

Berliner Studien zur Soziologie Europas

Freie Universität Berlin, Institut für Soziologie, Garystraße 55, D-14195 Berlin

**Transnationales Humankapital und soziale Ungleichheit
– Eine qualitative Studie über elterliche Motive für die
Wahl bilingualer Grundschulen**

Sarah Rasche

Arbeitspapier Nr. 31

Februar 2014

Die „Berliner Studien zur Soziologie Europas“ des Lehrstuhls für Makrosoziologie der Freien Universität Berlin verstehen sich als ein Ort zur Vorpublikation von Beiträgen, die später in Fachzeitschriften und Sammelbänden veröffentlicht werden sollen. Die Beiträge sollen helfen, eine Soziologie Europas zu profilieren; sie stehen auch im Kontext eines soziologischen Master-Studiengangs zum Thema „Europäische Gesellschaft/en“, den das Institut für Soziologie der Freien Universität anbietet.

Gegenstand der Reihe sind Beiträge zur Analyse der Herausbildung einer europäischen Gesellschaftsstruktur und -kultur, vergleichende Analysen, die die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen europäischen Gesellschaften thematisieren, sowie theoretische Versuche einer Soziologie Europas.

Ziel der Reihe ist es, durch die frühe Verbreitung dieser Arbeiten den wissenschaftlichen Gedankenaustausch zu fördern. Die Beiträge sind nur über das Internet als pdf-Datei zu beziehen.

Zitationsweise: BSSE-Arbeitspapier Nr. 31. Berlin: Freie Universität Berlin.

The “Berlin Studies on the Sociology of Europe” (BSSE) series, issued by the Chair of Macrosociology, includes articles meant for future publication in journals or edited volumes. The papers are meant to further the establishment of a sociology of Europe. They are also related to the the sociological Master Program “European Societies” of the Institute of Sociology of the Freie Universität.

The series focuses on (i) the analysis of a developing European social structure and culture, on (ii) comparative analyses discussing differences and similarities between European societies as well as on (iii) theoretical approaches to a sociology of Europe.

The series aims to promote the exchange of ideas by way of an early distribution. The papers can be obtained via internet as pdf files.

Citation: BSSE Working Paper Nr. 31. Berlin: Freie Universität Berlin.

Abstract

Transnationales Humankapital – insbesondere in Form von Fremdsprachenkenntnissen oder interkulturellen Kompetenzen – wird als Ressource im Kontext von Europäisierung und Globalisierung zunehmend wichtiger. Die Vermittlung solcher Kompetenzen geschieht sowohl über die Familie als auch über Bildungsinstitutionen. Eine Möglichkeit sehr früher Aneignung solcher Kapitalien ist der Besuch einer bilingualen Grundschule, die ab der ersten Klasse zweisprachigen Unterricht anbietet. Auf der Grundlage von Leitfadeninterviews mit (deutschsprachigen) Eltern, deren Kinder eine solche Schule besuchen, rekonstruiert die Arbeit elterliche Motive und Erwartungen an eine solche Ausbildung. Ein zweiter Fokus liegt auf der Frage der sozialen Ungleichheit im Zugang zu bilingualen Schulen und den damit einhergehenden Vorteilen für die weitere Bildungs- und Berufskarriere. Grundsätzlich wird der Zugang zum Erwerb transnationalen Humankapitals durch das kulturelle (transnationale) Kapital der Eltern und – auch aufgrund der zunehmenden Privatisierung der Schulen – durch deren ökonomisches Kapital gesteuert. Und obwohl alle untersuchten Familien in Bezug auf ihre Ressourcenausstattung recht homogen sind, finden sich auch innerhalb dieser Mittelschicht unterschiedliche Erwartungen, Distinktionen und Unterstützungsmöglichkeiten für eine bilinguale Ausbildung.

1. Einleitung¹

„Und die Kinder kommen ja nicht mehr umhin, 'ne Sprache zu lernen bei dieser Globalisierung, die hier am Laufen ist. Ja, jetzt kommen vom Ausland die ganzen Leute hier her zum Arbeiten und unsere Kinder gehen alle ins Ausland, um da zu arbeiten. Und wenn sie sozusagen nicht rechtzeitig anfangen mit 'ner Sprache, [...] dann haben sie 'n Problem.“ (Mutter eines Berliner Grundschulkindes, Interview 2).

Mit diesem Zitat bringt die Interviewte mehrere Aspekte deutlich zum Ausdruck: Der Begriff der Globalisierung ist ein Schlagwort, das über den wissenschaftlichen Diskurs hinaus längst in die Alltagssprache diffundiert ist. In den meisten Fällen wird damit auf gesellschaftliche Veränderungen verwiesen, die Menschen über den eigenen nationalstaatlichen Rahmen hinweg betrifft und auf die jeder reagieren müsse. Und tatsächlich befinden sich die Nationalstaaten seit den 1970er Jahren in einem Transformationsprozess, der weitreichende gesellschaftliche Veränderungen bewirkt. Die Zunahme weltweiter Verflechtungen und des Austauschs auf wirtschaftlicher, sozialer und kultureller Ebene geht auch mit einem Bedeutungsverlust nationalstaatlicher Grenzen einher. Diese starke Vernetzung sowie die zunehmende Durchlässigkeit von Grenzen sind besonders in der Europäischen Union zu beobachten. Die individuelle Partizipation an Globalisierungs- und Europäisierungsprozessen ist aufgrund der Vielfalt an Sprachen und Kulturen stark von der Beherrschung einer Fremdsprache und der Fähigkeit abhängig, sich in fremden kulturellen Kontexten zurechtzufinden. Nur wer in den Erwerb dieser Kompetenzen investiert, könne auch von den genannten Entwicklungen profitieren (Gerhards 2010).

Eine möglichst frühzeitige Aneignung solcher Qualifikationen wird demnach in einer von Globalisierungsprozessen geprägten Welt immer wichtiger. Wer nicht zufällig in einer hochmobilen Diplomatenfamilie oder als Kind mehrsprachiger Eltern aufwächst, muss Fremdsprachen oder interkulturelle Kompetenzen über andere Wege erlernen. Dies ist für Jugendliche beispielsweise durch einen längeren schulischen oder universitären Auslandsaufenthalt möglich. Für jüngere Kinder ist bilingualer Unterricht an Kindergärten und Grundschulen eine besonders effektive Variante des frühen Spracherwerbs in einem internationalen Umfeld. Der Zuwachs an Schulen mit einem solchen Profil ist hoch; die elterliche Nachfrage steigt stetig. Aktuelle Beiträge der Bildungsforschung zeigen allerdings immer wieder, dass sowohl der Bildungserfolg in regulären Ausbildungsgängen als auch der Zugang zu Angeboten, die transnationales Kapital vermitteln, sozial selektiv, da herkunftsabhängig ist. Dementsprechend ist davon auszugehen, dass auch der Besuch bilingualer Bildungs-

¹ Dieses Paper basiert auf einer gekürzten und überarbeiteten Version der Masterarbeit „Globalisierung und der Erwerb transnationalen Bildungskapitals – Elterliche Motive für die Wahl bilingualer Grundschulen und die Entstehung sozialer Ungleichheiten“, die im April 2013 an der Freien Universität Berlin eingereicht wurde. Für die Betreuung der Arbeit, hilfreiche Kommentare und Vorschläge danke ich Jürgen Gerhards, Silke Hans sowie Sören Carlson.

einrichtungen und somit der Erwerb transnationalen Humankapitals sozial ungleich verteilt ist.

Bilingualer Schulunterricht ist kein standardmäßiges Angebot an öffentlichen Grundschulen. Interessierte Eltern müssen sich entweder um die wenigen Plätze an den kostenfreien staatlichen Schulen bemühen oder ihr Kind an einer der privaten Einrichtungen anmelden, die teils hohe Schulgebühren verlangen. Über den finanziellen Aspekt hinaus können aber auch die Angebotsstruktur der Schulen oder die unterschiedlichen Anforderungen an potentielle Schüler und Eltern herkunftsspezifische Ungleichheiten fördern.

Die Arbeit verfolgt daher zwei Ziele: Im Zentrum steht die Exploration handlungsleitender Motive, Erwartungen und Ziele deutschsprachiger Eltern, ihre Kinder auf bilinguale Grundschulen zu schicken. Ihre Entscheidung soll dabei vor dem Hintergrund ihrer Kapitalausstattung nachvollzogen werden, um so ein Bild schichtspezifischer Bildungsstrategien zu entwickeln. Nachfolgend wird die Bedeutung der individuellen Kapitalausstattung für den Zugang zu solchen Bildungseinrichtungen resümiert und der Fokus damit auf soziale Ungleichheit beim Erwerb transnationalen Kapitals gelegt. Für die Bearbeitung dieses Forschungsziels wurden Leitfaden-Interviews mit deutschsprachigen Eltern in Berlin² geführt, deren Kinder eine zweisprachige Grundschule besuchen. Um die Aufnahmebedingungen an solchen Schulen deutlicher nachvollziehen zu können, wurde zudem ein Experteninterview mit der Leiterin einer Grundschule geführt.

Der erste Teil des Papers beschäftigt sich mit der steigenden Relevanz transnationalen Kapitals in einer von Globalisierungs- und Europäisierungsprozessen geprägten Gesellschaft. Daran schließt ein Überblick zur sozialen Ungleichheit im Bildungssystem an und klärt, inwieweit diese Mechanismen auch für den Zugang zu bilingualen Grundschulen relevant sind. In einem nächsten Schritt findet eine erste Fokussierung auf das Feld statt: Da die Untersuchung in Berlin durchgeführt wurde, folgt eine Darstellung der Angebotsstruktur bilingualer Grundschulen in der Hauptstadt. Dafür werden die räumliche Verteilung, das Sprachenangebot, die Aufnahmebedingungen und die Kosten sowohl für staatliche als auch private Schulen dargelegt. Nach einer kurzen Erläuterung der methodischen Vorgehensweise folgt der empirische Teil der Arbeit. Darin werden die Motivlagen und Entscheidungsprozesse der Eltern rekonstruiert und mit deren spezifischer Kapitalausstattung verbunden. Die daraus entstehenden unterschiedlichen Konstellationen werden in einer Typologie dargestellt, die aufzeigt, welche Bildungsstrategien die Familien mit einer bilingualen Ausbildung für ihre Kinder verfolgen. In einem nachgelagerten Schritt wird der

² Die Zuweisung zu Grundschulen erfolgt in Berlin nach Einzugsgebieten. Möchten Eltern ihre Kinder jedoch auf eine andere Grundschule als die Einzugschule schicken, müssen sie sich zunächst bei dieser anmelden, um dann einen Antrag auf Schulwechsel zu stellen. Gibt es ausreichend Kapazitäten an der gewünschten Schule und das Kind wird angenommen, wird dem Antrag stattgegeben (<http://www.berlin.de/sen/bildung/bildungswege/grundschule/>).

Fokus noch einmal verstärkt auf den Aspekt des sozial ungleichen Zugangs zu bilingualen Bildungseinrichtungen gelegt. Mit Hilfe des eigenen Datenmaterials als auch der Erkenntnisse anderer Studien wird aufgezeigt, welche Kapitalausstattung in den Familien zu einer Aufnahme sowie einem erfolgreichen Schulbesuch führt. Abschließend werden die Ergebnisse in einem kurzen Fazit diskutiert.

2. Globalisierung und transnationales Humankapital

2.1 Nationalstaaten unter dem Einfluss von Globalisierung

Der nationalstaatliche Rahmen bildete über Jahrhunderte den wichtigsten Bezugspunkt für die sozialwissenschaftliche Analyse von Gesellschaften. Der Nationalstaat galt als geschlossene Einheit, dem die geistige und institutionelle Prägekraft für die in seinem Territorium lebenden Menschen zugeschrieben wurde. Unter dem Eindruck weitreichender Transformationsprozesse und fortschreitender internationaler Verflechtungen wurde die analytische Verengung auf die nationalen „Container“ (Beck 1997) zunehmend kritisiert. Die Veränderungen werden meist unter dem Begriff der Globalisierung diskutiert, wobei bis heute keine allgemeingültige Definition für dieses Phänomen existiert.³ Grundsätzlich kann der Globalisierungsprozess wohl als „widening, deepening and speeding up of worldwide interconnectedness in all aspects of contemporary social life“ (Held et al. 1999: 2) beschrieben werden, d.h. als Prozess sich global verdichtender Kommunikation und dem wachsenden sozialen Austausch über nationalstaatliche Grenzen hinweg. Das Ausmaß und die Intensität dieser Prozesse haben besonders seit den 1970er Jahren beständig zugenommen; die ökonomischen, sozialen, kulturellen und politischen Verflechtungen sind weltweit immer enger geworden, wobei die Region Europa eine Sonderrolle einnimmt.⁴

Die besonders starken Verbindungen innerhalb Europas haben in der sozial- und kulturwissenschaftlichen Debatte zur Etablierung von Subkategorien wie die der Europäisierung geführt. Damit ist häufig nicht nur die verstärkte politische und ökonomische Zusammenarbeit der EU-Mitgliedstaaten gemeint, sondern auch der zunehmende grenzüberschreitende Austausch nicht-staatlicher Akteure. Denn mit der Durchsetzung der vier Grundfreiheiten und dem damit einhergehenden Ausbau grenzüberschreitender Transport- und Kommunikationsnetze hat die EU einmalige strukturelle Voraussetzungen für die Interaktion von Menschen über ihre Nationalstaaten hinaus geschaffen.

Wenn es – wie auch in dieser Arbeit – darum geht, diese Prozesse stärker aus einer subjekt- und handlungsorientierten Perspektive zu betrachten, sollte der Begriff der

³ Die Beiträge zur Globalisierungsdebatte sind nahezu unüberschaubar, wichtige Impulse lieferten beispielsweise Beck (1997), Zürn (1998), Castells (1996); für die Forschung um Europäisierung und Transnationalisierung seien die Arbeiten von Münch (2008), Pries (2008), Mau (2007) oder auch Gerhards/Rössel (1999) genannt.

⁴ <http://globalization.kof.ethz.ch> (letzter Zugriff: 17.03.2013).

Transnationalisierung dem der Globalisierung vorgezogen werden. Bei der Transnationalisierung rücken soziale Netzwerke sowie alltägliche Praktiken und Beziehungen stärker in den Fokus, die abseits der Handlungen staatlicher Akteure oder multinationaler Konzerne stehen.⁵ Weiterhin verweist Globalisierung auf einen weltweiten Handlungsrahmen, während sich Transnationalisierung zunächst nur auf den Austausch über mindestens eine Grenze hinweg bezieht und daher auch kleinere regionale Einheiten in den Fokus nimmt (Mau 2007).

Inzwischen existiert eine Vielzahl soziologischer Studien, die sich mit verschiedensten Phänomenen transnationaler Verflechtungen, insbesondere im europäischen Rahmen, beschäftigen. Steffen Mau und Sebastian Büttner (2010a, b) haben eine Vielzahl transnationaler innereuropäischer Aktivitäten wie Migration, Tourismus, Studenten- und Schüleraustausche, Städtepartnerschaften und weitere regionale Kooperationen untersucht und kommen zu dem Ergebnis, dass es in den letzten zwei bis drei Jahrzehnten zu einem deutlichen Anstieg und einer Intensivierung des Austauschs in diesen Bereichen gekommen ist. Ein zentrales Thema sind Wanderungsbewegungen zwischen den Nationalstaaten: Für Europa gilt, dass die langfristige Migration nur eine marginale Rolle spielt, sich gleichzeitig aber die Möglichkeiten kurzfristiger Auslandsaufenthalte erhöht haben und häufiger genutzt werden. Dabei sind vor allem die jungen Europäer besonders mobil und stehen den Möglichkeiten der Europäisierung offen gegenüber (ebd.: 2010b: 291ff.; Mau 2007). Weiterhin ist davon auszugehen, dass besonders Menschen mit hohem Bildungskapital transnational aktiv und mobil sind (Mau 2007). Adrian Favell (2011) beschreibt diese selektive Gruppe von jungen, sehr gut ausgebildeten Menschen als sogenannte Eurostars: Sie leben und arbeiten für unbestimmte Zeit in den ökonomischen und kulturellen Zentren Europas, binden sich jedoch nie längerfristig an einen Ort. Noch ist ein transnationaler Lebensstil ein Elitenphänomen ist. Mau (2007) sieht in der Bildung einen entscheidenden Faktor, der sowohl das tatsächliche transnationale Handeln als auch die Einstellung zu Transnationalisierungsprozessen positiv beeinflusst. Ulf Hannerz (1990) geht noch einen Schritt weiter und beschreibt Auslandserfahrungen sowie die Auseinandersetzung mit fremden Kulturen als eine Art intellektuelle Geisteshaltung und Teil eines modernen, kosmopolitischen Lebensstils.

2.2 Zur wachsenden Bedeutsamkeit transnationaler Kompetenzen

Es ist so einfach wie nie zuvor, in anderen Ländern zu leben, zu arbeiten oder zu studieren. Ein entscheidender Faktor, um diese neuen Möglichkeiten und Strukturen nutzen zu können, d.h. transnational mobil zu sein, sich anderen Ländern zurechtzu-

⁵ Da Transnationalisierung sowohl Makro-, Meso- als auch Mikroprozesse in die Analyse einbezieht, schlägt Steffen Mau die Unterscheidung in „Transnationalisierung von unten“ und „Transnationalisierung von oben“ vor (Mau 2007: 53). Für die soziologische Forschung ist dabei vor allem Alltagshandeln von Individuen und Gruppen interessant, weshalb sich die meisten der Studien implizit auf eine Transnationalisierung von unten berufen.

finden, sozial zu vernetzen sowie politisch informiert und engagiert zu sein, ist die ausreichende Beherrschung der jeweiligen Landessprache (Gerhards 2010: 151) oder zumindest des Englischen als „lingua franca“ (z.B. Wright 2004; de Swaan 2001). Bisher werden diese Optionen von nur wenigen Leuten genutzt – die innereuropäische Mobilität liegt bei etwa 4 Prozent (Vandenbrande 2006) –, so dass die Erfüllung der sprachlichen Anforderungen als Problem einer kleinen Gruppe abgetan werden könnten. Globalisierungs- und Europäisierungsprozesse bringen es aber mit sich, dass sich auch die Strukturen innerhalb des Nationalstaates verändern. Selbst wenn sich Menschen dagegen entscheiden, ihre nationalstaatliche Grenze zu überschreiten und in ihrem Herkunftsland zu bleiben, müssen sie sich immer stärker mit anderen Sprachen und Kulturen auseinandersetzen. Dies geht vor allem auf die sich verändernden Anforderungen im Bildungsbereich und auf dem Arbeitsmarkt zurück. In der Schule sind Fremdsprachen fester Bestandteil des Lehrplans. Die deutschen Hochschulen wurden mit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen nicht nur strukturell an den Bildungsraum Europa angepasst. Auch die Inhalte der Curricula werden internationalisiert und Fremdsprachen – insbesondere Englisch – gewinnen als Arbeitssprache immer weiter an Bedeutung (Hahn 2004).⁶

In der gesamten EU benutzen 63 Prozent aller Arbeitnehmer eine Fremdsprache – zumeist Englisch – an ihrem Arbeitsplatz; in Deutschland sind es immerhin noch 21 Prozent (Tucci/Wagner 2003). Vor allem in den wissensintensiven Industrien und im Dienstleistungssektor gehören Fremdsprachenkenntnisse inzwischen zu den grundlegenden Anforderungen an die Bewerber. Denn eine Vielzahl von Berufen und Tätigkeiten ist in ein transnationales Netz des Informationsaustauschs eingebunden: sei es im politischen und politiknahen Sektor, in Verwaltungen, NGOs, in der Wissenschaft (Mau 2007) und sogar im technischen Bereich (Haacker/Becker 2009: 188). Auch für kaufmännische und technische Fachkräfte mit Berufsausbildung und für viele eher niedrigqualifizierte Arbeitnehmer, z.B. im Hotel- und Gaststättengewerbe, sind Fremdsprachenkenntnisse mittlerweile elementar (Klimmer 2009; Schöpfer-Grabe 2008; Tucci/Wagner 2003). Darüber hinaus reicht es häufig nicht aus, die jeweilige Fremdsprache nur zu beherrschen: Das Wissen über fremde kulturelle Codes und die Sensibilität im Umgang mit anderen Kulturen spielen in einem internationalisierten Arbeitsalltag eine immer wichtigere Rolle (Lenske/Werner 2000). Für die „high potentials“ global agierender Unternehmen gilt in den meisten Fällen, dass ein längerer Auslandsaufenthalt während des Studiums oder im Beruf ihrer Karriere förderlich ist. Allein in Deutschland können über 50 Prozent der Top-Manager diese Erfahrungen vorweisen (Biemann 2009; Hermans 2007; Pohlmann 2009). Viele Studien haben gezeigt, dass Bewerber ihr Profil durch Fremdsprachenkenntnisse und

⁶ Sogar in Stellenanzeigen für Absolventen von Wirtschaftsstudiengängen in den USA konnte gezeigt werden, dass in über 50 % der Fälle mindestens eine zweite Fremdsprache und Kenntnisse fremder Kulturen verlangt werden (Uber Grosse 2010). Dies ist aufgrund der Vormachtstellung des Englischen besonders überraschend.

Auslandsaufenthalte abrunden und sich so einen Vorteil verschaffen können; vorausgesetzt ihre fachlichen Qualifikationen sind gegeben (z.B. Archer/Davison 2008; Trooboff et al. 2008). Zudem hat eine Vielzahl von Untersuchungen auf den positiven Effekt von studentischen Auslandsaufenthalten (z.B. über das Erasmus-Programm) auf die späteren Berufschancen hingewiesen. So hätten sie es nicht nur bei der Jobsuche einfacher, auch die Einstiegsgehälter seien höher sowie die Wahrscheinlichkeit zu promovieren oder im Ausland zu arbeiten (Bracht et al. 2006; Crossman/Clarke 2010; Messer/Wolter 2007; Parey/Waldinger 2011; Wiers-Jenssen 2011; Wiers-Jenssen/Try 2006).⁷ Interessant ist vor allem das Ergebnis von Trooboff et al. (2008), dass Personalverantwortliche, die selber im Ausland waren, die Auslandserfahrung von Bewerbern stärker wertschätzen. Steigt also die Zahl der auslandserfahrenen Mitarbeiter, steigt auch die symbolische Bedeutung eines Auslandsaufenthalts und wird immer stärker zur Voraussetzung, auch wenn eventuell gar kein Nutzen für die Erfüllung eines konkreten Jobs besteht.

