

## **Bildungsbiografie und sozialer Raum: Ein prekärer Zusammenhang?**

Harry Friebe<sup>\*</sup>

### **Zusammenfassung**

*Bildungsbiografien stehen heute in einem Spannungsfeld zwischen formaler Wahlfreiheit und sozialer Ungleichheit. Der formalen Offenheit des Bildungssystems steht dabei die prozessuale Reproduktion gesellschaftlicher Hierarchien gegenüber. Diese Arbeit nimmt dieses Spannungsfeld zum Ausgangspunkt um den Zusammenhang zwischen Bildungsbiografie und sozialem Raum genauer zu analysieren. In diesem Kontext bezeichnet der „soziale Raum“ nicht nur sozial vermittelte Wirklichkeits- und Erlebnisbilder, sondern betont auch die Abhängigkeit dieser Bilder vom jeweiligen lokalen Hintergrund. Der eigene Lebensraum prägt also die Vorstellung gesellschaftlicher Wirklichkeit – und damit auch die eigenen Bildungsverständnisse und –aspirationen – und hat so einen nachhaltigen Einfluss auf die beobachteten Bildungsbiografien. Eine empirische Analyse zeigt, dass die Positionierung eines Individuums im sozialen Raum als zentraler Transmissionsriemen für die Reproduktion ökonomischer Benachteiligungen im Bildungssystem darstellt. Die vorliegende Auseinandersetzung diskutiert diesen Zusammenhang sowohl aus theoretisch-konzeptioneller Sicht, als auch mittels einer empirischen Untersuchung der Bildungssituation in deutschen Großstädten.*

**Schlüsselwörter:** Bildungsbiografie, soziale Ungleichheit, sozialer Raum, Lebenswelt, soziale Mobilität

### **Educational Careers and Social Space: A precarious relationship?**

#### **Abstract**

*The formal openness of compulsory and tertiary education in most European countries stands in stark contrast to the observation that the very same educational systems, which allegedly offers everyone a free choice to pursue and develop his or her strongest talents, contributes significantly to the maintenance of social inequality and enforces existing social hierarchies. In this context this paper argues that the „Lebenswelt“ of individuals is an important transmission belt for converting existing economic inequalities into unequal educational outcomes. We can try to understand the „Lebenswelt“ of specific individuals by identifying their social background via analyzing the local embeddedness of these individuals. The theoretical and empirical arguments presented in this paper strongly indicate that this kind of local embeddedness has a strong influence on an individual's general view of the world and thereby also on individual conceptions of education as well as one's educational aspirations. This relation eventually stabilizes the connection between economic inequality and unequal educational achievements by understanding locality and social embeddedness as a main factor influencing individual educational careers.*

**Key Words:** educational career, economic inequality, Lebenswelt, social mobility

---

<sup>\*</sup>Professor für Bildungssoziologie, Universität Hamburg, WISO-Fakultät, Fachbereich Sozialökonomie, Projektgruppe (Weiter-)Bildung im Lebenszusammenhang. Email: [Harry.Friebe@wiso.uni-hamburg.de](mailto:Harry.Friebe@wiso.uni-hamburg.de)

## 1. Vorbemerkung

Die Modernisierung moderner Gesellschaften generiert eine prekäre Gleichzeitigkeit von formaler Wahlfreiheit und sozialer Ungleichheit. So brachten Baethge und Bartelheimer im ersten Bericht (2005) zur sozialökonomischen Entwicklung in Deutschland die empirischen und theoretischen Befunde ihrer umfangreichen Studie auf diesen gemeinsamen Nenner: „Lässt sich die wachsende Vielfalt individueller Lebensweisen als Indikator „guter“ Gesellschaftsentwicklung, nämlich wachsender Wahlmöglichkeiten in einer ökonomisch reichen Gesellschaft deuten, so zeigt dagegen die zunehmende Ungleichheit von Lebenslagen und Teilhabechancen eine Störung des Zusammenhangs zwischen ökonomischer und sozialer Entwicklung an“ (Baethge/Bartelheimer 2005b: 13). Und Mayer-Ahuja, Bartelheimer und Kädler schrieben sieben Jahre später im zweiten Bericht (2012) zur sozialökonomischen Entwicklung in Deutschland: „Die Sozialstruktur der Gesellschaft im Umbruch zeigt zugleich mehr Vielfalt der Teilhabemuster und mehr Ungleichheit der Teilhabechancen“ (Mayer-Ahuja et al. 2012: 38). Diese generelle sozialwissenschaftliche Zeitdiagnose auf der Makroebene lässt sich durch den Fokus auf bildungsbiografische und sozialräumliche Strukturen im Rahmen einer Mehrebenenanalyse fortschreiben und konkretisieren. Drei Analyseebenen werden hierfür zueinander ins Verhältnis gesetzt: Die Bildungsbiografien bzw. die Lebensläufe der Individuen, der soziale Raum als (vor-)strukturierter Interaktions- und Handlungszusammenhang und die Bildungseinrichtungen, in denen die Akteure und die Räume gleichsam verfügt werden.<sup>1</sup>

Da ist zunächst die Bildungsbiografie in ihrer Prozesshaftigkeit und der grundsätzlichen Unvertretbarkeit des individuellen Lebensverlaufs. Wir werden den klassischen Vorgaben der analytischen Unterscheidung

zwischen Biografie und Lebenslauf<sup>2</sup> nicht vollends folgen: Lebensläufe und Biografien werden in diesem Artikel in ihrer wechselseitigen Vermittlung von der Gesellschaftsstruktur und dem Subjekt verstanden. Dabei berufen wir uns methodisch auf den Ursprung der Lebenslauf- und Biografieforschung in den USA. Ihr profiliertester Vertreter Glen Elder (vgl. Elder 1974) entwickelte diese theoretische Position auf der Grundlage von Prinzipien der Gleichzeitigkeit und Gegensätzlichkeit (vgl. Friebel 5/2008a) der Logik der Subjekts (= Individuen gestalten ihr eigenes Leben auf der Grundlage ihrer Entscheidungen und Handlungen innerhalb ihrer Möglichkeiten) und der Logik der Struktur (= der Lebenslauf von Individuen ist eingebettet und berührt durch die historische Zeit und ihre Ereignisse).

Die zweite Analyseebene – das Handlungsfeld der Akteure als „Spielwiese“ (vgl. Bourdieu 1985) – ist der soziale Raum. Der soziale Raum ist eine gesellschaftlich vorstrukturierte Erfahrungs- und Erlebnislandschaft und Partizipationschance – ist damit Ergebnis einer mehr oder weniger integrierten kommunalen Sozialraumpolitik mit bestimmten Handlungsnormen und bestimmten Handlungsressourcen. Das Konzept des sozialen Raums dient der Analyse sozialer Strukturen, sozialer Prozesse und individueller Positionen als Elemente von Verteilungs- und Machtzusammenhängen. Vor dem Hintergrund der sozialräumlichen Segregationsthese (vgl. Friedrichs 1995; vgl. Häußermann/Siebel 2001) fragen wir nach Disparitäten von Lebensbereichen, fragen wir nach Effekten sozialräumlicher Kontexte im Hinblick auf Biografien und Lebensläufe. So lassen sich z. B. Effekte von Merkmalen der Wohnumgebung auf die Komposition der jeweiligen Sozialmilieus feststellen (vgl. Oberwittler 2003). Wie wirken sich soziale und ethnische Segregationsprozesse auf die Bildungsbeteiligung und Bildungsbenachteiligung aus?

