

Brendel, Sabine

"Ich hab es als Privileg empfunden, lernen zu dürfen!". Einflüsse der Familie und der Schule auf den Bildungsverlauf von Arbeitertöchtern

Die Deutsche Schule 92 (2000) 3, S. 308-321



Quellenangabe/ Reference:

Brendel, Sabine: "Ich hab es als Privileg empfunden, lernen zu dürfen!". Einflüsse der Familie und der Schule auf den Bildungsverlauf von Arbeitertöchtern - In: Die Deutsche Schule 92 (2000) 3, S. 308-321 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-276157 - DOI: 10.25656/01:27615

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-276157>

<https://doi.org/10.25656/01:27615>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Sabine Brendel

„Ich hab es als Privileg empfunden, lernen zu dürfen!“

Einflüsse der Familie und der Schule auf den Bildungsweg von ArbeiterTöchtern

„Chancengleichheit“ ist in den letzten Jahren als Ziel der Bildungsreform in den Hintergrund gerückt, während konservative Kreise den Begriff „Chancengerechtigkeit“ propagieren. Tatsache ist jedoch, dass trotz einer zunehmenden Individualisierung und trotz der Bildungsexpansion seit den 70er Jahren immer noch eine *ungleiche Verteilung der Bildungschancen* festzustellen ist: Obgleich 1996 in der Bevölkerung der Gesamtanteil von Menschen aus „niedriger sozialer Herkunft“¹ bei 49 % lag, waren in den gymnasialen Oberstufen die 17- bis 18-jährigen Angehörigen dieser sozialen Schicht nur zu einem Drittel vertreten. Umgekehrt stellten Angehörige aus der „hohen sozialen Schicht“ 1996 nur 13 % der Gesamtbevölkerung, aber in den gymnasialen Oberstufen waren sie zu 84 % vertreten. (vgl. Schnitzer u.a. 1998, S. 81)

Weiterhin fällt auf, dass der Anteil von *ArbeiterInnenTöchtern* in gymnasialen Oberstufen immer noch sehr gering ist und weit unter ihrem Anteil in der Gesamtbevölkerung liegt:

Tabelle 1: Anteile (%) der 17- bis unter 19-Jährigen an der Bevölkerung und in den gymnasialen Oberstufen (Klasse 11 bis 13) nach sozialer Stellung der Familienbezugsperson 1997; weiblich und männlich²

Soziale Herkunft	weiblich		männlich	
	Anteil Bevölkerung	Anteil gymn. Oberstufe	Anteil Bevölkerung	Anteil gymn. Oberstufe
Selbständige	12,5	52,1	13,1	40,9
Beamte	9,9	65,1	8,7	57,9
Angestellte	30,3	51,8	29,9	43,9
ArbeiterIn	33,0	21,8	32,0	18,6
Nicht erwerbst.	15,2	28,9	16,2	23,6

Quelle: Hansen/Pfeiffer 1998, S. 68 (Berechnungen nach Sonderauswertung des Mikrozensus 1997)

1 Die Autoren der 15. Sozialerhebung definieren die Zugehörigkeit zu den vier verschiedenen Herkunftsgruppen nach dem elterlichen Bildungsniveau sowie nach ihrer Stellung im Beruf. Zur Definition und Zuordnung dieser vier Sozialgruppen vgl. Schnitzer et al. 1998, S. 684ff.

2 Soziale Stellung der Familienbezugsperson (ist in der Regel der väterliche Erziehungsberechtigte).

Insgesamt haben Mädchen aus fast allen Herkunftsschichten – statistisch gesehen – Vorsprünge vor den jungen Männern herausgeholt. Deutlich ist aber die *soziale Schieflage* zu erkennen: Einzig Nachkömmlinge aus ArbeiterInnenschichten sind weit unter ihrem Anteil in der Gesamtbevölkerung in den gymnasialen Oberstufen zu finden. So sind nicht nur ArbeiterInnentöchter, sondern auch -söhne dort verhältnismäßig selten anzutreffen, ein Geschlechtervergleich ergibt sogar einen geringfügig höheren Anteil der Mädchen als der Jungen in den gymnasialen Oberstufen.

Diese Ergebnisse provozieren die Frage, *auf welche Weise* diese Verschränkung von sozialer Herkunft und geschlechtlicher Zugehörigkeit immer wieder *reproduziert* wird, welche Rolle dabei das soziale Umfeld der jungen Frauen und Männer spielt und wie sich diese Verschränkung von geschlechtlicher und sozialer Benachteiligung in der Entwicklung einzelner Personen niederschlägt?

Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse basieren auf *empirischen Erkenntnissen einer Studie* zur Entwicklung von Bildungsmotivation von jungen Frauen aus den heutigen ArbeiterInnenschichten des Ruhrgebiets.³ In der qualitativen Arbeit⁴ wurde anhand eines Vergleiches von „Bildungsaufsteigerinnen“ und in ihrer Herkunft „verbliebenen“ Frauen den Wirkungsweisen von sozialer und geschlechtlicher Sozialisation nachgegangen. Welches sind fördernde und behindernde Faktoren der Entwicklung von Bildungsmotivation und die negativen wie positiven Folgen eines Bildungsaufstiegs? Mit dieser Frage beabsichtigte ich, Mechanismen der geschlechtlichen und zugleich schichtspezifischen Sozialisation herauszuarbeiten.⁵ Deutlich wurde dabei u.a., auf welche komplizierte Weise beide Einflüsse verquickt sind und dass Lehrpersonen eine nicht zu unterschätzende Wirkung auf die positive Entwicklung eines Selbstbewusstseins haben, welches sich vornehmlich auf ein positives Selbstbild der kognitiven Leistungsfähigkeit bezieht. Die Einflussmöglichkeiten der Lehrkräfte werden an brisanten Schnittstellen der Bildungsbiographie sichtbar: Die Bedeutung der Grundschullehrerin in den ersten Schuljahren für die Entwicklung von Bildungsmotivation, die Rolle der Lehrperson vornehmlich zu Beginn der Sekundarstufe I bei der Positionierung im Klassenverband sowie Erfahrungen bei Bildungsaufsteigerinnen im Besonderen.

3 Die Arbeit wurde 1998 unter dem Titel: „Arbeitertöchter beißen sich durch. Bildungsbiographien und Sozialisationsbedingungen junger Frauen aus der Arbeiterschicht“ bei Juventa/Weinheim veröffentlicht und 1997 an der Universität Bielefeld als Dissertation eingereicht.

4 Insgesamt wurden 25 narrative biographische Interviews durchgeführt, von denen 10 biographisch und kategoriengeleitet ausgewertet wurden. Die Interviews wurden im Jahre 1994 und 1995 mit jungen Frauen aus der ArbeiterInnenschicht nach vorab definierten Kriterien ausgewählt und durchgeführt. „Aufsteigend“ und „verbleibend“ will ich dabei ausschließlich als soziale Zuordnung und Beschreibung und nicht als Bewertung verstanden wissen.