Der Erwerb transnationalen Kapitals ist demnach zunehmend zu einem wichtigen Einflussfaktor auf die Positionierung auf dem Arbeitsmarkt geworden. Umso wichtiger scheint die möglichst frühzeitige Aneignung von Fremdsprachenkenntnissen und interkultureller Kompetenz. Für Jugendliche und junge Erwachsene gibt es vielfältige Möglichkeiten – von einem schulischen Auslandsjahr über Work & Travel, Sprachkurse, internationale Freiwilligendienste oder die erwähnten Auslandssemester während des Studiums. In den letzten Jahren haben sich zunehmend auch Angebote zur fremdsprachlichen Früherziehung etabliert. So ist es auch für deutschsprachige Eltern möglich, ihre Kinder in bilinguale Kindergärten oder Grundschulen zu schicken, um ihnen so einen möglichst frühen Spracherwerb auf hohem Niveau zu sichern. Eine Studie des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) hat ergeben, dass bilingualer Unterricht ein „Erfolgsmodell für die Förderung sprachlicher Kompetenzen“ (DIPF 2006a: 8) darstellt. So hätten die Schüler dieser Schulform eine deutlich höhere kommunikative als auch grammatikalische Kompetenz und erreichten gegenüber Gleichaltrigen mit vergleichbaren Ausgangsbedingungen einen Vorsprung von bis zu zwei Jahren.⁸ Daneben profitieren die Kin-

⁷ Bei einem Großteil dieser Studien ist es problematisch, dass zwischen Auslandsaufenthalt und besseren Berufschancen kein kausaler Zusammenhang hergestellt werden kann. Als eine der wenigen Autoren schlussfolgern Messer und Wolter: „[...] that the significant correlations between exchange semesters and the said effects were seen, suggests that the characteristics of graduates who chose to participate in an exchange program, more or less regardless of whether the exchange semester was accredited by the home university or not, are simply better“ (Messer/Wolter 2007: 661). Hinzu kommt, dass viele der Untersuchungen auf Selbsteinschätzungen der ehemaligen mobilen Studierenden beruhen und daher zu verzerrten Ergebnissen kommen.

⁸ Zwar umfasste die Stichprobe ausschließlich Schüler der neunten Jahrgangsstufe, allerdings ist anzunehmen, dass die positiven Ergebnisse auch auf Grundschüler übertragen werden. Kristin Kersten (2005) verweist auf Ergebnisse einer Projekts zur frühen bilingualen Bildung an Kindergärten und Grundschulen, die besagen, dass Kinder durch das frühe immersive Lernen einer Fremdspra-

der in diesen Schulen häufig auch von einem internationalen Lernumfeld, da der fremdsprachliche Unterricht von Muttersprachlern gehalten wird und sich die Klassen meist aus Kindern verschiedener Herkunftsländer zusammensetzen (DIPF 2006b). Zudem kann von einer Pfadabhängigkeit interkultureller Bildung ausgegangen werden: Erwerben die Kinder sehr gute Fremdsprachenkenntnisse und erlernen den Umgang mit Menschen aus anderen Kulturen, werden sie später mit höherer Wahrscheinlichkeit einen schulischen oder universitären Auslandsaufenthalt absolvieren⁹, sich ein internationales Netzwerk aufbauen und dadurch in ihrem Berufs- und eventuell auch Privatleben profitieren. Aus dieser Perspektive generiert der Besuch solcher Schulen große Vorteile in einer globalisierten Bildungs- und Berufswelt; der Besitz transnationalen Kapitals wird damit zu einer neuen Quelle sozialer Ungleichheit.¹⁰

3. Soziale Ungleichheit beim Erwerb transnationalen Humankapitals

Der Besuch eines Gymnasiums oder einer Hochschule ist aufgrund stetig steigender Abitur- und Studienanfängerquoten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012) kein ausreichendes Distinktionsmerkmal mehr für Angehörige mittlerer und höherer Schichten. Bourdieu (1982) sprach in diesem Zusammenhang von einer „Überproduktion von Titeln“ (S. 248), die durch ihre inflationäre Verbreitung herabgesetzt würden. „Durch den kollektiven Zwang zur Akkumulation [...] von Bildungskapital werden Bildungsnachweise immer schneller entwertet“ (Bauer 2011: 149). Wenn also klassische Bildungstitel für den Statuserhalt nicht mehr ausreichen, müssen andere Formen der Abgrenzung gefunden werden. Verschiedene Studien zeigen, dass Abiturienten höherer Schichten zum Beispiel häufiger namhaftere Universitäten und prestigereichere Studiengänge wählen (z.B. Reimer/Pollack 2010; Boliver 2011; Lucas 2001).

Vor dem Hintergrund der wachsenden Bedeutung transnationalen Bildungskapitals können längere Auslandserfahrungen in Schule oder Studium ebenso als Dis-

che nicht nur schneller als Erwachsene, sondern die Sprache auch bis zu einem muttersprachlichen Niveau erlernen können.

⁹ Zum positiven Einfluss der Fremdsprachenkenntnisse/Schulnoten in einer Fremdsprache: Gerhards/Hans 2012: 19.

¹⁰ Ähnlich der eben dargestellten Pfadabhängigkeit zu bilingualer Frühbildung, hat Gerhards (2010: 53) die Vorteile in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen zusammengefasst: Demnach ermöglicht Mehrsprachigkeit bessere Ausbildungschancen – sei es durch bessere Noten oder die Möglichkeit an (prestigereicheren) ausländischen Universitäten zu studieren – und insgesamt höhere Bildungsabschlüsse. Daraus ergibt sich in vielen Fällen der verbesserte Zugang zu höheren beruflichen Positionen und damit häufig auch zu höheren Gehältern. Nicht zuletzt vergrößert und internationalisiert sich auch das soziale Netzwerk. Insbesondere im europäischen Raum werden Migrationsentscheidungen vermutlich leichter getroffen und sind erfolgsversprechender, da die Integration in die Aufnahmegesellschaft als auch die Partizipation am politischen Leben leichter fallen. Neben all diesen praktischen Aspekten können Mehrsprachigkeit und Auslandserfahrung auch einen symbolischen Wert haben und so zur Distinktion genutzt werden.

tinktionsmerkmal dienen. Vor allem für den Bereich der studentischen Mobilität haben einige Studien der letzten Jahre einen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Auslandsmobilität aufgezeigt: Die Wahrscheinlichkeit eines Auslandsaufenthalts für Studierende höherer Schichten ist demnach deutlich größer (z.B. Lörz/Krawietz 2011; King et al. 2010; Heublein et al. 2008; Bracht et al. 2006). Lörz und Krawietz (2011) bezeichnen das Auslandsstudium als eine „subtilere Form der Statusreproduktion“ (ebd.: 187) und zeigen gleichzeitig, dass die Aufnahme eines Studiums im Ausland stark von herkunftsspezifischen Faktoren beeinflusst wird. Sie vermuten, dass Studierende aus bildungsfernen Elternhäusern durch ihren bildungsbiographischen Werdegang und den kumulierten Ungleichheiten ihrer Bildungskarriere (schlechtere schulische Leistungen, geringere Fremdsprachenkenntnisse, geringere Mobilitätsbereitschaft) schlechtere Voraussetzungen zur Auslandsmobilität aufweisen und dadurch auch deutlich seltener im Ausland studieren. Claudia Finger (2012) hat nachgewiesen, dass Auslandsaufenthalte im Studium von vorherigen Auslandserfahrungen (Sprachreisen, schulisches Austauschjahr, Auslandspraktikum etc.) – die wiederum sozial ungleich verteilt sind – stark beeinflusst werden. Auch Gerhards und Hans (2012) weisen eine hohe Abhängigkeit schulischer Auslandsaufenthalte von dem sozialen Hintergrund der Schüler und der materiellen Ausstattung des Elternhauses nach.

Aber auch innerhalb mittlerer und höherer Schichten scheint es eine Fraktionierung zu geben. So befragte Don Weenink (2008) Eltern, deren Kinder einen international ausgerichteten Zweig in staatlichen niederländischen Schulen besuchen und konnte zwei Typen ausmachen: die „dedicated“ und die „pragmatic cosmopolitans“. Erstere zeichnen sich durch ihre umfangreichen transnationalen Erfahrungen aus, die sie ihren Kindern auch über den Schulbesuch weitervermitteln wollen. Die zweite und zahlenmäßig größere Gruppe hat eine sehr instrumentelle Sicht und erhofft sich primär berufliche Vorteile für ihre Kinder. Zudem berichtet Weenink, dass der Erwerb kosmopolitischen Kapitals eng mit einer angestrebten Aufwärtsmobilität der Eltern zusammenhängt. Ähnliches berichten auch Carlson, Gerhards und Hans (2014) – sie erkennen eine transnationalisierte obere Mittelklasse sowie eine nicht transnationalisierte Mittelklasse. Diese unterscheiden sich nicht nur in ihrer Ausstattung mit ökonomischem oder sozialem Kapital, sondern vor allem in ihrer jeweiligen habituellen Nähe zu transnationalen Erfahrungen.

Transnationales Humankapital stellt also ein effektives Abgrenzungsmerkmal in Zeiten der ‚Inflation‘ höherer Bildungszertifikate dar und die möglichst frühe Aneignung dieser Erfahrungen und Kompetenzen ist eine notwendige Grundlage für die späteren (Auslands-)Aktivitäten (siehe auch Hillmert 2011: 240). Eine Möglichkeit, frühzeitig Fremdsprachenkenntnisse und interkulturelle Umgangsweisen zu erlernen und Kindern so einen Vorteil zu verschaffen, ist der Besuch internationaler bzw. bilingualer Grundschulen. Dies setzt eine aktive Entscheidung der Eltern gegen die Einzugschule voraus, da zweisprachige Erziehung eben kein Standardangebot an deutschen Grundschulen ist und sich die Eltern aktiv um einen Platz an der ge-

wünschten Schule bemühen müssen. Ein Großteil soziologischer Studien zum Schulwahlverhalten beschäftigt sich hauptsächlich mit dem Übergang vom Primar- in den Sekundarbereich, d.h. den Übergang von der Grund- in eine weiterführende Schule. Dabei wird immer wieder festgestellt, dass die Wahrscheinlichkeit ein Gymnasium zu besuchen, für Kinder höherer Schichten signifikant höher ist als für Kinder aus niedrigeren Schichten; und das trotz gleicher Leistungen.¹¹

Deutlich seltener zu finden sind Studien, die sich konkret mit der elterlichen Wahl von Grundschulen oder aber auch der Schulwahl innerhalb eines Bildungsgangs beschäftigen. Allerdings deuten die Befunde auch hier auf darauf hin, dass Eltern mittlerer und höherer Schichten ein anderes Schulwahlverhalten aufweisen oder häufig nicht einmal von ihren Wahlmöglichkeiten wissen (Kristen 2005). Für die USA zeigen Goldring und Hausman (1999), dass der Anteil der Nicht-Wähler einer Schule mit steigendem sozioökonomischen Status abnimmt; in einem Überblicksartikel fasst van Ackeren (2006) Studien zur Grundschulwahl in Großbritannien, Frankreich und den Niederlanden zusammen und berichtet, dass Familien höherer sozialer Schichten besseren Zugang zu Informationsangeboten haben, diese besser einzuschätzen wissen, häufiger auf den Ruf der Schule achten und längere Schulwege in Kauf nehmen, um so die ‚beste‘ Schule für ihre Kinder auszuwählen (ähnliche Ergebnisse von Clausen 2006 oder Suter 2013 für den deutschsprachigen Raum).

Hinzu kommt, dass ein großer Teil der internationalen und bilingualen Schulen privat organisiert ist, so dass in nicht unerheblichem Maße Schulgebühren anfallen. Zwar haben verschiedene Untersuchungen nur einen geringen Einfluss des elterlichen ökonomischen Kapitals auf den Privatschulbesuch konstatiert (z.B. Jungbauer-Gans et al. 2012; Wochenbericht DIW Berlin 2009; Schneider 2004), allerdings wurde dabei nicht zwischen verschiedenen Privatschulformen differenziert: Die Gebühren für konfessionelle Schulen, die immerhin von zwei Dritteln aller deutschen Privatschüler besucht werden (Weiß 2011: 25), liegen deutlich unter denen der in der vorliegenden Arbeit untersuchten bilingualen Schulen.¹² Ein weiterer ungleichheitsgenerierender Punkt ist, dass bei der Wahl der Grundschule ausschließlich die Eltern entscheiden. Auch wenn deren Einfluss im Verlauf der Schulkarriere ihrer Kinder stark bleibt und sich später vielleicht nur indirekt vermittelt zeigt, spielen die Bil-

¹¹ Die Gründe dafür sind unterschiedlich: Geißler benennt einerseits den unterschiedlichen „schichttypischen Bildungswillen“ in den Familien (d.h. Eltern der Oberschicht schicken ihre Kinder unabhängig von ihrer Leistung häufiger aufs Gymnasium als Eltern der Unterschicht) und andererseits die „leistungsunabhängige soziale Auslese in der Schule“ (d.h. Kinder aus bildungsschwachen Familien müssen eine um 50% höhere Leistung als Kinder aus bildungsstarken Elternhäusern erbringen, um eine Gymnasialempfehlung zu erhalten (Geißler 2005: 77f.).

¹² Für Berlin betragen die Gebühren an Grundschulen mit evangelischem Träger mindestens 30 Euro bzw. 60 Euro für die Ganztagesbetreuung pro Monat (<http://www.schulstiftung-ekbo.de/schulgeld.0.html>); für katholische Schulen sind es 55 Euro pro Monat (<http://www.erzbistumberlin.de/bildung/schulstiftung/>). In besonderen Fällen können die Eltern auch von der Zahlung des Schulgelds befreit werden.

dungsaspirationen der Kinder – die sich stark von denen der Eltern unterscheiden können – beim Übergang in die Sekundarstufe (Wohlkinger/Ditton 2012) oder auch bei der Entscheidung für einen Auslandsaufenthalt eine nicht zu unterschätzende Rolle.

Zusätzlich können Schulen mit besonderem pädagogischen Schwerpunkt bzw. private Schulen besondere Kriterien zur Auswahl ihrer Schülerschaft stellen, indem sie z.B. strenge Leistungskriterien für die Schüler aufstellen oder auch Eltern bevorzugen, die dem (hochkulturellen) Habitus der Schule entsprechen, um Probleme mit den Eltern im Voraus auszuschließen oder sich durch die exklusive Schülerschaft von anderen Schulen abzugrenzen (Gibson/Helsper 2012).

Alle genannten Punkte sind aus Ungleichheitstheoretischer Perspektive besonders ungerecht, da Grundschulen eigentlich als Gemeinschaftsschulen gegründet wurden, die allen Kindern gleichen Zugang zu Bildung und somit gleiche Chancen garantieren sollten (Arnold 2008). Grundsätzlich hat jedes Kind in Deutschland uneingeschränkten Zugang zu einer allgemeinbildenden Grundschule. Allerdings ist davon auszugehen, dass vor allem der Zugang zu Schulen mit bilingualem Curricula sozial ungleich verteilt ist und so dem ohnehin kritischen Übergang ins dreigliedrige Schulsystem noch vorgelagert ist. Die frühe Selektion, die von Bildungsforschern häufig kritisiert wird, würde dadurch noch verschärft.

4. Bilinguale Bildung an Grundschulen

Bilinguale Schulen sind kein gänzlich neues Phänomen. Die ersten zweisprachigen Unterrichtsversuche starteten bereits in den 1970er Jahren an öffentlichen Schulen; seit der Jahrtausendwende eröffnen immer mehr private Einrichtungen mit diesem besonderen Sprachenangebot. Während bei ersteren der Prozess der europäischen Einigung und die politische Förderung einer „europäischen Dimension im Bildungswesen“ (Rat der EU 1988) eine tragende Rolle spielte, steht bei den kommerziellen Anbietern vielmehr eine internationale Orientierung im Vordergrund, die einem „Globalisierungsglauben des beginnenden 21. Jahrhunderts“ (Knötig 2010: 341) folgt. Aufgrund der unterschiedlichen Konzeptionen bilingualer Schulbildung sowie den föderal bedingten Differenzen ist es kaum möglich, umfassende Angaben über die Anzahl bilingualer Angebote an deutschen Grundschulen zu machen. Der Verein für Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen FMKS e.V. hat zuletzt 2008 eine Übersicht aller zweisprachigen Grundschulen in Deutschland erstellt. Insgesamt konnten bundesweit etwa 100¹³ solcher Schulen ermittelt werden, wobei über die Hälfte in den deutschen Großstädten Berlin, Hamburg, Frankfurt oder München zu finden ist. Berlin führt das Ranking mit der höchsten Zahl (27) bilingualer Grundschulen an; gemessen an der Einwohnerzahl muss es seinen Spitzenplatz jedoch an Frankfurt abtreten. Auch wenn diese Zahlen nunmehr sechs Jahre alt sind, verdeutlicht die Erhebung die ungleichen Gelegenheitsstrukturen in Ballungsgebiete-

¹³ Diese Zahl gilt ohne die knapp 50 dänischen Grundschulen in Schleswig-Holstein.

ten und dem ländlichen Raum. Gleichzeitig muss konstatiert werden, dass die Nachfrage in Großstädten aufgrund eines höheren Anteils von Migranten sowie der hohen Zahl diplomatischen Personals in Berlin deutlich stärker ist.

4.1 Bilinguale Grundschulen in Berlin

Zweisprachiger Unterricht findet in Berlin vorrangig an den staatlichen Europaschulen (SESB) statt. Im Schuljahr 1992/1993 starteten die ersten Europa-Grundschulen als Schulversuche für die Partnersprachen¹⁴ Englisch, Französisch und Russisch. Seit 2010 gilt der Schulversuch als beendet und seither laufen die Europaschulen unter der Bezeichnung ‚Schulen mit besonderer pädagogischer Prägung‘. Europaschulen sind – anders als es der Name vermuten ließe – keine gesonderten Schulen: Der bilinguale Zweig (meist eine Klasse pro Stufe) ist immer an eine Regelschule angegliedert. Je etwa 50 Prozent des Lehrstoffs werden auf Deutsch bzw. in der Partnersprache¹⁵ von Muttersprachlern unterrichtet. Durch zusätzlichen Förderunterricht in der jeweiligen Partnersprache ergibt sich für die Schüler des Europazweiges ein höherer Stundenumfang als für die der Regelschulen (Senatsverwaltung 2010).

Inzwischen gibt es 17 Grundschulen mit neun verschiedenen Partnersprachen.¹⁶ Die Europaschulen sind nicht gleichmäßig auf das Stadtgebiet verteilt, sondern folgen den jeweiligen Bedarfen der einzelnen Stadtteile. Häufig wird der Wunsch nach einem bilingualen Angebot von engagierten Eltern eingefordert, die sich organisieren und mit ihrer Forderung entweder an Schulen oder die Bezirksleitung herantreten. Zur Gründung einer Europaschule müssen demnach mehrere Akteure aktiv werden und sich einigen. Der Großteil aller Schulen liegt im ehemaligen Westteil der Stadt: Dies kann darauf zurückzuführen sein, dass in diesen Bezirken deutlich mehr Menschen mit Migrationshintergrund leben (Rockmann 2011) und das Sprachangebot nutzen wollen. Gleichzeitig ist zu vermuten, dass sich besonders bildungsaffine und engagierte Eltern für die Gründung eines bilingualen Zweigs einsetzen, die hauptsächlich in diesen Bezirken wohnen (Sozialstrukturatlas Berlin 2008) und sich somit einen Vorteil verschaffen.

Die Aufnahme von Kindern an staatliche Europaschulen ist klar durch die „Verordnung über die Aufnahme in Schulen besonderer pädagogischer Prägung“ (AufnahmeVO-SbP, Senatsverwaltung 2006) geregelt. Die freien Plätze werden je zur Hälfte mit Kindern besetzt, deren Muttersprache Deutsch ist; die andere Hälfte mit Kindern, deren Muttersprache die jeweilige Partnersprache ist, wobei diese Sprachen „altersgemäß“, d.h. ohne Förderbedarf, beherrscht werden müssen. Eine besondere Hürde stellt jedoch folgendes Aufnahmekriterium dar: Erwartet werden „Grund-

¹⁴ Als Partnersprachen werden die jeweils zweiten Sprachen neben der deutschen bezeichnet.

¹⁵ Auf Deutsch werden die Fächer Deutsch, Mathematik, Chemie und Physik unterrichtet; alle anderen Fächer finden in der jeweiligen Partnersprache statt (Senatsverwaltung 2010: 6).

¹⁶ http://www.berlin.de/sen/bildung/besondere_angebote/staatl_europaschule/9 (letzter Zugriff: 04.02.2013).

kenntnisse der Unterrichtssprache der SESB, die nicht Muttersprache ist, in einem Umfang, der eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht erwarten lassen“ (Senatsverwaltung 2006: 3). Auch wenn dieses Kriterium variabel ausgelegt werden kann, bedeutet es, dass die Kinder schon vor dem Eintritt in die Grundschule über Kenntnisse in einer ersten Fremdsprache verfügen müssen. Das erfordert von den Eltern eine sehr frühe Förderung ihrer Kinder in der entsprechenden Sprache. Wenn sie selbst über keinen bilingualen Hintergrund verfügen, sind zweisprachige Kindergärten oder eine fremdsprachige Kinderbetreuung häufig das Mittel der Wahl (Interview Schulleiterin Europa-Grundschule, S. 2). Diese Situation hat sich seit der Gründung der SESB insofern verschärft, als 2006 in Berlin die Vorschule und somit eine Möglichkeit zum Erwerb grundlegender Fremdsprachenkenntnisse abgeschafft wurde. Die Schulleiterin der Europa-Grundschule kommentiert dies folgendermaßen:

„[...]Und das ließ sich mit den, also den neuen Sprachen, die es in Berlin gibt, das ließ sich mit der Vorschule sehr gut organisieren, denn in der Vorschule haben dann die kleinen deutschen Kinder schon [Fremdsprache] gelernt ohne Schreiben und die [anderen] Kinder eben Deutsch. Und das fällt jetzt weg, so dass die Familien, die das gerne möchten, die deutschen Familien, zusehen müssen, wie ihr Kind wenigstens einen passiven Wortschatz hat, denn die Voraussetzungen sind jetzt auf der deutschen Seite eben, dass eben ein passiver Wortschatz vorhanden sein muss. Und ohne das ist es auch ganz schwer für die Kinder, da wird es auch schwer da hinein zu wachsen, während das mit der Vorklasse... das ist ja auch, die Vorschule ist eigentlich ein Alter wo Kinder unheimlich viel lernen können. Das ist ganz, ganz schade, dass das in Berlin weggefallen ist, man nimmt den Kindern ganz viel Chance, denn in den Kindergärten kann gar nicht so viel gelernt werden, wie das in der Vorschule war [...] (Interview Schulleiterin Europa-Grundschule, S. 1f.).

Ein bestandener Sprachtest ist allerdings noch immer keine Garantie auf einen Platz in der Schule: Bei besonders beliebten Sprachkombinationen wie Deutsch-Englisch übersteigt die Zahl der Anmeldungen sowie die der bestandenen Sprachtests regelmäßig die verfügbare Anzahl an Plätzen, so dass die Vergabe der Plätze letztlich ausgelost werden muss (Smith 2009; Int. 10, S. 1, Z. 22).¹⁷

¹⁷ In Berlin gibt es über die Europaschulen hinaus zwei weitere bilinguale Angebote für die Sprachen Deutsch und Englisch: die John F. Kennedy School Berlin (JFK) und die Nelson-Mandela-Schule. Beide Einrichtungen verlangen als öffentliche Schulen keine Gebühren, sind aber im Zugang stark reguliert. Auch hier müssen die Kinder Grundkenntnisse in der Zweitsprache aufweisen. Darüber hinaus werden an der JFK jedoch deutsche Kinder mit einem U.S.-amerikanischen Elternteil bevorzugt aufgenommen. Die Anmeldungen überschreiten jährlich das angebotene Kontingent an Plätzen, so dass die sie verlost werden müssen. Auch die Nelson-Mandela-Schule ist für ‚normale‘ Berliner Kinder kaum erreichbar. 75 Prozent aller freien Plätze werden an Kinder aus hochmobilen Familien vergeben. Dazu „gehören insbesondere Familien von Mitgliedern des Diplomatischen Korps, Mitarbeitern der Bundesregierung und des Auswärtigen Amtes sowie Angehörige von international tätigen Beschäftigten aus den Bereichen Wirtschaft, Medien und Hochschulbildung“ (<http://www.sisberlin.de/de/ueber-die-nms/anmeldung.html>, letzter Zugriff: 05.02.2013).