<sup>1</sup> Mit der Mehrebenen- bzw. Kontextanalyse zielen wir auf eine Fragestellung, die neben individuellen Daten (Mikroebene) auch Merkmale der Meso(Bildungsinstitutionen)- und der Makro(Region)-Ebene berücksichtigt (vgl. auch de Heus/Dronkers 2010: 3). Die Bildungsbiografien werden in dieser Arbeit zum zentralen Fokus der Analyse. Diese Bildungsbiografien müssen dann doppelt gelesen, entziffert, decodiert werden: sowohl in der „Logik der Struktur“ als auch in der „Logik des Subjekts“. Die Bewegung der Biografieträger/-innen im sozialen Raum konstruiert und konstituiert, gestaltet und lenkt Bildungsbiografien. Das heißt: Dies geschieht über strukturelle Regelungen als „Institutionalisierung“

<sup>2</sup> In der sozialwissenschaftlichen Diskussion wird häufig eine begriffliche Differenzierung zwischen „Lebenslauf“ und „Biografie“ vorgenommen. So stellt z. B. Alheit fest; „Biografie kann allgemein als individuelle Lebensgeschichte definiert werden, die den äußeren Lebenslauf, seine historisch gesellschaftlichen Bedingungen und Ereignisse einerseits und die innere psychische Entwicklung des Subjekts andererseits in ihrer wechselseitigen Verwobenheit darstellt“ (Alheit 1999: 405). Der Lebenslauf ist in der Logik der Gesellschaftsstruktur markiert als Verlaufsmuster objektiv rekonstruierbarer Lebensereignisse; die Biografie meint dagegen eher den von der Person hergestellten sinnhaften Zusammenhang des erfahrenen Lebenslaufs – insofern ist die Biografie immer primär die Logik des Subjekts, ist die Biografie erzählte Lebensgeschichte.

Kernüberlegung unserer segregationstheoretischen Analyseebene ist, „dass sich die Konzentration von Benachteiligten zusätzlich benachteiligend für diese Gruppe auswirke, dass aus benachteiligten Quartieren Benachteiligte werden oder dass arme Nachbarschaften ihre Bewohner ärmer machen“ (Strohmeier/Häußermann 2003: 21). Die Stadtentwicklungsforschung spricht hier von einem „Gebietseffekt“ (vgl. Friedrichs/van Kempen 2004). Die Tatsache, dass man in einer bestimmten Gegend wohnt, kann also selbst als ein Faktor von Benachteiligung wirken: „Soziale Ungleichheit wird damit nicht nur befestigt, sondern auch verschärft“ (Strohmeier/Häußermann 2003: 21).

Beide Analyseebenen – also die Biografien und Lebensläufe einerseits und der soziale Raum andererseits – sind „verfugt“ mit einer dritten Ebene: in den Bildungseinrichtungen vor Ort. Hier realisieren sich Bildungsbiografien auf der Ebene von institutionalisierten Sozialbeziehungen vor dem Hintergrund einer sozialräumlichen Bildungslandschaft (vgl. Ludwig-Mayerhofer/Kühn 2010). Die kommunale Sozialraumorientierung fördert und/oder hemmt Bildungspartizipation der jeweils unververtretbaren Bildungssubjekte. Bildungsinstitutionen, Bildungsbiografien und der Bildungs- als Sozialraum bilden einen Zusammenhang.<sup>3</sup>

## 2. Bildungsbiografien

Bildungsbiografische Übergänge zwischen Schule und Arbeitswelt sind mit dem Strukturwandel moderner Gesellschaften unübersichtlicher, langwieriger und konfliktreicher geworden (vgl. Friebel 2/2010b); sie können vielfältige Suchprozesse mit „open-end“ beinhalten und sie tragen für die betroffenen „Übergangspassagiere“ vielfältige Chancen und Risiken:

- Da ist ein tendenzielles Ende der Beruflichkeit zu reflektieren. Das idealistische Alleinstellungsmerkmal „Berufung“ wird zunehmend problematisch. Und die Prägekraft des erlernten Berufs für die anschließende Erwerbsbiografie hat erheblich abgenommen.

<sup>3</sup> Die Bewegung der Biografie in einem de- und rekonstruierten Feld lässt sich kaum in sich wechselseitig ausschließenden Folien der „Individualisierung“ oder der „Institutionalisierung“ fassen, sondern muss die diesen Prozess der Moderne eigentümliche Gleichzeitigkeit und Widersprüchlichkeit von Individualisierungs- und Institutionalisierungsschüben reflektieren, muss also die „Logik des Subjekts“ und die „Logik der Struktur“ in einem Zusammenhang – nicht nur als Verweisverfahren – berücksichtigen.

- Da ist eine zunehmende Notwendigkeit, außer- und überfachliche Kompetenzen zu erwerben: Soziale Kompetenz, Kommunikationskompetenz, Verantwortungsübernahme, Entwicklung von Selbstlernkompetenz.

- Da ist zudem eine Entwicklung im Fluss, die den Prozess des Übergangs verlängert, fragmentiert, entgrenzt. Der Übergang wird zunehmend kontingent. Da sind Warteschleifen, Sackgassen, Ungewissheiten und auch Entwertungen zu erwarten.

Was bis in die 80er-Jahre noch mit dem klassischen „2-Schwellen-Modell“<sup>4</sup> als normalbiografisches Verlaufsmuster „Schulabschluss – Berufsausbildung – Erwerbstätigkeit“ (vgl. Dietrich u. a. 2009) codiert wurde, wird immer mehr zum schwierigen und ergebnisoffenen Multischwellenprozess für einen wachsenden Anteil von Schulabsolventen/-innen.

Und: für die „Übergangspassagiere“ wird immer mehr Eigeninitiative und (Selbst-)Verantwortung im Übergangsprozess nötig. Der Modernisierungsdiskurs stellt das „ich“ in den Mittelpunkt des „eigenen Lebens“: Der Begründer des Individualisierungskonzepts Ulrich Beck schrieb 1986 (also vor etwa einem Vierteljahrhundert): „In der individualisierten Gesellschaft muss jeder Einzelne entsprechend bei Strafe seiner permanenten Benachteiligung lernen, sich selbst als Handlungszentrum, als Planungsbüro in Bezug auf seinen eigenen Lebenslauf ... zu begreifen“ (Beck 1986: 217). Diese so konstatierte zunehmende Notwendigkeit des individualisierten „ich“ im Rahmen des gesellschaftlichen Strukturwandels stellt die „Selbstverfügbarkeit“ des Individuums als Marktindividuum<sup>5</sup>

<sup>4</sup> 1. Schwelle = von der Schule in die Berufsausbildung; 2. Schwelle = von der Berufsausbildung in die Erwerbsarbeit.

<sup>5</sup> Wir verwenden hier den Begriff „Marktindividuum“ in Anlehnung an Buchholz zur Charakterisierung der Beschäftigungsflexibilisierung in der Bundesrepublik Deutschland. Sie notiert auf der Basis umfangreicher empirischer Studien, dass die „Weitergabe von Marktrisiken“ von Unternehmen auf unterschiedliche Arbeitnehmergruppen unterschiedlich verteilt ist: „Konkret formuliert erwarte ich, dass junge Menschen am deutschen Arbeitsmarkt zunehmend verlangsamt ins Erwerbsleben eingegliedert werden. In Zeiten gestiegenen Flexibilitäts- und Wettbewerbsdrucks sollen sie (1) zunehmend länger brauchen, um überhaupt eine erste Erwerbstätigkeit zu finden, (2) ein zunehmendes Risiko befristeter Beschäftigung zu Beginn des Erwerbslebens haben, (3) ein verstärktes Risiko von Arbeitslosigkeit nach erfolgreichem Erwerbseintritt erfahren sowie (4) mehr Zeit benötigen, bis sie sich erfolgreich am Arbeitsmarkt etabliert haben“ (Buchholz 2008: 39).