5 Im Unterschied zu quantitativer Forschung werden hier Ergebnisse einer qualitativen Studie dargestellt; diese haben selbstverständlich nicht repräsentativen, sondern exemplarischen Charakter. Ihr Vorzug liegt in der Analyse von tieferen Zusammenhängen, wie sie nicht nur bei den von mir interviewten jungen Frauen auftauchen, sondern bei einem Großteil dieser Bevölkerungsgruppe vermutet werden können.

1. Erfahrungen in der Grundschule

Die Interviews verweisen auf einen Zusammenhang zwischen dem *Aufbau von Bildungsorientierung* und einer *positiven Grundschulerfahrung*. Besonders bestärkend für das Mädchen scheint ein gutes emotionales Verhältnis zur und eine Förderung durch die Lehrerin⁶ zu sein. Keine der „verbleibenden“ Frauen berichtete davon; vielmehr haben die Mädchen Gleichgültigkeit oder gar eine ablehnende Haltung erfahren:

„...Und ähm, ich galt als vorlaut, obwohl meine Klassenlehrerin auch laut Aussage meiner Mutter andererseits auch sehr entzückt von mir gewesen sei, weil ich irgendwie halt so ein 'helles Köpfchen' war. Und ich hatte immer gute Noten irgendwie....“ (Elisabeth)⁷

Für die *Stärkung des Selbstbewusstseins* hinsichtlich der kognitiven Fähigkeiten ist besonders bei ArbeiterInnentöchtern ein gutes Verhältnis zwischen Grundschullehrerin und Schülerin wichtig, insbesondere bei der Entscheidung für eine höhere Schule (vgl. Horstkemper 1987). Darüber hinaus kann eine nahe stehende fördernde Grundschullehrerin als gebildete und zugleich öffentliche Person eine wesentliche Vorbildfunktion für die Geschlechtsrolle, das Selbstkonzept und den Lebensentwurf haben. Weibliche Vorbilder „...sind offenbar Menschen, an denen einem etwas über sich selbst aufgeht“, die auch wirken, „...weil sie einem etwas zutrauen, auf das man selber nicht gekommen wäre oder das man nicht riskiert hätte.“ (Knab 1995, S. 24f)

Rita war in den ersten beiden Klassen eine gute Schülerin und mochte ihre Lehrerin sehr. Als sie dann ab dem 3. Grundschuljahr in eine andere Klasse versetzt wurde und sich damit von der geschätzten Lehrerin entfernte, baute sie bis zum Ende der Grundschule schulisch deutlich ab:

„Ja, also die Schule, ich bin eigentlich sehr gerne in die Schule gegangen, am Anfang. Äh, ich bin auch gut mitgekommen, das erste Jahr, war ganz gut. Ja und im zweiten Jahr bin ich auch noch ganz gut mitgekommen und ich hatte ne Klassenkameradin von mir und wir hatten das beste Zeugnis.

„...Dann kam das dritte Schuljahr, da war dann die neue Lehrerin, die war, alle 14 Tage war die krank...Also ich hatte im 2. – hab ich noch alles in Zwei gehabt, das kam erst im dritten Jahr. Da war ich nicht mehr so gut. Da hatte ich auch noch Schwierigkeiten, ich war Linkshänder und die wollte unbedingt, dass ich mit rechts schreibe...“ (Rita)

Bei der *Schulwahl nach der Grundschule* werden die Weichen für den weiteren Bildungs- und Berufsweg gestellt. Obgleich unser Schulsystem Revisionen eines einmal eingeschlagenen Bildungsweges formal ermöglicht, wird doch mit dem Übergang in eine Haupt- oder Realschule bzw. ein Gymnasium eine wesentliche Entscheidung für den weiteren Berufsweg gefällt, denn das Ver-

6 Im Jahre 1997 lag der weibliche Anteil aller bundesdeutschen Grund- und HauptschullehrerInnen bei 74 % (Quelle: Grund- und Strukturdaten 1998/1999, S. 104ff). Davon ausgehend, daß der weibliche Anteil in Grundschulen diesen hohen Prozentsatz nochmals übersteigt, werde ich für die Lehrkräfte in der Primarstufe die weibliche Form benutzen.

7 Selbstverständlich stimmen die Vornamen aus Gründen der Anonymität nicht mit den realen überein, sondern sind frei erfunden.

lassen des einmal eingeschlagenen Weges trifft auf formale wie subjektive Widerstände. Schulentscheidungen sind ein Ausdruck der Bildungs- bzw. Aufstiegsorientierungen und der Unterstützung durch die Eltern und andere Erziehungspersonen. Dies drückt sich auch darin aus, wie viel Mühe sich die Erziehungspersonen mit der Schulentscheidung machen und ob sie offen für andere als die in ihrem direkten Umfeld üblichen Wege sind.

„Schulnoten und Intelligenz im 4. Grundschuljahr ... (beeinflussen) zunächst den Übergang in eine weiterführende Schule ein Jahr später. der Einfluss der Schulnote bleibt bestehen, (wird) allerdings vom Einfluss der Elternaspirationen übertroffen.“ (Meulemann 1990, S. 98) Wie schon lange aus der Schulforschung bekannt ist, übt die soziale Herkunft für die in der 4. Grundschulklasse anstehende Entscheidung maßgeblichen Einfluss aus. Die Schuleignungsurteile von Grundschullehrerinnen haben für Arbeiterkinder entscheidenden Einfluss für den späteren schulischen und beruflichen Erfolg (a.a.O., S. 99).

Das *familiäre Herkunftsmilieu* beeinflusst die Schulentscheidung. Mitentscheidend ist hierbei, ob der Familie nahe stehende Menschen – ähnlich der ArbeiterInnentochter – mittels Bildungsaufstieg aus dem Herkunftsmilieu herausgetreten sind, denn diese können Vorbildfunktionen hinsichtlich eines in diesem Umfeld ungewöhnlichen Bildungsweges, aber auch für ein alternatives Geschlechtskonzeptes haben (s.o. Knab 1995 und auch Bock 1997). Menschen, besonders Frauen, welche ungewöhnliche Wege gehen, können die Mädchen ermutigen, selbst andere Wege einzuschlagen. Beides – die elterliche Offenheit sowie die Erfahrung „untypischer“ weiblicher Lebensverläufe – wird bei Elisabeth sehr gut sichtbar, die mit ihren beiden Schwestern aufwuchs: Alle drei Schwestern waren nach ihren Aussagen „rebellisch“, selbstbewusst und „aufmüpfig“ und besuchten selbstverständlich und von den Eltern unterstützt das Gymnasium, womit sie in ihrer Umgebung aus dem Rahmen fielen, obgleich diese Schule in unmittelbarer Nachbarschaft lag.