Die Zahl der Schulen in privater Trägerschaft wächst beständig. In Berlin gibt es inzwischen 17 private bilinguale Grundschulen, wobei nur 15 als staatliche Ersatzschulen anerkannt sind und somit deutsche Abschlüsse vergeben dürfen. Bis auf drei Ausnahmen bieten alle privaten Schulen ausschließlich die Sprachkombination Deutsch-Englisch an. Die ältesten unter ihnen gibt es seit 1990, der Großteil eröffnete jedoch erst ab 2004. Es wird deutlich, dass die Nachfrage nach Englisch als Zweitsprache besonders hoch ist und sich wirtschaftlich nur dieses Angebot zu lohnen scheint. Bilinguale Schulen in freier Trägerschaft sind im Vergleich zu staatlichen zweisprachigen Angeboten ein eher junges Phänomen. Über die Gründe des Erfolgs privater Schulen lässt sich an dieser Stelle nur vermuten. So ist es beispielsweise möglich, dass die negativen Ergebnisse der ersten PISA-Studie von 2000 das Vertrauen der Eltern in das staatliche Schulsystem erschüttert haben und diese nun nach Alternativen für ihre Kinder suchen. Das Angebot intensiven Englischunterrichts gibt darüber hinaus ein Erfolgsversprechen, um sich in der globalisierten Welt zurechtzufinden.

Staatlich anerkannte Ersatzschulen in freier Trägerschaft erhalten in Berlin erst nach einer dreijährigen Wartefrist eine Förderung. Nach dieser Bewährungszeit werden 93 Prozent der Personalkosten einer entsprechenden öffentlichen Schule gezahlt (KMK 2012: 9). Alle darüberhinausgehenden – in absoluten Zahlen nicht unerheblichen – Kosten müssen von den Schulen selbst getragen werden, so dass sie auf das Kapital der Gründer, Spenden und Schulgebühren angewiesen sind. Alle bilingualen Privatschulen agieren letztlich als Wirtschaftsunternehmen: Träger der Schulen sind in nahezu allen Fällen gemeinnützige GmbH (gGmbH), die sich lediglich durch ihre Gemeinwohlorientierung von normalen GmbH unterscheiden.¹⁸ In einigen Fällen wird die Finanzierung der Schulen noch durch Fördervereine unterstützt. Wichtige Einnahmequellen sind auch die monatlichen Elternbeiträge, die in den meisten Fällen einkommensabhängig berechnet werden. Der Mindestbetrag liegt bei durchschnittlich etwa 100 Euro; nach oben sind hingegen kaum Grenzen gesetzt (siehe Anhang 1).¹⁹ Häufig entstehen zum monatlichen Schulgeld noch Zusatzkosten durch Aufnahme- und Anmeldegebühren, Verpflegung und die Hortbetreuung. Die Schulen befinden sich alle in strategisch günstigen Einzugsgebieten wie Mitte, Steglitz, Wilmersdorf und seit 2007 bzw. 2011 sogar in den ehemaligen Ostbezirken Friedrichshain und Pankow. Alle diese Stadtteile zeichnen sich durch geringe Armuts-

¹⁸ Die Ausnahme bildet hier die Private Kant Schule, deren Träger ein Verein ist. Die Schule wurde schon 1967 als private Schule gegründet, bietet aber erst seit dem Jahr 2004 bilingualen Unterricht an.

¹⁹ Schulen, die sich als besonders elitär darstellen, haben entweder grundsätzlich keine einkommensabhängige Berechnung von Schulgebühren oder bieten sie nur in Ausnahmefällen an. Damit stellen sie sich als besonders exklusiv dar und grenzen sie sich von vornherein von allen unteren Schichten ab (z.B. International School Villa Amalienhof oder Berlin Brandenburg International School). Solche klassischen Eliteeinrichtungen wurden in dieser Arbeit nicht berücksichtigt.

und Arbeitslosigkeitsquoten sowie durch hohe Bildungsabschlüsse und eine hohe Reichtumsquote aus (Meinlschmidt 2009; Sozialstrukturatlas Berlin 2008).

Zur Aufnahme an bilingualen Privatschulen gibt es im Gegensatz zu den Europaschulen keine einheitlichen Kriterien. Überwiegend werden von den Kindern keine vorherigen Kenntnisse in der Fremdsprache verlangt, häufig wird jedoch der allgemeine Entwicklungsstand getestet, Probetage absolviert und die Eltern müssen sich zu einem Kennenlerngespräch mit der Schulleitung einfinden. Die Entscheidungsmechanismen an privaten Schulen für oder gegen eine Familie können demnach kaum nachvollzogen werden (weitere Ausführungen zu dieser Thematik in Kapitel 7). Viele Eltern haben in den Interviews die Vermutung geäußert, dass es in der Gründungsphase der jeweiligen Schule einfacher ist, einen Platz zu bekommen (z.B. Int. 1, 2, 8). Mit zunehmender Etablierung der Schulen könnten sich diese ihre Schüler stärker aussuchen und setzen dann auch vermehrt auf Kinder mit einem internationalen Hintergrund.

5. Methodische Vorgehensweise

Ziel dieser Arbeit war es, die Motivlagen und Erwartungen von Eltern zu rekonstruieren, die ihre Kinder auf eine bilinguale Grundschule schicken. Für solche relativ klar formulierte Fragestellung bieten sich Leitfadeninterviews oder auch teilstandardisierte Interviews an, bei denen häufig „beschreibende und argumentierende Darstellungsmodi“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010: 140) im Vordergrund stehen.

Bei der Erstellung des Leitfadens wurde auf die Konzepte Pierre Bourdieus und Annette Lareaus²⁰ sowie aus Vorkenntnissen aus eigenen vorherigen Interviewstu-

²⁰ Annette Lareau (2003) hat sich in ihren Arbeiten ausführlich mit innerfamiliären Bildungsprozessen beschäftigt, indem sie deren Alltagsorganisation, ihre interne Kommunikation, soziale Kontakte sowie ihren Umgang mit Institutionen untersucht. Letztlich kommt sie zu dem Ergebnis, dass Familien mittlerer und höherer Schichten einen Erziehungsstil der „concerted cultivation“ und die unterer Schichten ein „accomplishment of natural growth“ pflegen. Erstere steht für die gezielte Förderung von Talenten sowie der gezielten Ausstattung mit sozialem und kulturellem Kapital. Diese Eltern sind in die schulischen Angelegenheiten ihrer Kinder involviert, organisieren eine Vielzahl von Freizeitaktivitäten und zeigen ein selbstbewusstes Verhalten im Umgang mit Institutionen, auch um diesen gegenüber ihre Interessen und Wünsche durchzusetzen. Die Kinder werden sich daher schon früh ihrer Fähigkeiten bewusst und erlernen einen souveränen Umgang mit Autoritäten in verschiedensten Situationen. „Accomplishment of natural growth“ beschreibt wiederum einen Erziehungsstil, bei dem es vorrangig um die Befriedigung der grundlegenden Bedürfnisse des Kindes, d.h. die Versorgung mit Essen, Kleidung etc. geht. Die Eltern gestalten die Freizeit ihrer Kinder nicht aktiv, sind über deren schulische Angelegenheiten häufig schlecht informiert und verstehen es auch nicht als ihre Aufgabe, dort regulierend einzugreifen. Der Umgang mit Institutionen ist häufig von Misstrauen, Distanz sowie Zurückhaltung geprägt. Sie fühlen sich nicht in der Lage mit Vertretern von Institutionen auf Augenhöhe zu kommunizieren und somit auch ihre Ansprüche durchzusetzen. Die Kinder dieser Familien verbringen ihre Freizeit seltener in organisierten Beschäftigungen, sondern vorwiegend privat mit Gleichaltrigen aus der Nachbarschaft und Familie (Lareau 2002, 2003; Jünger 2008: 54ff.).

dien zurückgegriffen.²¹ Es ging vor allem darum, den gesamten Prozess – von der ursprünglichen Idee, über die Informationsbeschaffung, die Bewerbung, die Handhabung der Kosten bis zur derzeitigen Situation – nachzuzeichnen, um so den jeweiligen Stellenwert der Bilingualität sowie die relevanten Kapitalien zum Besuch einer solchen Schule herauszuarbeiten. Ein zentraler Aspekt war in jedem Interview die Frage nach den konkreten Gründen und Erwartungen der Eltern an die zweisprachige Ausbildung ihrer Kinder. Darüber hinaus enthielt der Leitfaden in Anlehnung an Lareau und ihrer Beschreibung familiärer Bildungswelten Fragen zum allgemeinen Bildungsverständnis sowie zur Alltagsorganisation, Freizeitaktivitäten und Interessen. Die Interviews dauerten zwischen einer und zwei Stunden. Im Anschluss an das Gespräch wurden die Interviewten noch um die Beantwortung eines Kurzfragebogens gebeten, der Alter, Bildungsabschlüsse, Berufe und das monatliche Netto-Einkommen der Eltern standardisiert abfragte. Da in dieser Arbeit auch den Zugangsbedingungen zu bilingualen Grundschulen als individueller Handlungsrahmen eine zentrale Rolle zukommt, wurde zudem ein Experteninterview mit der Schulleiterin einer Europa-Grundschule geführt.

Die Kontaktaufnahme mit potentiellen Interviewpartnern gestaltete sich schwieriger und langwieriger als zunächst angenommen. Ein erstes Interview konnte durch persönliche Kontakte realisiert werden.²² Von insgesamt sechs angefragten Privatschulen in Berlin erklärte sich lediglich eine zur Weiterleitung der Anfrage an die Eltern bereit, staatliche Grundschulen reagierten grundsätzlich offener. Weitere Eltern wurden zu Schulfesten oder über Internetforen kontaktiert, über die per Schneeballverfahren weitere Interviewpartner gewonnen wurden. Letztlich konnten aus einem Pool von 15 Rückmeldungen 11 Interviews mit Eltern und eines mit besagter Schulleiterin realisiert werden. Alle Interviews wurden im Zeitraum von Juni bis September 2012 durchgeführt. Acht Interviews fanden bei den Befragten zuhause statt, so dass bei diesen Familien ein Einblick in die Wohnsituation und teilweise auch das alltägliche Familienleben gewährt wurde.

Der Fokus der Untersuchung lag auf Eltern, deren Kinder eine bilinguale Grundschule in Berlin besuchen. Der Sachverhalt, ob die Kinder private oder öffentliche Schulen besuchten, spielte beim Sampling nur dahingehend eine Rolle, dass keine der beiden Seiten ausgeschlossen bleiben sollte um eine systematische Verzerrung zu vermeiden. Die anschließende Analyse sah dieses Merkmal jedoch nicht als Diskriminierungskriterium an. Darüber hinaus sollten sie folgende Kriterien erfüllen:

²¹ Dieses Vorwissen bezieht sich auf das Forschungspraktikum im Rahmen des Masterstudiengangs, in welchem Eltern interviewt wurden, deren Kinder ein schulisches Auslandsjahr absolvieren.

²² Dieses Interview fand in Leipzig statt und sollte zunächst nur als Probeinterview durchgeführt werden. Aufgrund des positiven Verlaufs und der hohen Informationsdichte wurde das Interview letztlich doch in die Auswertung mit einbezogen. Da ich die Interviewpartnerin vorher nicht kannte und auch kein enger Kontakt zu Drittpersonen bestand, kann eine systematische Verzerrung gegenüber den restlichen Fällen meines Samples ausgeschlossen werden.

a) Beide Elternteile sollten deutschsprachig sein: Diese Einschränkung erfolgte aufgrund der Annahme, dass es für deutschsprachige Eltern eine besondere Investition in die Bildung ihrer Kinder ist, wenn diese eine bilinguale Schule besuchen und dort eine fremde Sprache auf sehr hohem Niveau erlernen sollen. Erzieht ein bilinguales Paar seine Kinder in den zwei jeweiligen Muttersprachen, stellt eine zweisprachige Schulerziehung keine Besonderheit dar. Es ist anzunehmen, dass die Eltern mit einer solchen Praxis fast ausschließlich eine konsistente und wenig reflektierte Fortführung ihrer eigenen Lebensweise verbinden.²³

b) Die Kinder sollten eine Grundschule mit den Sprachkombinationen Deutsch-Englisch/ Französisch/Spanisch besuchen. Dies hat den Hintergrund, dass diese drei Sprachen – allen voran Englisch – am stärksten verbreitet sind und den höchsten kommunikativen Nutzen besitzen (de Swaan 2001). Daher war zu vermuten, dass Schulen mit dieser Sprachkombination häufiger von rein deutschsprachigen Eltern aufgesucht werden. Im Sample befinden sich hauptsächlich Befragte mit der Kombination Deutsch-Englisch. Nur zwei Eltern wählten Deutsch-Französisch, niemand Deutsch-Spanisch.

Aufgrund der Schwierigkeiten bei der Rekrutierung von Interviewpartnern konnten keine weiteren Einschränkungen vorgenommen werden. Grundsätzlich wurde versucht, eine größtmögliche Varianz des sozioökonomischen Hintergrunds der Familien herzustellen, indem nach den ersten Interviews gezielt in sozialstrukturell anders gelagerten Stadtteilen gesucht wurde.²⁴ Von den elf geführten Elterninterviews wurden zehn in die endgültige Analyse einbezogen.

Die Auswertung erfolgte mit dem Verfahren des thematischen Kodierens, das für vergleichende Studien entwickelt wurde und sich am Kodierverfahren von Strauss orientiert. Es bietet sich für Untersuchungen an, bei denen primär die Verteilung von Sichtweisen auf ein bestimmtes Phänomen interessiert (Flick 2009). Zunächst wurden für einen Fall relevante Kategorien herausgearbeitet – die sowohl induktiv aus dem Material gewonnen als auch deduktiv aus dem Leitfaden vorgegeben waren. In einem zweiten Schritt wurden mit Hilfe der Vergleichsdimensionen Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fälle herausgearbeitet. Am Ende stand das Ziel einer empirisch begründeten Typologie, mit der die Komplexität der Daten reduziert wird und die gleichzeitig eine kontrastreiche Darstellung relevanter Kategorien erlaubt. Die Typenbildung hat ihren Ausgangspunkt in den einzelnen Fallstrukturen (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010: 332), d.h. eine Familie wurde immer als ein Fall betrach-

²³ Eine Ausnahme konnte im Sample gestattet werden. In diesem Fall wuchs die Mutter in Polen auf, die Tochter besucht allerdings eine deutsch-französische Grundschule, so dass hier kein direkter Zusammenhang herzustellen ist.

²⁴ Diese Strategie erwies sich nur als bedingt hilfreich. So traf ich eine Mutter, deren Kinder eine bilinguale öffentliche Schule in Berlin-Dahlem besuchten. Der Bildungshintergrund der Familie war zwar relativ hoch, gleichzeitig hatte die Familie jedoch das geringste monatliche Einkommen im ganzen Sample.

tet, um so die Motivlagen und Argumentationen der Eltern mit deren konkreter Kapitalausstattung in Verbindung zu bringen. Die Darstellung erfolgt anhand sogenannter Prototypen – dabei wird ein konkreter Fall (eine Familie) als repräsentativ für den gesamten Typus ausgewählt und dargestellt, denn „man kann an ihnen das Typische aufzeigen und die individuellen Besonderheiten abgrenzen“ (ebd.: 105). Neben der Darstellung dieser prototypischen Fälle wird jeweils in einer kurzen Zusammenfassung noch auf die anderen Fälle rekuriert, um so ein Gesamtbild eines Typus zu schaffen.

6. Elterliche Motive für die Wahl bilingualer Grundschulen – Ergebnisse

Die Typenbildung zielt grundsätzlich auf die Kontrastierung der Fälle ab. Gleichzeitig bilden die Familien aber eine sehr selektive Gruppe und ähneln sich daher in vielen ihrer Eigenschaften. So ist das Bildungsniveau im Sample sehr hoch: Bis auf eine Ausnahme²⁵ verfügen alle Eltern mindestens über das Abitur als höchsten Bildungsabschluss. Weiterhin fällt auf, dass kein Elternteil alleinerziehend ist²⁶ und in der Mehrheit aller Fälle zwei Einkommen zur Verfügung stehen. Es ist demnach zu vermuten, dass nicht nur die Höhe, sondern auch die Sicherheit über ein festes monatliches Einkommen eine wichtige Determinante bei der Schulwahl darstellt.

Alle Eltern sind sehr stark um die Bildung ihrer Kinder bemüht und verfolgen die Erziehungsstrategie einer „concerted cultivation“ (Lareau 2001): Der Umgang mit den Kindern ist – soweit dies über die Erhebung einzuschätzen ist – von Respekt, Diskussionsfreude und der Einbeziehung der Kinder in Entscheidungen geprägt. Zudem bemühen sich grundsätzlich alle Eltern um ein umfangreiches Angebot an Freizeitaktivitäten. Jedes Kind übt mindestens eine organisierte Aktivität aus, der Großteil lernt ein Instrument oder hat es zumindest eine Zeit lang getan. Alle Eltern haben sich dem Bewerbungsprozess an den Schulen selbstbewusst gestellt. Auch wenn die Aufnahme in manchen Fällen unsicher war, empfanden sie die Gespräche mit der Schulleitung oder entsprechende Tests nicht als unangenehm. Darüber hinaus eint die Eltern des Samples die Suche nach einer ‚guten‘ Schule für ihr Kind und die Abmeldung von der staatlichen Einzugschule. Ein vermutlich unintendierter Effekt dieses Schulwahlverhaltens liegt in der sozialen (und häufig auch ethnischen) Segregation bereits in den Grundschulen. Viele Eltern sind sich der geringen sozialen Durchmischung an den Schulen bewusst und kritisieren den Segregationsprozess, bewerten ihre eigenen Interessen letztlich aber doch höher als das Allgemeinwohl. Die stärkste Abneigung gegen eine derartige Entmischung ist bei den Eltern der öf-

²⁵ Frau Larsen (Int. 2) hat einen Realschulabschluss.

²⁶ Auch hier muss auf eine Ausnahme verwiesen werden: Frau Weber (Int. 1) lebt in Trennung von ihrem Mann. Dieser hat allerdings ein sehr hohes Einkommen und garantiert die Bezahlung der Schulgebühren bis zum Abitur des Sohnes (Int. 1, S. 8, Z. 370).

fentlichen Europaschulen zu finden, die sich zwar bewusst gegen eine Privatschule, aber eben auch bewusst gegen die Einzugsschule entschieden haben (Int. 6, 7).

	Erwartungen	Allgemeines Bildungsverständnis	Stellenwert Bilingualität	Transnationaler Lebensstil
Typ 1 Instrumentell- Aufstiegsorientierte (Familien 1, 2, 4, 9)	Berufliche Vorteile	Hoch – instrumentelles Bildungsverständnis	Primär	Niedrig
Typ 2 Interkulturell- Versierte (Familien 3, 10)	Kultureller Wert	Hoch – ganzheitliches Bildungsverständnis	Primär	Hoch
Typ 3 Förderer ganzheitlicher Bildung (Familien 5, 6, 7)	Positive Ergänzung	Hoch – ganzheitliches Bildungsverständnis	Sekundär	Mittel
Typ 4 Statushohe Pragmatiker (Familie 8)	Mobilität	Hoch – ganzheitliches Bildungsverständnis	Primär	Mittel

Tabelle 1: Kategorisierung der Typen.

Im Folgenden werden die vier gefundenen Typen ausführlich dargestellt. Während die offene Kodierung des Materials zunächst eine Vielzahl an möglichen Auswertungskonzepten ergab, haben sich diese später durch den ständigen Vergleich der Daten auf wenige konstituierende Kategorien reduziert. Die aufgrund der Fragestellung zentrale Kategorie – die auch das elementare Unterscheidungskriterium für die einzelnen Typen bildet – ist *Erwartung an die bilinguale Ausbildung/Motivation*. Die Determinanten der Schulwahl konzentrieren sich aufgrund ihrer Komplexität auf den *Stellenwert der Bilingualität*. Die allgemeinen Bildungsinvestitionen sind zwar für alle Familien hoch, sie unterscheiden sich jedoch im konkreten *Bildungsverständnis*. Die Kategorie *Transnationaler Lebensstil* (*Beherrschen von Fremdsprachen, Freunde/Bekannte im Ausland und Häufigkeit der Besuche, Auslandsurlaube, berufliche Aufenthalte im Ausland, Nutzung fremdsprachiger Medien*) hat sich als einflussreich sowohl auf die Erwartungen als auch auf die Unterstützungsleistung der Eltern ergeben.

Tabelle 1 liefert einen groben Überblick über die einzelnen Typen. Es wird bereits deutlich, dass *Erwartung/Motivation* die entscheidende diskriminierende Variable der Typen ist. Zusätzlich wird in den einzelnen Beschreibungen der Typen Bezug auf ihre individuelle Kapitalausstattung genommen und Zusammenhänge aufgezeigt.

6.1 Typ 1 – Instrumentell-Aufstiegsorientierte

Familie Larsen lebt in einer etwa 80m² großen Mietwohnung eines großen Mehrfamilienhauses in einem bürgerlich geprägten Stadtteil Berlins. Die Eltern stammen ursprünglich aus Berlin, haben aber aus beruflichen Gründen einige Jahre in einer an-

deren deutschen Stadt verbracht. Frau Larsen hat nach ihrem Realschulabschluss eine Ausbildung im Gesundheitswesen absolviert, arbeitet inzwischen jedoch im kaufmännischen Bereich eines großen Konzerns. Ihr Mann hat nach dem Abitur ein technisches Fachhochschulstudium abgeschlossen und arbeitet als Angestellter eines Unternehmens mittlerer Größe. Gemeinsam haben sie zwei Töchter: Lena besucht die erste Klasse einer privaten bilingualen Grundschule (Deutsch-Englisch) im selben Stadtteil, auf der sie auch schon ihre Vorschulzeit verbracht hat. Ihre kleinere Schwester Line ist in einem Kindergarten untergebracht, der in geringem Umfang einen zweisprachigen Ansatz (Deutsch-Englisch) verfolgt. Das monatliche Netto-Einkommen der Familie beträgt 3.000 bis 4.000 Euro und bewegt sich damit im deutschen Durchschnitt (vgl. Statistisches Bundesamt 2012)²⁷. Für die Schule der Tochter zahlen sie einen einkommensabhängigen Beitrag von etwa 300 Euro pro Monat, der Kindergartenbeitrag für Line beträgt 65 Euro.

Auch wenn beide Eltern in Vollzeit berufstätig sind und die Mutter nach eigener Auskunft „40, 50, 60 Stunden“ pro Woche arbeitet (ebd., S. 13, Z. 609), engagiert sie sich bis zu zehn Stunden wöchentlich ehrenamtlich in Lenas Schule (ebd., S. 17, Z. 813ff.). Wichtige Unterstützung im Alltag erhalten die Larsens von ihrer Familie, die sie aber gleichzeitig in ihrer Mobilität einschränkt: „[U]nsere Eltern sind zwei Straßen weiter und meine Schwester wohnt hier und wenn wir woanders hinziehen würden [innerhalb Berlins; Anmerkung der Verf.], würden wir keine Hilfe mehr haben“ (ebd., S. 5, Z. 198f.). Aus den Angaben des Interviews, des Kurzfragebogens sowie der Beobachtungen im häuslichen Kontext, ist bezüglich des ökonomischen und kulturellen Kapitals von einer mittleren Kapitalausstattung der Familie auszugehen.