in den Mittelpunkt. Gefordert wird in der Perspektive dieses Diskurses im Prozess der Moderne Biografizität: eine Disposition zur „eigenen“ Biografie, die als internalisiertes Handlungs- und Planungspotenzial des modernen Individuums beschrieben werden könnte (vgl. Alheit/ Dausien 2000). Anschlussfähig an diesen Individualisierungsdiskurs<sup>6</sup> zeigt sich das Konzept des „lebenslangen Lernens“ – als bildungspolitisches Programm und als politisch propagierte subjektive Aneignungsnorm (vgl. Friebel 2012b). Lebenslanges Lernen ermöglicht und nötigt zugleich zu kontinuierlichem Lernen über die gesamte Lebensspanne und in allen denkbaren Formen (vgl. Dohmen 2001). Damit ist der Fokus auf die Bildungsbiografie zugleich ein Fokus auf Individualisierung und lebenslanges Lernen. Das „eigene Leben“ vollzieht sich aber unter Bedingungen einer paradoxen Form der Vergesellschaftung. Beck (1997): „Die Menschen müssen ein eigenes Leben führen unter Bedingungen, die sich weitgehend ihrer Kontrolle entziehen. Das eigene Leben hängt z. B. ab von Kindergartenöffnungszeiten, Verkehrsanbindungen, Stauzeiten, örtlichen Einkaufsmöglichkeiten usw., von den Vorgaben der großen Institutionen: Ausbildung, Arbeitsmarkt, Sozialstaat, von Krisen der Wirtschaft ... Manchmal muss nur die Oma, die die Kinder hütet, ausfallen, und die windigen Konstruktionen des eigenen Lebens brechen in sich zusammen“ (Beck/Erdmann Ziegeler 1997: 11). So wird die höchste Aufgabe der Biografizität als Kompetenz darin liegen, die Unübersichtlichkeit der modernen Gesellschaft bewältigen zu lernen – um die eigene Bildungsbiografie gestalten und bewahren zu können!

Und wer es nicht schafft, ist eben „selber schuld“!

Bildungsbeteiligungen und Bildungsbenachteiligungen sind „lebensverlaufsabhängig“ (Hillmert 2007: 79). Sie treten in der Regel während der Verweildauer im Bildungssystem auf; aber sie haben immer auch eine

<sup>6</sup> Eine fundierte empirische Untersuchung der Frage nach den Dimensionen des doing biography setzt, wie Schäper anmerkt, eine begriffliche Klärung von „Individualisierung“ voraus. Hilfreich ist hier die Unterscheidung zwischen Sozialstruktur einerseits und kulturellen Codes und Diskursen andererseits: „Individualisierungsprozesse in der letztgenannten Dimension beziehen sich auf die Veränderung der gesellschaftlichen Zuordnungsmuster von Handlungen und Handlungsfolgen. Individualisierung in diesem Sinne heißt, dass die Möglichkeit der Zurechnung auf kollektive Größen oder auf externe soziale Einflüsse schwindet und stattdessen ein Deutungsmuster dominant wird, das Selbstkontrolle, Selbstverantwortung und Selbststeuerung akzentuiert“ (Schäper 1999: 37).

spezifische Vorgeschichte und eine spezifische Zukunft. Bildungsverläufe hängen von Entscheidungen in unterschiedlichen Phasen des Lebenslaufs ab. Bildungsbiografien verweisen auf endogene Zusammenhänge im Lebenslauf (Mayer/ Blossfeld 1990: 312): So realisiert sich z. B. der Übergang von der Schule in den Beruf extrem unterschiedlich in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft, von der schulischen Vorbildung, von der Geschlechtszugehörigkeit, von der Region, von der Ethnizität (Baethge/ Solga/Wieck 2007: 8f.). Dies sind nicht einfach isolierte Variablen; dies sind komplexe, im konkreten Lebenslauf vermittelte Strukturgeber-Kontexte. So wie sich Altersarmut nicht erst im Alter herstellt, so ist auch die (biografische) „Ankunft“ des Jugendlichen beim Übergang von der Schule in den Beruf nicht ohne seine (soziale) „Herkunft“, die Vorbildung, das Geschlecht etc. und die darauf bezogenen vielfältigen Vorentscheidungen zu verstehen. Wir reflektieren das auch als Kaskadeneffekt (vgl. Friebel 1/2010b) bzw. als endogenen Kausalzusammenhang im Sinne einer Verkettung von Ereignissen oder Prozessen, wobei alle Ereignisse auf den vorherigen aufbauen. Eine biografische Analyse kann diesen Zusammenhang zwischen ‚Herkunft‘ und ‚Ankunft‘ als Prozess dokumentieren. Es ist ein kumulativer Aufschichtungsprozess: „Nur so kann entschieden werden, auf welchen Stufen „letztlich“ soziale Selektionen stattfinden bzw. inwiefern

- die weitere Kompetenzentwicklung,
- der Erwerb von Zertifikaten und
- die Genese von Bildungsentscheidungen

tendenziell Folgen vorausgegangener Ausleseprozesse sind“ (St. Hillmert 2007: 80). Wir analysieren das als prozessuale Selektivität.

Im Folgenden fokussieren wir in exemplarischer Absicht zwei Lesarten „von“ und „zu“ Bildungsbiografien:

- das Berufsbildungswesen als Vorgabe von Bildungswegen und
- eine soziale Positionierung der Bildungsbiografie.

Diese beiden Lesarten sind konstitutiv, um die eingangs von Baethge und Bartelheimer eingeführte Diagnose zur gleichzeitigen Zunahme von Vielfalt und Ungleichheit in Deutschland zu dokumentieren und zu kontextualisieren.

## 2.1 Das Berufsbildungswesen als Vorgabe von Bildungswegen: Logik der Struktur

Rahmenbedingung der Bildungsbiografien – als Logik der Struktur – ist ein Berufsbildungs- „System“,

das in drei verschiedene „closed-shops“ mit relativ exklusiven Zugangsbedingungen aufgespalten<sup>7</sup> ist:

- Das duale Berufsbildungssegment (dominant für männliche Jugendliche),
- das Schulberufssegment (dominant für weibliche Jugendliche) und
- das Hochschulsegment (Einlassticket in der Regel: Abitur).

Hinzu kommt noch ein viertes Segment: das Additiv zum dualen und zum schulberuflichen Segment als sogenanntes Übergangssystem<sup>8</sup> (vgl. Beicht 2009), das als „Nothelfer“ die abnehmende Integrationskraft der Berufsausbildung kompensieren soll, aber immer häufiger zur „Notlösung“ (insbesondere für Jugendliche ohne Schulabschluss und mit Hauptschulabschluss) verkommt. Die beruflichen Bildungsangebote dieses „Übergangs“-Segments liegen unterhalb einer qualifizierten Berufsausbildung, sollen aber die individuellen Chancen zur späteren Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung von Jugendlichen erhöhen. Es umfasst Bildungsgänge, „die unterhalb einer qualifizierten Berufsausbildung liegen bzw. zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen, sondern auf eine Verbesserung der individuellen Kompetenzen von Jugendlichen zur Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung zielen und zum Teil das Nachholen eines allgemeinbildenden Schulabschlusses ermöglichen“ (Konsortium 2006: 79):

- Ende der 70er-Jahre (1979) lag die Anzahl der Neuzugänge von Jugendlichen in diesem „Übergangs“-Segment<sup>9</sup> in der BRD noch bei ca. 67.000 (Berufsbildungsbericht 1981: 18), im Jahr 2006 gab es laut der Arbeitsmarkt- und Bildungsforscherin Solga ca. 503.000 Neuzugänge (Solga 2009: 24);
- Aber: Der Berufsbildungsbericht 2011 der Bundesregierung dokumentiert für 2006 hingegen

<sup>7</sup> Diese Aufspaltung ist – historisch gesehen – das Ergebnis einer jahrhundertalten bildungspolitischen Klientelstrategie zur sozialen Vererbung von Bildungstiteln und Bildungsprivilegien.