Auf der *subjektiven Seite* kann die Schulentscheidung als Bestätigung oder Abwertung der intellektuellen Leistungsfähigkeit wahrgenommen und verarbeitet werden. Dass die Schulentscheidung auf das Selbstkonzept und Selbstwertgefühl der ArbeiterInnentöchter grundlegenden Einfluss hat, zeigt folgende exemplarische Gegenüberstellung: So löste die Entscheidung für das Gymnasium durch die Lehrerin, die Eltern und die Großmutter bei Luzie einen Motivationsstoß („Kick“) aus, wie sie dies im Interview selbst beschrieb. Denn dies bestätigte sie darin, ausreichend intelligent und ehrgeizig zu sein:

„An der Grundschule da war echt, da war ich auch ziemlich ehrgeizig..Ich hatte immer so durchschnittliche Noten, zwei hin und wieder eins oder so. Und als es dann darum ging, ob Gymnasium oder Realschule....meine Eltern haben das dann auch ausgefüllt, dann musste man irgendso ne Bewerbung oder sowas ausfüllen und die haben dann nochmal mit meiner Klassenlehrerin gesprochen, die meinte dann: ‘Ne, ne, ich sollte aufs Gymnasium, ich wär zwar nicht so überdurchschnittlich, aber ich hätte immer so meine gleich guten Noten. Mir würde nur der Ehrgeiz fehlen’ (lacht). Hat sie gesagt, ja damals schon. Also den richtigen Ehrgeiz hab ich, glaub ich auch erst so auf dem Gymnasium entwickelt....“ (Luzie)

Luzie's Erklärung war, der Ehrgeiz sei von der Großmutter väterlicherseits „abgefärbt“:

„Ja, meine Oma, genau meine Oma (lacht). Und zwar....die war halt so ‘nen gewisser Sonderfall. Die hat immer, sie wollt immer was Besseres sein, hatte man immer so den Eindruck bei ihr, ne... so. Also die war schon ziemlich ehrgeizig.“ „...Dass ich halt so den bisschen den Ehrgeiz so von ihr so gehabt hab. Ich mein, ich hab sie halt nicht oft gesehen, und wenn man sie gesehen hat, dann kam gleich immer sowas...“ (Luzie)

Bei Rita dagegen, die ebenfalls sehr anspruchsvolle Bildungs- und Berufspläne hatte, führte die Hauptschul-Entscheidung durch die Erziehungspersonen zu einer Kränkung. Dies wurde verstärkt, als ihr Wunsch, nach der 6. Klasse auf die Realschule zu wechseln, von den Eltern wie von der Lehrerin abgeschlagen wurde, mit dem Argument: *„Besser einen guten Hauptschulabschluss als einen schlechten Realschulabschluss!“*

Doch dieser Zusammenhang zwischen Schulentcheidung und Selbstkonzept trifft nach meinen Erkenntnissen nur auf diejenigen Frauen zu, die bis zum Ende der Grundschule über das Selbstbild verfügen, intelligent zu sein und daraus eine hohe Bildungs- bzw. Aufstiegs motivation entwickelt haben. Das gilt für „verbleibende“ wie „aufsteigende“ ArbeiterInnen-töchter gleichermaßen. Zu einem ähnlichen Befund gelangte Nittel (1992, S. 253ff) bei seiner Beobachtung der Folgen von Schulsonderprüfungen.⁸ Die Notwendigkeit, eine dieser Prüfungen zu absolvieren, wird von den SchülerInnen als Zweifel an ihrer generellen Leistungsfähigkeit verstanden, was Folgen für die Entwicklung von Begabungsselbstbildern (a.a.O., S. 254) hat.

Bei den anderen, nicht bildungsorientierten Mädchen führte die Schulent-scheidung weder zu einer Kränkung noch Verunsicherung des Selbstbildes. So war für Ilona z.B. klar, dass sie keinesfalls das Gymnasium besuchen wollte, da sie nicht bereit war, den Großteil ihrer Freizeit mit Lernen zu verbringen, denn dies verband sie mit dem Besuch des Gymnasiums. Auch für Annette war die Hauptschule der gewünschte und richtige Ort:

„... dann hab ich auch die 10b geschafft nur mit Zweien und Dreien. Weiß ich heute immer noch nicht, wie ich da dran gekommen bin, aber wie das so ist: Pfudeln hier und pfudeln da. Äh, und hab noch die Qualifikation fürs Gymnasium geschafft. Also diese Zusprache, dass ich also die 11. Klasse machen könnte, aufs Gymnasium. Aber dat war eh nie mein Streben dahinzugehen, weil, dat hätt ich auch nie geschafft, weil ich brauch immer so zwischendurch jemanden, der mir mal in den Hintern tritt, dass ich mich auch hinsetze. Und da hab ich auch gar keinen Nerv zu, da irgendwie Abi oder sowas zu machen. Das war noch nie mein Fall.“ (Annette)

2. Erfahrungen in der Sekundarstufe: Selbst- und Fremdbilder und der Klassenverband

2.1. Selbst- und Fremdbilder

Durchsetzungsfähige Bildungsmotivation erfordert – subjektiv gesehen – vor allem ein *Selbstkonzept*, in welchem das Wissen um vor allem kognitive Fähigkeiten und Intelligenz verankert ist. Denn es ermöglicht auch in Krisenzei-

⁸ Sonderprüfungen sind Prüfungen, denen sich diejenigen SchülerInnen unterziehen müssen, bei denen die Entscheidung für die Realschule oder das Gymnasium nicht eindeutig ist oder Eltern und Lehrpersonen unterschiedlicher Meinung sind.

ten,⁹ die Bildungsanstrengungen durchzuhalten. Auf die Schwierigkeit für Mädchen, ein positives Selbstbild zu entwickeln und die vielfältigen Maßnahmen, die dazu beitragen, das Selbstvertrauen der Mädchen im Schulverlauf zu mindern, hat Horstkemper schon 1987 hingewiesen.

Außerhalb des Subjekts bedarf es durch die Familien (oder familienähnlichen) Mitglieder einer *Anerkennung und Bestätigung*, eine einigermaßen gute Schülerin zu sein, damit sich das Selbstbild der Person verfestigt. Das Wissen, diese Fähigkeit zu haben (wie z.B. bei Luzie der „Ehrgeiz“) stärken Leistungsfähigkeit, -bereitschaft und die Selbstsicherheit.

