen, die sich als „objektiv begründeter Pessimismus“ (Bourdieu 1985b: 392) charakterisieren ließe und die sich vom Nihilismus dadurch unterscheidet, dass sie sich der kritischen soziologischen Analyse der Mechanismen kultureller Reproduktion und ihrer länderspezifischen Varianten bedient, um sie damit auch wieder zu einem politischen Thema zu machen. Mit einem Appell aus Bourdieus Antrittsvorlesung am *Collège de France* kann diese Hoffnung abschließend ausgedrückt werden:

„Diejenigen, die den ernüchternden Pessimismus oder den entmobilisierenden Effekt der soziologischen Analyse beklagen, etwa wenn diese die Gesetzmäßigkeiten der gesellschaftlichen Reproduktion formuliert, sind nicht stärker im Recht als jene, die Galilei vorwerfen wollten, durch Aufstellung der Fallgesetze den Menschen den Traum vom Fliegen geraubt zu haben. Ein soziales Gesetz wie jenes formulieren, wonach kulturelles Kapital sich dort sammelt, wo bereits kulturelles Kapital vorliegt: damit eröffnet sich die Chance, in die Rahmenbedingungen des vorhergesagten Effekts (hier: die schulische Eliminierung der Kinder mit geringstem kulturellem Kapital) jene (...) modifizierenden Elemente einzuführen, die, wie gering an sich auch immer, ausreichen können, das Resultat der Mechanismen zu unseren Gunsten zu verändern. Insoweit das Erkennen der Mechanismen in diesem wie in anderen Fällen uns ermöglicht, Voraussetzungen und Mittel zu ihrer Beherrschung anzugeben, ist der Einspruch gegen den Soziologismus, dem das Wahrscheinliche unter der Hand zum Schicksal wird, allemal gerechtfertigt. Zudem sind die Emanzipationsbewegungen der schlagende Beweis dafür, dass eine Portion Utopismus, diese magische Verneinung des Realen, die unter anderen Umständen als neurotisch bezeichnet würde, gerade beitragen kann zur Schaffung politischer Voraussetzungen für eine praktische Negation des Realitätsbefundes“ (Bourdieu 1985a: 57).

Literaturverzeichnis

- Abele, A./Liebau, E. (1998): Nachhilfeunterricht - eine empirische Studie an bayerischen Gymnasien. In: Die Deutsche Schule 90 (1), S. 37-49.
- Ahn, K.D. (1990): Alltag und Kultur der Oberschüler II. In: Institut für Geist und Kultur (Hg.): Soziokulturelle Eigenschaften und Funktion der Schule. Seoul: Institut für Geist und Kultur, S.129-165 (koreanisch).
- Alheit, P. (1993): Die Ambivalenz von Bildung in modernen Gesellschaften: Strukturprinzip kumulativer Ungleichheit oder Potential biographischer Handlungsautonomie? In: Pädagogische Rundschau 47 (1), S. 53-67.
- Anweiler, O. (1996): Deutschland. In: ders (Hg.): Bildungssysteme in Europa. Entwicklung und Struktur des Bildungswesens in zehn Ländern, 4. Aufl., Weinheim: Beltz, S. 31-56.
- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut (1994): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick für Bildungsforschung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Archer, M. (1983): Process without System. In: Europäisches Archiv für Soziologie 24 (1), S. 196-221
- Archer, M.(1993): Bourdieu's Theory of Cultural Reproduction: French or Universal? In: French Cultural Studies 3 (12), S. 225-240.
- Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hg.) (1995): Handbuch der Berufsbildung. Opladen: Leske+Budrich.
- Baethge, M. (1984): Materielle Produktion, gesellschaftliche Arbeitsteilung und Institutionalisierung von Bildung, in: Baethge/Neumann (Hg.), S. 21-53.
- Baethge, M./ Neumann, K. (Hg.) (1984): Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 5. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Baethge, M./Teichler, U. (1984): Bildungssystem und Beschäftigungssystem. In: Baethge/Neumann (Hg.), S. 206-225.
- Beck, H. (1993): Schlüsselqualifikationen. Bildung im Wandel. Darmstadt: Winkler.
- Beck, U./Brater, M./Daheim H. (1980): Soziologie der Arbeit und der Berufe: Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Beck, U. (1986): Ausbildung ohne Beschäftigung. Zum Funktionswandel des Bildungssystems im Systemwandel der Arbeitsgesellschaft. In: Rammert, W./Timmermann, D. (Hg.), S.1-29.
- Bedeski, R.E. (1994): The Transformation of South Korea. Reform and Reconstruction in the Sixth Republic under Roh Tae Woo 1987-1992. London: Routledge.
- Berger, P. A./Hradil, St. (Hg.) (1990): Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile (Soziale Welt Sonderband 7). Göttingen: Schwartz.
- Berger, P.A./Vester, M. (Hg.) (1998): Alte Ungleichheiten. Neue Spaltungen. Opladen: Leske+Budrich.
- Biggart, N.W. (1990): Institutionalized Patrimonialism in Korean Business. In: Comparative Social Research 12, S. 113-133.

- Bildungskommission NRW (Hg.) (1995): Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied (u.a.): Luchterhand.
- Blossfeld, H.-P./Shavit, Y. (1993): Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1), S. 25-52.
- BMBF (1999): Grund- und Strukturdaten 1998/99. Bonn.
- Böttcher, W. (1995): Schule und Unterricht. In: Böttcher, W./Klemm, K. (Hg.): Bildung in Zahlen. Weinheim und München: Juventa, S.40-62.
- Bois-Reymond, M. du/Büchner, P./Krüger, H.-H./Ecarius, J./Fuhs, B. (Hg.) (1994): Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich.
- Bolder, A./Heid, H./Heinz, W.R./Kutscha, G./Krüger, H./Meyer, A./Rodax, K. (Hg.) (1996): Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung für Arbeit. Jahrbuch Arbeit und Bildung, Bd.1. Opladen: Leske+Budrich.
- Boudon, R./Bourricaud, F. (1992): Soziologische Stichworte. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bourdieu, P. (1970): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit (in Zusammenarbeit mit J.C. Passeron). Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, P. (1973): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt (in Zusammenarbeit mit J.C. Passeron). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel (Hg.), S.183-198.
- Bourdieu, P. (1985a): Sozialer Raum und „Klassen“ - zwei Vorlesungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1985b): Vernunft ist eine historische Errungenschaft, wie die Sozialversicherung. Bernd Schwibs im Gespräch mit Pierre Bourdieu. In: Neue Sammlung 25, S. 376-394.
- Bourdieu, P. (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1988): Homo academicus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1989a): How Schools help reproduce the social order. In: Current Content/Social and Behavioural Science 21 (8), S. 16.
- Bourdieu, P. (1989b): Antworten auf einige Einwände. In: K. Eder (Hg.), S. 395-410.
- Bourdieu, P. (1991a): "Proofreading" [drei Vorträge]. First Lecture: Social Space and Symbolic Space: Introduction to a Japanese Reading of Distinction. Second Lecture: The New Capital: Introduction to a Japanese Reading of State Nobility. Supplement: Distinction Revisited: Introduction to an East German Reading. In: Poetics Today 12 (4), S. 625-669.
- Bourdieu, P. (1991b): Die Intellektuellen und die Macht. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, P. (1993): Soziologische Fragen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Bourdieu, P. (1997a): Zur Genese der Begriffe Habitus und Feld. In: Steinrück (Hg.), S. 59-73.
- Bourdieu, P. (1997b): Wie eine soziale Klasse entsteht. In: Steinrück (Hg.), S. 102-129.
- Bourdieu, P./Boltanski, L./Saint M.M./Maldidier-Pargamin, P. (1981): Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht. Frankfurt am Main: Europäischer Verlag.
- Bourdieu, P./Chamboredon, J.C./Passeron, J.C. (1991): Soziologie als Beruf. Voraussetzungen soziologischer Erkenntnis. Berlin (u.a.): de Gruyter.
- Bourdieu, P./Wacquant, L. (1996): Reflexive Anthropologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brock, D. (1998): Individualisierung und die Zugänglichkeit von Ressourcen. In: Berger/Vester (Hg.), S. 89-108.
- Brockmeier, R. (1998): Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen. Gutachten zum Programm. Bonn: BLK.
- Brown, Ph. (1995): Cultural Capital and Social Exclusion: Some Observations on recent Trends in Education, Employment and the Labour Market. In: Work, Employment & Society 9 (1), S. 29-51.
- Brubaker, R. (1985): Rethinking classical theory: the sociological vision of Pierre Bourdieu. In: Theory and Society 14, S. 745-775.
- Brubaker, R. (1989): Review of Pierre Bourdieu, 'Choses dites'. In: Contemporary Sociology 18 (5), S. 783-784.
- Brubaker, R. (1993): Social Theory as Habitus. In: Calhoun/LiPuma/Postone (Hg.), S. 212-234.
- Buchsteiner, J. (1998): Abschied von der Kumpanei. In: Die Zeit, 26.März 1998, Nr.14, S. 10f.
- Budde, H./Klemm, K. (1994): Zur Entwicklung der Bildungsfinanzierung: Stagnierende Bildungsaufgaben - Privatisierung - Aufgabenreduzierung. In: Rolff, H.-G. u.a. (Hg.), S. 99-123.
- Büchner, P. (1994a): Individualisierte Kindheit „jenseits von Klasse und Schicht“? Überlegungen zum Stellenwert neuer Dimensionen sozialer Ungleichheit im Kindesalter. In: Geulen, D. (Hg.): Kindheit (2. Auf.). Weinheim: DSV, S. 163-180.
- Büchner, P. (1994b): (Schul-)Kindsein heute zwischen Familie, Schule und außerschulischen Freizeiteinrichtungen. In: Büchner, P. u.a. (Hg.): Kindliche Lebenswelten, Bildung und innerfamiliäre Beziehungen. Materialien zum 5. Familienbericht. München: Deutsches Jugendinstitut, S. 9-40.
- Büchner, P./Fuhs, B. (1993): Kindersport. In: Markefka, M./Nauck, B. (Hg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied (u.a.): Luchterhand, S. 491-499.
- Büchner, P./Fuhs, B. (1994): Kinderkulturelle Praxis: Kindliche Handlungskontexte und Aktivitätsprofile im außerschulischen Lebensalltag. In: Bois-Reymond, M. du u.a. (Hg.), S.63-136.
- Büchner, P./Fuhs, B./ Krüger, H.-H. (Hg.) (1996): Vom Teddybär zum ersten Kuss. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland (Studien zur Jugendforschung Bd. 16). Opladen: Leske+Budrich.
- Büchner, P./Krüger, H.-H. (1996a): Schule als Lebensort von Kindern und Jugendlichen. Zur Wechselwirkung von Schule und außerschulischer Lebenswelt. In: Büchner/Fuhs/Krüger (Hg.), S. 201-224.