Allgemeines Bildungsverständnis

Für Familie Larsen hat die (Aus-)Bildung ihrer Kinder oberste Priorität. Daher ist es für sie selbstverständlich, in ihre Kinder zu investieren und dafür sogar ihre eigenen Wünsche und Bedürfnisse hinten an zu stellen. Die Kosten der Schule stellen für die Familie eine hohe Investition dar, die sie aber auch als sinnvoll und berechtigt betrachten.

„Mh, ja, also ich kannte da mal (?) Eltern, die haben sich das überlegt, haben aber im Zuge dessen, da sie 'n Haus bauen wollten, sich einfach für zwei Sachen entscheiden müssen, entweder ihr Kind sozusagen auf 'ne Schule zu bringen wo sie was dazu zahlen müssen oder eben ja 'n Haus zu bauen. Und für uns war klar, wir...wir stecken ja jetzt nicht zurück, aber wir können

²⁷ Die Einschätzung des ökonomischen Kapitals erfolgte über den Abgleich des im Kurzfragebogen angegebenen Netto-Haushaltseinkommens mit den Daten des Statistischen Bundesamts zum Nettoäquivalenzeinkommen für Familien im Jahr 2010 (Statistisches Bundesamt 2012). Die Einschätzung des kulturellen Kapitals erfolgte über die Bildungsabschlüsse der Eltern sowie ihr institutionalisiertes transnationales Kapital (Fremdsprachen, Kontakte und Reisen ins Ausland etc.). Darüber hinaus konnten in den Interviews teilweise der Stellenwert hochkultureller Aktivitäten und Hobbies erfasst werden.

gut damit leben in 'ner normalen Wohnung zu wohnen für 'n gutes Geld und schicken unsere Kinder dann auf äh, ja auf 'ne Schule wo ich eben das Schulgeld zahlen muss. Also da war unsere Gewichtung anders, weil unsere Eltern für uns immer schon viel Geld investiert haben, um uns voran zu bringen und wir gesagt haben, wir werden's bei unseren Kindern nicht anders machen, so“ (ebd., S. 3, Z. 116ff.).

Dabei ist der Bildungsbegriff sehr instrumentell gedacht und zielt grundsätzlich darauf ab, beruflich verwertbares Wissen zu akkumulieren und kulturelles Kapital zu erwerben, das den Kindern später als „Grundgerüst“ (ebd., S. 7, Z. 317) dienen soll. Diese Einstellung ist stark von den eigenen Erfahrungen der Eltern geprägt, deren berufliche Tätigkeit einen zentralen Platz in ihrem Leben einnimmt, sie ihr Fortkommen allerdings durch fehlende Bildungszertifikate beschränkt sehen:

„Weil ich merke, dass man mit vielen Sachen nicht weiterkommt. Also ich merke meine Grenzen, [...] Also ich müsste jetzt nochmal 'n Studium hinten dran hängen oder irgendwie noch 'ne Ausbildung, das schaff' ich aber im Moment nicht. Also ich hab' 'nen tagesausfüllenden Job, der anspruchsvoll ist, ohne Frage, ich würde trotzdem gerne was anderes machen und zwei Kinder, ja. Ähm, und es funktioniert halt nicht, wenn man bestimmte Grundlagen nicht vorher gelegt hat. So, und das seh' ich auch bei meinem Mann [...]“ (ebd., S. 7, Z. 305ff.).

In ihrem Gesellschaftsbild ist die Idee verankert, dass man für die Erfüllung seiner Wünsche und Ziele hart arbeiten muss. „[...] ich bin sowieso nicht jemand der sagt, dass das Leben nur Spiel und Spaß ist, sondern es ist 'ne leistungsorientierte Gesellschaft und es ist eben so und [...] ich find das schon wichtig, dass den Kindern das auch irgendwie klar ist“ (ebd., S. 7, Z. 324). Diese Leistungsorientierung haben die Eltern internalisiert und stellen sie auch nicht kritisch in Frage. Vielmehr ist es Teil ihres Erziehungskonzepts, ihre Kinder zu fleißigen und ‚nützlichen‘ Mitgliedern der Gesellschaft zu machen, die „willig [sind], was zu lernen“ (ebd., S. 12, Z. 551) und aus denen keine „Versager“ werden, „[die] nichts hinkrieg[en]“ (ebd., S. 17, Z. 790f.).

Der Glaube der Eltern an die Wirkungsmacht der Schule ist sehr groß, für sie ist das in der Schule erworbene Wissen sowie die Zertifikate essentiell für den späteren Erfolg der Kinder. Das kann darauf zurückzuführen sein, dass sie um ihre eigene eher durchschnittliche Ausstattung mit kulturellem Kapital wissen und die Schule als Ort der Akkumulation legitimen Wissens ansehen. Dementsprechend hoch ist auch ihr Anspruch an die Institution Schule, in der eben nicht nur Lesen und Schreiben gelernt werden sollen, sondern in der über die Standardausbildung hinaus Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt werden. Der Mutter gefällt es, dass die Schule zielorientiert arbeitet und die bilinguale Erziehung ernsthaft in das Unterrichtskonzept integriert wird. Dieser Anspruch gilt nicht nur für den konkreten Schulunterricht, sondern auch für die Freizeitgestaltung der Kinder in der Nachmittagsbetreuung der Schule. Die Beschäftigung muss einen Mehrwert haben und die Kinder sollen nicht sich selbst überlassen werden: „[...] wenn die dann vier Stunden im Garten draußen sind ist das zwar wundervoll, aber wenn die Kinder die ganze Zeit nur buddeln und Dummheiten machen... so'n bisschen Ansprache und ein bisschen Lenkung, das wäre halt schön, das bieten halt viele staatliche Schulen nicht an“ (ebd., S. 6, Z. 280). Es

geht also weniger darum, die individuellen Interessen der Kinder herauszufinden und zu bedienen, sondern diese nach rationalen Maßstäben zu formen.

Familie Larsen möchte, dass ihre Kinder Bildungszertifikate erwerben, die sie als Voraussetzung für einen sozialen Aufstieg verstehen. Und trotz ihrer immer wieder betonten aktiven Steuerung und Förderung der Kinder gibt es auch Momente der Unsicherheit: Einerseits sollen die Kinder nicht überfordert werden und ihre Zeit genießen (ebd., S. 17, Z. 778), andererseits taucht immer wieder die Angst auf, den Anforderungen nicht gerecht zu werden.

„Also wenn man heute zum Teil hört, dass man auf die Hauptschule kommt, wenn man Durchschnitt von 2 hat, dann wird mir ganz *Angst und Bange* und auf's Gymnasium darf man eigentlich nur mit 'ner 1 Komma... Also und alles andere geht dann schon auf Haupt- oder Realschule, wo ich mir dann immer denke: Wahnsinn“ (ebd., S. 17, Z. 807; eigene Hervorhebung).

Determinanten der Schulwahl

Familie Larsen war zwar „von Anfang an klar“ (ebd., S. 1, Z. 45), dass sie gesteigerten Wert auf eine englischsprachige Früherziehung legen würden. Allerdings blieb die konkrete Umsetzung dieser Vorstellung zunächst diffus. Erst der Kindergartenbesuch ihrer Tochter und das dortige Angebot eines einmal wöchentlichen Englischunterrichts haben die Eltern in ihrem Wunsch nach einer bilingualen schulischen Erziehung bestärkt (ebd., S. 1f.). Auf einer offiziellen Informationsveranstaltung und im Internet haben sich die Eltern über private bilinguale Schulen in Berlin informiert, waren in ihrer Wahl allerdings auch wegen finanzieller Aspekte eingeschränkt (ebd., S. 4, Z. 167ff). „Zufällig“ (ebd., S. 1, Z. 24) eröffnete dann in Wohnortnähe eine Schule mit bilingualem Angebot, die auch preislich im gesteckten Rahmen lag und letztendlich ausgewählt wurde. Die Aussagen von Frau Larsen im gesamten Interview zeigen allerdings, dass die Suche nach einer bilingualen Schule immer auch mit dem Wunsch nach einer alternativen Einrichtung verknüpft war, mit der das öffentliche Schulsystem umgangen werden sollte (ebd., S. 5, Z. 240ff.). Auf die Frage, für welche Schule sie sich entschieden hätten, wenn die Tochter von ihrer jetzigen nicht genommen worden wäre, antwortet Frau Larsen:

„Dann wär's wahrscheinlich, na auch keine normale staatliche Schule, dann hätten wir uns wahrscheinlich für diese Schule [Name] hier entschieden, auch in freier Trägerschaft mit 'nem spezialisierten Ansatz, aber dann wär's halt nicht Englisch gewesen, also wir haben da schon sehr großen Wert drauf gelegt und wir hätten wahrscheinlich auch bei Schule [Name] zum Beispiel, [...] wahrscheinlich versucht zu gucken, könnt ihr nicht 'ne Englisch-AG aufmachen früher oder irgendwie sowas, weil das Bedürfnis bei den Eltern ja schon da ist (ebd., S. 5, Z. 229ff.).

Die Fokussierung auf eine Schule in freier Trägerschaft erklärt die Mutter vor allem mit der Erwartung an eine bessere Unterrichtsqualität, sinnvolle Ganztagsangebote und die Möglichkeit der Mitsprache der Eltern (ebd., S. 6, Z. 247ff.). Die Familie bemisst die Schulqualität über strenge Leistungskriterien wie den Umfang des Unterrichtsausfalls, die (vermutete) Qualität und das Engagement der Lehrer und das tatsächlich vermittelte ‚verwertbare‘ Wissen (ebd., S. 6, Z. 247, Z. 278, S. 10, Z. 442). So-

mit soll eine möglichst reibungslose Schullaufbahn gewährleistet werden, die zu den gewünschten Bildungszertifikaten führt. Das starke Engagement von Frau Larsen und die darüber vermittelte Möglichkeit, sich in Entscheidungsprozesse einzubringen, erlaubt ihr eine stetige Kontrolle ihrer Kriterien:

„Also wir hatten auch schon AG-Leiter, die waren 'ne Null, die waren zwar englischsprachig, aber das war's dann auch. Und da kann man dann halt auch mal sagen: "Das funktioniert nicht, sehen Sie das auch so?", ja, ok, dann geht der halt dann, dann muss jemand anderes dafür gesucht werden. Und ob das ohne weiteres immer in 'ner staatlichen Schule möglich ist, ich glaube nicht. Der Lehrer bleibt dann da eben“ (ebd., S. 14, Z. 634).

Das Verlangen nach Qualität geht einher mit dem Wunsch nach Exklusivität (vgl. Knötig 2012: 212). Leistung ist ein tragendes Element in der Erziehung und Weltsicht von Frau Larsen, das für alle gelten soll. Denn dieses Auswahlkriterium ist für sie konkret beeinflussbar und reguliert den Zugang zu bestimmten Positionen, weshalb es sich besonders gut dazu eignet, sich nach unten und denen, die scheinbar nichts leisten, abzugrenzen.

Erwartungen und Motive der bilingualen Ausbildung

Das frühzeitige Erlernen einer Fremdsprache hat für Familie Larsen einen stark instrumentellen Charakter. Englisch ist für sie die Sprache mit dem höchsten kommunikativen Nutzen und stellt – bei entsprechender Beherrschung – einen „Türöffner“ für höhere berufliche Positionen dar (ebd., S. 2, Z. 89). Eine andere Sprache als Englisch wäre vor diesem Hintergrund daher auch nicht in Frage gekommen. Die gesamte Argumentation für die bilinguale Bildung ist geprägt von dem Eindruck einer sich verändernden Arbeitswelt unter den Bedingungen internationaler Verflechtungen:

„Und die Kinder kommen ja nicht mehr umhin, 'ne Sprache zu lernen bei dieser Globalisierung, die hier am Laufen ist. Ja, jetzt kommen vom Ausland die ganzen Leute hier her zum Arbeiten und unsere Kinder gehen alle ins Ausland, um da zu arbeiten. Und wenn sie sozusagen nicht rechtzeitig anfangen mit 'ner Sprache [...], dann haben sie 'n Problem. Also dann, da ist ihnen... dadurch weniger Türen offen und wie viele gehen heute ins Ausland studieren oder so. Und das funktioniert alles eben nur, wenn man irgendeine Sprache noch zusätzlich spricht und die auch vernünftig spricht [...]“ (ebd., S. 11, Z. 487).

Die Aussage wirkt sehr vereinfacht und wird argumentativ auch nicht weiter ausgebaut; ein transnationaler Lebensstil ist für die Familie eher abstrakt, da weder sie selbst noch nahe Bekannte transnational mobil sind und sie somit keinerlei Erfahrungen damit haben. Das zeigt sich auch daran, dass sie es gerne sehen würden, wenn Lena eine internationale Karriere einschlägt, dieser Gedanke aber gleichzeitig mit Unsicherheit und Angst behaftet ist: „Ja, realistisch, haben mein Mann und ich gesagt, vielleicht haben wir uns das eigene Grab geschaufelt, dass sie in Oxford studieren und in Neuseeland arbeiten (lacht). Also die Gefahr ist natürlich durchaus[...]“ (ebd., S. 17, Z. 778ff.).

Die Internationalisierung vieler Lebensbereiche wird weniger als Chance, sondern eher als Zwang und Herausforderung begriffen, der man sich zu stellen hat. Frau

Larsen betont immer wieder, dass sie und ihr Mann enorme Probleme hatten, Englisch in der Schule zu lernen, es aber jetzt für ihr berufliches Fortkommen dringend bräuchten (ebd., S. 2, Z. 68ff., 95ff.). Sie erhoffen sich von der bilingualen Grundschule, dass ihre Kinder die Sprache spielerisch und – im Gegensatz zu ihnen selbst – ohne Druck lernen und so ganz natürlich in ihren Alltag integrieren können. Eine andere Möglichkeit des englischen Spracherwerbs, z.B. durch ein schulisches Auslandsjahr oder Auslandsaufenthalte nach der Schule, kommt in den Überlegungen der Eltern nicht vor, da sie (bis auf einen sechswöchigen USA-Aufenthalt der Mutter) auch keinerlei Erfahrungen mit solchen Optionen haben.

Stark nachgelagert und auch nur lose mit dem Schulbesuch assoziiert ist der Wunsch nach Offenheit und Toleranz gegenüber anderen und scheinbar fremden Menschen, was in einer Schule mit internationaler Schülerschaft natürlich leichter fällt.

Die Integration der englischen Sprache in den familiären Alltag ist eher begrenzt. Hauptsächlich besuchen die Kinder AGs im Schulhort; einmal wöchentlich bekommt Lena Klavierunterricht bei einem englischsprachigen Lehrer. Zuhause beschränkt es sich sonst auf englische Filme oder auch Bücher, die vorgelesen werden, wobei die Eltern selber mitlernen müssen und ihren Kindern sprachlich somit nicht neues beibringen können. Zuletzt verbrachte Frau Larsen mit ihrer ältesten Tochter ein paar Tage in London, damit sie das Englische einmal in einer natürlichen Umgebung erfahren konnte. Als Hindernis erweist sich häufig das fehlende soziale Kapital der Eltern. Zwar haben sie weitläufige Bekannte in den USA, die allerdings Deutsch sprechen und die sie aufgrund ihrer finanziellen Situation nur sehr selten besuchen können.

„[...] wir hätten natürlich gerne mehr Kontakt mit englischsprachigen Leuten, weil das einfach natürlich so'ner Sprache mehr, mehr Inhalt gibt, finde ich, aber das ist natürlich schwierig. Also ähm, in der Schule notgedrungen, sprechen wir natürlich viel Englisch, [...] Da dann so, bisher hat es sich noch nicht ergeben, was nicht heißt, dass das irgendwann nochmal anders wird (ebd., S. 3, Z. 138).

Zusammenfassung

Alle Familien dieses Typs zeichnen sich durch ein – im Vergleich zum Rest des Samples – geringes kulturelles Kapital aus, während das ökonomische zwischen mittlerer und hoher Ausprägung variiert, so dass insgesamt auf ein mittleres Kapitalvolumen geschlossen werden kann. Für alle gilt weiterhin, dass ihre Schulwahlentscheidung primär von dem Wunsch nach einer bilingualen Ausbildung für ihre Kinder geprägt war. Dieser Wunsch geht mit einer sehr hohen finanziellen Investitionsbereitschaft einher, so dass (auch aufgrund fehlender öffentlicher Alternativen) eine Privatschule gewählt wurde.

Die Familien konzentrieren sich in ihrer Vorstellung von legitimer Bildung stark auf die Schule als Ort des Lernens, in denen bestmögliche Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen, damit die Entwicklungsmöglichkeiten ihres Kindes komplett ausgeschöpft werden können und so die angestrebten Ziele erreicht werden

(Int. 2, S. 6, 10, 14; Int. 9, S. 8f., Z. 324-348; Int. 4, S. 12, Z. 538ff.). Ihre Leistungsorientierung ist sehr hoch; die Bildungsjahre der Kinderzeit sollen effizient genutzt und „sinnvolle Dinge gepflanzt“ (Int. 9, S. 18, Z. 830) werden. Die Aufstiegsorientierung ist, hauptsächlich in den Familien mit eher durchschnittlichem ökonomischem Kapital, stark ausgeprägt. Ihnen geht es beim Schulbesuch auch darum, ihre Kinder in ein bestimmtes soziales Umfeld zu platzieren und so die Schullaufbahn positiv zu beeinflussen:

„So, dadurch, dass diese Schule aber so viel Geld kostet, ähm, haste natürlich mit Menschen zu tun, die mit dir aufwachsen, die in 'nem guten sozialen Umfeld sind. Was mir wichtig ist, also dass er jetzt nicht in [Stadtteil] auf der Schule ist, wo sie schon auf'mSchulklo sich die Drogen hin und her reichen [lacht]. Was natürlich sehr gut ist und was für die Zukunft auch schön ist, weil er da... Das klingt jetzt so blöd, weil er da schon so wichtige Menschen kennt oder weil man auch selbst durch die Schule Kontakte hat, die ganz gut sind [lacht]“ (Int. 1, S. 1, Z. 38ff. und Int. 4, S. 5, Z. 233).

Das entspricht den Erkenntnissen von Matthias Grundmann und Kollegen (2003: 38), die in ihrer Untersuchung zu milieuspezifischen Bildungsstrategien beschreiben, dass in aufstiegsorientierten Familien der Mittelschicht die Schule häufig als „Vehikel des sozialen Aufstiegs“ gilt und dadurch in ihrer Funktion häufig überhöht wird.

Die Familien sind gleichzeitig davon überzeugt, dass eine ‚normale‘ schulische Ausbildung für den Konkurrenzkampf auf dem Arbeitsmarkt kaum noch ausreicht. Sie haben alle die Erfahrung gemacht, dass Englisch in ihrem Berufsfeld eine wichtige Rolle spielt und dringend beherrscht werden muss: „[...] da ist es einfach so, ne, wer kein Englisch kann, der kann eigentlich nach Hause gehen“ (Int. 9, S. 10, Z. 452f., aber auch Int. 4; S. 7, Z. 322ff., Z. 490ff.; Int. 2, S. 3, Z. 97ff.). Aus dieser Perspektive war die Entscheidung für Englisch auch eindeutig, so dass die Investition nicht für eine andere Sprache getätigt worden wäre.²⁸ Primär stellt die Entscheidung für bilinguale Bildung eine Form der Distinktion dar, die berufliche Vorteile generieren soll. Mit dieser Bildungsstrategie verfolgen die Eltern eine spätere Transformation von kulturellem in ökonomisches Kapital.

Insgesamt kann der hier beschriebene Typ mit Don Weeninks „pragmatic cosmopolitan“ (2008) gleichgesetzt werden, bei dem die Chancen der Verwertung des linguistischen Kapitals im Vordergrund stehen. Im Gegensatz zu ihm verfügen die Familien dieses Typs jedoch nur eingeschränkt über einen transnationalen Lebensstil. Sie selbst fühlen sich von der Internationalisierung des Arbeitsmarktes vorwiegend unter Druck gesetzt, wünschen sich für ihre Kinder aber einen entspannten Umgang damit. Zudem besitzen sie nur wenig strategisches Wissen über Alternativen des

²⁸ Eine Ausnahme stellt hier Familie Weber (Interview 1) dar: Die Mutter spricht selber Italienisch als Fremdsprache und hatte sich auch um eine Grundschule mit italienischem Sprachangebot bemüht, das dann aber nicht geklappt hat. Ihr Mann, der sie letztlich auch überzeugt hat, wollte jedoch von Anfang an eine englischsprachige Ausbildung: „Schon von der Schwangerschaft an hat der gesagt: ‚Der geht auf die internationale Schule‘“ (Int. 1, S. 2, Z. 72f.).

Spracherwerbs und haben selber nur geringes linguistisches und internationales soziales Kapital, weshalb der Schule in der Aneignung transnationalen Kapitals eine besondere Bedeutung zukommt. Die Kinder dieses Typs entwickeln vermutlich vorrangig linguistisches, weniger transnationales Kapital. Eine Mutter betont beispielsweise die Wichtigkeit schulischer Auslandsjahre und bringt ihrer Tochter diese Möglichkeit seit Jahren nahe, allerdings kann sie dabei nicht mit eigenen Erfahrungen, sondern ausschließlich mit der beruflichen Relevanz argumentieren (Int. 4, S. 14).

Zuletzt muss erwähnt werden, dass drei von vier Elternpaaren dieses Typs in der DDR aufgewachsen sind. Die einzige westsozialisierte Familie teilt zwar die grundsätzliche Argumentation, geht mit der schulischen Bildung bzw. den Erwartungen daran jedoch etwas entspannter um und pflegt auch einen transnationaleren Lebensstil (mehr Auslandsreisen, bessere Englischkenntnisse, häufigerer Gebrauch dieser). Dies kann zwar einerseits am sehr hohen Einkommen der Familie liegen, andererseits betonen die Familien aus Ostdeutschland an vielen Stellen, dass sie aus ihrem Fremdsprachen-Schulunterricht nur wenig Wissen mitnehmen konnten und nur eingeschränkte Möglichkeit zu Reisen oder längeren Auslandsaufenthalten hatten. Das deckt sich auch mit Daten, nach denen in der DDR aufgewachsene Menschen im innerdeutschen Vergleich einen geringeren Transnationalisierungsgrad besitzen (Mau 2007). Indirekt wird zudem deutlich, dass die Umbruchsituation zur Wende und die neuen Anforderungen in Ausbildung und Arbeitsmarkt eine Verunsicherung ausgelöst haben, die die Eltern nun durch besonders gezielte Förderung ihrer Kinder ausgleichen möchten.