<sup>8</sup> Seit der Bildungspolitik der „demografische Wandel“ präsent geworden ist, findet eine aufgeregte Debatte um die Reform des milliardenteuren „Übergangssystems“ statt. So wurde z. B. 2009 in Hamburg ein Rahmenplan zur kommunalen (vgl. Arbeitsgemeinschaft 2012) Koordinierung aller Akteure im Übergangsprozess verabschiedet: „Vorrangiges Ziel ist es, möglichst viele Jugendliche auf direktem Wege in die duale Ausbildung zu integrieren. Ein gut funktionierendes Übergangssystem ist notwendig für Jugendliche in allen Schulformen“ (Behörde 2009: 3)

<sup>9</sup> Damals überwiegend als Berufsgrundbildungsjahr

„nur“ 412.000. Für 2010 veröffentlicht der Berufsbildungsbericht 2011 323687 „Übergangspassagiere“ (BMBF 2011: 42).

D. h. je nach Lesart der Ur-Daten werden inzwischen etwa 1/3 bis 2/5 aller jugendlichen Wettbewerber um eine Ausbildungsstelle in Notlösungen und Warteschleifen verschoben (Autorengruppe 2008: 96; Baethge et al. 2005a: 5) – das ist für viele Jugendliche verlorene biografische Zeit!

## 2.2 Soziale Positionierung einer Bildungsbiografie: Logik des Subjekts

Von 1980 bis nunmehr 2012 begleiteten wir bisher an der Hamburger Universität in 21 Feldphasen kontinuierlich forschend die Lebenswege und Biografien von Schulabgängerinnen und -abgängern des Jahres 1979 aus Hamburg. Die zentrale Fragestellung der Längsschnittstudie mit dem Titel „Hamburger Biografie- und Lebenslauf-Panel“ (HBLP) lautet: Was sind biografische Chancen und Risiken von Bildung (vgl. Friebel et al. 2000; vgl. Friebel 2008b)?

Die Untersuchung wird alle eineinhalb Jahre per Fragebogenbefragung und per problemzentrierter Interviews durchgeführt. Aktuell sind die Kinder unserer Sampleangehörigen in der bildungsbiografischen Entwicklungsaufgabe dabei, ihr „eigenes Leben“ mit dem Übergang von der Schule in die Arbeitswelt in Einklang zu bringen. Wir dokumentieren hier einen Interviewausschnitt mit einer Mutter über die Bildungsbiografie ihres Sohnes direkt beim Übergang von der Schule – als Logik des Subjekts – in die Arbeitswelt.

Interviewer (I): *Wie wirkt sich Ihrer Meinung nach der Einfluss der Eltern auf den Bildungsweg der Kinder aus? Ist die soziale Herkunft entscheidend?*

Befragte (B): *Mag sein, eher ja. Leute mit einer sehr hohen Bildung – und von daher hohem gesellschaftlichen Stand – haben auch eher die Möglichkeit, das Kind durch Nachhilfe zu fördern. Aber auch nicht unbedingt nur mit dem Willen ..., sondern eventuell sogar gegen den Willen das Kind irgendwie hochzupushen. Ja. Und bei uns rächt es sich, dass wir beide eine einfache Schullaufbahn haben und so: dass alles sich über die Chromosomen und über Faulheit wiederholt. Und wir haben das Gymnasium ... nie gemacht und unsere Kinder haben's auch nicht ... Und auch keine Chance dahin.*

*Man kann aus'm Trecker kein Rennauto machen! Wenn sich zwei einfache Menschen zusammentun, dann kommt es seltener vor, dass sie einen kleinen Einstein*



zwischen sich haben und sonst wären sie auch hoffnungslos damit überfordert!

*Ich kann meinen Kindern nur an ... nahelegen: „Lernt, ihr tut es für euch.“ Und wenn sie's nicht tun, mach ich keinen großen Stress. Und sage ich: „Selber schuld, wenn ihm die Arbeit verhaut.“*

I: Was ist wichtig für die Berufswahl?

B: Das Wichtigste ist: was das Kind leisten kann und wo die Interessen sind! Das Kind zu dem Beruf, dass das zueinander passt.

*Die Kinder ... wir sind beide praktisch veranlagte Menschen ... und äh ... diese Fähigkeiten haben wir auch an die Kinder weitergegeben ... das sind alles gute Handwerker. Das Praktische liegt mehr als das Theoretische.*

*Es hat gerade eine Talentfindung von der Schule und Arbeitsamt stattgefunden. Wobei zwei Tage lang die Begabung des Kindes getestet wurde. Im handwerklichen Bereich und Computer und ich weiß nicht was ... Aber die Auswertung, da hab ich noch nichts von gehört ... aber ich mein, ich weiß es eh!*

Hier wird im Muster einer negativen „Verlaufskurve“ (vgl. Schütze 1984) mit dramatischen Kontrollverlusten die soziale Vererbung naturalisiert. Beide bisherigen Lesarten der Bildungsbiografie

- das Institutionensystem der Berufsbildung (mit der Dominanz von Ersatzwegen der Berufsausbildung) und
- der Bericht über den Beginn einer individuellen Übergangsbioografie (mit der chancenarmen sozialen Positionierung des Jungen durch die Mutter)

sind nun nicht sonderlich geeignet, das Hohe Lied isolierter subjektorientierter Konzepte zu singen. Überhaupt sind die mit den subjektorientierten Konzepten entweder implizit mitgedachten oder explizit unterstellten Auflösungen von Klassenstrukturen bzw. klassenkulturellen Lebensformen (vgl. Beck/Beck-Gernsheim 3/1993) äußerst fragwürdig. Es mangelt dem Individualisierungskonzept bis heute an einer milieuspezifischen Konkretisierung (Wegner 2002: 26).

Wer hat die „Wahlfreiheit“? Die unverwechselbare Bildungsbiografie des Einzelnen und die Gelegenheitsstruktur des Bildungswesens korrespondieren mit dynamischen Perspektiven von Individualisierung und Institutionalisierung. Sich selbst als Subjekt der Bildungsprozesse zu sehen, Bildungspartizipation als eigenständige Leistung zu begreifen, ist eine mögliche Lesart in der Moderne. Eine andere Lesart derselben Wirklichkeit liefert die Theorie der sozialen Differenzierung, der strukturellen Selektion (vgl. Friebel et al. 1996):

- führt eine neue Individualisierung der Lebensführung zur Selbstwirksamkeit bildungsbiografischer Orientierungen (sind Bildungsbiografien entscheidbar)?

- oder führt eine zunehmende Ordnungsmacht gesellschaftlicher Institutionen zur verstärkten Rigidität sozialstruktureller Determinanten der Bildungsbiografie (sind Bildungsbiografien determiniert)?