- Büchner, P./Krüger, H.-H. (1996b): Soziale Ungleichheiten beim Bildungserwerb innerhalb und außerhalb der Schule. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Hessen und Sachsen-Anhalt. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* B11, S. 21-30.
- Büchner, P./du Bois-Reymond, M./Ecarius, J./Fuhs, B./Krüger, H.-H. (1998): *Teenie-Welten. Aufwachsen in drei europäischen Regionen*. Opladen: Leske+Budrich.
- Buhren, C.G./Rösner, E. (1996): Gesamtschule. Eine Zwischenbilanz. In: Rolff, H.G. u.a. (Hg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Bd. 9. Weinheim: Juventa. S. 261-306.
- Calhoun, C. (1993): Habitus, Field, and Capital: The Question of Historical Specificity. In: Calhoun/LiPuma/Postone (Hg.), S. 61-88.
- Calhoun, C./LiPuma, E./Postones, M. (Hg.) (1993): *Critical Perspectives*. Cambridge: Polity Press.
- Chang, H.J. (1994): Studie des Beschäftigungsbewusstseins von Akademikerinnen. In: Forschungsgruppe Koreanische Frau (Hg.): *Frau und Gesellschaft* 2 (4), S. 64-101 (koreanisch).
- Chisholm, L. (1996): A Singular History? The development of German Perspectives on the social analysis of education. In: *British Journal of Sociology of Education* 17 (2), S. 197-211.
- Cho, H./Lee, H.T. (1996): Erwerbsarbeit und Erwerbsperspektiven von Frauen in Korea - Working Paper No. 258, Forschungsschwerpunkt Entwicklungssoziologie, Universität Bielefeld.
- Choi, J.C. (1989): Reorganisierung und soziale Kontrolle des Staates. In: *Planbüro der Bildungsveröffentlichung* (Hg.), S. 384-411 (koreanisch).
- Choi, Y.P./Han, M.K./Lee, H.Y. (1989): *Diagnose und Vorkehrungen der Overeducation*. Seoul: KEDI (koreanisch).
- Chun, B.Y. (1989): Stand und Bewusstsein der Arbeiter in großen Monopolunternehmen. In: *Institut der koreanischen Gesellschaft* (Hg.): *Arbeiter in der koreanischen Gesellschaft*. Seoul: Beksan-Sodang, S. 107-141 (koreanisch).
- Chung, H.K. (1989): Der politische Charakter der Bildungsidee im Hinblick auf die Erneuerungs-ideologie in den 70er Jahren. In: *Planbüro der Bildungsveröffentlichung* (Hg.), S. 332-359 (koreanisch).
- Clark, B.R./Neave, G.R. (Hg.) (1992): *The Encyclopedia of higher education*. Oxford (u.a.): Pergamon.
- Cummings, W.K. (1995): The Asian Human Resource Approach in global Perspective. In: *Oxford Review of Education* 21 (1), S. 67-81.
- Demes, H./Georg, W. (Hg.) (1994): *Gelernte Karriere. Bildung und Berufsverlauf in Japan*. München: Ludicium-Verlag.
- Deutschmann, Ch. (1989): Lässt sich der Berufsbegriff interkulturell übertragen? In: Striegnitz, M./Pluskwa, M.(Hg.): *Berufsausbildung und berufliche Weiterbildung in Japan und in der Bundesrepublik Deutschland*. Rehburg-Loccum: Evangelische Akademie Loccum, S. 417-424.
- DiMaggio, P. (1982): Cultural capital and school success: the impact of status culture participation on the grades of U.S. high school students. In: *American Sociological Review* 47 (2), S. 189-201.
- DiMaggio, P./Mohr, J. (1985): Cultural capital, educational attainment, and marital selection. In: *American Journal of Sociology* 90 (6), S. 1231-1261.

- DiMaggio, P./Useem, M. (1978a): Social class and arts consumption: the origins and consequences of class differences in exposure to the arts in America. In: *Theory and Society* 5 (2), S. 141-161.
- DiMaggio, P./Useem, M. (1978b): Cultural democracy in a period of cultural expansion: the social composition of arts audiences in the U.S. In: *Sociological problems* 26 (2), S. 180-197.
- Ditton (1992): *Ungleichheit und Mobilität durch Bildung: Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen*. Weinheim und München: Juventa.
- Drewek, P. (1994): Einführung in den Themenschwerpunkt: "Bildungswesen" und Schulsystem in Deutschland - Aspekte der Begriffstradition und Grundzüge des institutionellen Strukturwandels im 19. und 20. Jahrhundert. In: Müller, D.K. (Hg.), S. 225-233.
- Drewek, P. (1997): Geschichte der Schule. In: Harney/Krüger (Hg.), S. 183-208.
- Drewek, P./Harney, K. (1982): Relative Autonomie, Selektivität und Expansion im modernen Schulsystem. Zur Verallgemeinerungsfähigkeit schultheoretischer Annahmen des Qualifikationskrisenprojektes der DFG. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 25 (4), S. 597-608.
- Drinck, Barbara (1997): Berufsbildung in Japan - Andere Wege zum Erwerb von Chancen im Arbeitsmarkt. In: *Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung* 14 (2), S. 297-314.
- Dubs, R. (1995): Entwicklungen von Schlüsselqualifikationen in der Berufsschule. In: Arnold, R./ Lipsmeier, A. (Hg.): *Handbuch der Berufsbildung*. Opladen: Leske+Budrich, S. 171-182.
- Economic Planning Board* (1989): *Jahrbuch der koreanischen Statistik* (koreanisch).
- Economic Planning Board* (1991): *Jahrbuch der koreanischen Statistik* (koreanisch).
- Eder, K. (Hg.) (1989): *Klassenlage, Lebensstil und kulturelle Praxis. Theoretische und empirische Beiträge zur Auseinandersetzung mit Pierre Bourdieus Klassentheorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Editorial des Berliner Journal für Soziologie (1991): Editorial. In: *Berliner Journal für Soziologie* 1 (4), S. 480-482.
- Elschner-Heuberger, Ch. (1990): Elternwünsche an die Schule. Ein Schulversuch in Hessen. In: Preuss-Lausitz, U./Rülcker, T./Zeihner, H. (Hg.): *Selbständigkeit für Kinder. Die große Freiheit?* Weinheim und Basel: Beltz, S. 69-79.
- Engler, S. (1993): *Fachkultur, Geschlecht und soziale Reproduktion. Eine Untersuchung über Studentinnen und Studenten der Erziehungswissenschaft, Elektrotechnik und des Maschinenbaus (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 92)*. Weinheim: DSV.
- Ernst, A. (1994): Zum Zusammenhang von Bildung und Karriere in Japan und Deutschland. In: Demes/Georg (Hg.) (1994), S. 285-318.
- Evans, P.B. (1987): *Class, State, and Dependence in East Asia: Lesson for Latin Americanists*. In: Deyo, F. (Hg.): *The Political Economy of the New Asian Industrialism*. Ithaca: Cornell University Press, S. 157-191.
- Feldhoff, J./Jacke, N./Simoleit, J. (1995): *Schlüsselqualifikationen für neue Anforderungen in Betrieb und Gesellschaft. Reformen der betrieblichen Ausbildung im Spannungsfeld von allgemeinbildender Schule und beruflicher Praxis (Graue Reihe, Neue Folge 97)*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