Selbstbewusstsein und Bestätigung körperlicher Leistungsfähigkeit (wie sie z.B. Rita hatte) sind zwar ein deutlicher Ausdruck von Ehrgeiz, reichen aber letztendlich nicht aus, um eine Bildungsmotivation gegen innere und äußere Anfeindungen durchsetzen zu können. Dies gilt umso mehr, wenn von externen Seiten (Erziehungspersonen und -institutionen) keine flankierenden Unterstützungsmaßnahmen erfolgen: So hatte Rita eine starke Aufstiegs motivation, sie war sich über ihre Leistungsfähigkeit als Kind sicher und erfuhr durch andere Personen die Bestätigung ihrer (sportlichen) Stärken. Zugleich erlebte sie jenseits dessen jedoch weder eine Förderung noch eine Bestätigung ihrer vorhandenen kognitiven Kompetenzen durch Erziehungspersonen (auch nicht vom geliebten Vater; die Familie war relativ bildungsfern¹⁰). Folge war, dass sie ihre hohe Aufstiegs motivation letztendlich nicht in einen entsprechenden Bildungs- und Berufsverlauf umsetzen konnte und nach einem schwierigen und langwierigen Start in den Ausbildungsmarkt jegliche berufliche Aspirationen aufgab.

Ein Ergebnis der Studie ist, dass insbesondere „verbleibende“ ArbeiterInnen-töchter *zu selten eine Stärkung und Bestärkung* von geistigen Kompetenzen durch Erziehungspersonen und -institutionen erfahren. Dadurch konnten sie weniger Zutrauen in ihre intellektuellen, körperlichen oder kreativen Kompetenzen entwickeln und kein entsprechendes Selbstkonzept ausbilden, das für einen erfolgreichen Schulbesuch notwendig gewesen.

Vor allem wenn das eigene Selbstkonzept labil und das Selbstwertgefühl negativ ist, ist eine *Bestärkung von außen* notwendig, um eine hohe Bildungsmotivation kontinuierlich durchhalten zu können. Eine latente „Selektionsaktivität“ (Nittel 1992, S. 252f) erfolgt in der Schule durch die „Bestätigung positiver Begabungsselbstbilder durch Gesten der persönlichen Sympathie und Wertschätzung genauso wie die Ratifizierung negativer Begabungsselbstbilder durch Gesten der Nichtbeachtung oder der persönlichen Geringschätzung“ durch Lehrpersonen. Fehlende oder negative Reaktionen der Lehrpersonen können schnell dazu führen, dass die Schülerin kein Interesse an den Bildungsin-

9 D.h. in Zeiten bzw. Situationen, in denen ein positives Selbstwertgefühl durch Kränkungen oder Abwertungen angegriffen wird.

10 Mit bildungsfern bzw. bildungsnah wurde ein Begriffspaar verwendet, mit dem die Nähe oder auch Ferne des familiären Milieus zu Bildungswerten wie Lektüre von Zeitungen, Literatur bezeichnet wird. So war ein Ergebnis der Studie, dass insbesondere dann, wenn die Eltern von ArbeiterInnentöchtern viel lesen (nicht nur die Tageszeitung, sondern Literatur) die Distanz zur bürgerlichen Kultur geringer und für die Töchter leichter zu überbrücken ist.

halten und -formen entwickelt und Schule als notwendiges „Absitzen“ erfahren wird:

„So, ich hab ab (dem) 7. Schuljahr (...) die Lust verloren zu lernen. Da war bei mir der Kaffee auf irgendwie, irgendwie so was denn, da hinsitzen und lernen, für was denn, für wen denn, ne?“ (Frauke)

Nicht ausreichende Bestätigung verstärkt die *Schüchternheit*, die ein Ausdruck von großer Selbstunsicherheit ist. Diese Selbstbeschreibung scheint ein Merkmal von jungen Frauen aus der Arbeiterinnenschicht zu sein, denn ich fand sie in 9 von 10 biographisch analysierten Interviews. Mit dieser Schüchternheit kam ein Großteil der Interviewten schon in die Schule; sie fand ihren Ausdruck vor allem in der Angst vor Gruppen (selbst vor der vertrauten Klasse) zu sprechen. Horstkemper beschrieb Schulangst als eine Teildimension des Selbstvertrauens (Horstkemper 1987, S. 117ff.). Oft trifft diese Unsicherheit nicht nur auf Gleichgültigkeit, sondern wird durch Abwertungen und Hänseleien durch Lehrpersonen und KlassenkameradInnen massiv verstärkt:

„...Ich weiß wirklich, dass wir...wenn was verkehrt gesagt worden ist, die ganze Klasse gelacht hat und der Lehrer 'Hmhmm, so ne doofe Antwort' ungefähr, ne. Und dann hab ich gesagt: 'Dann sagste lieber gar nichts!' ...Und dann kamen denn die Aufsätze wieder und dann der Lehrer denn verteilt und ich immer noch nicht und immer noch nicht...Und dann meinte er, ich saß und war nervös und dann meinte er: 'Ja, jetzt eine Überraschung für alle, ne, die Christel hat ne Eins!' Und ich: 'Oh!' Dann hat er gesagt: 'Hör mal, haste eventuell ein Heft unter der Bank liegen gehabt?' 'Ne, hab ich nicht...'“ (Christel)

Der Schülerin Christel wird die Leistung nicht zugetraut, sie wird vor der Klasse durch den Lehrer bis hin zur Unterstellung von Mogelei herabgesetzt. Christel hat in dieser Situation keine Chance, ihre Fähigkeit (spannende Science-fiction-Geschichten schreiben zu können) in ihr Selbstkonzept zu übernehmen. Gerade dies wäre notwendig gewesen, um ihr schwaches Selbstwertgefühl zu stärken.

2.2. Die Positionierung im Klassenverband als Einflussfaktor auf das Selbstwertgefühl

Auch die *Position in der Klasse* der Schülerin hat Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl. Für einen Schulerfolg vor dem Hintergrund der „Schüchternheit“ ist von Bedeutung, ob die Interviewte innerhalb des Klassenverbandes eine Randposition innehat oder gut integriert ist. Krappmann und Oswald (1995) fanden in ihrer Studie mit Berliner Grundschulkindern u.a. heraus, dass soziale Beziehungen innerhalb des Klassenverbandes Zugänge eröffnen und Schutz vor Abwertungen sowie Kränkungen durch KlassenkameradInnen bieten können. Kränkende Äußerungen und nicht geleistete Unterstützung werden von den SchülerInnen überwiegend gegen Kinder gerichtet, die außerhalb des eigenen Bezugssystems positioniert sind. Kinder in sozialen Gruppen sind dagegen in ihren internen sozialen Beziehungen von Abwertungen weitgehend frei (a.a.O., S. 154). Ein Vergleich der Zensuren brachte darüber hinaus zum Vorschein, „...dass die Kinder, die in Gruppen oder Geflechten an Hilfen, wenn auch zum Teil ambivalenten Charakters, partizipieren, im Durchschnitt bessere Zensuren haben als die Kinder außerhalb von Gruppen und Geflechten.“ (a.a.O., S. 146)