6.2 Typ 2 – Interkulturell-Versierte

Die Wohnung von Familie Sommer liegt in einem von vielen jungen Familien bewohnten Kiezeines bürgerlich geprägten Stadtteil Berlins, in dem renovierte Altbauten das Straßenbild dominieren. Die Eltern wohnen damit nach vielen Jahren, die sie in anderen Städten und im Ausland verbracht haben, wieder in ihrer alten Heimat Berlin. Frau Sommer hat nach ihrem Abitur ein Wirtschaftsstudium in verschiedenen englischsprachigen Ländern absolviert. Jetzt arbeitet sie Teilzeit in einer leitenden Position in einem großen mittelständischen Unternehmen. Ihr Mann interessiert sich seit seiner Jugend stark für anglophone Kultur und hat nach seinem Fachabitur einige Jahre für die US-amerikanische Verwaltung Westberlins in einer kaufmännischen Tätigkeit gearbeitet. Später schloss er ein Wirtschaftsstudium in den USA ab und war im dortigen Kulturbetrieb tätig, bevor er nun in Deutschland als selbständiger Eventmanager mit vielen englischsprachigen Geschäftspartnern tätig ist. Darüber hinaus haben die Eltern viele Freunde in England, Australien oder den USA, die sie auch regelmäßig besuchen. Familie Sommer hat zwei Söhne, die sie seit ihrer Geburt zweisprachig erziehen: Der Vater spricht ausschließlich Englisch mit ihnen; die Mutter nur Deutsch. Leon besucht die erste Klasse einer deutsch-englischen Privatschule im selben Stadtteil. Sein jüngerer Bruder Karl ist geht in einen Kindergarten ohne

fremdsprachlichen Schwerpunkt. Das monatliche Netto-Einkommen der Familie beträgt etwa 3.000 bis 4.000 Euro. Damit liegen sie im Durchschnitt, wobei das genaue Einkommen aufgrund der Selbständigkeit des Vaters variiert. Der monatliche Betrag für den Schulbesuch von Leon ist momentan noch „relativ gering“²⁹ (ebd., S. 19, Z. 914), der volle Betrag liegt vermutlich bei etwa 300 Euro. Diese Investition ist den Eltern viel Wert, allerdings wissen sie nicht, ob sie sich den Schulbesuch langfristig und für beide Kinder werden leisten können.

Die Mutter ist neben ihren beruflichen Verpflichtungen noch im Förderverein der Schule engagiert; der Vater übernimmt einen Großteil der alltäglichen Organisationsaufgaben: Er bringt und holt die Kinder aus der Schule/dem Kindergarten ab und nimmt sie teilweise zu beruflichen Terminen mit. Trotz der verringerten Arbeitszeit bemerken beide, dass für alles zu wenig Zeit sei (ebd., S. 24; Z. 1195ff.). Auch die Erziehung der Kinder bezeichnen die Eltern als eher unkonventionell, denn „im Vergleich zu anderen Eltern, das was wir mitkriegen, wir sind relativ wenig streng“ (ebd., S. 22, Z. 1076). Insgesamt ist bei Familie Sommer auf ein mittleres Kapitalvolumen zu schließen, wobei das kulturelle das ökonomische eindeutig übersteigt.

Allgemeines Bildungsverständnis

Im Vergleich zum ersten Typ hat Familie Sommer ein ganzheitliches Verständnis von Bildung, das nicht ausschließlich auf die Schule als Lernort bezogen ist. Den Eltern geht es in der Erziehung grundsätzlich darum, „[...] immer zu gucken: wie ist das Kind drauf? Also ‚immer‘, im Sinne von: bei beiden Kindern [lacht]. Und dann halt zu sehen, was können wir noch machen was ihm Spaß macht?“ (ebd., S. 21, Z. 1029ff.). An die Institution Schule haben sie nach eigenen Angaben nur eine Bedingung, „nämlich, dass er Spaß am Lernen haben soll“ (ebd., S. 13, Z. 619f.). Die Eltern haben großes Vertrauen in die positive Entwicklung ihrer Söhne: Sie sollen daher nicht in ein vorgestelltes Muster gedrückt werden, sondern nach ihren individuellen Interessen gefördert und unterstützt werden.

Damit einher geht eine stärkere Freizeitorientierung der Eltern Sommer: Sie erwarten nicht, dass ihre Kinder ausschließlich scheinbar sinnvollen Tätigkeiten nachgehen, die einen pädagogischen Mehrwert generieren. Nachdem sich Leon bei seinen Eltern „beschwert“ hat, dass er wegen der vielen AGs in der Schule „gar keine Zeit zum Spielen“ hätte, haben sie ihm diesen auch Freiraum geschaffen (ebd., S. 17, Z. 827). Ähnliches gilt, wenn Leon nach Hause kommt: „Naja, wieso, da kommt er nach Hause, und dann guckt er halt Fernsehen oder er geht raus. Es ist aber nicht so, dass wir die Kinder halt forcieren, dauernd draußen zu bleiben“ (ebd., S. 22, Z. 1086). Frau Sommer bezeichnet ihre Erziehung als „relativ entspannt“ und vermutet, dass sie sich in diesem Punkt von vielen anderen Eltern unterscheiden, wobei sie diese verschiedenen Konzepte nicht hierarchisiert (ebd., Z. 1076ff.).

²⁹ Es ist nicht klar, wie hoch der Beitrag momentan ist, da für das erste Schuljahr noch der Verdienst der Mutter aus ihrer Elternzeit angerechnet wurde und somit geringer als der normale ist.

Der Glaube an die Wirkungsmacht der Schule für den späteren Erfolg der Kinder ist insgesamt begrenzt. Dies zeigt sich auch daran, dass der Wunsch nach Abitur und Studium für ihre Kinder zwar immer wieder betont, andererseits nicht als die zentrale Voraussetzung des Erfolgs gesehen wird: „Weil wir ja auch nicht wissen, ob Leon überhaupt fit genug ist, um 'nen gymnasialen Abschluss zu machen. Wir hoffen das natürlich ganz stark, aber letztendlich wird auch aus ihm was werden wenn er halt 'ne mittlere Reife macht“ (ebd., S. 19, Z. 946f.; auch S. 13). Diese Sicherheit resultiert einerseits daraus, dass sich die Eltern Sommer ihrer Ausstattung mit wichtigem kulturellen Kapital bewusst sind und wissen, dass sie dies an ihrer Kinder weitergeben können. Zweitens pflegen sie einen eher postmaterialistischen Lebensstil, bei dem es ihnen vor allem darum geht, stärker nach kulturellen als nach materiellen Werten zu streben.

Die Inhalte der Förderung beruhen nicht wie bei Typ 1 auf Ängsten und der damit verbundenen Frage: ‚Wie können wir es unseren Kindern leichter machen?‘. Vielmehr geht es den Eltern Sommer darum, Dinge weiterzugeben, die sie selbst als positiv und als persönliche Bereicherung erleben. Ein zentraler Bestandteil ihres Erziehungskonzepts ist daher ist die deutsch-englische Zweisprachigkeit, die sie ihren Kindern sehr durchdacht und reflektiert nahe bringen. Die Idee zur bilingualen Erziehung ergab sich aus den eigenen Erfahrungen der Eltern; d.h. ihren langen Auslandsaufenthalten in englischsprachigen Ländern als auch durch ständige private und berufliche Kontakte zu Menschen aus den USA und England. Motiviert wurden sie zudem von Freunden, die ihre Kinder auch zweisprachig erziehen und Familie Sommer zu diesem Schritt ermutigten. Infolgedessen haben sie sich Empfehlungen zur bilingualen Erziehung über weitere Bekannte und durch spezifische Literatur eingeholt. Frau Sommer betont jedoch, dass es aber immer noch als „Experiment“ gedacht ist, das jederzeit abgebrochen werden könne (ebd., S. 2, Z. 60ff.).

Determinanten Schulwahl

Die Entscheidung für eine bilinguale Schule bezeichnet Frau Sommer als eine Fortsetzung der bereits angelegten Zweisprachigkeit und somit als „folgerichtig“ (ebd., S. 1, Z. 32).

„[...] wir haben festgestellt, dass eben Leon [...] sehr gut Englisch versteht, aber einfach das selten anwendet. Und irgendwann war halt die Frage bei uns, wollen wir das jetzt nicht auch einfach so machen, dass er das auch anwenden kann? Also dann ist einfach das konsequent 'ne bilinguale Schule zu wählen“ (ebd., S. 1, Z. 33ff.).

Leon hatte in seinem Kindergarten ein rein deutschsprachiges Umfeld, so dass er kein Englisch sprechen musste. Bei einer Grundschule ohne Englischunterricht ab der ersten Klasse hätten die Eltern befürchtet, dass seine Sprachkenntnisse zurückfallen und dadurch die bilinguale Erziehung gefährdet wird. Hinzu kam der Wunsch, dem Sohn grammatikalisch korrektes Englisch beizubringen, da das Englisch des Vaters einen starken Slang-Einschlag hat (ebd., S. 6, Z. 289ff.; S. 4, Z. 184).

Etwa zwei Jahre vor der Einschulung haben sich die Eltern das erste Mal aktiv mit den bilingualen Schulangeboten Berlins auseinandergesetzt. Grundsätzlich waren sie für alle Arten von Schulen offen, die räumliche Entfernung hat allerdings eine klare Grenze vorgegeben. Finanzielle Beschränkungen wurden in diesem Zusammenhang noch nicht erwähnt. Die Informationsbeschaffung lief hauptsächlich über das Internet; konkrete Informationen zur nächstgelegenen bilingualen (Privat)Schule haben sie von Freunden bekommen, deren Kinder dorthin gingen. Letztlich wäre es auch diese von Freunden empfohlene Schule geworden, wenn nicht kurzfristig eine weitere bilinguale Grundschule in direkter Nähe eröffnet hätte (ebd., S. 5, Z. 239ff.). Öffentliche Schulen wurden nicht kategorisch ausgeschlossen; wären sie auf keiner bilingualen aufgenommen worden, „hätten wir ihn natürlich hier [öffentliche Schule in der Nähe; SR] eingeschult“ (ebd., S. 11, Z. 513).

Festzuhalten ist, dass der frühe Englischunterricht das Hauptkriterium bei der Schulwahl darstellte. Frau Sommer bemerkt dazu: „Also bei uns war's wirklich 'ne ganze Gemengelage, aber trotzdem ist der Fokus, der Fokus war schon Bilingualität und eben nicht der naturwissenschaftliche Schwerpunkt und eben auch nicht die Tatsache, dass es halt 'ne kleine Schule ist [...]“ (ebd., S. 12, Z. 559). Darüber hinausgehende Kriterien wie das Konzept der Schule, die Qualität des Unterrichts und der Hortbetreuung o.ä. wurden nicht oder nur am Rande thematisiert. Insgesamt zeigt sich, dass die Schulwahl im Gegensatz zum ersten Typ nicht vor dem Hintergrund einer gewollten Distinktion getroffen wurde. Die Eltern stellen an eine Schule keine Ansprüche im Sinne einer strengen Leistungsorientierung. Zwar nimmt die Schule einen zentralen Punkt im Lernen der Kinder ein, sie genießt jedoch nicht die alleinige oberste Priorität.

Die Aufnahmeprozedur für die Grundschule haben sie sehr selbstbewusst hinter sich gebracht. Frau Sommer ist überzeugt davon, dass die bilinguale Erziehung und Leons gute Englischkenntnisse von Verantwortlichen der Schule positiv bewertet wurden und ihnen somit einen Vorteil im Auswahlprozess verschafft habe (ebd., S. 6, Z. 264).

Erwartungen und Motive der bilingualen Ausbildung

Familie Sommer geht es vor allem um die Weitergabe ihres eigenen transnationalen Lebensstils. Sie möchten, dass die Kinder in ihre Welt, die vom Kontakt verschiedener Nationalitäten und Kulturen geprägt ist, hineinwachsen und so einen natürlichen Umgang damit erlernen. Wichtig ist ihnen, dass die Kinder Spaß an der Sprache haben und ihrer Aneignung nichts Bemühtes anhaftet:

„Also wie gesagt, wir wollten eigentlich erreichen, dass er Spaß hat an Sprachen und dass ihm dieses Interkulturelle nicht beigebracht werden muss, sondern dass er damit aufwächst. [...] Wir wollten nicht, dass er sich dann irgendwann bewusst dafür entscheiden wird oder eben auch dagegen entscheiden wird und dass dann eben als: Oh Gott, ich muss jetzt Französisch machen oder Englisch oder Spanisch oder von mir aus Chinesisch. Sondern wir wollten ihm eigentlich, ja, so'n bisschen damit aufwachsen lassen“ (ebd., S. 12, Z. 569).

Darüber hinaus wird deutlich, dass Sprache nur ein Teil dieses Konzepts ist. Stärker als in allen anderen Familien werden der kulturelle Austausch und die damit einhergehende persönliche Bereicherung in die Argumentation einbezogen: „[...]weil's einfach Spaß gemacht hat auch sich mit Leuten aus anderen Kulturkreisen zu unterhalten, unser Freundeskreis hat davon einfach für uns profitiert, das sind einfach andere Sichtweisen und genau das wollten wir ihm auch ermöglichen“ (ebd., S. 12, Z. 573f.). Die Eltern betonen mehrfach, dass sie die Förderung nicht aus Gründen beruflicher Vorteile betreiben und grenzen sich auch damit klar von der Motivlage des ersten Typs ab (ebd., S. 12, Z. 572f.; S. 13, Z. 617f.). Sie verfolgen das hehre Ziel interkultureller Bildung, bei der es eben nicht um die ökonomische Verwertbarkeit geht. Dazu passt die Aussage der Eltern, dass die Fokussierung auf Englisch ausschließlich mit ihrer Biographie zusammenhängt und sie die zweisprachige Erziehung ihrer Kinder auch mit einer anderen Sprache umgesetzt hätten – vorausgesetzt es gäbe eine persönliche Verbindung dazu (ebd., S. 13, Z. 615f.).

Der Prozess der Globalisierung wird vor diesem Hintergrund primär als Chance begriffen und vor allem auf einer Ebene des transnationalen Austauschs zwischen den Bürgern verstanden. Insbesondere die aus einer politisch und wirtschaftlich integrierten EU entstandenen Möglichkeiten werden besonders positiv thematisiert: Frau Sommer habe selbst stark von der Freizügigkeit, dem Schengener Abkommen und dem Euro als gemeinsamer Währung profitiert, was wiederum zu einer starken Identifikation mit Europa führt:

„Und dass diese Selbstverständlichkeit, dass du eben nicht mehr überlegst, außer jetzt beim Fußball [Vater: Dass man keinen Pass mitnehmen muss] Nee, aber auch, *das öffnet ja auch was im Gehirn*. Ja klar beim Fußballspiel Deutschland gegen XY, ja und dann hast du halt Gegner, aber ansonsten bist du ein Europäischer Wirtschaftsraum und das ist das oder ein erweitertes Land, *ein erweitertes Heimatland*[...] (ebd., S. 27, Z. 1314ff.; eigene Hervorhebungen).

Die Partizipation an einer horizontalen Europäisierung funktioniere vor allem über die englische Sprache, weshalb diese die Voraussetzung für jeglichen grenzüberschreitenden Kontakt sei (ebd., S. 27, Z. 1321f.). Die Argumentation sowie die Erwartungen an eine zweisprachige Erziehung sind klar formuliert und deuten auf einen stark ausgereiften Erwartungshorizont hin.

Das hohe transnationale und soziale Kapital der Familie hilft ihnen auch dabei, die Sprache im Alltag erfahrbar zu machen und möglichst authentisch weiterzugeben. So haben sie Freunde nach „typischen Kinderbüchern“ (ebd., S. 7, Z. 208ff.) und Musik-CDs gefragt, mit denen Kinder häufig in England oder den USA aufwachsen, diese dann bestellt oder bei Englandaufenthalten für verschiedene Altersklassen im Voraus gekauft. Dazu kommen regelmäßige Urlaubsaufenthalte bei Freunden im englischsprachigen Ausland, für die Zukunft ist die Teilnahme an summercamps geplant (ebd., S. 13, Z. 641ff.). Auch ein schulisches Auslandsjahr ist Teil ihrer Überlegungen und könnte – sollten die finanziellen Mittel dafür nicht ausreichen – auch privat organisiert werden (ebd., S. 13, Z. 632ff.). Die Unterstützungsleistung ist demnach sehr hoch: Neben der sprachlichen Förderung bieten sie den Kindern viele Ein-

satzmöglichkeiten des Erlernten und eine Umgebung, in der sie die Sprache natürlich und authentisch anwenden können, was den langfristigen Erfolg erhöht sowie die Erfahrung von ‚Mobilität als Normalität‘ ermöglicht. Anders als bei Typ 1 ist eine spätere Mobilität der Kinder gänzlich positiv besetzt:

„[...] wie gesagt, ich würd' mir wünschen, dass die genauso selbstverständlich sagen: Ich möchte, egal welches Land, ich möchte in Australien arbeiten, dann machen die das halt. Ja, und dann ärger ich mich als Mutter, weil ich dann jedesmal halb um die Welt reisen muss, um die Kinder zu besuchen, aber... das ist doch völlig wurscht [...]“ (ebd., S.27, Z. 1323ff.).

Sprache ist danach die Voraussetzung zur Interaktion in einem globalen Rahmen und kein Mittel zum beruflichen Erfolg in einem vorwiegend nationalen Rahmen.

Zusammenfassung

Insgesamt wurden diesem Typ zwei Familien zugeordnet. Beide zeichnen sich – bezogen auf den Bildungsabschluss sowie einen hochkulturellen Lebensstil – durch ein mittleres kulturelles Kapital aus. Gleichzeitig verfügen sie über das mit Abstand am stärksten ausgeprägte transnationale Kapital. Mindestens ein Elternteil hat im Ausland studiert und sich darüber sehr gute Sprachkenntnisse angeeignet sowie ein internationales soziales Netzwerk aufgebaut. Das ökonomische Kapital bewegt sich wiederum zwischen einer geringen bis mittleren Ausprägung; bis auf Frau Sommer sind alle freiberuflich und/oder im künstlerischen Bereich tätig. Die geringere Kapitalausstattung führte bei Familie Altmann zwangsläufig zur Entscheidung für eine öffentliche Schule; bei Nicht-Aufnahme hätten die Kinder eine einsprachige Schule besuchen müssen.

Beide Familien begreifen sich eher als alternativ und postmaterialistisch und verfolgen tendenziell eine liberale Erziehung ihrer Kinder. Dabei legen sie großen Wert auf die Ausgewogenheit zwischen Schule und Freizeit, ohne starren Leistungsdruck (Int. 10, S. 11). Bildung steht unter dem Aspekt des ganzheitlichen Lernens und wird daher nicht nach dessen instrumentellem Nutzen bewertet. Die Entwicklung einer Zweisprachigkeit steht eindeutig im Fokus der Erziehung, wobei neben der Sprache immer auch kulturelles Wissen und Offenheit vermittelt werden sollen. Mit der Weitergabe des transnationalen Kapitals wollen sie ihren Kindern so früh wie möglich einen natürlichen und reflektierten Umgang ermöglichen. Die Eltern grenzen sich von ökonomischen bzw. karriereorientierten Begründungen der bilingualen Erziehung teilweise explizit ab (z.B. Int. 3, S. 12, Z. 569ff., S. 13, Z. 616ff.; Int. 10, S. 130ff.), aber auch dadurch, dass sie solche Argumente nur am Rande oder gar nicht verwenden. Anders als Typ 1 verbinden sie mit dem Prozess der Globalisierung keine Ängste und bestätigen damit Ergebnisse aus der Transnationalisierungsforschung: Denn einerseits wirkt sich hohe Bildung positiv auf die Einschätzung von Globalisierung aus und zweitens betonen Menschen, die aktiv in den Prozess der Transnationalisierung eingebunden sind, die sich daraus ergebenden Vorteile deutlich stärker (Mau 2007).

Die Wahl der Schule war zudem primär von dem Wunsch nach einer zweisprachigen Ausbildung geprägt. Andere Ziele, wie beispielsweise die Platzierung in ein bestimmtes soziales Umfeld oder ein besonderes pädagogisches Konzept der Schule, werden nicht verfolgt. Der Umgang mit Zweisprachigkeit ist kompetent, selbstverständlich und gelassen. Dabei sind sie nicht auf die Institution Schule angewiesen, da sie die Sprache grundsätzlich auch selber vermitteln könnten. Die Familien besitzen ein hohes strategisches Wissen über Alternativen bzw. zusätzliche Angebote des Spracherwerbs sowie hohes transnationales soziales Kapital, das den Erwerb der Sprache und die Förderung interkultureller Kompetenz für die Kinder vereinfacht und authentisch gestaltet.

Der hier beschriebene Typ lässt sich mit Don Weeninks (2008) „dedicated cosmopolitan“ gleichsetzen – dieser ist transnational mobil, hat sehr gute Fremdsprachenkenntnisse und will den Kindern Offenheit und räumliche Flexibilität vermitteln. Wie auch in Weeninks Studie treffen die genannten Eigenschaften nur auf eine Minderheit des Samples zu. Ulf Hannerz (1990) beschreibt einen solchen modernen, kosmopolitischen Lebensstil als eine Art intellektuelle Geisteshaltung, die die Möglichkeit zur kulturellen Distinktion bietet. Sie erfolgt bei den interkulturell-Versierten allerdings weniger nach unten wie beim ersten Typ, sondern eher auf horizontaler Ebene, in Abgrenzung zu Familien mit höherem ökonomischen, aber geringerem kulturellen Kapital.

6.3 Typ 3 – Förderer ganzheitlicher Bildung

Familie Nowak wohnt seit zehn Jahren in ihrer etwa 90m² großen Eigentumswohnung in einem Berliner Stadtteil, der durch eine hohe Armuts- und Arbeitslosenquote sowie einen hohen Migrantenanteil geprägt ist. Sie fühlen sich in diesem Stadtteil sehr wohl und empfinden die kulturelle und soziale Vielfalt als bereichernd. Frau Nowak stammt ursprünglich aus Tschechien. Sie migrierte als Jugendliche mit ihrer Familie in die BRD; auch, weil die Eltern ihr ein Studium ermöglichen wollten. Frau Nowak ergriff diese Chance, lernte Deutsch und studierte nach dem Abitur Naturwissenschaften, worauf eine Promotion folgte. Heute ist sie als Angestellte bei einer Stiftung tätig, ihr Mann arbeitet als Referent. Marta ist das einzige Kind der Eltern Nowak. Sie besucht die sechste Klasse einer deutsch-französischen Europa-Grundschule im selben Stadtteil.

Obwohl Marta nicht zweisprachig erzogen wurde und (noch) nicht systematisch Tschechisch lernt, wird sie durch Besuche von Verwandten und Bekannten immer wieder mit der tschechischen Sprache und Kultur konfrontiert. Ihr Vater spricht durch einen längeren Auslandsaufenthalt während des Studiums eine weitere Fremdsprache fließend.

Die Familie hat ein monatliches Netto-Einkommen von 3.000 bis 4.000 Euro und liegt damit – da sie nur ein Kind haben – knapp über dem Durchschnitt. Der Besuch der staatlichen Schule ist kostenfrei. Da Marta ein Einzelkind ist, erfährt sie eine sehr individuelle Betreuung. Nebenbei ist Frau Nowak sozial im Kiez engagiert. Die Fa-

milie geht vielen (hoch)kulturellen Freizeitaktivitäten nach und reist viel und gerne, auch ins außereuropäische Ausland. Insgesamt kann bei Familie Nowak von einer hohen Kapitalausstattung ausgegangen werden, wobei das kulturelle Kapital das ökonomische übersteigt und damit im starken Kontrast zu Typ 1 steht, während es dem von Typ 2 ähnelt.