- Forschungsgruppe Bildungsgeschichte der Koreanischen Gesellschaft für Pädagogik (Hg.) (1993): Neubewertung der koreanischen modernen Bildung. Seoul: *Jipmundag* (koreanisch).
- Forschungsgruppe Familienstudie (Hg.) (1994): Bildungsfieber und Aufnahmeprüfungen der Universitäten. Seoul: Hau (koreanisch).
- Freedman, D.A. (1987a): As Others See Us: A Case Study in Path Analysis. In: *Journal of Educational Statistics* 12 (2), S. 101-128.
- Freedman, D.A. (1987b): A Rejoinder on Models, Metaphors, and Fables. In: *Journal of Educational Statistics* 12 (2), S. 206-223.
- Freedman, D.A. (1991): Statistical Models and Shoe Leather. In: *Sociological Methodology* 21, S. 291-313.
- von Friedeburg, J. (1992): Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fröhlich, G./Mörth, I. (1994): Leitfaden durchs Labyrinth der Gelehrsamkeit Pierre Bourdieus - Eine kontextorientierte und referentielle Dokumentation. In: Mörth/Fröhlich (Hg.), S. 271-311.
- Fuhs, B. (1996): Das außerschulische Kinderleben in Ost- und Westdeutschland. Vom kindlichen Spielen zur jugendlichen Freizeitgestaltung. In: Büchner/Fuhs/Krüger (Hg.), S. 129-158.
- Gaugler, E. (1987): Zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. In: Gaugler, E. (Hg.): *Betriebliche Weiterbildung als Führungsaufgabe*. Wiesbaden: Gabler, S. 69-84.
- Gaugler, E./Martin, C./Schneider, B. (1995): Zusatzkriterien bei der Rekrutierung von Hochschulabsolventen, insbesondere ehrenamtliche Tätigkeiten während des Studiums: Ergebnisse einer empirischen Studie. Mannheim: FBS.
- Geißler, K. A./Orthey, F. M. (1996): Die Ungleichheit der Subjekte und die Gleichheit der Zumutungen. Erwachsenenbildung als Einheit von Differenzen. In: Bolder, A. u.a. (Hg.), S. 188-216.
- Geißler, R. (1992): Die Sozialstruktur Deutschlands. Ein Studienbuch zur sozialstrukturellen Entwicklung im geteilten und vereinten Deutschland. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Georg, W. (1991): Educational Meritocracy, Vocational Training and Employment. In: Georg/Rütters/Schneider-Deters (Hg.), S. 13-33.
- Georg, W. (1994): Qualifizierungsansätze in Deutschland und Japan: Gemeinsamkeiten und Divergenzen. In: Demes, H./Georg, W. (Hg.), S. 159-172.
- Georg, W./Demes, H. (1994): Karriere statt Lehre. In: Demes, H./Georg, W. (Hg.), S. 13-33.
- Georg, W./Rütters, K./Schneider-Dieters, W. (Hg.) (1991): *Vocational Education and Training. Employment and Labour Relations in the Republic of Korea*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Georg, W./Sattel, U. (1995): Arbeitsmarkt, Beschäftigungssystem und Berufsbildung. In: Arnold/Lipsmeier (Hg.), S. 123-141.
- Georg, W. (1996): Modelle zur Übertragung musikalischer Orientierung im familiären Kontext. In: Zinnecker/Silbereisen (Hg.), S. 99-104.

- Georg, W./Hasenberg, R./Zinnecker, J. (1996): Die Weitergabe der Sportkultur in der Familie. Söhne und Töchter im Vergleich. In: Zinnecker/Silbereisen (Hg.), S. 137-145.
- Georg, W./Zinnecker, J. (1996): Philosophien des Statuserwerbs. Ihre Weitergabe von der Eltern- auf die Kindergeneration. In: Zinnecker/Silbereisen (Hg.), S.253-265.
- Goldschmidt, D. (1991): Machtverteilung und Entscheidungsprozesse in sieben westlichen Hochschulsystemen. In: Ders.: Die gesellschaftliche Herausforderung der Universität. Historische Analysen, internationale Vergleiche, globale Perspektiven. Weinheim: DSV, S. 188-214.
- Gonon, Ph. (1999): Schlüsselqualifikationen. In: Kaiser, F.-J./Pätzold, G. (Hg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbronn und Hamburg: Julius Klinkhardt Handwerk und Technik, S. 341-342.
- Grubs, E. (1996): Schlüsselqualifikationen: Nur ein schillernder Begriff oder mehr? In: Grundlagen der Weiterbildung 7 (1), S. 32-36.
- Grunwald, W./Rudolph, H. (1993): Qualifikation von Spitzenkräften. Was erfolgreiche Manager auszeichnet. In: Würtele, G. (Hg.): Lernende Elite. Was gute Manager noch besser macht. Wiesbaden: FAZ Gubler, S. 195-220.
- Habel, W./Hansen, R./Krampe, C./Portz, S./Spies, W. (1992): Das Gymnasium zwischen Bildungsprogrammen und Realität. In: Rolff, H.G. u.a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 7. Weinheim und München: Juventa, S. 93-131.
- Hamilton, G.G. (1996): The Theoretical Significance of Asian Business Networks. In: Ders. (Hg.), S.281-298.
- Hamilton, G.G. (Hg.) (1996): Asian Business Networks. Berlin (u.a.): Walter de Gruyter.
- Han, J.S. (1983): Die Merkmale der koreanischen tertiären Bildung. Seoul: *Munumsa* (koreanisch).
- Han, J.S. (1992): Demokratisierung der koreanischen Bildung. Seoul: *Yonseidehak* (koreanisch).
- Han, J.S. (1994): Theorie der koreanischen Bildungsreform. Seoul: *Haksisa* (koreanisch).
- Han, M.K. (1992): Expansionspolitik der Studienplätze und Wandel der Verteilungsstruktur der Bildungschancen. Unveröffentlichte Dissertation, *Kangwon* Universität (koreanisch).
- Handl, J. (1984): Zur Veränderung der beruflichen Chancen von Berufsanfängern zwischen 1950 und 1982. Thesenpapier. Nürnberg.
- Handl, J. (1985): Mehr Chancengleichheit im Bildungssystem. Erfolg der Bildungsreform oder statistisches Artefakt? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 37 (4), S. 698-722.
- Handl, J. (1996): Hat sich die berufliche Wertigkeit der Bildungsabschlüsse in den achtziger Jahren verringert? Eine Analyse der abhängig erwerbstätigen deutschen Berufsanfänger auf der Basis von Mikrozensusergebnissen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 48 (2), S. 185-205.
- Hansen, R./Rolff, H.-G. (1990): Abgeschwächte Auslese und verschärfter Wettbewerb - Neuere Entwicklungen in den Sekundarschulen. In: Rolff, H.-G. u.a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 6. Weinheim und Basel: Beltz, S. 45-79.
- Hansen, R./Pfeiffer (1998): Bildungschancen und soziale Ungleichheit. In: H.-G. Rolff u.a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 10. Weinheim und Basel: Beltz, S. 51-86.