Entscheidend für die Diskussion dieser komplexen Doppelfrage ist, ob wir auch methodisch die Doppelperspektive öffnen, d. h. sowohl die Binnenperspektive der Betroffenen (Logik des Subjekts) als auch die Perspektive sozialstruktureller Prozessierung (Logik der Struktur) berücksichtigen.<sup>10</sup> Es ist gerade das Charakteristikum der Moderne, dass sich die stabilen und bewahrenden Sozialisationswelten tendenziell auflösen, entgrenzen und dass damit das „eigene Leben“ als Marktindividuum inmitten der Marktradikalität unmittelbar ausgesetzt wird. Also: Wir müssen die Logik des Subjekts und die Logik der Struktur zusammen sehen. Nur wenn wir die subjektiven Relevanzstrukturen und Handlungsschemata mit der jeweiligen Lebenswelt einerseits und den herrschenden gesellschaftlichen Diskurskonzepten andererseits zusammenführen, können sowohl voluntaristische Subjekt-Konzepte als auch deterministische Struktur-Konzepte blamiert werden. Im obigen Zitat verdinglicht eine Mutter den Zusammenhang von Bildungsbiografie und sozialem Feld. Sie hat dabei die herrschende Leistungsideologie verinnerlicht, schreibt diese ein in die Biografie ihres Sohns: „...ich weiß es eh!“. Ganz ähnlich der Aktionsrat Bildung<sup>11</sup> in Deutschland in seinem Gutachten zum Thema Bildungsgerechtigkeit über „Leistung“ und „Drückeberger“: „Wenn zum Beispiel Bildungsangebote zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit

10 Die Annahme, dass Subjekte zunehmend auf sich selbst verwiesen sind, die Überlegungen, dass Chancen und Risiken der Selbstvergewisserung und Selbstorganisation stetig wachsen, die Perspektive, dass für den Einzelnen gleichermaßen Zwänge und Optionen existieren, die eigene Bildungsbiografie zu planen, steht nur vordergründig im Gegensatz zu den Erkenntnissen über nachhaltige Wirkungen von Geschlechterpolarisierungen und Klassenstrukturen. Es mangelt in der Diskussion aber an Sensibilität für die verbindenden Schnittstellen, die auch die jeweiligen Eigenlogiken der individuellen und der institutionellen Akteure zueinander ins Verhältnis bringen.

11 Der Aktionsrat Bildung wurde 2005 von der Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft ins Leben gerufen. Seit 2007 veröffentlicht er jährlich Gutachten zur Lage der Bildung in Deutschland.

von den Bedarfsträgern oder ihren Eltern nicht genutzt werden ... dann sind dies Verhaltensweisen, die eine Gesellschaft nicht dulden kann, die erhebliche Mittel zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit investiert“ (Aktionsrat Bildung 2007: 20). Diese Personen haben aus der Perspektive des Aktionsrats ihren Bildungsanspruch verwirkt: selber schuld! Hier verfügen<sup>12</sup> sich gleichsam individuelle Handlungsebenen und gesellschaftlich herrschende Diskursebenen: Der Sohn wird zur Bildungsarmut erzogen und die moderne Gesellschaft frönt ihrer „leistungsbezogenen Ideologie“ (Helsper et al. 2009: 310). Einvernehmlich mit einer (nativistischen) Begabungsideologie (Solga 2005: 23) folgt die Mutter dem Motto des Aktionsrats Bildung im Bedeutungskontext der Debatten um „Faulheit“ und „Drückeberger“.

Mit den bisherigen Überlegungen zur Bildungsbiografie haben wir erste Einsichten in die von Baethge und Bartelheimer diagnostizierte gleichzeitige Zunahme von Vielfalt und Ungleichheit in Deutschland gewonnen. Halten wir es zunächst lebensweltlich mit Grillich, wenn er über Jugendliche in der Moderne ausführt: „Einerseits steht ihnen ‚die Welt offen‘, andererseits sind sie konfrontiert mit strukturellen Benachteiligungen und Problemlagen. Nicht selten sind sie mit dieser frühen ‚Verantwortung‘ überfordert. Halt wird gesucht im nahen (Wohn-)Umfeld“ (Gillich 2007: 98).

### 3. Die Lebenswelt als sozialer Raum

Bildung ist nicht nur individuelle Bildung. Bildung ist auch soziale Bindung (vgl. Friebel 1/2012a; Schuller/Field 1998). Bildung hat eine soziale Integrationsfunktion. Soziale Interaktionen und Beziehungen können gleichermaßen Ursache und Folge der Bildungsbeteiligung sein. Bildung ist eingebunden in einen sozialräumlichen Prozess: Hier sind die Orte des institutionellen (Schule etc.) und des informellen (Straße etc.) Lernens. Der Sozialraum als Lern-, Erfahrungs- und Aneignungsraum markiert die Chancen und Risiken der von Baethge und Bartelheimer diagnostizierten Gleichzeitigkeit von zunehmender Vielfalt und Ungleichheit. Es kommt auf den sozialräumlichen Standpunkt des

<sup>12</sup> Wir greifen hier in exemplarischer Absicht auf die oben in Bezug auf Elder beschriebenen grundsätzlichen Prinzipien zur Einheit von Individualisierung und Institutionalisierung im Lebenslauf zurück: Das handelnde Individuum und der strukturelle Kontext bzw. Diskurs stehen in einem Verhältnis – Individualaussagen und Strukturaussagen werden zusammengeführt.

Betrachters (Vester 2002: 93) an, was ihm ins Auge fällt: zunehmende Vielfalt oder zunehmende Ungleichheit.

Wir hatten eingangs die grundsätzliche Dramatik der sozialräumlichen Segregation mit dem Begriff „Gebietseffekt“ skizziert, dabei ausgeführt, dass diese sozialräumliche Spaltung Ungleichheit verfestigt und verstärkt<sup>13</sup>: „Es geht um Verhältnisse, die durch eine spezifische Ungleichheitsordnung charakterisiert sind“ (Ludwig-Mayerhofer/Kühn 2010: 139). Diese „Ungleichheitsordnung“ generiert Inklusion für die einen und Exklusion für die anderen. Das „Schicksal“ der ausgeschlossenen anderen ist codiert mit ethnischer Koloniebildung und Konzentration einheimischer Problemgruppen sowie einer hohen Armutsdichte bzw. Arbeitslosigkeit. Lebensläufe bzw. Biografien sind dann „die sozialen Orte, an denen sich wie in einem Brennglas die für die Gegenwart kennzeichnenden Erfahrungen von Unsicherheit, Uneindeutigkeit und Risiko betrachten lassen“ (Kade/Seiter 2003: 3). Mit einem kleinen statistischen Flickenteppich bezüglich verschiedener Regionen wollen wir hier in exemplarischer Absicht den Zusammenhang von sozialräumlicher Verteilung und Bildungsbeteiligung bzw. -benachteiligung dokumentieren. Wir wenden unsere Aufmerksamkeit auf die Städte Kiel, Essen und Hamburg in Deutschland.<sup>14</sup>

#### 3.1 Kiel<sup>15</sup>:

- In den beiden Kieler sozialen Brennpunkten bzw. Stadtteilen (Mettenhof und Garden-Ost) sind jeweils zwei von drei dort wohnenden Kinder im SGB II-Bezug. Die Kinderarmut in den beiden Stadtteilen geht einher mit einer hohen Arbeitslosigkeit, einer geringen Bildungschance der Kinder, fehlender politischer Partizipation und einer gewissen Verrohung im Stadtteil.

- Nahezu „idealtypisch“ ist die statistische Beziehung in den jeweiligen Extremen: die höchsten

<sup>13</sup> Diese gesellschaftliche Spaltung konterkariert die Grundlagen des Raumordnungsgesetzes: „Im Gesamttraum der Bundesrepublik Deutschland und in seinen Teilräumen sind ausgeglichene soziale, infrastrukturelle, wirtschaftliche, ökologische und kulturelle Verhältnisse anzustreben“ (Raumordnungsgesetz, §2, Absatz 2, Satz 1; Stand: 71.7.2009).

<sup>14</sup> Es werden dabei unterschiedliche Quellen mit unterschiedlichen Massen zusammengeführt – wichtig ist uns hier allein der Kompositionseffekt für die drei dokumentierten Städte.

<sup>15</sup> Landeshauptstadt Kiel, 5/2011 S.9,11 und 21.

gymnasialen Übergangsquoten gab es in Stadtteilen mit der geringsten Kinderarmut (Düsternbrook, Meimersdorf und Blücherplatz), und am geringsten waren diese Übergangsquoten auf das Gymnasium in den beiden von Kinderarmut am stärksten betroffenen Stadtteilen (Gaarden-Ost und Mettenhof).