Allgemeine Bildungsinvestitionen

Das Verständnis von Bildung ist dem von Typ 2 sehr ähnlich: Auch die Eltern des dritten Typs haben eine ganzheitliche Bildungsorientierung und verstehen Bildung vorrangig als Selbstzweck, wobei ihre Hochkulturorientierung insgesamt stärker ausgeprägt ist. Frau Nowak geht sehr individuell auf ihre Tochter ein und versucht ihr eine breite Basis an Wissen zu vermitteln, die sie wiederum nutzen soll, um ihre Stärken zu erkennen und auszubauen (Int. 7, S. 12, Z. 571ff.). Die aktive Förderung hochkultureller Aktivitäten wirkt jedoch nicht erzwungen, sondern wird von den Eltern mit Sachkenntnis und Begeisterung an die Tochter weitergegeben:

„Weil es erweitert, ich finde es erweitert den Horizont, wenn man Zugang zu/ Das war meine Erfahrung auch und mit Marta auch, wir gehen auch in Konzerte und Marta lernt auch Instrument, das erweitert den Zugang. Das Leben ist nicht nur eine Ebene, sondern über Malen, das ist noch eine andere Art sich auszudrücken, wenn man malt oder wenn Musik macht oder wenn man auch dafür Verständnis hat [...] Und das genauso mit Musik oder auch wenn Theaterstücke oder sowas, das erweitert alles und gibt auch so bisschen Verständnis dafür wie vielfältig das Leben ist. [...] Ja, wir reisen zum Beispiel auch gerne und ich fahre mit Marta, ich habe eine Freundin in Zürich, und wir gehen jedes Mal da in die Kunsthalle, [...]. Das verändert die Perspektiven und dann sind irgendwelche Probleme, die man mit Lehrern hat oder mit Mitschülern, relativiert sich alles [...]“ (ebd., S. 9, Z. 393ff.).

Der letzte Satz dieses Zitats zeigt darüber hinaus, dass die Eltern auf einen Ausgleich zwischen Schule bzw. Leistung und Freizeit bedacht sind. Denn die Schule als Lernort ist zwar wichtig, ihr wird jedoch keine allzu große Wirkungsmacht zugewiesen. Die Eltern erwarten von der schulischen Ausbildung einerseits, dass ihr Kind gefördert und gefordert wird. Eine „gute Schule“ (ebd., S. 1, Z. 15), in der Marta auch angemessen lernen kann, in der es auch mal schwer und sie nicht das „Zugpferd“ (ebd., S. 2, Z. 76) der Klasse ist. Gleichzeitig gehen die Eltern aber davon aus, dass die Zukunft ihres Kindes nicht durch ihre konkrete Schulwahl gesteuert wird: „Schule ist auch nur... das sind nur 12 Jahre und danach entscheidet sich dann. Und in den 12 Jahren oder 13 Jahren sollen die Kinder eigentlich Gefühl für sich selber kriegen, was wollen sie selber machen, ne“ (ebd., S. 10, Z. 435ff.). Diese – im Vergleich mit Typ 1 besondere – Gelassenheit im Umgang mit der schulischen Ausbildung hängt auch mit dem Wissen um ihr hohes kulturelles Kapital zusammen. Die Akkumulation legitimen Wissens findet demnach direkt in der Familie und nicht vermittelt über die Schule statt. Dies geht einher mit Vertrauen in das Kind und der Sicherheit, dass es seinen Weg finden wird; Angst vor dessen persönlichem oder beruflichem Versagen findet sich an keiner Stelle des Interviews. Die Förderung von Marta bezieht sich wie beim zweiten Typ auf Dinge, die die Eltern selbst als positiv erfahren haben und

deshalb weitergeben möchten. Der große Unterschied ist, dass es sich nicht auf eine Sprache bzw. einen interkulturellen Lebensstil bezieht.

Determinanten der Schulwahl

Grundsätzlich wollte Familie Nowak für ihre Tochter eine „gute Schule hier in der Nähe“ (ebd., S. 1, Z. 15), weshalb sie etwa 1,5 bis 2 Jahre vor der Einschulung Martas anfangen, sich über Grundschulen in der näheren Umgebung zu informieren. Dabei haben sie keine konkreten Vorstellungen gehabt oder Bedingungen an die Schule gestellt; ein pädagogisches Konzept sollte zwar vorhanden sein, primär haben sich die Eltern aber von ihrem Gefühl leiten lassen: „Und von der Entfernung wäre die evangelische näher, aber wir fanden eben die [Name der Europaschule] einfach etwas bodenständiger und wir haben ein gutes Gefühl da bekommen und das war ok“ (ebd., S. 2, Z. 49ff.). Neben den Kriterien „gute Schule“ und „räumliche Nähe“ nahmen zu Beginn der Schulsuche auch die sozialen Kontakte der Tochter eine wichtige Rolle ein, was bei allen anderen Typen nicht beobachtet werden konnte. Marta sollte mit ihren Freundinnen aus dem Kindergarten auf der Einzugsgrundschule eingeschult werden, nachdem immer mehr Eltern absprangen, konnte dieser Plan jedoch nicht umgesetzt werden (ebd., S. 2, Z. 65ff.).

Im Verlauf der Suche haben sich die Eltern Nowak in Gesprächen mit anderen Eltern informiert, Tage der offenen Tür besucht oder mit Schulleiterinnen gesprochen. Im Fokus standen von Anfang an öffentliche oder auch konfessionelle Schulen, in denen nur ein geringes Schulgeld verlangt wird. Dies lag einerseits an der unsicheren finanziellen Situation der Familie zu diesem Zeitpunkt; andererseits betont die Mutter die ihr wichtige soziale Mischung an öffentlichen Schulen und grenzt sich damit klar von Typ 1 ab, für die ein Privatschulbesuch Teil der Bildungsstrategie ist:

„Genau, weil zum einen find' ich die, also die Mischung der Kinder und auch der Eltern ist mir angenehm, dass es nicht elitär ist, weil in den privaten Schulen hat man das öfters und da sind natürlich auch einfach andere Probleme, wenn die Kinder... Kinder müssen dann auch miteinander auskommen, wenn es auch soziale Schwierigkeiten gibt, das Leben ist so, wir haben auch so das Umfeld, ist so und man kann nie sicher sein, dass man auch immer seine Arbeitsstelle hat oder so“ (ebd., S. 1, Z. 92ff.).

Frau Nowak bestimmt die Schulqualität nicht an messbaren Leistungskriterien – wie beispielsweise der Zahl der Unterrichtsstunden –, die ständig überwacht werden müssen, da sie unmittelbaren Einfluss auf den Erfolg des Kindes hätten. Kritik an der Schule („manchmal eben ein bisschen zu wenig Schulmaterial“; ebd., S. 5, Z. 211) gibt es zwar in geringem Maß, wird aber nicht an die Verantwortlichen herangetragen.

Die konkrete Schulwahlentscheidung wurde bei Familie Nowak nicht durch die angebotene Bilingualität beeinflusst. Sie kam vielmehr „zufällig“ dazu und wurde als interessantes Zusatzangebot empfunden.

Erwartungen und Motive der bilingualen Ausbildung

Obwohl die Familie Mehrsprachigkeit schon immer wertgeschätzt hat, wurde nie über eine bilinguale schulische Ausbildung nachgedacht. Erst beim Informationsabend an einer Europaschule erfuhren die Eltern durch die Schulleiterin, dass Marta Grundkenntnisse in Französisch erwerben müsse, um aufgenommen zu werden. Die externe Idee des zweisprachigen Unterrichts wurden von den Eltern sofort positiv aufgenommen und die Voraussetzungen zum Erlernen der neuen Sprache geschaffen. Die Organisation der Frühförderung verlief sehr kompetent und ohne Probleme; die Familie suchte über einen deutsch-französischen Freundschaftsverein sowie über die französische Botschaft nach geeigneten Muttersprachlern, die Marta einmal wöchentlich betreuen würden.

Die gesamte Argumentation für die bilinguale Ausbildung ist von einer grundsätzlichen Wertschätzung für das Beherrschen von Fremdsprachen geprägt, weshalb prinzipiell jede Partnersprache an der Schule in Frage gekommen wäre (ebd., S. 3, Z. 133ff.). Die Vorteile des frühen Spracherwerbs werden kaum thematisiert und konkrete Argumente erst ex post entworfen. Sie sind eher alltagsorientiert und hauptsächlich in der Gegenwart angesiedelt, d.h. die Eltern antizipieren keine zukünftigen Situationen, in die denen die Fremdsprache einmal nützlich sein könnte. Im Gegensatz zur beruflichen Argumentation des ersten Typs gilt das Interesse der Familie Nowak eher dem begünstigten sozialen Austausch:

„Ich find's toll, Fremdsprachen sprechen zu können, weil es dann für meine Begriffe/ Wir waren im Urlaub in Tunesien wo man Französisch spricht und ich hab' es sehr genossen, dass meine Tochter/ Es wurde unglaublich positiv aufgenommen, dass sie dann auch versucht hat mit den Leuten Französisch zu sprechen. Das andere ist, also das ist einfach der soziale Vorteil, dass es so viele Leute gibt die Französisch sprechen“ (ebd., S. 8, Z. 368ff.); oder auch

„Aber diese Vielsprachigkeit hat den Vorteil, also wenn sie Lust drauf hat, dass man zum Beispiel Bücher im Original lesen kann und das finde ich viel, viel besser. Ich les' manchmal was im Russischen und die Sprache ist, es liest sich anders als wenn man in Übersetzung liest... Ich weiß es nicht, vielleicht bildet man sich das nur ein, aber wenn sie Lust drauf hat, ja“ (ebd., S. 11, Z. 485ff.).

Die Unterstützungsleistung der Eltern beim Erlernen der Sprache bezieht sich vor allem auf die Schaffung von Strukturen und die Bereitstellung von Lernmaterialien. So integrieren sie die französische Sprache durch CDs, Bücher, Zeitschriften und Kinobesuche in den Alltag, können aufgrund ihrer fehlenden Französischkenntnisse jedoch keine aktive sprachliche Unterstützung leisten. Reisen finden nicht ausschließlich ins französischsprachige Ausland statt. Wenn, dann sind diese mit dem Besuch von Freunden oder eigenen Interessen am Land verbunden (ebd., S. 6, Z. 257ff.). Es zeigt sich deutlich, dass die Eltern unbedingt die Leichtigkeit beim Spracherwerb bewahren und keinen Druck aufbauen wollen.

Zusammenfassung

Die Familien dieses Typs verfügen über mittleres bis hohes Bildungskapital, d.h. beide Elternteile haben einen Hochschulabschluss, häufig ist ein Elternteil sogar promoviert. Das monatliche Haushaltsnettoeinkommen variiert in dieser Gruppe wiederum sehr stark. Insgesamt zeichnet sich dieser Typ demnach durch ein mittleres bis hohes Kapitalvolumen aus, wobei das kulturelle Kapital deutlich dominiert. Der Wunsch nach einer bilingualen Schulausbildung der Kinder war im Gegensatz zu allen anderen Familien des Samples sekundär, d.h. die konkrete Schulwahl wurde nur geringfügig von diesem Angebot beeinflusst. Bei zwei von drei Familien hätten die Kinder keine bilinguale Erziehung erhalten, wenn es nicht das kostenfreie Angebot der staatlichen Europaschulen gegeben hätte. Eine Mutter fasst die Grundeinstellung dieses Typs sehr treffend zusammen: „Nee, also wir hatten nicht den Ehrgeiz, also ich find' das schon schön, dass die jetzt einfach/ Also meine Tochter ist jetzt zweisprachig eigentlich. Das ist schon 'ne Chance und die kann man nutzen, aber die muss man auch nicht nutzen“ (Int. 6, S. 3, Z. 102ff.).

Mehrsprachigkeit wird also wertgeschätzt, stellt allerdings nicht wie bei den anderen Typen die Grundvoraussetzung für ein erfolgreiches oder erfülltes Leben der Kinder dar. Daher verknüpfen die Eltern auch keine besonderen Wünsche oder Vorstellungen mit der bilingualen Ausbildung. Fremdsprachen und interkulturelles Wissen sind eher Teil einer umfangreichen Allgemeinbildung, weshalb auch die konkrete Fremdsprache zweitrangig war. In allen Familien gibt es bei mindestens einem Elternteil einen gutbürgerlich-intellektuellen Hintergrund, der auch die starke Hochkulturorientierung erklärt (Int. 5, S. 9, Z. 404ff., 413ff.; Int. 6, S. 11, Z. 505f.; Int. 7, S.1). Daraus resultiert ein Lebensstil, in dem Bildung ganzheitlich gedacht wird und sich nicht auf den Erwerb von Bildungszertifikaten beschränkt. Diese intellektuelle Geisteshaltung wird auf natürliche Weise im Alltag an die Kinder weitergegeben, ohne Druck auszuüben.

Die Abgrenzung zu anderen Familien erfolgt sehr subtil. Die Familien wissen um ihr hohes inkorporiertes kulturelles Kapital, so dass sie sich nicht wie Typ 1 rhetorisch nach unten abgrenzen müssen. Sie fordern soziale Heterogenität in der Schule und solidarisieren sich damit nach unten. Gleichzeitig distanzieren sie sich ganz bewusst von oben, d.h. von elitären Einrichtungen und ökonomisch motivierten Argumentationen in der Mittelschicht ab. Angesprochen auf die Vorteile, die solche eine bilinguale Bildung bewirken können, antworten die Eltern ähnlich:

„Also ich hab' jetzt weniger so an die Konsequenzen oder Perspektiven gedacht, sondern wirklich einfach erstmal an das Thema 'Sprache lernen'“ (Int. 5, S. 6, Z. 247f.); oder auch

„Nee, wir haben das irgendwie als Chance gesehen, haben gesagt: Schön, wenn's klappt, so, ist toll, aber wir haben da jetzt nicht den Ehrgeiz/ Also eine Bekannte, das Mädchen ist ein Jahr älter, die hat jetzt auch die weiterführende Schule gewechselt, da gibt's ne Kooperation zwischen der Grundschule und der [Name der Schule] zum Beispiel und die fand das jetzt ganz toll, dass man da Chinesisch lernen kann und da haben wir gedacht: nee, jetzt (lacht) Also das ist dann der Karrieregedanke, der dahinter steckt (SR: Der bei Ihnen jetzt aber nicht so wirklich vorhanden ist?) Nee“ (Int. 6, S. 9, Z. 398ff.).

Die Unterstützungsleistung im Erlernen der Sprache ist wie beim ersten Typ eher mittel ausgeprägt: In zwei von drei Familien sprechen die Eltern die Fremdsprache nur rudimentär. Gleichzeitig pflegen sie einen transnationaleren Lebensstil und haben umfangreichere Erfahrungen mit dem Leben im Ausland gemacht. So lebte beispielweise Frau Leonhardt (Int. 5) als Kind mit ihrer Familie in Osteuropa und hat dort eine Schule für hochmobile Familien besucht. Durch die Migrationserfahrung und späteren Auslandsaufenthalten während des Studiums wissen sie auch von anderen Formen des Spracherwerbs und der Möglichkeit, eine Sprache auch erst zu lernen, wenn sie tatsächlich gebraucht wird.

Die Förderer ganzheitlicher Bildung sind weder als „pragmatic“ noch als „dedicated cosmopolitan“ einzuordnen, da die Bilingualität bei der Schulwahl sekundär war. Allerdings stehen alle Familien diesem Konzept sehr offen gegenüber, so dass für sie eine Kategorie der „open-minded“ oder „interested cosmopolitans“ geschaffen werden könnte.

6.4 Typ 4 – statushohe Pragmatiker

Der vierte Typ soll in diesem Rahmen nur angerissen werden, da er im vorliegenden Sample lediglich eine Familie umfasst. Damit gestaltet sich nicht nur die Illustration dieses Typs schwierig, auch wäre für eine umfassende Darstellung die Bestätigung einzelner Kategorien durch andere Familien nötig und sinnvoll.

Die Familie zeichnet sich durch ein sehr hohes Kapitalvolumen aus – sowohl was das kulturelle als auch das ökonomische Kapital betrifft. Beide Elternteile sind promoviert und gelten mit ihren monatlichen Einkommen als einkommensreich (vgl. Statistisches Bundesamt 2012). Vor diesem Hintergrund ist der Besuch einer internationalen Schule für alle vier Kinder problemlos finanzierbar. Zudem pflegen die Eltern berufliche Kontakte ins englischsprachige Ausland und haben mit den ältesten Kindern bereits ein halbes Jahr in den USA gelebt. Weitere längere berufliche Aufenthalte sind durchaus möglich, jährliche Urlaube im englischsprachigen Ausland sowie häufiger Besuch englischsprachiger Gäste sind der Normalfall.

Die Eltern verfügen über eine sehr große Sicherheit bezüglich der Entwicklung ihrer Kinder und formulieren ihren Bildungsanspruch sehr offen: Ihre Kinder sollen ihr „Potential ausschöpfen können und dass sie irgendwie letztendlich die Fähigkeiten bekommen jetzt relativ offen auf die Welt zuzugehen und die auch für sich zu entdecken. Also ohne großartige Einschränkungen [...]“ (ebd., S. 14, Z. 627ff.). Dabei ist die Vermittlung von kulturellem Kapital keineswegs auf die Schule beschränkt, sondern kann durch den Lebensstil der Eltern problemlos innerfamiliär erfolgen. Kritik seitens der Schule, die Familie solle mehr englischsprachige Filme sehen und Bücher lesen, wurde eher zur Kenntnis genommen als tatsächlich umgesetzt. Dieser selbstsichere Umgang in Bezug auf die Institution Schule ist ebenso charakteristisch und hebt sich deutlich von dem des ständig bemühten Lernens des ersten Typs ab. Daran zeigt sich zudem die selbstbewusste Distanz der akademischen Oberschicht zu schulischen Bildungsanforderungen (Grundmann et al. 2003).

Die Argumentation für die Wahl einer bilingualen Grundschule ist im Vergleich zu den anderen Typen nicht stark differenziert; mögliche Gründe und Motive werden im Interview nicht klar benannt. Sie haben sich zwar mit verschiedenen Schulangeboten auseinandergesetzt, die einzelnen Argumente für oder gegen eine Schule werden jedoch nicht ausformuliert oder gegeneinander abgewogen. Dies kann auch unmittelbar damit zusammenhängen, dass den Eltern weder finanzielle noch räumliche Grenzen gesetzt waren und sie sich für die ‚sympathischste‘ Schule entscheiden konnten. Die bilinguale Ausbildung der Kinder scheint ganz einfach passend zur gegenwärtigen Situation der Familie, in der immer die Möglichkeit besteht, längerfristig im Ausland arbeiten zu müssen. Mit dieser instrumentellen Motivlage unterscheiden sie sich deutlich von den Argumentationsmustern von Typ 2 und 3. Gleichzeitig können sie aber auch nicht mit den Familien des ersten Typs zusammengebracht werden: Denn auch wenn beide Typen eine eher nutzenorientierte Argumentation verfolgen, ist diese nicht wie bei Typ 1 mit einer in die Zukunft gedachten Aufstiegsorientierung verknüpft.

Auch für Typ 4 findet sich keine Entsprechung bei Don Weeninks (2008) Kosmopoliten. Eventuell wäre eine Erweiterung seines „pragmatic cosmopolitan“ denkbar, der einerseits trans-national unerfahrene, aufstiegsorientierte (Typ 1) und andererseits transnational kompetente, sozial weit oben stehende (Typ 4) Personen umfasst, die jedoch beide den praktischen Nutzen des transnationalen Kapitals hervorheben.

6.5 Zusammenfassung

Grundsätzlich ist zu bemerken, dass das Sample der Eltern relativ homogen ist: Alle Familien lassen sich mehr oder weniger der Mittelschicht zuordnen.³⁰ Die Typologie der Familien sollte vorrangig die Motive und Erwartungen der Eltern an einen bilingualen Schulbesuch nachzeichnen. Darüber hinaus konnten diese Motivlagen aber auch mit dem schichtspezifischen Hintergrund der Familien zusammengebracht und so die Distinktionsmechanismen innerhalb dieses Teils der Mittelschicht nachvollzogen werden, die hier noch einmal kurz zusammengefasst werden sollen.

Für die „instrumentell-Aufstiegsorientierten“ (Typ 1) fungiert die bilinguale Erziehung als Distinktionsmerkmal und Aufstiegsversprechen zugleich. Das wichtigste Kapital ist das ökonomische – ohne die finanziellen Mittel wäre eine zweisprachige Erziehung kaum möglich gewesen, da sowohl (transnationales) kulturelles Kapital

³⁰ Dazu muss erwähnt werden, dass es keine einheitliche Definition der Mittelschicht gibt. Viele Ökonomen definieren die gesellschaftliche Mitte einzig anhand ihres Einkommens. So auch das Deutsche Institut für Wirtschaftsforschung (DIW): Zur Mittelschicht zählen alle, deren äquivalenzgewichtetes Haushaltsnettoeinkommens zwischen 70 und 150 Prozent des Median liegt. Nach dieser Definition würden drei Familien des Samples zur Oberschicht gehören. Allerdings wird die Verengung auf das Einkommen immer wieder kritisiert, da auch Bildung und Beruf mit einbezogen werden sollten (Mau 2012). „Mitte kann und muss daher ebenso über Bildung und Lebensstil bestimmt werden. Letzteres ist geprägt von der hohen Bildungsmotivation der Mittelschicht [...]“ (Knötig 2010: 336).

als auch das soziale fehlt. Die Familien verbindet eine Verunsicherung in Zeiten fortschreitender Globalisierungsprozesse und eine damit einhergehende Angst vor dem sozialen Abstieg. Viele von ihnen haben Zeiten der ökonomischen Unsicherheit erlebt oder versuchen sich noch aus ihrer eher kleinbürgerlichen Herkunft zu befreien. Daher grenzen sie sich stark nach unten ab und argumentieren mit dem Gedanken der Auslese nach dem scheinbar harten Kriterium der Leistung. Die Vermittlung von transnationalem Kapital an ihre Kinder ist für diese Familien etwas Neues, findet daher vorrangig in der Schule und weniger im natürlichen Familienumfeld statt.

Alle anderen drei Typen lassen sich der oberen Mittelschicht zurechnen und unterscheiden sich von ersten primär durch ihr durchschnittlich höheres institutionalisiertes und inkorporiertes kulturelles Kapital. Etwas vereinfacht könnte man die Familien dieser Typen dem „alten“ Bildungsbürgertum bzw. der humanistischen Intelligenz in Michael Vesters (2006: 40ff.) Milieustudie zuordnen. Diese zeichne sich dadurch aus, dass sie gesellschaftlich bereits weit oben steht und sich daher nicht nach unten abgrenzt. Sie solidarisiert sich sogar eher mit den unteren Schichten, auch weil sie sich ihres hohen kulturellen Kapitals als starkes Abgrenzungsmerkmal bewusst ist und weiß, dass diese ihren Status nicht gefährden können. Ihre Distinktion erfolgt daher eher über weiche Mechanismen wie dem ihnen eigenen Habitus und Geschmack. Auch der Umgang mit der Institution Schule ist von Gelassenheit geprägt, da die Familien die dominante Rolle in der Weitergabe kulturellen Kapitals spielen (Grundmann et al. 2003).

Die „interkulturell-Versierten“ (Typ 2) pflegen einen eher alternativen und post-materialistischen Lebensstil. Die Familien argumentieren mit dem hohen kulturellen Wert des Erlernens von Fremdsprachen und des transnationalen Austauschs. Ihr teils geringes ökonomisches Kapital gleichen sie durch ihr hohes soziales und kulturelles/transnationales Kapital aus, durch das sie den Kindern einen natürlichen und authentischen Umgang mit Sprache und kultureller Diversität nahe bringen, der nicht erst mühsam erlernt werden muss. Die Familien begegnen Globalisierungsprozessen nicht mit Ängsten, da sie sich selber mit großer Sicherheit im internationalen Umfeld bewegen und transnational mobil sind.