- Harney, K./Krüger, H.-H. (Hg.) (1997): Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Opladen: Leske+Budrich.
- Hartmann, M. (1989): Zwischen Stabilität und Abstieg - Juristen als akademische Elite in der Wirtschaft. In: Soziale Welt 40 (3), S. 706-727.
- Hartmann, M. (1990): Notwendig, aber nicht hinreichend - Soziale Herkunft als berufliches Selektionskriterium. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 10 (3), S. 218-234.
- Hartmann, M. (1994): Informatiker in Führungspositionen. Voraussetzungen für eine Managementkarriere. In: Zeitschrift für Personalforschung 8 (1), S. 37-57.
- Hartmann, M. (1995): Deutsche Topmanager. Klassenspezifischer Habitus als Karrierebasis. In: Soziale Welt 46 (4), S. 440-468.
- Hartmann, M. (1996): Topmanager - Die Rekrutierung einer Elite. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Hartmann, M. (1997a): Die Rekrutierung von Topmanagern in Europa. Nationale Bildungssysteme und die Reproduktion der Eliten in Deutschland, Frankreich und Großbritannien. In: Europäisches Archiv für Soziologie 38 (1), S. 3-37.
- Hartmann, M. (1997b): Soziale Öffnung oder soziale Schließung. Die deutsche und die französische Wirtschaftselite zwischen 1970 und 1995. In: Zeitschrift für Soziologie 26 (4.), S. 296-311.
- Hartmann, M. (1998): Homogenität und Stabilität - Die soziale Rekrutierung der deutschen Wirtschaftselite im europäischen Vergleich. In: Berger, P.A./Vester, M. (Hg.), S. 171-188.
- Heidenheimer, A.J. (1994): Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland, Japan und der Schweiz: Innenpolitische Staatsaufgaben im Wandel. In: D. Grimm (Hg.): Staatsaufgaben. Baden Baden: Nomos, S. 585-611.
- Heidenheimer, A.J. (1997): Disparate ladders. Why school and university policies differ in Germany, Japan and Switzerland. New Brunswick und London: Transaction Publishers.
- Heidenreich, M./Schmidt, G. (Hg.) (1991): International vergleichende Organisationsforschung. Fragestellung, Methoden und Ergebnisse. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 7-13.
- Henz, U./Maas, I. (1995): Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 47 (4), S. 605-633.
- Henz, U. (1997): Der nachgeholte Erwerb allgemeinbildender Schulabschlüsse. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 49 (2), S. 223-241.
- Herdström, P./Swedberg, R. (1996): Social Mechanisms. In: Acta Sociologica 39 (3), S. 281-308.
- Herrlitz, H.-G./Hopf, W./Titze, H. (1993): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Weinheim und München: Juventa.
- Hörning, K.H. u.a. (1996): Die Autonomie des Lebensstils. Weg zu einer Neuorientierung der Lebensstilforschung. In: Schwenk, O. (Hg.), S. 33-52.
- Holtappels, H./Rösner, E. (1986): Privatschulen: Expansion auf Staatskosten. In: Rolff, H.-G. u.a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 4. Weinheim und Basel: Beltz, S. 211-235.

- Holzer, B. (1996): Entwicklung und Demokratisierung in Südkorea - Kleine Schritte nach dem großen Sprung. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B30 (31), S. 12-20.
- Hong, D.S. (1991): Geographische Selektion der Schichten 1975-1985. In: Forschungsgruppe Soziologie der Universität Seoul (Hg.): *Soziale Schichten*. Seoul: *Dasan*, S. 567-583 (koreanisch).
- Honig, M.-S./Leu, H.R./Nissen, U. (1996): Kindheit als Sozialisationsphase und als kulturelles Muster - Zur Strukturierung eines Forschungsfeldes. In: Dies. (Hg.): *Kinder und Kindheit*. Weinheim und München: Juventa, S. 9-29.
- Honneth, A. (1984): Die zerrissene Welt der symbolischen Formen. Zum kultursoziologischen Werk Pierre Bourdieus. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 26 (1), S. 147-164.
- Hopf, W. (1984): Bildung und Reproduktion der Sozialstruktur. In: Baethge, M./Nevermann, K. (Hg.), S. 189-205.
- Hopf, W. (1992): *Ausbildung und Statuserwerb. Theoretische Erklärungen und Ergebnisse der Sozialforschung*. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Hradil, S. (1989): System und Akteur. Eine empirische Kritik der soziologischen Kulturtheorie Pierre Bourdieus. In: Eder, K. (Hg.), S. 111-142.
- Huber, L. (1990): Hochschulsozialisation und Reproduktion der Gesellschaft. In: *Hochschulbildung* 8 (3), S. 145-161.
- Hurrelmann, K. (1989): Differenzierung. In: Lenzen, D. (Hg.), S. 318-321.
- Hurrelmann, K. (1992): Bildungssoziologie. In: Reinhold, G. u.a. (Hg.): *Soziologie-Lexikon*. München/Wien: Oldenbourg, S. 58-62.
- Ihm, Y.K. u.a. (1993): *Realität und Maßnahmen der Schülermobilität*. Seoul: KEDI (koreanisch).
- Ishida, H. (1993): *Social Mobility in Contemporary Japan. Educational Credentials, Class and the Labour Market in a Cross-National Perspective*. Houndmills (u.a.): Macmillan Press.
- James, E. (1993): Why do different countries choose a different public-private mix of Educational Services? In: *Journal of Human Resources* 28 (3), S. 571-592.
- Jenks, Ch. (1993): *Culture*. London (u.a.): Routledge.
- Jenkins, P. (1992): *Pierre Bourdieu*. New York: Routledge, Chapman & Hall.
- Jeoung, I./Armer, J.M. (1994): State, Class, and Expansion of Education in South Korea. A General Model. In: *Comparative Education Review* 38 (4), S. 531-545.
- Jinhak* (1994): Rangliste der Universitäten (Sonderausgabe der Zeitschrift *Jinhak*). Seoul: *Jinhaksa* (koreanisch).
- Joongangilbo* Reporterteam (1994): Rangliste der koreanischen Universitäten. Seoul: *Joongangilbosa*. (koreanisch).
- Jones, D.R. (1992): Privatization. In: Clark, B.R./Neave, G.R. (Hg.) (1992): *The Encyclopedia of higher education*. Oxford (u.a.): Pergamon .S. 1445-1453.

- Jung, Y.D (1991): The Territorial Dimension of the Developing Capitalist State. Measuring and Explaining Centralization in Korea. In: Caiden, C.E./Kim, B.W. (Hg.): A Dragon's progress. Development administration in Korea. West Hartford, Conn.: Kumarian Press, S. 143-160.
- Kaelble, H. (1991): Nachbarn am Rhein. Entfremdung und Annäherung der französischen und deutschen Gesellschaft seit 1880. München: Beck.
- Kang, C.D. (1993): Sozialgeschichte der koreanischen *Degreeocracy*. Unveröffentlichte Dissertation, Korea Universität (koreanisch).
- Kang, M.S. u.a. (1991): Untersuchungen zur Laufbahn nicht studierender Oberschulabsolventen. Seoul: KEDI (koreanisch).
- Kang, S.W. (1990): Politische Ökonomie der koreanischen Bildung. Seoul: *Hanul* (koreanisch).
- Katsillis, J./Rubinson, R. (1990): Cultural Capital, Student Achievement, and Educational Reproduction: The Case of Greece. In: American Sociological Review 55, S. 270-279.
- KEDI (Korean Educational Development Institute) (1994): Educational Indicators in Korea. Seoul: KEDI.
- KEDI (Korean Educational Development Institute) (2000): Educational Indicators in Korea. Seoul: KEDI.
- Kern, H. (1995): Kulturvergleich - wie und warum. Kulturvergleich - wie und warum? Bemerkungen anlässlich des von Joachim Matthes herausgegebenen Bandes "Zwischen den Kulturen?". In: Soziologische Revue 18 (1), S. 3-9.
- Kim, B.S. u.a. (1982): Schulbildung und sozialer Statuswerb. Seoul: KEDI (koreanisch).
- Kim, B.S. u.a. (1985): Ursache der Zunahme von Wiederholern und ihre Analyse. Seoul: KEDI (koreanisch).
- Kim, B.S. (1994): Bildung und Gesellschaft. Seoul: *Haksisa* (koreanisch).
- Kim, B.T. (1995): Theorie der koreanischen *Credential Society*. Seoul: *Ne-il ul yon zek* (koreanisch).
- Kim, E.M. (1988): From Dominance to Symbiosis. State and Chaebol in the Korean Economy, 1960-1985. In: Pacific Focus 3 (2), S.105-121.
- Kim, E.M. (1996). The Industrial Organization and Growth of the Korean Chaebol. Integrating Development and Organizational Theories. In: Hamilton, G.G. (Hg.), S. 231-252.
- Kim, H.B. (1993): Untersuchung der Kultur der Eltern. In: Kim, K.S. (Hg.), S. 183-241 (koreanisch).
- Kim, K.S.(Ki-Suk) (Hg.) (1993): Forschungen zur Bildungssoziologie. Seoul: *Kyojuk-Kuahaksa* (koreanisch).
- Kim, K.S. (Kyung-Sin) (1994): Stress der Aufnahmeprüfungskandidaten und ihrer Eltern. In: Forschungsgruppe Familienstudie (Hg.), S. 201-236 (koreanisch).
- Kim, M.J. (1994): Lage und Probleme der Familie der universitären Aufnahmeprüfungskandidaten. In: Forschungsgruppe Familienstudie (Hg.), S. 84-122 (koreanisch).
- Kim, W.U. (1993): Bildungsbericht - Enquete der Finanzlage privater Hochschulen. Probleme und politische Alternativen. Institut für Sozialpolitik (koreanisch).
- Kim, Y.C./Lee, I.H. (1990): Leben und Kultur der Oberschüler. Bericht des Forschungszentrums Geist und Kultur (koreanisch).