In einem *Klassenklima*, das von Konkurrenz und (Leistungs)Vergleichen geprägt ist, sind also SchülerInnen durch eine sichere und anerkannte soziale Position in der Klasse vor Abwertungen innerhalb der schulischen Interaktionen besser geschützt als am Klassenrand positionierte Kinder. Die Ergebnisse von Rost/Czeschlik 1994, die sich im Rahmen der groß angelegten Marburger Hochbegabtenstudie (vgl. Rost et al. 1993) mit der Frage „Beliebt und intelligent? Abgelehnt und dumm?“, beschäftigen, sprechen eine ähnliche Sprache: „Intelligentere Kinder werden häufiger positiv nominiert (von ihren KlassenkameradInnen, S.B.), und vice versa erhalten weniger kognitiv leistungsfähige Kinder mehr Ablehnungen.“ (a.a.O., S. 174) In dieser Studie wird jedoch von einem nicht hinterfragten Intelligenzquotient der Kinder auf deren Beliebtheit geschlossen. Meine Ergebnisse weisen im Gegensatz daraufhin, dass die Beliebtheit im sozialen Klassenverband ein Mädchen „intelligent“ machen kann, da die Anerkennung zu einem höheren Selbstvertrauen führt. Dies drückt sich sehr deutlich in ihren Handlungen und Äußerungen (freiwillig melden, Ideen zulassen und äußern etc.) aus.

Insbesondere für „aufsteigende“ ArbeiterInnentöchter hat die *Stellung im Klassenverband* eine wichtige Funktion bei der Bewältigung des krisenhaften Ereignisses: Das Gefühl, dazuzugehören und zu einzelnen Mitschülerinnen enge Beziehungen zu haben, kann die Fremdheitserfahrungen und damit verbundene Verunsicherungen ein Stück auffangen, während eine weniger geachtete Stellung innerhalb der Klasse zur Verunsicherung und damit eventuell zu einem defensiven Verhalten wie Rückzug und Stumm-Werden führen kann:

„...Ich war nie jemand so, der unheimlich viel gesagt hat (Pause). Weiß nicht, ich hab eigentlich lieber zugehört, so. Und dann hinterher bei mir hat sich da dann auch irgendwann mal gesteigert, dass ich dann irgendwie gar nichts mehr gesagt hab und jedes Mal, wenn ich was sagen sollte in der Schule, dann ist mir das richtig hochgestiegen. Der Blutdruck stieg, alles stieg, ne (lacht) und dann äh, naja. Dann hab ich irgendwie auch ein, zwei Sätze (gesagt) und dann war ich froh, wenn's vorbei war, so ungefähr. Hab mich da wohl nen bisschen reingesteigert. Ja.“ (Luzie)

Dies wurde bei Luzie durch einen *aggressiven Klassenverband* intensiviert, indem ältere, sitzen gebliebene oder strafversetzte Jungen den Ton mit hämischen Bemerkungen angaben. Dass Luzie aufgrund der aggressiven Klasse in der Sekundarstufe I dennoch nicht an eine Aufgabe ihrer hohen Bildungsorientierung dachte, lag zum einen an ihrem Selbstkonzept und zum anderen an ihrer gelungenen Integration in eine Kleingruppe von engen Freundinnen, die sich gegenseitig als Gruppe Rückhalt innerhalb des rauen Klassenklimas verschaffte.

Der relativierende Aspekt des *Klassenmilieus* darf bei den Betrachtungen zu einem Bildungsaufstieg nicht übersehen werden: Stimmen die Werte des Herkunftsmilieus mit denen der Klasse überein, so führt dies weniger zur Verunsicherung des Kindes oder Jugendlichen als wenn der Wertekontext der Klasse nicht mit den mitgebrachten Wertvorstellungen überein stimmt. Übertragen auf meine Studie bedeutet dies, dass „verbleibende“ ArbeiterInnentöchter beim Besuch einer Hauptschule wahrscheinlich einem ihnen vertrauteren Wertekontext ausgesetzt waren als „aufsteigende“ ArbeiterInnentöchter. Dies wurde zwar etwas abgefedert durch den Besuch eines Gymnasiums mit einem hohen Anteil von Kindern aus ArbeiterInnenfamilien und war in meiner Studie, die im westlichen Teil des Ruhrgebiets durchgeführt wurde, der Fall. Einige der inter-

viewten „aufsteigenden“ ArbeiterInnentöchter stellten jedoch vor allem ab der gymnasialen Oberstufe eine größere soziale Fremdheit fest (s.o.). Des Weiteren scheint eine wichtige Rolle zu spielen, ob die besuchte Klasse homo- oder heterogen ist (d.h. bunt zusammengewürfelt aus verschiedenen anderen Klassen – „Sitzenbleibern“ – und verschiedenen Schulklassen und städtischen Kulturen). Denn eine heterogen zusammengesetzte Klasse erfordert von den einzelnen Individuen mehr Integrationsarbeit als eine homogen zusammengesetzte Klasse.

3. Fremdheitserfahrungen: Probleme eines Bildungsaufstiegs¹¹

Die Äußerungen von *Fremdheit* und *erlebter Nicht-Zugehörigkeit* zu einer sozialen Kultur waren bei den „aufsteigenden“ ArbeiterInnentöchter deutlich öfter zu finden als bei den „verbleibenden“. Alle „aufsteigenden“ ArbeiterInnentöchter äußerten Differenz- und Fremdheitserfahrungen mit Beginn des Gymnasiums. Dies war auch dann der Fall, wenn sie ein so genanntes „Arbeiterkinder-Gymnasium“¹² besuchten:

„Ja auf dem Gymnasium dann, war das halt schon alles so n bisschen ausgewählt (betont), nicht so viele Leute, die aus diesen einfachen Verhältnissen kamen. Also in meiner Klasse war das wirklich ganz extrem. Da waren viele Leute halt aus N., die sowieso alle ein eigenes Haus hatten. Da waren ganz wenig Leute irgendwie, die in ähnlichen Verhältnissen gelebt haben wie ich. Da kam ich mir also schon so en bisschen so, ja nicht exotisch, aber schon so en bisschen außen vor vor, sozusagen...“
(Ute)

Mit dem Schulwechsel verbunden waren *Gefühle von Fremdheit, Nicht-Dazu-Gehören und Scham*. Mehr als die Hälfte dieser Untersuchungsgruppe war dabei relativ schnell in das soziale Gebilde der Klasse integriert, eine Probandin suchte und fand Rückhalt durch eine geschlossene und kontinuierliche Freundinnen-Gruppe. Mit welchen Problemen hatten die „aufsteigenden“ ArbeiterInnentöchter durch den Milieuwechsel zu kämpfen?