Die „Förderer ganzheitlicher Bildung“ (Typ 3) interpretierten Bildung ähnlich wie Typ 2 vornehmlich als Selbstzweck und erhöhen sie gegenüber der reinen schulischen Ausbildung, auch weil die Bildungsprozesse vorrangig innerhalb der Familie stattfinden. Die Eltern betonen zwar den kulturellen Wert des frühen Zweitspracherwerbs; gleichzeitig war dieser Aspekt bei der Wahl der Grundschule zweitrangig und wird eben nur als ein Teil einer umfassenden Bildung gesehen. Eine Abgrenzung erfolgt damit deutlich subtiler und nicht wie bei Typ 1 über die bilinguale Ausbildung der Kinder. Die Familien haben eine stärkere Hochkulturorientierung als die des zweiten Typs, besitzen aber weniger transnationales Kapital, das den Kindern hilfreich sein könnte. Die Varianz des ökonomischen Kapitals ist bei beiden Typen

sehr hoch. Alle Familien stammen jedoch aus gutbürgerlichen Haushalten³¹, so dass eventuelle Abstiegsängste – trotz geringen Einkommens – durch ererbte Sicherheiten abgefangen werden.

Die „statushohen Pragmatiker“ (Typ 4) bestehen aus lediglich einer Familie und verfügen über sehr hohes ökonomisches als auch kulturelles Kapital, während das transnationale hinter dem des zweiten Typs zurückliegt. Sie sind damit die am stärksten privilegierte Familie, da eine Kombination aus hohem kulturellen und ökonomischen Kapital die größten gesellschaftlichen Verwertungschancen bietet (z.B. Bourdieu 1983; Bittlingmayer 2005: 284). Sie sind nicht diejenigen, die einem bestimmten Konzept von Bildung naheifern, sondern eher die Maßstäbe legitimen Wissens setzen. Die Kinder werden durch die Lebensumstände ihrer Eltern mit einer Fremdsprache und transnationaler Mobilität konfrontiert. Die Wahl einer bilingualen Grundschule hat weder ein kulturelles noch ein offensichtlich karriereorientiertes Motiv; das Angebot der Schule hat sich einfach als sympathisch und zu den Erfordernissen der Familie passend erwiesen. Aufgrund des hohen ökonomischen Kapitals stellt der private Schulbesuch außerdem keine besondere Investition dar, die mit speziellen Erwartungshaltungen o.ä. einherginge.

7. Individuelle Ressourcenausstattung im Zugang zu bilingualer Bildung

Die erhobenen Daten erlauben indes eine weitere Lesart, welche die Rolle spezifischer Kapitalausstattungen im Prozess der Schulwahl stärker in den Blick rückt. Der folgende Abschnitt soll daher abseits der Darstellung der vier empirischen Typen aufzeigen, welche Vorteile bestimmte Kapitalien im Prozess der Schulwahl entfalten an welchen Stellen der soziale Hintergrund einer Familie darüber entscheidet, ob das Kind eine solche Schule besucht und dabei erfolgreich ist. Zwar eignet sich das Datenmaterial nur begrenzt für eine derartige Analyse – das Sample beinhaltet keine Familien bildungsferner Schichten und schließt keine, deren Kinder keine bilingualen Schulen besuchen. Deshalb werden punktuell einschlägige Studien zum Bildungsverhalten besagter nicht-privilegierter Familien herangezogen. Der Fokus verschiebt sich also von den Differenzierungen in der Mittelklasse hin zu einer eher dichotomen Betrachtungsweise zwischen privilegierten und nicht-privilegierten Familien.³²

In der Analyse konnten drei strukturelle Hürden ausgemacht werden, an denen unterschiedliche familiäre Ressourcen zu Restriktionen beim Besuch bilingualer Grundschulen führen können: a) in der Informationsbeschaffung; b) beim Aufnahmeprozess und c) für den langfristigen Erfolg des Kindes auf der Schule.

³¹ Soweit dies anhand der Erzählungen der Eltern nachvollziehbar war.

³² Der Einfluss der Ressourcenausstattung auf die sich daraus ergebenden Restriktionen und Ungleichheiten im Bildungsbereich ist so komplex, dass an dieser Stelle nur Ausschnitte dargestellt werden können. Primär geht es bei dieser Aufstellung um Ungleichheiten, die explizit bei den von mir analysierten bilingualen Grundschulen auftreten können.

a) Informationsbeschaffung: Um eine bilinguale Grundschule in Berlin zu besuchen, müssen die Eltern zunächst von ihrer Wahlmöglichkeit wissen und sich im zweiten Schritt Informationen zu diesen einzelnen Schulen und deren Konzepten beschaffen können. Der Großteil der privilegierten Eltern meines Samples wusste von den Wahlmöglichkeiten sowie der Existenz bilingualer Grundschulen vorrangig durch den Austausch mit anderen Eltern aus dem Kindergarten oder auch aus dem Freundes- und Bekanntenkreis. Auf die Nachfrage woher man denn von den Optionen wisse, antwortet ein Vater:

„Nein, also das ist ja klar, als auch durch die Kita und so weiter hat man ja genug Kontakt zu genug Eltern und wie das das Timing ist, das hat man schon sehr schnell mitbekommen. Also das versäumt man nix. Und es war natürlich auch klar, wenn man [Name einer Schule] (-) ähm, ja, dass man sich da auch rechtzeitig drum kümmern muss und so. Also dann hat man das auch gemacht“ (Int. 8, S. 4, Z. 166ff.).

Gleichzeitig ist aber auch der Besuch eines Kindergartens stark von der sozialen Herkunft eines Kindes abhängig (z.B. Kreyenfeld/Krapf 2010; Becker 2010). Daraus ergibt sich eine doppelte Benachteiligung: Familien, deren Kinder aufgrund ihres sozialen Hintergrunds keinen Kindergarten besuchen, stehen seltener in Kontakt mit anderen Eltern und erhalten so kaum relevante Informationen zur Schulwahl. Aus der Studie von Cornelia Kristen (2005) ist bekannt, dass etwa die Hälfte aller Eltern – vorrangig solche aus unteren Schichten – nicht einmal von ihren Wahlmöglichkeiten weiß.

Weiterhin haben die Interviews gezeigt, dass sich alle Eltern sehr kompetent über die verschiedenen Schulen informiert haben. Neben der Nutzung von Internetangeboten besuchten sie Informationsmessen und Tage der offenen Tür oder haben direkt Termine mit der Schulleitung vereinbart, um konkrete Informationen zu erhalten. Bis auf ersteres sind alle Optionen mit der direkten Kommunikation von Eltern mit Lehrpersonen und Autoritäten verbunden. Lareau hat gezeigt, dass nicht-privilegierte Eltern einen Umgang mit Institutionen pflegen, der von Angst, Unsicherheit und Misstrauen geprägt ist, während privilegierte Eltern selbstbewusst ihre Standpunkte und Ansprüche deutlich machen (Lareau 2002). Es ist daher fraglich, ob die erste Gruppe die genannten Informationsangebote überhaupt in Anspruch genommen und die dabei gewonnenen Informationen sachkundig eingeordnet hätte.

b) Aufnahmeprozess: Trotz der steigenden Anzahl an bilingualen Grundschulen in Berlin sind die Hürden, die bis zur Aufnahme an einer entsprechenden Schule genommen werden müssen, sehr hoch. Die Nachfrage – hauptsächlich an Europaschulen – übersteigt regelmäßig die Zahl der freien Plätze. Für die Aufnahme an schulgeldfreien Europaschulen müssen die Kinder Grundkenntnisse in der jeweiligen Partnersprache besitzen. Seit dem Wegfall der Vorschule haben deutschsprachige Eltern ohne bilingualen Hintergrund somit bereits vor Schuleintritt ihrer Kinder hohe Investitionskosten. So berichtet eine Mutter, dass schon die Suche nach einem Kindergarten mit englischsprachigem Anteil große Probleme bereitet habe:

„Also als der Große ins Kindergartenalter kam [...] da hab' ich 'n Aushang gesehen, ‚Deutsch-Englischer Kindergarten wird eröffnet‘. Da hab' ich mich an dem Tag noch gemeldet und ich war eine der ersten und dadurch einfach, wirklich durch Glück, sind wir da in diesen Kindergarten gekommen. Also was ich höre, von anderen Familien, Eltern, ist es in Berlin wahnsinnig schwierig einen Platz kriegen. Also es gibt jetzt hier in [Name des Stadtteils] die einschlägigen staatlichen, ja, wo man halt nichts bezahlen muss oder... Und es gibt natürlich sehr viele private, wo's einfacher ist, reinzukommen, wo man aber halt bezahlen muss. Und die staatlichen... da gibt es die vom Kennedy-Center und hier Tom-Sawyer-Haus, aber das ist utopisch, da bewerben sich hunderte auf irgendwie auf 20 Plätze...“ (Int. 9, S. 2, Z. 63).

Eine Mutter erzählte, dass sie im Kindergarten ihrer Tochter versucht hat, eine wöchentliche Englischstunde einzurichten – die Zeit dafür hatte sie allerdings nur, weil sie nicht erwerbstätig ist und sich ehrenamtlich stark engagiert. Letztlich scheiterte der Versuch trotzdem am Widerstand anderer Eltern (Int. 9, S. 1). Eine weitere Möglichkeit ist privater Unterricht bzw. eine Nachmittagsbetreuung, die wiederum mit organisatorischem und finanziellem Aufwand verbunden ist (Int. 6; 8). Ähnlich verhält es sich mit dem Besuch von Vorschulen, die meist an die bilingualen Privatschulen angeschlossen sind und nur etwas geringere Gebühren als für die Grundschule verlangen (Int. 1, 2).

Wie die Tabelle zu den Privatschulen in Berlin (siehe Anhang) zeigt, verlangen private bilinguale Schulen häufig keine Kenntnisse in der Fremdsprache (gleichwohl einige Eltern vermuten, dass es die Chancen zur Aufnahme erhöht, z.B. Int. 3, S. S. 6). Positiv wirkt es sich in jedem Fall aus, wenn die Kinder bereits die Vorschule bzw. den Kindergarten einer Privatschule besuchen:

„Und dann war die Vorschule irgendwann vorbei und dann war das bei uns so, dass die Kinder automatisch, wenn sie es wollten, also die Eltern, nicht die Kinder (lacht), wenn die Eltern das wollten, dann automatisch in die Grundschule wechseln konnten, die mussten also keinen zusätzlichen Aufnahmetest machen wir die anderen Kinder das machen müssen, die dann dort in die Schule wollen“ (Int. 2, S. 1, Z. 32ff.); oder auch

„[...] na die haben halt da auch 'n integrierten Kindergarten und natürlich kommen dann auch zuerst die Kinder da aus'm Kindergarten in die Schule, wenn sie wollen und die Leistungen haben und dann der Rest wird von extern, wird von außen aufgefüllt. So dass eigentlich ähm das zum Teil hieß, es gibt dann quasi vielleicht noch vier freie Plätze für Externe, also eigentlich gleich null an Chancen sozusagen“ (Int. 4, S. 1, Z. 17ff.).

Während bei den Europaschulen nur die Fremdsprachenkenntnisse der Kinder in einem mündlichen Test abgefragt werden, bitten die meisten Privatschulen auch die Eltern zu einem Gespräch. Es ist unklar, welches konkrete Ziel die Schulen mit diesem ‚Kennenlernen‘ verfolgen, da sie dazu keine Auskunft geben wollten. Aus den Interviews mit den Eltern lässt sich jedoch schließen, dass die Verantwortlichen einerseits die kulturelle Passung zwischen den Eltern und den Schulen überprüfen und sich andererseits nach den finanziellen Verhältnissen erkundigen. Eine Mutter antwortet auf die Frage nach dem Inhalt des Gesprächs: „Also auf jeden Fall wollten die schon mal wissen, was man so verdient, glaube ich (lacht). Also so indirekt, so,

was machen Sie denn beruflich?". Und... ja und warum wir das wollen" (Int. 1, S. 4, Z. 157ff.). Eine andere schlussfolgert:

„[...] also ich gut, ich würd' mal frech behaupten, 'n Hartz 4 Empfänger hätte wahrscheinlich schlechte Chancen, also muss man sicherlich so sagen, weil natürlich äh das Schulgeld richtet sich ja auch nach dem Einkommen der Eltern, [...] also wir haben sicherlich auch sehr gut verdienende Eltern dabei, also es ist halt schon auffällig, dass das Klientel/ [Aussagen über das gute soziale Umfeld folgen] (Int. 4, S. 4, Z. 225).

Viele Eltern vermuten hinter dem Gespräch mit der Schulleitung, dass diese etwas über deren Motive erfahren wollen und daraus schließen, ob sie als Eltern mit ihren Erwartungen zu ehrgeizig sind und damit zu anstrengend werden könnten; in vielen Interviews wird gesagt, die Schulen überprüfen, ob die Eltern „ins Konzept passen“ (Int. 2, S. 9, Z. 409; Int. 3, S. 3, Z. 441ff.; Int. 9, S. 5, Z. 213ff). Das bedeutet, dass grundsätzlich auch Eltern mit hohem kulturellen und ökonomischen Kapital herausfallen könnten – dies wird allerdings nur die wenigsten betreffen, da der Bildungshabitus höherer Schichten häufig von Sicherheit und Gelassenheit hinsichtlich schulischer Aspekte geprägt ist (Ullrich 2011; Grundmann 2003). Eltern niedriger sozialer Herkunft (und damit ihre Kinder) sind durch die Situation eines Bewerbungsgesprächs deutlich benachteiligt. Aus der Forschung ist bekannt, dass der Erfolg solcher Gespräche meist von der habituellen Übereinstimmung zwischen den beiden Parteien abhängt; häufig pflegen Lehrer und/oder die Verantwortlichen der Aufnahme einen bildungsbürgerlichen Habitus (z.B. Hartmann 2004: 136ff.;).

c) langfristiger Erfolg: Sollten es die Kinder geschafft haben und eine der bilingualen Grundschulen besuchen, stellt sich die Frage wie dieser Erfolg langfristig garantiert werden kann und wie stark die Eltern ihre Kinder in schulischen Angelegenheiten unterstützen können.

Eine bilinguale Ausbildung muss mindestens vier bis sechs, wenn nicht gar sechs bis acht Jahre intensiv betrieben werden, um eine funktionsfähige Zweisprachigkeit zu entwickeln (Meier 2010: 432). Wenn die Kinder keine Europaschule besuchen, müssen die Eltern die Privatschulkosten demnach für einen sehr langen Zeitraum übernehmen. Auch wenn dies grundsätzlich von allen Eltern angestrebt wird, äußern einige von ihnen die Bedenken, ob sie die Kosten tatsächlich über viele Jahre bzw. für mehrere ihrer Kinder tragen können (Int. 3, S. 19, Z. 933ff.; Int. 5, S. 8/12, Z. 369ff./535ff.). Fast alle Eltern im Sample sind zudem Doppelverdiener, so dass grundsätzlich davon auszugehen ist, dass Alleinerziehende oder Haushalte mit nur einem durchschnittlichen Einkommen kaum in der Lage sind, die Schulgebühren über einen längeren Zeitraum zu übernehmen.

Die Sprachlernfähigkeit ist nicht nur auf besonders „sprachbegabte“ Kinder beschränkt und grundsätzlich unabhängig von der individuellen Intelligenz (Kersten 2005). In der überwiegenden Zahl der Fälle sehen die Eltern auch keine Probleme ih-

rer Kinder beim Erlernen der Fremdsprache.³³ Allerdings ist es entscheidend, ob und wie die Eltern ihre Kinder darin unterstützen (ebd.). Auch die Schulleiterin bemerkt, dass die Bilingualität von der gesamten Familie getragen werden müsse und es „das Mindeste“ sei, dass die Eltern regelmäßige Urlaube in dem Land verbringen, wo die Sprache gesprochen wird (Int. Schulleiterin, S. 3, Z. 137ff.). Wie bereits im letzten Kapitel erwähnt wurde, fällt diese Unterstützungsleistung den Eltern am leichtesten, die über hohes transnationales – vor allem soziales – Kapital verfügen. Infolge finden diese Kinder einen deutlich authentischeren Zugang zur Sprache und vor allem zur Kultur des entsprechenden Landes. Hinzu kommt, dass viele Elternabende in der Fremdsprache stattfinden oder die Fachlehrer als Muttersprachler nur in dieser Fremdsprache adressiert werden können. Zwar bieten einige Schulen alle Informationen in beiden Sprachen oder sogar "Nachhilfeunterricht" an, trotzdem sind Eltern mit geringer Fremdsprachenkompetenz an dieser Stelle stark benachteiligt bzw. haben höhere Investitionskosten.

Die Prozessperspektive unterstreicht die Bedeutung der Kapitalausstattung jenseits der reinen Entscheidung für den bilingualen Schultyp. So bestimmt sie, *ob* die Eltern mit dieser Entscheidung überhaupt konfrontiert werden, ob sie sich im Aufnahmeprozess als angemessene Klienten erweisen können (sowohl finanziell als auch habituell) und ob sie ihre Kinder jenseits des Schulunterrichts entsprechend fördern können.

8. Fazit

Ziel dieser Arbeit war einerseits, Einflussgrößen auf die Entscheidung von Eltern zu rekonstruieren, ihr Kind an einer bilingualen Grundschule anzumelden. Andererseits sollte der Aspekt der sozialen Ungleichheit im Zugang zu solchen Bildungseinrichtungen und damit zum Erwerb transnationalen Kapitals näher beleuchtet werden. Die Auswertung der Elterninterviews hat vier Typen von Familien hervorgebracht, die sich primär in ihrer Motivation bzw. Erwartungshaltung an den Grundschulbesuch ihrer Kinder unterscheiden.

Auch wenn das Sample in Bezug auf die Ressourcenausstattung zunächst recht homogen erscheint, haben sich innerhalb dieser Gruppe trotzdem wichtige Unterschiede herauskristallisiert. Gleichzeitig haben Eltern mit höherem Bildungs- als auch transnationalem Kapital bessere Möglichkeiten, ihre Kinder beim Erlernen der Sprache und im Erwerb zu interkultureller Kompetenz zu unterstützen. Die Kinder von Typ 2 und 4 erlernen durch den Lebensstil ihrer Eltern einen sehr authentischen Umgang mit der Fremdsprache und machen frühe Mobilitätserfahrungen. Typ 3 kann diese Form der Unterstützung nur in Ansätzen leisten (wobei die Bilingualität hier auch nicht im Zentrum der Erziehung steht und dieses Defizit durch das hohe klassische kulturelle Kapital ausgeglichen wird); Typ 1 kann dies kaum oder nur

³³ Lediglich in einem Fall hat ein Kind die Schule verlassen, da die Arbeitsbelastung an der Europaschule insgesamt zu hoch war (Int. 6).

sehr konstruiert. Dabei ist gerade der sichere und nicht der bemühte Umgang mit Transnationalisierung der entscheidende Vorteil. Uwe Bittlingmayer (2005) bemerkt in seiner Auseinandersetzung mit der modernen „Wissensgesellschaft“, dass es in dieser eine spezifisch modernisierte Form kulturellen Kapitals gebe, „das gegenüber den aktuellen Möglichkeitsräumen als Handlungsressource dient und weniger auf den Opernbesuch als beispielsweise auf einen hinreichenden Zugriff auf und souveränen Umgang mit Technik abstellt“ (ebd.: 289). Auch wenn der klassische hochkulturelle Lebensstil seine Distinktionsfunktion noch nicht verloren hat (Gerhards et al. 2012), werden andere Formen der Abgrenzung wichtiger. Das Beispiel der Technik ließe sich ohne Probleme durch das des transnationalen Kapitals ersetzen: Modernes hochkulturelles Kapital zeichne sich demnach durch einen souveränen Umgang mit Fremdsprachen, anderen Kulturen und transnationale Mobilität aus. Neben der Frage, ob jemand dieses Kapital überhaupt besitzt, ist – wie bei der Bourdieu’schen Bildungssoziologie – entscheidend, ob der Umgang damit souverän oder von Unsicherheiten gekennzeichnet ist. Vor diesem Hintergrund zeigt die Typenbildung, dass die Angehörigen die Lebensführung der oberen Mittelschicht bzw. Oberschicht diesem Kriterium am besten entspricht und sich das transnationale Kapital somit in altbekannte Muster der Distinktion einfügt.

Alles in allem handelt es sich bei dem Sample dieser Arbeit um eine stark privilegierte Gruppe, die ihren Kindern bereits in der Grundschule eine zweisprachige Bildung zukommen lässt und ihnen damit sehr früh den Erwerb transnationalen Kapitals ermöglicht. Alle Eltern verfügen über hohes bis sehr hohes Bildungskapital; die Eltern der Kinder auf Privatschulen auch über hohes ökonomisches. In ihrer Untersuchung zum Besuch von Privatschulen in Deutschland kommt Nora Knötig (2010) zu dem Schluss, dass diese „eine Kundschaft an[ziehen], die so bildungsnah sein muss, dass sie sich für pädagogische Konzepte interessiert, bereit ist, dafür von weiter zu kommen und ein Schulleben lang zahlungskräftig ist“ (S. 351). Diese Aussage gilt uneingeschränkt auch für die bilingualen Privatschulen dieses Samples. Erschwerend kommt allerdings hinzu, dass in diesen Fällen häufig auch noch Kenntnisse in der jeweiligen Fremdsprache verlangt werden, was von rein deutschsprachigen Eltern nur unter Einsatz hoher Investitionen geleistet werden kann. Für den Besuch staatlicher Europaschulen ist das verfügbare ökonomische Kapital der Eltern zwar kein Aufnahmekriterium, allerdings gibt es nur sehr wenige Plätze und gleichzeitig sehr hohe Anforderungen an die Fremdsprachenkenntnisse der Kinder. Ein weiterer Unterschied zu Privatschulen ohne bilingualen Fokus ist, dass die Kinder hier auch langfristig auf die Unterstützung ihrer Eltern angewiesen sind, die weit über die Nachhilfe für einzelne Unterrichtsfächer hinausgeht.

Aus diesen Befunden ist zu schließen, dass der Zugang zum Erwerb transnationalen Humankapitals hochgradig selektiv und sozial ungleich ist. Nicht nur das kulturelle, sondern zunehmend auch das ökonomische Kapital der Eltern entscheiden über die Erlangung wichtiger Bildungsressourcen von Kindern. Die Tatsache, dass eine erfolgreich zweisprachige Erziehung möglichst früh beginnen sollte und der bi-

linguale Unterricht bereits ab der Grundschule angeboten wird, verstärkt die Ungleichheit weiter. Denn damit müssen sich Eltern schon vor der Einschulung für eine (meist private) Schule mit diesem Angebot entscheiden. Mit dieser frühen Selektion wird dem kritischen Übergang vom Primar- in den Sekundarbereich sogar noch ein ungleichheitsgenerierendes Moment vorgelagert und somit der Einfluss primärer Herkunftseffekte gestärkt.