- Kim, Y.H. (1993): Bildungsungleichheit in Korea. Seoul: *Kyoyukchulpansa* (koreanisch).
- Kim, Y. H. u.a. (1992): ‚Bildungsfieber‘ der Eltern. Forschungsbericht. Seoul: KEDI. (koreanisch).
- Kim, Y.H./Lee, I.H./ Park, H.J. (1993): ‚Bildungsfieber‘ der Koreaner. Forschungsbericht. Seoul: KEDI (koreanisch).
- Kim, Y.S. (1990): Krankheit der Bildungslaufbahn-Gesellschaft. Seoul: *Sonwonsa* (koreanisch)
- Kim, Y.W./Pie, J.M. (1995): Neuere Untersuchung der koreanischen Bildungsgeschichte. Seoul: *Kyoyukkwahaksa* (koreanisch).
- Kirchberg, V. (1994): Kulturkonsum als Merkmal von Lebensstilen. Eine Überprüfung der Typologien von Mitchell, Gans und Bourdieu. In: Dangschat, J.S./Blasius, J. (Hg.): Lebensstile in den Städten. Konzepte und Methoden. Opladen: Leske+Budrich, S. 286-300.
- Klafki, W. (1989): Leistung. In: Denzen, D. (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe (Bd.2). Reinbek bei Hamburg: rowohlts enzyklopädie, S. 983-987.
- Klemm, K. (1994): Bildungszeit. Geschenkte Zeit. Geraubte Zeit. In: Rolff, H.-G. u.a. (Hg.), S. 125-141.
- Klemm, K./Rolff, H.-G. (1988): Der heimliche Umbau der Sekundarschule. In: Rolff, H.-G. u.a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd.5. Weinheim: Juventa, S. 261-306.
- Klocke, A. (1998): Reproduktion sozialer Ungleichheit in der Generationsabfolge. In: Berger, P.A./Vester, M. (Hg.), S. 212-229.
- Koch, M. (1995): Vom Strukturwandel einer Klassengesellschaft. Theoretische Diskussion und empirische Analyse. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Köhler, H. (1992): Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. Zu Stabilität und Wandel der Ungleichheit von Bildungschancen. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Kolbe, F.U./Sünker, H./Timmermann, D. (1994): Neue bildungssoziologische Beiträge zur Theorie institutionalisierter Bildung. Markierungen zur Theorieentwicklung. In: Sünker, H./Timmermann, D./Kolbe, F.U. (Hg.), S. 11-33.
- Konietzka, D. (1995): Lebensstile im sozialstrukturellen Kontext. Zur Analyse soziokultureller Ungleichheiten. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Koreanisches Bildungsinstitut (1993): Koreanische Bildungsgeschichte. Seoul: *Pulpit*.(koreanisch).
- Kraemer, K. (1997): Entwertete Sicherheiten. Zum Bedeutungswandel des kulturellen Kapitals. In: Soziale Welt 48 (2), S. 361-378.
- Krais, B. (1980): Der deutsche Akademiker und die Bildungsexpansion. In: Soziale Welt 31 (1), S. 68-87.
- Krais, B. (1983): Bildung als Kapital - Neue Perspektiven für die Analyse der Sozialstruktur. In: Kreckel, R. (Hg.), S. 199-220.
- Krais, B (1993): Nachrichten aus der Welt des Geistes. In: WSI-Mitteilungen 46, S. 240-250.
- Krais, B. (1994): Erziehungs- und Bildungssoziologie. In: Kerber, H./A. Schmieder (Hg.): Spezielle Soziologie. Hamburg: Rowohlt, S.556-576

- Krais, B. (1996): Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland. In: Bolder, A. u.a. (Hg.), S. 118-146.
- Kreckel, R. (Hg.) (1983): Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt, Sonderband 2). Göttingen: Schwartz.
- Krüger, H.J. (1990): Aspekte der Zivilisationsanalysen von Norbert Elias. In: Brackert, H./Wefelmeyer, F. (Hg.): Kultur. Bestimmungen im 20. Jahrhundert. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 317-343.
- Krüger, H. (1994): Sicherung der Lebensführung durch Regulierung des Bildungssystems? In: Alheit u.a. (Hg.): Von der Arbeitsgesellschaft zur Bildungsgesellschaft? (Forschungsreihe des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung, Band 25), S. 68-87.
- Lamont, M. (1992): Money, Morals, and Manners. The Culture of the French and the American Middle Class. Chicago: University of Chicago Press.
- Lamont, M. (1996): Das Wesen der Tugend. Symbolische Grenzen in der französischen und amerikanischen oberen Mittelklasse. In: Berliner Zeitschrift für Soziologie 6 (1), S. 15-31.
- Lamont, M./Lareau, A. (1988): Cultural Capital: Allusions, Gaps and Glissandos in Recent Theoretical Developments. In: Sociological Theory 6 (2), S. 153-168.
- Lee, C.W. (1994): Social capital, Social Closure, and Human Capital Development: The Case of Managerial Workers in Korean Chaebol. Unveröffentlichte Dissertation (University of Chicago).
- Lee, D.H. (1993): Inflation der Hochschuldiplome und regionale Differenzierungen in der Konkurrenz um Hochschuldiplome. Unveröffentlichte Dissertation (Universität *Jeounnam*) (koreanisch).
- Lee, E.J. (1993): Autoritäre Herrschaft und wirtschaftliche Entwicklung in Südkorea. Rückblick und Ausblick. In: Internationales Asienforum 24 (1-2), S. 75-90.
- Lee, E.J. (1995a): Eine Herrschaftslehre aus dem Westen. Das fernöstliche Wirtschaftswunder und die Instrumentalisierung des Konfuzianismus. In: Blätter für deutsche und internationale Politik (Juli), S. 853-862.
- Lee, E.J. (1995b): Max Weber und der „konfuzianische Kapitalismus“. In: Leviathan 23 (4), S. 517-529.
- Lee, H.J. (1989): Managerial Characteristics of Korean Firms. in: Chung, K./Ders. (Hg.): Korean Managerial Dynamics. New York: Praeger, S. 147-162.
- Lee, H.S. (1984): Struktur des Arbeitmarktes. Seoul: *Bummunsa* (koreanisch).
- Lee, H.Y. (1991): *Degreeocracy* und *Degree*-Konkurrenz. In: Ko, Youngbok (Hg.): Gegenwärtige soziale Probleme. Seoul: *Sahoemunhwayonkuso*, S. 547-583 (koreanisch).
- Lee, J.K. (1991): Typen und Struktur der Bildungskonkurrenz. In: Koreanische Assoziation der Bildungssoziologie (Hg.): Koreanische Gesellschaft und Bildungskonflikt. Seoul: *Yangsuwon*, S. 23-46 (koreanisch).
- Lee, J.P. (1994): A Study on the Function of Educational Credentials in Recruitment and Promotion Decisions of the Organizations - with Employers' Perceptions toward University Graduates. Unveröffentlichte Dissertation (*Ewha* Frauenuniversität) (koreanisch).

- Lee, J.S. (1990): Muster und Struktur der Bildungskonkurrenz. Die erste Diskussion. In: Forschungsgruppe Koreanische Bildungssoziologie (Hg.): Koreanische Gesellschaft und Bildungskonflikt. Seoul: *Yangsuwon*, S. 23-45 (koreanisch).
- Lee, K.H. (Kwangho) (1990): Eine Untersuchung des strukturellen Charakters der Reorganisation des koreanischen Bildungssystems. Unveröffentlichte Dissertation (*Yonsei* Universität) (koreanisch).
- Lee, K.H. (Kyuhan) (1994): Bildungssoziologische Betrachtung der Korruption im Bildungswesen. In: Forschungsgruppe Bildungssoziologie an der *Ewha* Frauenuniversität (Hg.): Koreanische Bildung 2. Seoul: *Hanul*, S. 261-280 (koreanisch).
- Lee, K.M. (1990): A Sociological Study of the Employment Practice. Unveröffentlichte Dissertation. *Yonsei* Universität (koreanisch).
- Lee, M.W. (1993): Historische Bilanz der Hochschulpolitik nach der Befreiung. In: Forschungsgruppe Bildungsgeschichte der Koreanischen Gesellschaft der Pädagogik (Hg.), S. 333-364 (koreanisch).
- Lee, S./Brinton, M. (1996): Elite education and social capital: The case of South Korea. In: *Sociology of Education* 69 (3), S. 177-192.
- Lee, W.H. (1996): Berufsbildung. Seoul: *Hausa* (koreanisch).
- Lenhardt, G. (1991): Bildungspolitik und Schulentwicklung in der BRD. In: Blanke, B./Wollmann, H. (Hg.): Die alte Bundesrepublik: Kontinuität und Wandel (*Leviathan*, Sonderheft 12). Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 389-408.
- Lenhardt, G., (1992): Educational Expansion and Frictions in the Life Course. In: Walter, R.H. (Hg.): *Institutions and Gate-keeping in the Life Course*. Weinheim/München: Beltz, S. 49-60.
- Lenhardt, G./Stock, M., (1997): Bildung, Bürger, Arbeitskraft - Schulentwicklung und Sozialstruktur in der BRD und der DDR. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Leschinsky, A./Mayer, K.U. (Hg.) (1990): *The comprehensive school experiment revisited : evidence from Western Europe*. Frankfurt am Main (u.a.): Lang.
- Lie, John (1991): Democratization and its discontents: Origins of the present crisis in South Korea. In: *Monthly Review* 42 (9), S. 38-52.
- Lutz, B. (1991): Die Grenzen des „Effet sociétal“ und die Notwendigkeit einer historischen Perspektive. Einige Bemerkungen zum vernünftigen Gebrauch internationaler Vergleiche. In: Heidenreich, M./Schmidt, G. (Hg.), S. 91-105.
- Mayer, K.U. (1991): Lebensverlauf und Bildung. Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt „Lebensverläufe und gesellschaftlicher Wandel“ des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung. In: *Unterrichtswissenschaft* 19 (4), S. 313-332.
- Mayer, K.U./Blossfeld, H.-P. (1990): Die gesellschaftliche Konstruktion sozialer Ungleichheit im Lebensverlauf. In: Berger, P.A./Hradil, St. (Hg.), S. 288-319.
- Maurice, M. (1991): Methodologische Aspekte internationaler Vergleiche: Zum Ansatz des gesellschaftlichen Effekts. In: Heidenreich, M./Schmidt, G. (Hg.), S. 82-90.
- McGinn, N.F. u.a. (1980): *Education and Development in Korea*. Boston: Harvard University Press.