3.1. Differenz- und Fremdheitserfahrungen

Mit den Erfahrungen beim Eintritt in das Gymnasium war es zumeist das erste Mal, dass sich die Mädchen different zu einer sozialen Gruppe erfuhren. Damit waren sie gezwungen, die *Existenz verschiedener sozialer Niveaus wahrzunehmen* und auch eine Hierarchie zu erkennen, innerhalb derer sie sich aufgrund ihrer Herkunftskultur minderwertiger als die meisten KlassenkameradInnen verorten mussten. Das Gymnasium ist innerhalb unserer Bildungslandschaft mittelschichtdominiert, dort wird der Umgang und die Menge mit angesammeltem Wissen und Artikulations- sowie Abstraktionsfähigkeit ge-

11 In diesem Abschnitt gehe ich hauptsächlich auf die Erfahrungen in der Schule, daneben aber auch auf die in der beruflichen und universitären Ausbildung erlebte Praxis ein.

12 Sogenannte und von den Interviewpartnerinnen bezeichnete „ArbeiterInnen-Gymnasien“ sind Gymnasien (nicht Gesamtschulen) mit einem relativ hohen Anteil (mehr als 50 %) an Kindern aus der ArbeiterInnenschicht, zumeist aufgrund ihrer örtlichen Lage (z.B. nahe einem großen Industrieunternehmen, das einem Großteil der Eltern Beschäftigungsmöglichkeiten bietet bzw. bot).

fordert, gefördert, aber auch vorausgesetzt. Dies wie ihr damit verbundenes Defizit erkannte Trixi sehr deutlich:

„...Aber da (auf dem Gymnasium, S.B.) hab ich teilweise aber schon gemerkt, dass irgendwie andere Kinder, ähm, irgendwie mehr wussten als ich oder irgendwie, ja so, auch anders redeten als ich, also weil da kamen auch Kinder aus anderen Familien dazu. Da hab ich die schon manchmal bewundert, also, so sprachlich...“ „... Dass andere, also die Kinder, die Jugendlichen, die sich da eingemischt haben in die Diskussion und ihre Standpunkte beziehen konnten, das waren, die kamen aus anderen Elternhäusern als ich....Aber ich mein, die haben zu Hause gelernt zu diskutieren oder denen wurden bestimmte Sachen auch vielleicht nahe gebracht. Also Eltern, die studiert hatten, haben denen vielleicht andere Bücher gegeben oder gesagt: 'Guck mal her, das ist jetzt so und so.' Bei meinen Eltern war das ja eher, wenn man diskutierte, mehr auf so, so nach Menschenverstand eben, ne....“ (Trixi)

Mit der Wahrnehmung der sozialen Hierarchie und der eigenen niedrigen Einordnung konnte sehr schnell das Gefühl der Minderwertigkeit entstehen, verbunden mit der Angst, im Vergleich zu Kindern anderer Elternhäuser nicht genügend zu wissen bzw. sich nicht gut genug ausdrücken zu können. Das Gefühl, nicht richtig dazu zugehören, „anders zu sein“ war bei Ute während der gymnasialen Oberstufe besonders ausgeprägt. Im Zuge der Berufsüberlegungen wurden Ute auch die sozialstrukturell bedingten Ursachen für ihre im Vergleich zu den KlassenkameradInnen für die unterschiedlichen Zukunftsüberlegungen sehr bewusst:

„....das hab ich dann schon sehr früh gemerkt, dass es irgendwie was, doch was anderes ist, wenn die Eltern halt Schlosser, Reno-Gehilfin sind und nicht Arzt und äh, weiß ich nicht, Rechtsanwalt oder irgendwie sowas. Und dann, da war auch nie irgendwie, hinterher das Thema. Was weiß ich als es darauf zuing, was machen wir jetzt, studieren wir jetzt oder so. Da war dann für mich die Frage irgendwie, wie schnell werd ich fertig, wie schnell kann ich Geld verdienen, wie lang noch lieg' ich meinen Eltern noch auf der Tasche. Das war die Hauptfrage für mich....Da hab ich überhaupt nicht weiter drüber nachgedacht, dass ich jetzt anfangen zu studieren.“ (Ute)

Die Erfahrung, wegen ihrer Andersartigkeit nicht anerkannt zu sein, war bei Regina ausgeprägt, da sie diese in allen Klassen machte. Wie sehr sie sich missverstanden fühlte und welche Fantasien sie durch die Nicht-Anerkennung hatte, macht folgende Aussage deutlich:

Sie hatte in der Klasse immer „...wieder einen auf den Deckel gekriegt. Es hat nicht dazu geführt, dass ich den Mund gehalten habe. Ich hab, doch, immer wieder widersprochen, aber ich bin nie ausfällig geworden, nie laut geworden. Wenn ich dann wieder saß, hab ich immer so, so Fantasien gehabt: 'Ah, das nächste Mal, dann schrei ich, dann schrei ich, dann werd ich richtig laut' (betont). Es war dann nicht so.“ (Regina)

Vergleichbare Ergebnisse finden sich in Studien über studierende ArbeiterInnen-töchter (Bublitz 1980, Thelling 1986, Borkowski 1993, Rauch 1993, Fürstenberg 1994, v. Prümer 1997 sowie Schlüter 1992, 1993, 1999). Fremdheitsgefühle wurden von den Befragten beim Besuch des Gymnasiums zum ersten Mal wahrgenommen, obgleich die Mehrzahl der interviewten Frauen ein Gymnasium mit einem relativ hohen Anteil von ArbeiterInnenkindern besuchte und dieses meist in einem entsprechenden Wohnviertel lag. Es ist zu vermuten dass diese Verunsicherung bei einer Entscheidung für ein traditionelles Gymnasium mit einem höheren Anteil von Kindern aus bildungsnahen Schichten noch grö-

ber ausgefallen wäre. Die jungen Frauen haben in den Oberstufen die soziale Selektivität massiv wahrgenommen. Dass viele der interviewten Frauen dabei jedoch in soziale Gruppen integriert waren und somit die Fremdheitserfahrungen abgemildert bzw. aufgefangen wurden, kann an dem progressiven, die Chancengleichheit fördernden Charakter der von der Mehrheit der Frauen besuchten Schulen liegen (Gesamtschulen, Gymnasien mit einem überproportional hohen Anteil an Arbeiterkindern). Regina besuchte als einzige Probandin ein traditionelles humanistisches Gymnasium, scheiterte dort zunächst und erreichte ihr Bildungsziel Abitur nur mühsam und auf Umwegen.