### 3.2 Essen<sup>16</sup>:

- In der Ruhrgebietsmetropole Essen leben in den nördlichen Stadtteilen 20 % bis 30 %, in Einzelfällen sogar mehr als 30 % aller unter Sechsjährigen in Familien, die Empfänger von Sozialtransfers sind. In den südlichen Stadtteilen sind es durchweg weniger als 7,5 %.
- Übergangsquoten zur Sekundarstufe I für Stadtteile in Essen: In den südlichen Stadtteilen, in denen relativ wenige Ausländer wohnen, geht die Mehrheit der Kinder nach der Grundschule zum Gymnasium. Anders ist die Situation in den nördlichen Stadtteilen, die durch einen hohen Ausländeranteil sowie hohe Arbeitslosenquoten und Sozialhilfedichten charakterisiert sind. Hier wählt die Mehrheit der Viertklässler die Gesamtschule beim Übergang in die Sekundarstufe I. Im Unterschied zum Süden der Stadt hat in einzelnen nördlichen Stadtteilen auch heute noch die Hauptschule eine große Bedeutung. Auf diese wechselt mitunter mehr als ein Viertel der Kinder.

### 3.3 Hamburg<sup>17</sup>:

- Vergleich der beiden Hamburger Stadtteile Blankenese (zeigt man gerne seinen auswärtigen Gästen) und Veddel (sozialer Brennpunkt): 70 % der Einwohner in der Veddel haben biografisch einen Migrationshintergrund; in Blankenese 17 %. Der Anteil der SGB II-Empfänger unter 25 Jahre (jüngere Arbeitslose) an der Bevölkerung im Alter von 15-25 Jahren beträgt in der Veddel 26 %, in Blankenese 4 %. Die durchschnittlichen Einkünfte je Steuerpflichtigen betragen in der Veddel 17.036 €, in Blankenese 94.494 €. Die Wahlbeteiligung zur Bürgerschaftswahl 2011: in der Veddel 47 %, in Blankenese 75 %.
- Schulabschlüsse 2010/11 in der Veddel: nicht weiterführend 45 %, Realschulabschluss 25 %, Abitur/FHS 30 %; in Blankenese nicht weiterführend 5 %, Realschulabschluss 7 %, Abitur/FHS 88 %.

<sup>16</sup> Strohmeier 2006: 14; und Strohmeier/Häußermann 2003: 47; vgl. auch Regionalverband Ruhr 2012: 52.

<sup>17</sup> Vgl. Statistisches Amt 2011; vgl. auch Behörde 2011.

Arme Kinder werden bildungsarm gemacht: „Bildungschancen verteilen sich systematisch entlang der Barrieren sozialer und sozialräumlicher Ungleichheit und verstärken heute die bestehende soziale und sozialräumliche Ungleichheit (Strohmeier/Kersting, 2002: 1). Die zunehmende räumliche Konzentration von benachteiligten Bevölkerungsgruppen zieht eine zusätzliche Benachteiligung nach sich („Gebietseffekt“). Die Folge ist, dass mobile, weniger benachteiligte Familien aus den problembelasteten Stadtteilen wegziehen, dass dadurch die sozialräumliche Konzentration von benachteiligten Bevölkerungsgruppen zunimmt. Ein Teufelskreis von (formaler) Wahlfreiheit für die einen und sozialem Ausschluss für die anderen.

Der hier für Essen, Kiel und Hamburg dokumentierte Zusammenhang zwischen Bildungsbeteiligung und -benachteiligung einerseits und sozialer Segregation andererseits ist nun beileibe kein Essener, kein Kieler und kein Hamburger Alleinstellungsmerkmal. Er dokumentiert in exemplarischer Weise die „Ungleichheitsordnung“ im Allgemeinen!

## 4. Bildungsbiografien und die kommunale Bildungslandschaft<sup>18</sup>

Individuelle Bildungsbiografien als kumulative Aufschichtungsprozesse von Bildungsbeteiligung und -benachteiligung im Lebenslauf gehen ein Verhältnis ein mit dem sozialen Raum als subkulturelle Quartiere mit bestimmten Verhaltens-, Verkehrs- und Denkweisen und einer bestimmten infrastrukturellen Ausstattung bzw. Gelegenheitsstruktur von Chancenverwirklichung: Es ist – wie oben ausgeführt – ein doppelter<sup>19</sup> Selektionsprozess! Daraus ist kommunalpolitisch ganz im Sinne des Raumordnungsgesetzes

<sup>18</sup> Der Begriff „Bildungslandschaft“ wird vom Regionalverband Ruhr im Bildungsbericht Ruhr „als Orte alternativer Steuerung und Koordinierung“ umschrieben (Regionalverband Ruhr 2012: 26). Zentrales Kriterium könnte eine Kommunalisierung im Sinne einer Dezentralisierung staatlicher Steuerung und ein Verbund von Entscheidungs- und Gestaltungsträgern in der Kommune bzw. Region sein. Hinsichtlich der „Gelingensbedingungen“ auf der kommunalen Ebene muss „ein Defizit an Forschung konstatiert werden“ (Ebenda: 25).

<sup>19</sup> Einerseits biografisch in der Person und andererseits im sozialen Raum als Lebenswelt. Die Analyse dieses doppelten Selektionsprozesses lässt sich in der Mehrebenenanalyse fassen, damit die Lebensgeschichte des Subjekts im Kontext seiner sozialräumlichen Lebenswelt gesehen werden kann.



zu folgern: Das Quartier als Lebens- und Lernraum einerseits und die Prozesse des Lebenslaufs bzw. der Bildungsbiografie andererseits sind zu Ausgangspunkten kommunaler Bildungspolitik als Bildungs-, Sozial- und (auch) Wohnungspolitik<sup>20</sup> zu machen!

Welche Schwellen und Übergänge im Rahmen der Bildungsbiografie sind dabei besonders wichtig:

- Von der Herkunftsfamilie in die Kindertagesstätte
- Von der Kindertagesstätte in die schulische Primarstufe
- Von der Primarstufe in Sekundarstufe I
- Von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II
- Von der Sekundarstufe II zur Erwerbstätigkeit bzw. zum Studium
- Und anschließend viele mögliche Passagen zur Weiterbildung

Jede dieser Passagen impliziert Entscheidungen in der Lebenswelt der Betroffenen! Jede dieser Passagen führt zu entsprechenden Selektionen! Jede dieser Passagen ist ein potenziell kritisches Lebenslaufereignis (vgl. Niesel 2005).

Das kommunale Übergangsmanagement (vgl. Arbeitsgemeinschaft 2012) kann zur Stärkung oder zur Schwächung der individuellen Übergangskompetenz beitragen. Übergänge haben im Krisen- und Modernisierungsprozess an institutionell verbürgter Kontinuität und Ressourcenausstattung sowie an zeitlicher Konturierung verloren. Zwecks Förderung der individuellen Übergangskompetenz sind im sozialen Raum deshalb konjunktive Erfahrungsräume anzubieten, d. h. starke entgegenkommende Lernwelten. Hier wird den Betroffenen Gelegenheit geboten, erfahrungsbasiert, dialogisch und partizipatorisch (vgl. Kuipers/Meijers 2/2011) Übergänge nicht als Brüche, sondern als Brücken zu erleben – Biografizität zu generieren! Hier wird den Betroffenen Gelegenheit geboten, den eigenen Handlungsspielraum zu erweitern, d. h. die „Verwirklichungschancen“<sup>21</sup> (vgl.