- Meulemann, H. (1985): Bildung und Lebensplanung. Die Sozialbeziehung zwischen Elternhaus und Schule. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Meulemann, H. (1990): Schullaufbahnen, Ausbildungskarrieren und die Folgen im Lebensverlauf. Beitrag der Lebenslaufforschung zur Bildungssoziologie. In: K.U. Mayer (Hg.): Lebensverläufe und sozialer Wandel (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 31). Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 89-117.
- Meulemann, H. (1992): Expansion ohne Folgen? Bildungschancen und sozialer Wandel in der Bundesrepublik. In: W. Glatzer (Hg.): Entwicklungstendenzen der Sozialstruktur. Frankfurt am Main/New York: Campus, S. 123-157.
- Michailow, M. (1996): Individualisierung und Lebensstilbildung. In: Schwenk, O. (Hg.), S. 71-98.
- Miller, M. (1989): Systemisch verzerrte Legitimationsdiskurse. Einige kritische Überlegungen zu Bourdieus Habitusstheorie. In: Eder, K. (Hg.), S. 191-220.
- Mines, N. (1994): Economic Development in East Asia and Confucian Ethics. In: Social compass 41 (1), S. 113-119.
- Mitter, W. (1996): Staat und Markt im internationalen Bildungswesen aus historisch-vergleichender Sicht - Gegner, Konkurrenten, Partner? In: Benner, D./Kell, A./Lenzen, D. (Hg.): Bildung zwischen Staat und Markt (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 35). Weinheim/Basel: Beltz, S. 125-142.
- MOE (Minister of Education) (1989): *Jahrbuch der Bildungsstatistik* (koreanisch). Seoul: MOE.
- Mörth, I./Fröhlich, G. (Hg.) (1994): Das symbolische Kapital der Lebensstile. Zur Kultursociologie der Moderne nach Pierre Bourdieu. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Mohr, J./DiMaggio, P. (1995): The intergenerational transmission of cultural capital. In: Research in Social Stratification and Mobility 14, S. 167-199.
- Morris, P. (1996): Asia's Four Little Tigers: a comparison of the role of education in their development. In: Comparative Education 32 (1), S. 95-109.
- Müller, D.K. (1977): Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Müller, D.K. (Hg.) (1994): Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildung. Eine Einführung in das Studium. Köln (u.a.): Bohlau.
- Müller, D.K./Ringer, K.F./Simon, B. (1987): The Rise of the modern educational system. Cambridge (u.a.): Cambridge University Press.
- Müller, D.K./Zymek, B. (1987): Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches 1800-1945. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Müller, H.-P. (1992): Sozialstruktur und Lebensstile. Der neuere theoretische Diskurs über soziale Ungleichheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Müller, H.-P. (1994): Kultur und soziale Ungleichheit. Von der klassischen zur neueren Kultursociologie. In: Mörth, I./Fröhlich, G. (Hg.), S. 55-74.
- Müller, H.-P. (1995): Differenz und Distinktion - Über Kultur und Lebensstile. In: Bohrer, K.H./Scheel, K. (Hg.): Unterschiede über Kulturkämpfe (Sonderheft, Merkur 9/10), S. 927-934.

- Müller, U./Haun, D. (1993): Bildungsexpansion und Bildungsungleichheit. In: Glatzer, W. (Hg.): Einstellungen und Lebensbedingungen in Europa. Frankfurt am Main/New York: Campus, S. 225-268.
- Müller, U./Haun, D. (1994): Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. In: Kölner Zeitschrift Soziologie und Sozialpsychologie 46 (1), S. 1-42.
- Müller-Schneider, Th. (1996): Wandel der Milieulandschaft in Deutschland. In: Zeitschrift für Soziologie 25 (3), S. 190-206.
- Müller-Schneider, Th. (1998): Subjektbezogene Ungleichheit. Ein Paradigma zur Sozialstrukturanalyse postindustrieller Gesellschaften. In: Berger, P.A./Vester, M. (Hg.), S. 275-296.
- Mundt, J.W. (1989): Chancengleichheit: Vulkan unter dem Schnee. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 26 (4), S. 364-373.
- Murphy, J. (1990): A most respectable prejudice: inequality in educational research and policy. In: British journal of Sociology. 41 (1), S. 29-54.
- Murphy, R. (1988): Social Closure. The Theory of Monopolization and Exclusion. Oxford: Clarendon Press.
- Nash, R. (1990): Bourdieu on Education and Social and Cultural Reproduction. In: British Journal of Sociology of Education 11 (4), S. 431-447.
- National Statistical Office (1995): Annual Report on the Family Income and Expenditure Survey. Seoul: National Statistical Office.
- Oehler, Ch. (1996): Internationaler Vergleich in der Hochschulforschung. Was meint das? In: Das Hochschulwesen (4), S. 275-279.
- Oswald, H./Baker, D.P./Stevenson, D.L. (1988): School Charter and Parental Management in West Germany. In: Sociology of Education 61 (2), S. 255-265.
- Park, H.I. (1994): Historische Untersuchung des ‚Bildungsfiebers‘ koreanischer Familien. In: Forschungsgruppe Familienstudie (Hg.), S. 11-48 (koreanisch).
- Park, S.J. (1988): Führung und Mitbestimmung in Japan und Korea. Aspekte des japanischen/ostasiatischen Managementsystems. In: Meyer-Dohm, P. (Hg.): Der Mensch im Unternehmen. Bern (u.a.): Haupt, S. 123-127.
- Parkin, F. (1983): Strategien sozialer Schließung und Klassenbildung. In: Kreckel, R. (Hg.). S. 121-135.
- Planbüro der Bildungsveröffentlichung (Hg.) (1989): Schulbildung im geteilten Zeitalter. Seoul: *Purunnamu* (koreanisch).
- Preißer, P. (1989): Die soziale Herkunft der Studierenden und das soziale Feld der Studienfächer. In: Hochschulausbildung 7 (3), S. 155-179.
- Preuss-Lausitz, U. (1994): Schule und Kindheit zwischen Wandel und Umbruch in Deutschland. In: Geulen, D. (Hg.): Kindheit. Neue Realitäten und Aspekte. 2.Aufl. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 120-140.
- Preuss-Lausitz, U. (1995): Private und Freie Schulen - besser als die öffentliche Schule? Zur Privatisierung des Bildungswesens in den neunziger Jahren. In: Die Deutsche Schule 87 (4), S.447-462.