3.2. Umgang mit Differenz- und Fremderfahrungen: Umdeutung und Verteidigung

Im Umgang mit der Verunsicherung sind verschiedene Formen der Auseinandersetzung erkennbar. So provozierten das Fremdsein und Differenz-Erfahrungen bei Elisabeth Trotz und Widerstand gegen Abwertungen und Stolz auf ihre Herkunft:

„...Also das weiß ich noch, ne. Ich hab das als Privileg empfunden, lernen zu dürfen. Und es war für mich auch ganz wichtig. Ich hatte zwar auch meinen Schulfrust....Aber es war für mich trotzdem ein Privileg, lernen zu dürfen und Abitur machen zu dürfen. Und ich hab die Leute auch wirklich gehasst, die ich auch später auf dem Gymnasium kennen gelernt hab, eher so in der Oberstufe. Irgendwie, die so das als selbstverständlich ansahen und irgendwie auch anfangen, auch halt von den 'Prolos' zu reden irgendwie, die ja dumm sind. Und wo ich gedacht hab, die wissen einfach nicht, was das heisst, ne.“ (Elisabeth)

Elisabeth verurteilte die Arroganz ihrer Mitschülerinnen und war sich dabei ihrer eigenen Herkunftskultur positiv bewusst. Daraus erwuchs ihr Wille, sich auch der Höherwertigkeit des (Bildungs-)Bürgertums, vertreten durch LehrerInnen, zu widersetzen. Einen gänzlich anderen Umgang mit den auf dem Gymnasium erlebten Fremdheitsgefühlen hatte Ute. Anstatt wie Elisabeth offensiv die Hierarchie zu hinterfragen, ging Ute in die Defensive: Sie empfand eine große Scham bezüglich ihrer Herkunft, die sich bei ihr an der Befangenheit angesichts ihrer beengten Wohnverhältnisse ausdrückte. Soziale Scham zu empfinden setzt, ähnlich wie beim Widerstand, die Erkenntnis über die eigene, niedrigere Verortung innerhalb der sozialen Hierarchie voraus. Im Vergleich mit den KlassenkameradInnen kam die kleine Wohnung ihrer Familie sehr schlecht weg. Sie schildert ihre damit verbundenen Bedrängungen wie folgt:

„...Hinterher auf dem Gymnasium hab ich natürlich auch dann Kinder kennen gelernt, was weiß ich, von Rechtsanwälten, die hatten eigene Häuser. Wenn ich dann jemand Neues mit nach Hause gebracht hab, da hab ich mich manchmal richtig geschämt, ne, wegen der kleinen Wohnung, ne. Das hätte ich nie zugegeben oder so, aber irgendwie hab ich dann: 'Mein Gott, jetzt, was denken die jetzt, dass wir in engen Verhältnissen wohnen oder so'. Das war, manchmal war das komisch....“ (Ute)

3.3. Erfahrung von sozialen Brüchen

Der Schulwechsel führte bei einigen „aufsteigenden“ ArbeiterInnentöchtern zu einer starken Verunsicherung und dem sinnlichen Erleben von Fremdheitsgefühlen, so dass sich bei diesen Schulwechseln von „kritischen Lebensereignissen“ (Baacke et al. 1993) sprechen lässt. Gleichzeitig aber bewegten sich

die Frauen durch ihre zunehmend höhere formale Bildung sowie durch die Kontakte mit der Mittelschichtskultur immer weiter von ihrer eigenen Herkunftskultur weg. Durch die *sozialen Bruch Erfahrungen* und die Notwendigkeit, sich in mindestens zwei verschiedenen Kulturen bewegen zu müssen, erfuhren die „aufsteigenden“ ArbeiterInnentöchter die Verschiedenheit, Widersprüchlichkeit und damit auch die kulturelle und soziale Relativität gesellschaftlicher Normen.

Ein Resümee: Je größer die erlebten Provokationen durch erfahrene soziale Brüche sind, desto stärker ist die Veranlassung, über gesellschaftliche Umstände und die dahinter stehenden, oft (latenten) Wertvorstellungen kritisch nachzudenken und diese zu hinterfragen.

3.4. Horizonte der Eltern

Zwar wünschen sich heutige Eltern mit einer großen Selbstverständlichkeit für ihre Tochter eine qualifizierte Ausbildung. Auf der Basis der vorliegenden Untersuchung ist jedoch zu vermuten, dass der von den Eltern gewünschte und auf die Kinder übertragene soziale Bildungsaufstieg *deutliche Grenzen* findet. Die Eltern der „aufsteigenden“ ArbeiterInnentöchter unterstützten zwar den Bildungsaufstieg bis zum Abitur als einer wichtigen Voraussetzung zu einem höherqualifizierten Beruf. Der *Horizont der Lebensvorstellungen* und des beruflichen Aufstieges der Töchter macht jedoch vor einer Hochschulausbildung halt. Die Mehrheit der Eltern (der interviewten Frauen) hatte eine Präferenz für eine kaufmännische Berufsausbildung nach dem Abitur (in der Regel eine Ausbildung zur Bankkauffrau). Diese Begrenzung im Votum der Eltern kann wie folgt interpretiert werden: Eine spätere qualifizierte Angestellten-Tätigkeit der Tochter mit sozialer und finanzieller Sicherheit bedeutet für die Eltern schon einen erstrebenswerten Aufstieg. Eine akademische Ausbildung mit all den damit verbundenen Unsicherheiten (Arbeitslosigkeit, unklarer Beschäftigungsmarkt und -verhältnisse) wird bei allem elterlichen Stolz auf die Tochter nicht gewünscht, denn dies wäre zu weit von der Lebenssituation und auch Arbeitskultur der Eltern entfernt.

Konsequenzen waren bei Ute am deutlichsten zu erkennen, die große Schuldgefühle hatte. Daraus entspann sich ein tiefer Konflikt, weshalb sie sich erst nach einigen Jahren Berufsarbeit und zunehmenden psychosomatischen Störungen für eine Studienaufnahme entschied. Dies kann für die „aufsteigenden“ Subjekte neben den ständigen Gefühlen von Fremdheit und Angst zu versagen, starke Ambivalenzgefühle hervorrufen und die soziale wie psychische Verunsicherung nochmals verstärken, so dass sie sich nach dem Abitur – anders als ihre ehemaligen KlassenkameradInnen – nicht für ein Studium entscheiden. Unter den deutschen StudentInnen hatten im Jahre 1997 30 % aller Studierenden aus bildungsfernen Schichten vor dem Erwerb des Abiturs eine berufliche Qualifikation erworben, aber nur 6 % der StudentInnen aus bildungsnahen Schichten (vgl. Schnitzer u.a. 1998, S. 280). Selbst wenn das Studium aufgenommen wird, haben die ArbeiterInnentöchter mit ihrer zunehmenden Fremdheit und Distanz zu ihrer Herkunftskultur zu rechnen. Noch einmal Ute:

„...Also seit ich studiere... hat mir noch niemand irgendwie so gesagt oder so, dass ich mich verändert habe, irgendwie. Aber in meiner Familie ist das halt so..., dass die halt denken, ich will was Besonderes sein. Das, das äh, weil ich jetzt studiere...Und

mein Freund, der wird dann, irgendwann wird der mal Diplom-Ingenieur und da, die sind ja abgehoben sozusagen, ne...aber das stimmt nicht, das ist wirklich nicht der Fall....Vielleicht hab ich en anderes Vokabular, ich hab auch en ganz anderen Umgang, aber ühm, deswegen bin ich doch die Gleiche geblieben, da bin ich mir ganz sicher. Und irgendwie glauben die aber irgendwie, dass ich was, was Besonderes sein will und das ist überhaupt nicht der Fall.“ (Ute)

Selbst wenn die jungen Frauen als Gewinnerinnen der Bildungsexpansion gelten und sich die ungleiche Verteilung von Geschlecht und Schicht im Zeitverlauf nivelliert hat, so lassen sich deutliche Differenzen entlang der geschlechts- und schichtspezifischen Linie feststellen. Selbstvertrauen in die eigenen (vornehmlich kognitiven) Kompetenzen und das Gefühl von Handlungsfähigkeit können als wesentliche Merkmale von versubjektivierter gesellschaftlicher und geschlechtlicher Struktur verstanden werden, das einerseits für Schulerfolg und Bildungsaufstieg notwendig ist, andererseits aber auch in den Bildungsinstitutionen gefördert oder auch verhindert werden kann.