20 Kommunale Bestände mit Belegrechten spielen hier eine zentrale Rolle. „Es kann festgestellt werden, dass es eine Reihe von wohnungspolitischen Einzelmaßnahmen gibt (Förderprogramme und gesetzliche Vorschriften), die Einfluss auf Segregation nehmen können. Inwieweit diese sinnvoll genutzt werden und in integrierte Gesamtkonzepte (z. B. mit besonderem Erneuerungsbedarf) eingebaut werden, hängt vor allem auch von den Kommunen ab“ (Strohmeier/Häußermann 2009: 9).

21 Dem Nobelpreisträger für Wirtschaft (1998) Sen geht es im Rahmen seines politisch-philosophischen Konzepts in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften um Verteilungsgerechtigkeit, um den Zusammenhang von Ethik und Ökonomie. Materielle Wahlfreiheiten als Verwirklichungs-

Sen 6/2005) für erreichbare Lebensentwürfe zu vergrößern und aktiv am gesellschaftlichen Leben zu partizipieren.

Es geht darum, für Übergangsprozesse geeignete institutionelle Verfahren zu entwickeln und bereitzustellen, die weniger Kontrolle und Diagnose von Defiziten (vgl. Strätz/Solbach/Holst-Solbach 2008), mehr Kompetenzförderung bedeuten. Der Pädagoge Stieve schreibt entsprechend zum Thema „Bildungsbiografien durch kommunale Kooperation stärken“ appellativ: „Die Kommune versteht ihre Konzeption an keiner Stelle als Handeln für, sondern als Handeln mit den Betroffenen. Insgesamt ermöglicht ein solcher Prozess,

- eine alle Lebensphasen stärker berücksichtigende Sozialraum- und Alltagsorientierung zu verankern,
- das Handeln der Institutionen auf die Gestaltung ihrer Lebenswelt durch Kinder/Jugendliche und Familien selbst abzustimmen und
- gesicherter materielle und soziale Ressourcen und Strukturen durch den Aufbau von Netzwerken zu aktivieren“ (Stieve 2009: 59).

Zentrale Voraussetzung für das Gelingen einer solchen kommunal begleitenden Prozessmodellierung bildungsbiografischer Übergänge ist auf jeden Fall eine entsprechende Qualifikation der kommunalen Akteure (also Weiterbildung)!

Wenn sich hingegen die sozialstaatlichen Institutionen von einer aktiven prospektiven Lebenslaufpolitik zurückziehen, dann hat dies, wie der Lebenslauf-Soziologe Heinz vom Sonderforschungsbereich 186 der Universität Bremen ausführt, „mindestens einen zweifachen Effekt:

- (1.) Soziale Ungleichheit vertieft ihre Strukturierungswirkung auf die horizontale und vertikale Koordination von Übergängen und
- (2.) durch die wegfallenden Kontinuitäts Garantien der institutionellen Lebenslaufpolitik werden die Individuen zunehmend mit einem hohen Maß an Planungsunsicherheit konfrontiert“ (Heinz 2012).

Im siebten Familienbericht der Bundesregierung in Deutschland wird deshalb eine integrierende Lebenslaufpolitik gefordert: „Infrastrukturen müssen

chancen im Sinne dieses Konzepts sind Chancen für das Subjekt, das eigene Leben nach eigenen Vorstellungen gestalten zu können. Hierbei geht es um einen gesellschaftspolitischen Ansatz, der Strukturen der Ermöglichung für das Wohlergehen (Well-Being) im Lebenslauf generiert – nicht einfach nur formale Wahlfreiheit.

den Rhythmen der Lebensläufe von Familienmitgliedern angepasst werden“ (BMFSFJ 2006: XXV).

Es geht darum, Denk- und Handlungsmuster aller Akteure von einer einseitig auf Lernprozesse und Lehrpläne ausgerichteten Lesart der Bildung zu befreien, die Modernisierungsprozesse moderner Gesellschaften so zu „lesen“, das Neue, das Fremde, das Ungewisse, das im Lebenslauf erfahren wird, lernend in einer integrierten und transparenten Angebots- und Beratungslandschaft zu bewältigen. Traditionell lösen sich die Bildungseinrichtungen voneinander in der Regel ab, ohne sich explizit auf den Lebensverlauf der Bildungsbiografie-„träger“ zu beziehen. Sie bedingen sich gegenseitig, sie bauen zeitlich aufeinander auf (Stieve 2009: 7), aber ihre Schnittstellen sind bedauerlicherweise nur in den singulären Bildungsbiografien der Subjekte als Effekte wiederzufinden – sie selbst sind kaum miteinander verbunden. Dreh- und Angelpunkt einer kommunalen biografieorientierten Bildungspolitik ist aber eine systematische Vernetzung aller Akteure und Institutionen und die „Öffnung der Bildungseinrichtungen als Kristallisationspunkte im Sozialraum“ (Ebenda). Die Perspektive sollte sein: erfolgreiche Bildungsbiografien aller ermöglichen; um – mit den Worten von Bourdieu – „allen das zu geben, was einige ererbt haben“ (Bourdieu 2001: 24). Also die materielle Wahlfreiheit.

## Literatur:

- Alheit, P./Dausien, B. (2000): Die biografische Konstruktion der Wirklichkeit. In: E.M. Hoerning (Hg.): *Biografische Sozialisation*. Stuttgart: 257-283.
- Alheit, P. (1999): Biografizität als Projekt. In: Universität Bremen (Hg.), *Forschungsschwerpunkt Arbeit und Leben*. Bremen.
- Arbeitsgemeinschaft Weinheimer Initiative (Hg.) (2012): *Lokale Bildungsverantwortung, Kommunale Koordinierung beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt*. Stuttgart.
- Autorengruppe Bildungsberichtserstattung (2008): *Bildung in Deutschland 2008*. Berlin – Frankfurt.
- Baethge, M./Solga, H./Wieck, M. (2007): *Berufsbildung im Umbruch*. Berlin.
- Baethge, M./Solga, H./Wieck, M. (2005a): *Berufsbildung im Umbruch*. Berlin.
- Baethge, M./Bartelheimer, P. (2005b): Deutschland im Umbruch. In: SOFI/IAB/ISF/INIFES (Hg.): *Berichterstattung zur sozialökonomischen Entwicklung in Deutschland*. Wiesbaden.
- Beck, U. (1986): *Risikogesellschaft*. Frankfurt/M.
- Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (1993): Nicht Autonomie, sondern Bastelbiografie-*Zeitschrift für Soziologie*, 22 (3), 178-187.
- Beck, U./Erdmann, U./ Ziegeler, U. (2007): *eigenes Leben*. München.
- Behörde für Schule und Berufsbildung, Hamburg (2009): *Rahmenkonzept für die Reform des Übergangssystems Schule – Beruf*. Hamburg.
- Behörde für Schule und Berufsbildung, Hamburg (2011): *Bildungsbericht Hamburg 2011*. Hamburg.
- Beicht, U. (2009): Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? *BIBB-Report 11/2009*.
- BGBI (1997): *Raumordnungsgesetz*, 2102.
- BMBF (2011): *Berufsbildungsbericht 2011*. Bonn/Berlin.
- BMBF (1981): *Berufsbildungsbericht 1981*. Bonn.
- BMFSFJ (2007): *Siebter Familienbericht der Bundesregierung*. Berlin.
- Bourdieu, P. (2001): *Wie die Kultur zum Bauern kommt*. Hg. von M. Steinrücke, Hamburg.
- Bourdieu, P. (1985): *Sozialer Raum und Klassen*. Frankfurt/M.
- Buchholz, S. (2008): *Die Flexibilisierung des Erwerbsverlaufs*. Wiesbaden.
- Dietrich, H./Dressel, K./Janik, F./Ludwig-Mayerhofer W. (2009): Ausbildung im dualen System und Maßnahmen der Berufsvorbereitung. In: Möller, J./Waldei, U. (Hg.): *Handbuch Arbeitsmarkt 2009*. Bielefeld, 317-357.
- Dohmen, G. (2001): *Das informelle Lernen*. Bonn.
- Elder, G.H. junior (1974): *Children of the Great Depression: Social Change in Life Experience*. Chicago.
- Friebel, H./Epskamp, H./Friebel, R./Toth, S. (1996): Sind Bildungsbiografien/Bildungskarrieren „entscheidungsfähig“? In: *Report 37, Biografieforschung und biografisches Lernen*. Frankfurt, 22-32.
- Friebel, H./Epskamp, H./Knobloch, B./Montag, S./Toth, S. (2000): *Bildung im Lebenszusammenhang: Chancen und Risiken*. Opladen.
- Friebel, H. (2008a): The children of the educational expansion era in Germany: education and further training participation in the life-course, *British Journal of Sociology of Education*, 29 (5), 479-492
- Friebel, H. (2008b): *Die Kinder der Bildungsexpansion und das lebenslange Lernen*. Augsburg.
- Friebel, H. (2010a): Von der Berufsausbildung zur Bildungsbiografie, in: *ZBW 2/2010a*, 279-303.
- Friebel, H. (2010b): Bildung und Weiterbildung im Lebenszusammenhang: Doing Class und Doing Gender. *Pädagogische Rundschau*, 64, 73-86.
- Friebel, H. (2012a): *Weiterbildung in der postedukativen Gesellschaft?* Hamburg.
- Friebel, H. (2012b): Weiterbildungsteilnahme und Sozialkapital. *Pädagogische Rundschau*, 66, 81-95.
- Friedrichs, J. (1995): *Stadtsoziologie*. Opladen.