- Preuss-Lausitz, U. (1997): Soziale Ungleichheit, Integration und Schulentwicklung. Zu den Qualitätskriterien bei der „Entstaatlichung“ von Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (4), S. 583-596.
- von Recum, H. (1997): Bildungspolitische Steuerung - Oder: Die Kunst, das Unmögliche möglich zu machen. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung 14 (2), S. 227-260.
- Rammert, W./Timmermann, D. (Hg.) (1986): Kritik der Bildungsökonomie als Sozialwissenschaft. Die sozialwissenschaftliche Wende der kritischen Bildungsökonomie (Mehrwert. Beiträge zur Kritik der politischen Ökonomie, Bd. 27). Berlin: Mehrwertverlag
- Raphael, L. (1987): Die Ökonomie der Praxisformen. Anmerkungen zu zentralen Kategorien Pierre Bourdieus. In: Prokla 68, S. 152-171.
- Rittelmeyer, Ch. (1997): Schulautonomie. Problemstellung eines bildungspolitischen Zukunftsprojektes. In: Bildung und Erziehung 50 (2), S. 125-135.
- Rhee, I.A. (1999): Die Entstehung der koreanischen Chaebol. Eine soziologische Studie des ökonomischen Handelns in einem konfuzianisch geprägten Land. Unveröffentlichte Dissertation. Göttingen.
- Rhee, M.H. (1999): Kultur als Paradox. Entwicklung und Krise des konfuzianischen Kapitalismus in Südkorea. Unveröffentlichte Dissertation. Göttingen.
- Robinson, J. (1994): Social Status and Academic Success in South Korea. In: Comparative Education Review 38 (4), S. 506-530.
- Robinson, R.V. (1984): Reproducing class relations in industrial capitalism. In: American Sociological Review 49 (1), S. 182-196.
- Rodax, K. (1995): Soziale Ungleichheit und Mobilität durch Bildung in der BRD. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 20 (1), S. 3-27.
- Rodax, A./Rodax, K. (1996): Bildungschancen und Bildungswege von Frauen. Eine bildungssoziologische Untersuchung über den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung. Berlin: Duncker und Humblot.
- Roesch, G. (1991): Vocational Training in Korea. In: Georg, W./Rütters, K./Schneider-Deters, W. (Hg.), S. 71-97.
- Rolff, H.-G. (1994): Gestaltungs-Autonomie verwirklichen - Lehrerinnen und Lehrer als Träger der Entwicklung. In: Pädagogik (4), S. 40-44.
- Rolff, H.-G. u.a. (Hg.) (1994): Jahrbuch der Schulentwicklung 8. Weinheim/München: Juventa.
- Rütters, K. (1991): Vocational Education in Korea. In: Georg, W./Rütters, K./Schneider-Deters, W. (Hg.), S. 56-71.
- Schäfer, U. (1996): Länderstudie Deutschland. In: Mitter, W. (Hg.): Wege zur Hochschulbildung in Europa. Köln (u.a.): Böhlau. S. 219-289.
- Schelsky, H. (1957): Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft. Würzburg: Werkbund Verlag.
- Schilling, E.-G. (1991): Occupational Aspects of Higher Education. In: Georg, W./Rütters, K./Schneider-Deters, W. (Hg.), S. 34-55.

- Schönbauer, G./Yoshime, K. (1992): „Grobe“ und „feine“ Unterschiede in der japanischen Gegenwartsgesellschaft. Anmerkungen zu Bourdieu aus japanischem Blickwinkel. Universität Bielefeld, Ms.
- Schriewer, J. (1984): Vergleichend-historische Bildungsforschung: Gesamttabelle oder Forschungsansatz. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (3), S. 323-342.
- Schriewer, J. (1986): Intermediäre Instanzen, Selbstverwaltung und berufliche Ausbildungsstrukturen im historischen Vergleich. In: Zeitschrift für Pädagogik, 32 (1), S. 69-90.
- Schriewer (1994): Internationalisierung der Pädagogik und vergleichende Erziehungswissenschaft. In: D.K. Müller (Hg.), S. 427-462.
- Schulze, G. (1992): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Schwenk, O. (Hg.) (1996): Lebensstil zwischen Sozialstrukturanalyse und Kulturwissenschaft. Opladen: Leske+Budrich.
- Schwingel, M. (1993): Analytik der Kämpfe. Macht und Herrschaft in der Soziologie Bourdieus. Argument (Sonderband, Neue Folge AS 215). Hamburg: Argument-Verlag.
- Shavit, Y./Blossfeld, H.-P. (1993): Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries. Boulder: West Press.
- Seo, J.J. (1988): Untersuchung der sozialen und politischen Netzwerke der koreanischen Bourgeoisie. In: Koreanische Soziologie 22 (Winter), S. 47-67 (koreanisch).
- Shim, S.B. (1993): Historische Bilanz der modernen Bildungspolitik in der Mittelstufe. In: Forschungsgruppe Bildungsgeschichte der Koreanischen Gesellschaft für Pädagogik (Hg.). S. 279-332 (koreanisch).
- Shin, S.M. (1990): Hoffnung und Enttäuschung der Schulbildung. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Seoul (koreanisch).
- Shin, Y./Jin, S. (1989): Social Affinity among top managerial executives of large corporations in Korea. In: Sociological Forum 4 (1), S. 256-278.
- Silbereisen, R.K./Vaskovics, L.A./Zinnecker, J. (Hg.) (1996): Jungsein in Deutschland. Jugendliche und junge Erwachsene 1991 und 1996. Opladen: Leske+Budrich.
- Sorensen, C.W. (1994): Success and education in South Korea. In: Comparative educational review 38 (1), S. 10-35.
- Stecher, L. (1996): Schulhabitus und soziales Kapital in der Familie. In: Zinnecker, J./Silbereisen, R.K. (Hg.), S. 267-290.
- Steinkamp, G. (1974): Analyse und Kritik des Leistungsprinzips im Ausbildungs- und Berufssystem industrieller Gesellschaften. In: K. Hurrelmann (Hg.), Soziologie der Erziehung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 159-211.
- Steinrücke, M. (Hg.) (1997): Der Tote packt den Lebenden. Schriften zu Politik & Kultur II. Hamburg: VSA.
- Sterbling, A. (1998): Zur Wirkung unsichtbarer Hebel. Überlegungen zur Rolle des „sozialen Kapitals“ in fortgeschrittenen westlichen Gesellschaften. In: Berger, P.A./Vester, M. (Hg.), S. 189-210.

- Stevenson, D.L./ Baker, D.P. (1992): Shadow education and the Transition to University in Japan. In: *American Journal of Sociology* 97 (6), S. 1639-1657.
- Strikker, F./Timmermann, D. (1986): Bildung, Ausbildung und was dann? Feine Signale und harte Fakten. Überlegungen zur Abstimmung von Bildungs- und Beschäftigungssystem. In: Rammert, W./Timmermann, D. (Hg.), S. 110-181.
- Strzoda, Ch. (1996): Kinder und ihr Zeitbudget. In: Zinnecker, J./Silbereisen, R.K. (Hg.), S. 23-40.
- Strzoda, Ch./Zinnecker, J. (1996): Interessen, Hobbies und deren institutioneller Kontext. In: Zinnecker, J./Silbereisen, R.K. (Hg.), S. 41-81.
- Sünker, H./ Timmermann, D./ Kolbe, F.-U. (Hg.) (1994): Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit. Internationale Beiträge zur Bildungssoziologie und Bildungstheorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Suh, N.W. (1988): The Transitional Pattern of Korean Industrial Management in the 1960s. In: Kim, D.K./Kim, L. (Hg.): *Management behind Industrialization. Readings in Korean Business.* Seoul: Korean University Press, S. 161-193.
- de Singly, F. (1994): *Die Familie der Moderne - Eine soziologische Einführung.* Konstanz: UVK.
- Tchun, S.Y. (1991): Wie sieht die Krise der südkoreanischen Bildungsfinanzen aus?. In: Institut für das koreanische Bildungswesen (Hg.): *Warum ist die Schule arm? Die Krise der koreanischen Bildungsfinanzen.* Seoul: *Urikyojuk*, S. 13-38 (koreanisch).
- Teese, R. (1994): Reproduction Theory. In: Husén, T./Postlethwaite, T.N. (Hg.): *The international Encyclopedia of Education*, 2. Aufl. Oxford (u.a.): Pergamon, S. 5016-5021.
- Teichler, U. (1974): Struktur des Hochschulwesens und ‚Bedarf‘ an sozialer Ungleichheit. Zum Wandel der Beziehungen zwischen Bildungssystem und Beschäftigungssystem. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 7 (3), S. 197-209.
- Teichler, U. (1976): *Das Dilemma der modernen Bildungsgesellschaft - Japans Hochschule unter den Zwängen der Statuszuteilung.* Hochschule und Gesellschaft in Japan, Bd.2. Stuttgart: Klett.
- Teichler, U. (1984): Hochschulzugang und Hochschulzulassung im internationalen Vergleich. In: P. Kellermann (Hg.): *Studienaufnahme und Studienzulassung.* Klagenfurt: Kärtner, S. 9-24.
- Teichler, U./Buttgereit, M. (Hg.) (1992): *Hochschulabsolventen im Beruf.* (BMBW Studien zu Bildung und Wissenschaft; 102). Bad Honnef: Bock.
- Teichler, U./Buttgereit, M./Holtkam, R. (1984): *Hochschulzertifikate in der betrieblichen Einstellungspraxis* (BMBW Studien zu Bildung und Wissenschaft, 6). Bad Honnef: Bock.
- Teichler, U./Hartung, D./Nuthmann, R. (1976): *Hochschulexpansion und Bedarf der Gesellschaft - Wissenschaftliche Erklärungsansätze, bildungspolitische Konzeptionen und internationale Entwicklungstendenzen.* Stuttgart: Klett.
- Teichler, U./Teichler, K. (1994): Der Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem: Erfahrungen in Deutschland. Vergleiche zu Japan. In: Demes, H./Georg, W. (Hg.), S. 35-64.
- Teichler, U./Winkler, H. (Hg.) (1990): *Der Berufsstart von Hochschulabsolventen* (BMBW Studien zu Bildung und Wissenschaft, 87). Bad Honnef: Bock.