Vor diesem Hintergrund an „Chancengleichheit“ festzuhalten, bedeutet für mich, im schulischen Handeln auf die feinen und subtilen Mechanismen zu achten, diese in Frage zu stellen und durch das eigene Handeln die Stärkung des Selbstvertrauens, insbesondere der wenig selbstbewussten SchülerInnen konsequent zu fördern.

Literatur

- Baacke, Dieter u.a. 1993: Aus Geschichten lernen. Weinheim und München: Juventa
 Böttcher, Wolfgang / Klemm, Klaus 1995: Bildung in Zahlen. Weinheim und München: Juventa
 Bourdieu, Pierre 1988: Die feinen Unterschiede. Frankfurt: Suhrkamp
 Bourdieu, Pierre; Jean-Claude Passeron 1971: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Klett
 Brendel, Sabine 1998: Arbeitertöchter beißen sich durch. Bildungsbiographien und Sozialisationsbedingungen von jungen Frauen aus der Arbeiterschicht. Weinheim und München: Juventa
 Bock, Ulla 1997: „... wir hatten Frauen als Vorbilder, ein nicht zu unterschätzender Vorteil“ Zur Bedeutung weiblicher Vorbilder und Mentorinnen für Nachwuchswissenschaftlerinnen. In: Feministische Studien. 15. 2, S. 100-108
 Borkowski, Brigitte 1993: Madame Butterfly, Nonne oder Feministin ... – „Klasse“, „Geschlecht“ und Sozialaufbruch durch Bildung. In: Schlüter 1993, S. 65-104
 Bublitz, Hannelore 1980: „Ich gehörte irgendwie so nirgends hin...“ Arbeitertöchter an der Hochschule. Gießen: Focus
 Bundesministerium für Bildung und Forschung 1998: Grund- und Strukturdaten 1996/1996 und 1998/1999, Bonn
 Fürstenberg, Anita 1994: Bildungsmotivation von Arbeitertöchtern. Unveröff. Diplomarbeit der TU Berlin
 Gesellschaft für Chancengleichheit (Hg.) 2000: Potsdamer Erklärung, Potsdam
 Hansen, Rolf; Hermann Pfeiffer 1998: Bildungschancen und soziale Ungleichheit. In: Rolf, Hans-Günter u.a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 10, Weinheim: Juventa, S. 51-86
 Horstkemper, Marianne 1987: Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Weinheim und München: Juventa
 Horstkemper, Marianne 1995: Mädchen und Frauen im Bildungswesen. In: Böttcher/Klemm, S. 188-216
 Knab, Doris 1995: Die Bedeutung von Vorbildern und Leitbildern für die Lebensplanung von Mädchen und jungen Frauen. In: Krahn, S. 24-39

- Krahn, Helga u.a. (Hg.) 1995: Frauen machen Schule. Bielefeld: Kleine Krappmann, Lothar; Hans Oswald 1995: Alltag der Schulkinder. Weinheim und München: Juventa
- Meulemann, Heiner 1990: Schullaufbahn, Ausbildungskarrieren und die Folgen im Lebensverlauf. In: Kölner Zeitschrift für Sozialpsychologie und Soziologie, Sonderheft, S. 89-117
- Metz-Göckel, Sigrid; Elke Nyssen 1990: Frauen leben Widersprüche. Zwischenbilanz der Frauenforschung. Weinheim und Basel: Beltz
- Metz-Göckel, Sigrid; Elke Nyssen 1996: Die „deutsche Bildungskatastrophe“ und Frauen als Bildungsreserve. In: Kleinau, E. / Opitz, C. (Hg.) 1996: Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, Band 2. Frankfurt/M./New York: Campus, S. 373-385
- Nittel, Dieter 1992: Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung. Eine biographie-analytische Studie. Interaktion und Lebenslauf. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Ortmann, Hedwig 1972: Arbeiterfamilie und sozialer Aufstieg. München: Juventa
- Prümmer, v., Christine 1997: Frauen im Fernstudium. Bildungsaufstieg für Töchter aus Arbeiterfamilien. Frankfurt/M./New York: Campus
- Rauch, Anne 1993: „... und was ist mit den Akademikertöchtern?“ - Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung zum Studienverhalten von Arbeitertöchtern und Akademikertöchtern. in: Schlüter 1993, S. 148-172
- Rost, Detlef H. u.a. 1993: Lebensweltanalyse hochbegabter Kinder. Das Marburger Hochbegabtenprojekt. Göttingen: Hogrefe
- Schlüter, Anne 1992: Arbeitertöchter und ihr sozialer Aufstieg. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Mobilität. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Schlüter, Anne 1993: Bildungsmobilität. Studien zur Individualisierung von Arbeitertöchtern in der Moderne. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Schlüter, Anne 1996: Soziale Herkunft und Studienzugangsbedingungen von Arbeitertöchtern im Ruhrgebiet – Bildungsentscheidungen ohne familiäre Vorbilder? Manuskript in der Antrittsvorlesung am 20.11.1996 an der Universität Dortmund
- Schlüter, Anne 1999: Bildungserfolge. Opladen: Leske + Budrich
- Schnitzer, Klaus u.a. 1998: Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung
- Thelling, Gabriele 1986: „Vielleicht wäre ich als Verkäuferin glücklicher geworden?“ Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot

Sabine Brendel, Dr. phil., geb. 1961, Ausbildung zur Bürofachkraft, Studium der Pädagogik (Diplom) und Politik (Magister) in Tübingen, Promotion an der Universität Bielefeld, verschiedene Tätigkeiten in Schul-, Bildungs- und Mädchenprojekten und als Referentin; seit 1999 am Hochschuldidaktischen Zentrum der Universität Dortmund in Forschung und Lehre tätig;
 Anschrift: Universität Dortmund, HDZ, 44221 Dortmund;
 E-mail: sbrendel@hdz.uni-dortmund.de