- Friedrichs, J./van Kempen, R. (2004): Armutsgebiete in europäischen Großstädten, in: Siebel W. (Hg.): *Die europäische Stadt*. Frankfurt/M., 67-84.
- Fuchs, P. (2003): *Der Eigen-Sinn des Bewusstseins*. Bielefeld
- Gillich, St. (2007): *Sozialraumorientierung als Standard in der Arbeit mit Jugendlichen auf der Straße*. Gelnhausen.
- Häußermann, H./Siebel, W. (2001): *Soziale Integration und ethnische Schichtung*. Online: [http://www.schader-stiftung.de/docs/haeussermann\\_siebel\\_gutachten.pdf](http://www.schader-stiftung.de/docs/haeussermann_siebel_gutachten.pdf)
- Heinz, W.R.: *Sonderforschungsbereich*. Online: <http://www.sfb186.uni-bremen.de/allgemein/start.htm> [21.01.2012]
- Helsper, W./Kramer, R.-T./Hummrich, M./Busse, S. (Hg.) (2009): *Jugend zwischen Familie und Schule*. Wiesbaden.
- de Heus, M./Dronkers, J. (2010): *The educational performance of children of immigrants in 16 OECD countries*. Valtta/Malta.
- Hillmert, S. (2000): Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hg.): *Bildung als Privileg*. Wiesbaden, 75-102.
- Kade, J./Seiter, W. (2003): Jenseits des Goldstandards. In: Helsper, W./Hörster, R./Kade, J. (Hg.): *Unwissenheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*. Weilerswist
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): *Bildung in Deutschland*. Bielefeld.
- Kuipers, M./Meijers, F. (2011): Learning for now or later? *Studies in Higher Education*, 37(4), 449-467.
- Landeshauptstadt Kiel (2011): *Die räumliche Verteilung von Armut in Kiel, Statistischer Bericht Nr. 211*. Kiel 5/2011.
- Ludwig-Mayerhofer, W./Kühn, S. (2010): Bildungsarmut, Exklusion und die Rolle von sozialer Verarmung und Social Illiteracy. In: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hg.): *Bildungsverlierer*. Wiesbaden, 137-158.
- Mayer-Ahuja, N./Bartelheimer, P./Kädtler, J. (2012): *Teilhabe im Umbruch*. In: Forschungsverbund Sozialökonomische Berichterstattung. Wiesbaden.
- Mayer, K.U./Blossfeld, H.P. (1990): Die gesellschaftliche Konstruktion sozialer Ungleichheiten im Lebenslauf. In: Berger, P.A./Hradil, S. (Hg.): *Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile*. Göttingen.
- Niesel, R. (2005): Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: Bertelsmann Stiftung: *Dokumentation des Kita-Preises zum Thema: „Von der Kita in die Schule“*. Gütersloh, 8-11.
- Oberwittler, D. (2003): Stadtstruktur, Freundeskreis und Delinquenz. Geschlecht, Ethnizität und sozialräumliche Benachteiligung. In: Lamnek, S./Boatca, M. (Hg.): *Geschlecht, Gewalt und Gesellschaft*. Opladen.
- Regionalverband Ruhr (2012): *Bildungsbericht Ruhr*. Münster.
- Schäper, H. (1999): Erwerbsverläufe von Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen. In: Sonderforschungsbereich 186 der Universität Bremen, *Arbeitspapier No. 57*. Bremen.
- Schuller, T./Field, J. (1998): Social Capital, Human Capital and the learning Society. *International Journal of Lifelong Education*, 17 (4), 226-235.
- Schütze, F. (1984): Kognitive Figuren des autobiografischen Stehgreiferzählens. In: Kohli, M./ Robert, G. (Hg.): *Biografie und soziale Wirklichkeit*. Stuttgart, 78-117.
- Sen, A. (2005): Human Rights and Capabilities. *Journal of Human Development*, 6 (2), 151-166.
- Solga, H. (2005): „Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen“. In: Berger, P.A./Kahlert, H. (Hg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten?* Weinheim-München.
- Solga, H. (2009): Wissensgesellschaft: Paradigmenwechsel in der beruflichen Bildung. In: Heidemann, W./Kuhnhenne, M. (Hg.): *Zukunft der Berufsbildung*. Düsseldorf, 21-38.
- Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig Holstein (2011): *Hamburg regional Stadtteil Profil 2010*.
- Stieve, C. (2009): *Bildungsbiografien durch kommunale Kooperationen stärken*. Köln.
- Strohmeier, K.P./Kersting, V. (2002): „Bildung und Sozialraumstrukturen im Ruhrgebiet“. In: *Schulbuchinformationssdienst Ruhrgebiet*. Münster.
- Strohmeier, K.P./Häußermann, H. (2003a): *Gutachten für die Enquetekommission „Zukunft der Städte in NRW“ des Landtags Nordrhein-Westfalen*. Bochum-Berlin.
- Strohmeier, K.P./Häußermann, H. (2003b), *Stadtentwicklung*. Bonn.
- Strohmeier, K.P. (2006): *Segregation in den Städten*. Bonn.
- Strätz, R./Solbach, R./Holst-Solbach, F. (2008): *Bildungshäuser für Kinder von 3 bis 10 Jahren*. Bonn.
- Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft e.V. (Hg.) (2007): *Aktionsrat Bildung, Bildungsgerechtigkeit, Jahresgutachten 2007*. Wiesbaden.
- Vester, M. (2002): Die sozialen Milieus der Bundesrepublik Deutschland. In: Vögele, W./Bremer, H./Vester, M. (Hg.): *Soziale Milieus und Kirche*. Würzburg.
- Witzel, A. (1995): Auswertung problemzentrierter Interviews. In: Strobl, R./Böttger, A. (Hg.): *Wahre Geschichten?* Baden-Baden.
- Wegner, G. (2002): Was dem Einen sein Bach, ist dem Anderen sein Baltruweit. In: Vögele, W./Bremer, H./Vester, M. (Hg.): *Soziale Milieus und Kirche*. Würzburg.