- Tillmann, K.-J. (1995): Autonomie der Schule. Illusion oder realistische Entwicklungsperspektive? In: J. Bastian/Ott, G. (Hg.): Schule Gestalten. Dialog zwischen Unterrichtsreform, Schulreform und Bildungsreform. Hamburg: Bergmann+Helbig, S. 47-64.
- Tillmann, K.-J. (1997): Autonomie - eine Schule regelt ihre Angelegenheiten selbst. In: Thurn, S./Tillmann, K.-J. (Hg.): Unsere Schule ist ein Haus der Lernens. Das Beispiel Laborschule Bielefeld. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 195-210.
- Timmermann, D. (1990): Historische Leistung und heutige Leistungsfähigkeit der Konzepte der ‚Bildungsreform der Siebziger Jahre‘. In: Kolbe, F.U./Lenhart, V. (Hg.): Bildung und Aufklärung heute. Bielefeld: Böllert, S. 175-195.
- Timmermann, D. (1995): Abwägen heterogener bildungsökonomischer Argumente zur Schulautonomie. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1), S. 49-60.
- Voß, G.G./Pongratz, H.J. (1999): Entgrenzte Arbeitskraft – entgrenzte Qualifikation. In: Hansen, H./Sigrist, B./Goorhuis, H./Landolt, H. (Hg.): Bildung und Arbeit. Das Ende einer Differenz? Aarau: Verlag Sauerländer, S. 39-48.
- Wacquant, L., (1993a): Bourdieu in America: Notes on the Transatlantic Importation of Social Theory. In: Calhoun, C./LiPuma, E./Postone, M. (Hg.), S. 235-262.
- Wacquant, L. (1993b): On the Tracks of Symbolic Power: Prefatory Notes to Bourdieu's "State Nobility". In: Theory, Culture and Society 10 (3), S. 1-17.
- Weiß, M. (1993): Der Markt als Steuerungssystem im Schulwesen? In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1), S. 71-84.
- Weiß, M./Steinert, B. (1994): Privatisierungstendenzen im Bildungsbereich: Internationale Perspektiven. In: Die Deutsche Schule 96 (4), S. 440-456.
- Wexler, Ph. (1990): Social Analysis of Education: After the New Sociology. In: New York (u.a.): Routledge.
- Weymann, A. (1987): Strukturwandel im Verhältnis von Bildung und Beschäftigung. In: Weymann, A. (Hg.): Bildung und Beschäftigung. Grundzüge und Perspektiven des Strukturwandels. Göttingen: Schwartz. S. 3- 4.
- Whitty, G. (1997): Creating Quasi-Markets in Education: A Review of Recent Research on Parental Choice and School Autonomy in Three Countries. In: Review of Research in Education 22, S. 3-47.
- Windolf, P. (1986): Brauchen wir Eliteuniversitäten? Ein Beitrag zur institutionellen und sozialen Differenzierung des Hochschulwesens. In: Zeitschrift für Soziologie und Erziehungswissenschaft 6 (2), S. 239-263.
- Windolf, P. (1990), Die Expansion der Universitäten 1870-1985. Ein internationaler Vergleich. Stuttgart: Enke.
- Windolf, P. (1994): Strukturwandel der Hochschulbildung in Deutschland, Japan und in den USA. 1994. In: Demes, H./Georg, W. (Hg.), S. 123-156.
- Windolf, P. (1995): Selection and Self-selection at German Mass Universities. In: Oxford Review of Education 21 (2), S. 207-231.

- Windolf, P./ Hohn, H.-W. (1984): Arbeitsmarktchancen in der Krise. Betriebliche Rekrutierung und soziale Schließung. Eine empirische Untersuchung. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Windolf, P./ Hohn, H.-W. (1988): Lebensstile als Selektionskriterien. Zur Funktion „biographischer Signale“ in der Rekrutierungspolitik von Arbeitsorganisationen. In: Brose, H.-G./Hildebrand, B. (Hg.): Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. Opladen: Leske+Budrich, S. 179-207.
- Yang, S.S. (1993): Orientierungslosigkeit in der koreanischen Bildungspolitik. In: Forschungsgruppe Bildungsgeschichte der Koreanischen Gesellschaft für Pädagogik (Hg.), S. 255-278 (koreanisch).
- Yoo, E.H. (1994): Die akademischen Leistungen der universitären Aufnahmeprüfungen und Eltern-Kind-Beziehungen. In: Forschungsgruppe Familienstudie (Hg.), S. 165-200 (koreanisch).
- Yoo, H.J. (1988): Republic of Korea. In: T.N. Postlethwaite (Hg.): The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education. Oxford (u.a.): Pergamon, S. 425-429.
- Yoon, C.I. u.a. (1995): Bildungspolitik in Korea, 3. Aufl. Seoul: *Kyojuk-Kuahaksa* (koreanisch).
- Yoon, J.H. (1994): Charakteristika der universitären Aufnahmeprüfungen. In: Forschungsgruppe Familienstudie (Hg.), S. 123-164 (koreanisch).
- Zeng, K. (1995): Japan's Dragon Gate: the effects of university entrance examinations on the educational system and students. In: *Compare* 25 (1), S. 59-83.
- Zentrum für Forschung und Innovation im Bildungswesen (1998): Bildung auf einen Blick. OECD Indikatoren. Paris: OECD.
- Zentrum für Forschung und Innovation im Bildungswesen (1999): Bildungspolitische Analyse. Paris: OECD.
- Zinnecker, J. (1986): Jugend im Raum gesellschaftlicher Klassen. Neue Überlegungen zu einem alten Thema. In: W. Heitmeyer (Hg.): Interdisziplinäre Jugendforschung: Fragestellungen, Problemlagen, Neuorientierungen. Weinheim/München: Juventa, S. 99-132.
- Zinnecker, J. (1989): Jugend, Körper und Sport im Zivilisationsprozess. In: W.-D. Brettschneider u.a. (Hg.): Bewegungswelt von Kindern und Jugendlichen. Schorndorf: Hofmann, S. 188-205.
- Zinnecker, J./Georg, W. (1996): Soziale Interaktion in der Familie und ihre Wirkung auf Schuleinstellung und Schulerfolg der Kinder. In: Zinnecker, J./Silbereisen, R.K. (Hg.), S. 303-314.
- Zinnecker, J./Silbereisen, R.K. (Hg.) (1996): Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim/München: Juventa.
- Zymek, B. (1985): Die Expansion des höheren Schulsystems als Umstrukturierung von Feldern sozialer Reproduktion. In: *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft* 19, S. 77-85.
- Zymek, B. (1989): Schulen. In: Ch. Berg (Hg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte* 5. München: Beck, S. 155-208.
- Zymek, B. (1993): Schulpolitik nach dem Ende der deutschen Schulgeschichte. Historische und vergleichende Anmerkungen zum Plädoyer für ein zweigliedriges Schulsystem in Deutschland. In: K. Beutler u.a. (Hg.): *Jahrbuch für Pädagogik*, Bd. 2. Öffentliche Pädagogik vor der Jahrhundertwende. Herausforderungen, Widersprüche, Perspektiven. Frankfurt am Main (u.a.): Lang, S. 103-116..

Zeitungen, wöchentliche und monatliche Zeitschriften (Koreanisch)

Chosun Ilbo (2. März. 1994): Die Messen der ausländischen Schulen. S.17.

Chosun Ilbo (27. Okt. 1997): Hat sich die Rekrutierungspolitik der großen Unternehmen wirklich verändert? S.16.

Hankook Kyongje Shinmun (25. November 1993): Bildungsherkunft der „Power Elite“. S.7.

Hankyora Shinmun (21. Dezember 1995): Bildungsherkunft der Minister bei der *Kim Young Sams* Regierung. S.9.

Hankyora Shinmun (12. Februar 1995): Die Rekrutierungspolitik bei den großen Unternehmen. S.11.

Hankyora Shinmun (16. April 1997): Die Industrie der Shadow Education. S.20.

Hankyora 21 (1996): Titelgeschichte: „Das von Nachhilfe zerrissene Haushaltsbuch“, H.11, S. 50-60.

Monthly Recruit (1989): Der Unterschied im Gehalt der Berufsanfänger mit Hochschuldiplom zwischen großen und mittleren beziehungsweise kleinen Firmen. H.11 (November). S.26-27.