Literatur

- Allemann-Ghionda, Cristina/Pfeiffer, Saskia (Hrsg.) (2008): *Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit. Perspektiven für Forschung und Entwicklung*. Berlin, Frank & Timme.
- Allmendinger, Jutta/Ebner, Christian/Nikolai, Rita (2010): „Soziologische Bildungsforschung“ In: Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 47-70.
- Archer, Will /Davison, Jess (2008): „Graduate Employability: What do employers think and want?“, The Council for Industry and Higher Education, URL: http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/business/graduate_en.pdf (letzter Zugriff: 20.11.2012).
- Arnold, Karl-Heinz (2008): „Chancengleichheit herstellen – neue Aufgaben für die Forschung, neue Perspektiven für die Praxis“ In: Ramseger, Jörg/Wagener, Matthea (Hrsg.), *Chancenungleichheit in der Grundschule*. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 65-73.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012): *Bildung in Deutschland 2012: Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*, Bielefeld, Bertelsmann. URL: http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf (letzter Zugriff: 10.01.2013).
- Baltes-Götz, Bernhard (1997): *Korrespondenzanalyse mit SPSS*, Universitäts-Rechenzentrum Trier. URL: <http://www.uni-trier.de/fileadmin/urt/doku/ka/ka.pdf> (letzter Zugriff: 06.04.2013).
- Barlösius, Eva (2011): *Pierre Bourdieu*. Frankfurt/Main, Campus.
- Bauer, Ullrich (2011): *Sozialisation und Ungleichheit. Eine Hinführung*. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beck, Ulrich (1997): *Was ist Globalisierung?* Frankfurt/Main, Suhrkamp.
- Becker, Birgit (2010): „Ethnische Unterscheide bei der Kindergartenselektion: Die Wahl von unterschiedlich stark segregierten Kindergärten in deutschen und türkischen Familien“ In: Becker, Birgit/Reimer, David (Hrsg.): *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie*. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17-47.
- Biemann, Torsten (2009): „Die Bedeutung internationaler Erfahrungen für den Karriereerfolg von Führungskräften“, in *Zeitschrift für Personalforschung* 23(4), S. 336-356.
- Bittlingmayer, Uwe H. (2005): *Wissensgesellschaft' als Wille und Vorstellung*. Konstanz, UVK.
- Blasius, Jörg (2010): „Korrespondenzanalyse“ In: Wolf, Christof/Best, Henning (Hrsg.); *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse*. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blossfeld, Hans-Peter/Shavit, Yossi (1993): „Dauerhafte Ungleichheiten“, in *Zeitschrift für Pädagogik* 39, S. 25-52.
- Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (2011): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. Opladen, Budrich.
- Boliver, Vikki (2011): „Expansion, differentiation, and the persistence of social class inequalities in British higher education“, in *Higher Education* 61(3), S. 229-242.
- Bourdieu, Pierre (1983): „Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital“ In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten*, Soziale Welt/Sonderband 2. Göttingen, Schwartz, S. 183-198.
- Bourdieu, Pierre (1982): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt/Main, Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart, Ernst-Klett-Verlag.
- Bracht, Oliver/Engel, Constanze/Janson, Kerstin/Over, Albert/Schomburg, Harald/Teichler, Ulrich (2006): *The Professional Value of ERASMUS mobility*. International Centre for Higher Education Research, Final Report.
- Breen, Richard/Goldthorpe, John H. (1997): „Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory“, in *Rationality and Society* 9, S. 275-305.

- Bundesnetzwerk Europaschulen (2013): *Länderübergreifende Gemeinsamkeiten*; URL: <http://www.bundesnetzwerk-europaschule.de/index.php/laenderuebergreifende-kriterien-fuer-europaschulen.html> (letzter Zugriff: 24.02.2013).
- Castells, Manuel (1996): *The rise of the network society*. Cambridge u.a., Blackwell.
- Clausen, Marten (2006): „Warum wählen Sie genau diese Schule? Eine inhaltsanalytische Untersuchung elterlicher Begründungen der Wahl der Einzelschule innerhalb eines Bildungsgangs“, in *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (1), S. 69-90.
- Crossman, Joanna Elizabeth/Clarke, Marilyn (2010): „International experience and graduate employability: stakeholder perceptions on the connection“, in *Higher Education* (59), S. 599-613.
- De Swaan, Abram (2001): *Words of the World. Cambridge. The Global Language System*. Cambridge, Polity Press.
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung/Klieme, Eckhard (2006a): *Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie*. URL: http://www.dipf.de/de/projekte/pdf/biqua/DESI_Ausgewaehlte_Ergebnisse.pdf (letzter Zugriff: 07.04.2013).
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (2006b): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch, Zentrale Befunde der Studie Deutsch Englisch Schülerleistungen International (DESI)*. URL: <http://www.dipf.de/de/projekte/pdf/biqua/desi-zentrale-befunde> (letzter Zugriff: 07.04.2013).
- DIW Berlin (2009): „Acht Fragen Katharina Spieß: , Gebildete Eltern schicken ihre Kinder zunehmend auf Privatschulen“, in *DIW Wochenbericht* 38, S. 641.
- Dreher, Axel (2006): „Does Globalization Affect Growth? Evidence from a New Index of Globalization“, in *Applied Economics* 38(10), S. 1091-1110.
- Erikson, Robert/Jonsson, Jan (Hrsg.) (1996): *Can Education be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Boulder, CO, Westview.
- Fausser, Margit/Voigtländer, Sven/Tuncer, Hidayet/Liebau, Elisabeth/Faist, Thomas/Razum, Oliver (2012): *Transnationality and Social Inequalities of Migrants in Germany* (SFB 882 Working Paper Series 11). DFG Research Center (SFB) 882 From Heterogeneities to Inequalities, Bielefeld.
- Favell, Adrian; Recchi, Ettore (2011): „Social Mobility and Spatial Mobility“ In: Favell, Adrian; Guiraudon, Virginie (Hrsg.): *Sociology of the European Union*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, S. 50-75.
- FMKS e.V. (2008): *Ranking: Anzahl bilingualer Grundschulen in den Bundesländern und in großen Städten*. URL: <http://www.fmks-online.de/download.html> (letzter Zugriff: 31.12.2012).
- Fürstenau, Sara (2004): *Mehrsprachigkeit als Kapital im transnationalen Raum. Perspektiven portugiesischsprachiger Jugendlicher beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt*. Münster, Waxmann.
- Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.) (2011): *Migration und schulischer Wandel: Mehr-sprachigkeit*. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Geißler, Rainer (2005): „Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen“ In: Berger, Peter A./Kahlert, Heike (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim, Juventa, S. 71-102.
- Gerhards, Jürgen (2010): *Mehrsprachigkeit im vereinten Europa. Transnationales sprachliches Kapital als Ressource in einer globalisierten Welt*. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gerhards, Jürgen/Hans, Silke (2012): *Transnationales Bildungskapital und soziale Ungleichheit*, Berliner Studien zur Soziologie Europas BSSE, Arbeitspapier Nr. 25. URL: http://www.polsoz.fu-berlin.de/soziologie/arbeitsbereiche/makrosoziologie/arbeitspapiere/pdf/BSSE_Nr_25.pdf (letzter Zugriff: 06.04.2013).
- Gerhards, Jürgen/Hans, Silke/Mutz, Michael (2012): „Social Class and Highbrow Lifestyle – A Cross-national Analysis“, in *Berliner Studien zur Soziologie Europas*, Arbeitspapier Nr. 24.
- Gerhards, Jürgen; Rössel Jörg (1999): „Zur Transnationalisierung der Gesellschaft der Bundesrepublik. Entwicklungen, Ursachen und mögliche Folgen für die europäische Integration“, in *Zeitschrift für Soziologie* 28(5), S. 325-344.

- Gibson, Anja/Helsper, Werner (2012): „Erziehung und Bildung der ‚Auserwählten‘ – Privatschulen und deren ‚Elite‘-Anspruch“ In: Ullrich, Heiner/Strunck, Susanne (Hrsg.); *Private Schulen in Deutschland. Entwicklungen, Profile, Kontroversen*. Wiesbaden, Springer VS, S. 225-246.
- Glaser, Barney; Strauss, Anselm (1998): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*, Bern, Huber.
- Goldring, Ellen/Hausman, Charles (1999): „Reasons for parental choice in urban schools“, in *Journal of Education Policy* 4(5), S. 469-490.
- Grundmann, Matthias/Groh-Samberg, Olaf/Bittlingmayer Uwe H./Bauer, Ullrich (2003): „Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe“, in *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6(1), S. 25-45.
- Haacker, Frank/Becker, Frank Stefan (2009): „Was heute von Ingenieuren verlangt wird. Unterschiedliche Werte und Normenkompetenzen von Mitarbeitern und ihre Relevanz für den Einsatz in der unternehmerischen Praxis“ In: Hansel, Toni (Hrsg.); *Werterziehung im Fokus schulischer Bildung*. Freiburg, Centaurus, S. 177-205.
- Hahn, Karola (2004): *Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen. Kontext, Kernprozesse, Konzepte und Strategien*. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hannerz, Ulf (1990): „Cosmopolitans and Locals in World Culture“, in *Theory, Culture & Society* 7, S. 237-251.
- Hartmann, Michael (2004): *Elitesoziologie. Eine Einführung*. Frankfurt/Main, Campus.
- Heinke, Lothar (2011): „Die Florastraße, das blühende Viertel von Pankow“, in *Der Tagesspiegel* 08.06.2011. URL: <http://www.tagesspiegel.de/berlin/die-florastrasse-das-bluehende-viertel-von-pankow/4261684.html> (letzter Zugriff: 27.01.2012).
- Heinritz-Fuchs, Werner/König, Alexandra (2005): *Pierre Bourdieu*. Konstanz, UTB.
- Held, David et al. (1999): *Global Transformations. Politics, Economics & Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Hermans, Jeanine (2007): „High Potentials: A CEO Perspective“, in *Journal of Studies in International Education* 11, S. 510-521.
- Heublein, Ulrich/Hutzsch, Christopher/Lörz, Markus (2008): „Auslandsmobilität deutscher Studierender: Ausmaß, Motive und Gründe des Desinteresses“, in *Bildung und Erziehung* 61(4), S. 437-450.
- Hillmert, Steffen (2011): „Bildung und Lebensverlauf – Bildung im Lebensverlauf“ In: Becker, Rolf (Hrsg.); *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 223-244.
- Hornberg, Sabine (2010): *Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung*. Münster, Waxmann.
- Jungbauer-Gans, Monika / Lohmann, Henning/Spieß, Katharina (2012): „Bildungsungleichheiten und Privatschulen in Deutschland“ In: Becker, Rolf/Solga, Heike (Hrsg.); *Soziologische Bildungsforschung, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderheft* 52, S. 64-85.
- Jünger, Rahel (2008): *Bildung für alle? Die schulischen Logiken von ressourcenprivilegierten und –nicht privilegierten Kindern als Ursache der bestehenden Bildungsungleichheit*. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kersten, Kristin (2005): „Bilinguale Kindergärten und Grundschulen: Wissenschaft und Praxis im Kieler Immersionsprojekt“ In: Baron, P. (Hrsg.); *Bilingualität im Kindergarten und in der Primarstufe. Bessere Zukunftschancen für unsere Kinder*. Opole: Niemieckie Towarzystwo Oswiatowe, S. 22-33.
- King, Russell/Findlay, Allan/Ahrens, Jill (2010): *International student mobility literature review*, Report to HEFCE, co-funded by the British Council, UK National Agency for Erasmus.
- Klimmer, Susanne (2009): *Was bringen Auslandspraktika von Lehrlingen den Unternehmen? Ergebnisse einer Befragung von österreichischen Unternehmen, die Lehrlinge entsendet haben, Ergebnisse einer Befragung von ‚go international‘, einer Initiative des Bundesministeriums für Wirtschaft, Familie und Jugend (BMWFJ) und der Wirtschaftskammer Österreich (WKÖ)*.
- Knötig, Nora (2012): „‚Was lernen‘ und ‚was werden‘“. *Bildung im Spannungsfeld von Individualisierung und sozialer Distinktion am Beispiel elterlicher Bildungsstrategien im Privatschulumilieu*. Dissertation an der Universität der Bundeswehr München. URL: <http://athene.bibl.unibw-muenchen.de:8081/doc/90426/90426.pdf> (letzter Zugriff: 05.03.2012).

- Knötig, Nora (2010): „Schließungsprozesse innerhalb der bildungsbürgerlichen Mitte“ In: Burzan, Nicole/Berger Peter A. (Hrsg.), *Dynamiken der gesellschaftlichen Mitte*. Verlag für Sozialwissenschaften, S. 331-354.
- Kramer, Rolf-Torsten (2011): *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner (2011): „Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit“ In: Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.); *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 103-125.
- Kreyenfeld, Michaela/Krapf, Sandra (2010): „Soziale Ungleichheit und Kinderbetreuung – Eine Analyse der sozialen und ökonomischen Determinanten der Nutzung von Kindertageseinrichtungen“ In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107-128.
- Kristen, Cornelia (2005): *School Choice and Ethnic School Segregation: Primary School Selection in Germany*. Münster, Wiesbaden.
- Kultusministerkonferenz, Sekretariat der (2012): *Übersicht über die Finanzierung der Privatschulen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, Zusammenstellung des Sekretariates der Kultusministerkonferenz*. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_03_12_Privatschulfinanzierung.pdf (letzter Zugriff: 01.03.2013).
- Lamnek, Siegfried (2010): *Qualitative Sozialforschung*, 5. überarbeitete Auflage, Weinheim, Beltz.
- Lareau, Annette (2003): *Unequal childhoods. Class, race, and family life*. Berkeley/Los Angeles/London, University of California Press.
- Lareau, Annette (2002): „Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families“, in *American Sociological Review* 67, S. 747-776.
- Lenske, Werner/Werner, Dirk (2000): *Globalisierung und internationale Berufskompetenz*. Köln, Deutscher Instituts Verlag.
- Lörz, Markus; Krawietz, Marian (2011): „Internationale Mobilität und soziale Selektivität: Ausmaß, Mechanismen und Entwicklung herkunftsspezifischer Unterschiede zwischen 1990 und 2005“, in *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 63(2), S. 185-205.
- Lucas, Samuel R. (2001): „Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects“, in *American Journal of Sociology* 106(6); S. 1642-1690.
- Mau, Steffen (2012): *Lebenschancen. Wohin driftet die Mittelschicht?* Berlin, Suhrkamp.
- Mau, Steffen (2007): *Transnationale Vergesellschaftung. Die Entgrenzung sozialer Lebenswelten*. Frankfurt/Main, Campus.
- Mau, Steffen/Büttner Sebastian (2010a): „Transnationality“ Kapitel 18. In: Immerfall, Stefan; Therborn Göran (Hrsg.), *Handbook of European Societies*. Berlin, Springer, S. 537-570.
- (2010b): „Horizontale Europäisierung und Europäische Integration“ In: Eig Müller, Monika/ Mau, Steffen (Hrsg.), *Gesellschaftstheorie und Europapolitik. Sozialwissenschaftliche Ansätze zur Europaforschung*. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 274-318.
- Meier, Gabriela Sylvia (2010): „Two-way immersion education in Germany: bridging the linguistic gap“, in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 13(4), S. 419-437.
- Meinlschmidt, Gerhard/Referat Gesundheitsberichterstattung, Epidemiologie, Gemeinsames Krebsregister, Sozialstatistisches Berichtswesen, Gesundheits- und Sozialinformationssysteme (Hrsg.) (2009): *Sozialstrukturatlas Berlin 2008 - Ein Instrument der quantitativen, interregionalen und intertemporalen Sozialraumanalyse und -planung*.
- Messer, Dolores/Wolter, Stefan C. (2007): „Are students exchange programs worth it?“, in *Higher Education* 54(5), S. 647-663.
- Münch, Richard (2008): *Die Konstruktion der europäischen Gesellschaft. Zur Dialektik von transnationaler Integration und nationaler Desintegration*. Frankfurt/Main, Campus.

- Noreisch, Kathleen (2007): „School catchment area evasion: the case of Berlin, Germany“, in *Journal of Education Policy* 22(1), S. 69-90.
- Paulus, Wiebke/Blossfeld, Hans-Peter (2007): „Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül? Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe“, in *Zeitschrift für Pädagogik* 53 (4), S. 491-508.
- Parey, Matthias; Waldinger, Fabian (2011): „Studying Abroad and the Effect on International Labour Market Mobility: Evidence from the Introduction of ERASMUS“, in *Economic Journal* 121: 194-222
- Pohlmann, Markus (2009): „Globale ökonomische Eliten? Eine Globalisierungsthese auf dem Prüfstand der Empirie“, in *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 61(4), S. 513-534.
- Pries, Ludger (2008): *Die Transnationalisierung der sozialen Welt*. Frankfurt/Main, Suhrkamp.
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2010): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München, Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Rat der Europäischen Union (1988): Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Minister für das Bildungswesen zur europäischen Dimension im Bildungswesen vom 24. Mai 1988, in: *Amtsblatt Nr. C 177 vom 06/07/1988 S. 0005 – 000*. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:41988X0706%2801%29:DE:HTML> (letzter Zugriff: 24.02.2013):
- Reimer, David / Pollack, Reinhard (2010): „Educational Expansion and Its Consequences for Vertical and Horizontal Inequalities in Access to Higher Education in West Germany“, in *European Sociological Review* 26, S. 415-430.
- Riedel, Andrea/Schneider, Kerstin/Schuchart, Claudia/Weishaupt, Horst (2010): „School Choice in German Primary Schools: How Binding are School Districts?“, in *Journal for Educational Research Online* 2(1), S. 94–120.
- Rockmann, Ulrike (2011): *Wer sind und wo leben die Zuwanderer in Berlin? Einwohnerinnen und Einwohner mit Migrationshintergrund?* Präsentation der Präsidentin des Amtes für Statistik Berlin-Brandenburg. URL: <http://www.berlin.de/lb/intmig/statistik/> (letzter Zugriff: 12.04.2013).
- Schneider, Thorsten (2004): „Der Einfluss des Einkommens der Eltern auf die Schulwahl“, in *Zeitschrift für Soziologie* 33(6), S. 471-492.
- Schöpfer-Grabe, Sigrid (2008): Fremdsprachen in der Wirtschaft – Bedarf, Angebot, Perspektiven. In: *Blickpunkt Sprachen – Entwicklungen, Projekte, Diskussionen*. impuls 33, Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn, S. 67-78.
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin (2010): „Staatliche Europa-Schule Berlin – bewährten Schulversuch abschließen und Europaschulzentren schaffen!“, *Drucksachen 16/3006 und 16/3128*. URL: http://berlin.europa-union.de/fileadmin/files_eud/lvkv/berlin/Europa-Schule/Archiv/2010_Abschlussbericht_SESB-Europaschule.pdf (letzter Zugriff: 26.02.2013).
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin (2006): Verordnung über die Aufnahme in Schulen besonderer pädagogischer Prägung (AufnahmeVO-SbP) vom 23. März 2006. URL:http://www.berlin.de/imperia/md/content/senbildung/rechtsvorschriften/http://aufnahme_vo_sbp.pdf?start&ts=1297246383&file=aufnahme_vo_sbp.pdf (letzter Zugriff: 28.02.2013).
- Smith, Tong-Jin (2009): „Erstklässler von Welt“, in *Der Tagesspiegel* 08.12.2009. URL: <http://www.tagesspiegel.de/berlin/schule/bilingual-lernen-erstklaessler-vonwelt/1644734.html> (letzter Zugriff: 03.01.2013).
- Statistisches Bundesamt (2012): *Wirtschaftsrechnungen. Leben in Europa (EU-SILC). Einkommen und Lebensbedingungen in Deutschland und der Europäischen Union*. URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/EinkommenKonsumLebensbedingungen/LebeninEuropa/EinkommenLebensbedingungen2150300107004.pdf?__blob=publicationFile (letzter Zugriff: 20.12.2012).
- Statistisches Bundesamt/Wissenschaftszentrum Berlin (Hrsg.) (2011): *Datenreport 2011*. BpB, Bonn.

- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim, Beltz.
- Suter, Peter (2013): *Determinanten der Schulwahl. Elterliche Motive für oder gegen Privatschulen*. Wiesbaden, Springer VS.
- Tucci, Ingrid/Wagner, Gert G. (2003): *Fremdsprachenkenntnisse als wichtige Zusatzqualifikation im Dienstleistungssektor*. Wochenbericht des DIW Berlin 41/03. URL: <http://www.diw.de/sixcms/detail.php/284499> (letzter Zugriff: 02. 03. 2012).
- Trooboff, Stevan/Vande Berg, Michael/Rayman, Jack (2008): „Employer Attitudes toward Study Abroad“, in *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 15, S. 17-33.
- Truschkat, Inga/Kaiser-Belz, Manuela/Volkman, Vera (2011): „Theoretisches Sampling in Qualifikationsarbeiten: Die Grounded-Theory-Methodologie zwischen Programmatik und Forschungspraxis“ In: Mey, Günter/Mruck, Katja; *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 353-379.
- van Ackeren, Isabell (2006): „Freie Wahl der Grundschule? Zur Aufhebung fester Schulbezirke und deren Folgen“, in *Die Deutsche Schule* 98(3), S. 301-310.
- Vandenbrande, Tom/Coppin, Laura/van der Hallen, Peter (2006): *Mobility in Europe: Analysis of the 2005 Eurobarometer survey on geographical and labour market mobility*. European Foundation for the Improvement of Living Conditions. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Vester, Michael (2006): „Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu“ In: Georg, Werner (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*. Konstanz, UVK, S. 13-54.
- Weenink, Don (2008): „Cosmopolitanism as a Form of Capital Parents Preparing their Children for a Globalizing World“ in *Sociology* 42(6), S. 1089-1106.
- Weiß, Manfred (2011): *Allgemeinbildende Privatschulen in Deutschland Bereicherung oder Gefährdung des öffentlichen Schulwesens?*, Schriftenreihe Netzwerk Bildung, Friedrich-Ebert-Stiftung, URL: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/07833.pdf> (letzter Zugriff: 21.01.2012).
- Wohlkinger, Florian/Ditton, Hartmut (2012): „Entscheiden die Schüler mit? Der Einfluss von Eltern, Lehrern und Kindern auf den Übergang nach der Grundschule“ In: Becker, Rolf/Solga, Heike (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung*. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 44-63.
- Wiers-Jenssen, Jannecke (2008): „Does Higher Education Attained Abroad Lead to International Jobs?“, in *Journal of Studies in International Education* 12, S. 101-130.
- Wiers-Jenssen, Jannecke/Try, Sverre (2006): „Labour market outcomes of higher education undertaken abroad“, in *Studies in Higher Education* 30(6), S. 681-705.
- Wright, Sue (2004): *Language Policy and Language Planning: from nationalism to globalisation*. London, Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Zürn, Michael (1998): *Regieren jenseits des Nationalstaates: Globalisierung und Denationalisierung als Chance*. Frankfurt/Main, Suhrkamp.
- Zymek, Bernd (2009): „Prozesse der Internationalisierung und Hierarchisierung im Bildungssystem. Von der Beharrungskraft und Auflösung nationaler Strukturen und Mentalitäten“, in *Zeitschrift für Pädagogik* 55 (2), S. 175-193.

Anhang 1

Name ³⁴	Sprachen	Stadtteil	Gründung	Kosten ³⁵	Voraussetzungen
Cosmopolitan School	Deutsch-Englisch	Mitte	2004	Vorauszahlung: 1350€; Schulgebühren/Monat: ca. 450€; Anmeldegebühr: 600€ + Materialkosten etc.	Englischkenntnisse nicht explizit verlangt Elterngespräche und Probetage für das Kind
Internationale Schule Berlin (Private Kant Schule)	Deutsch-Englisch	Steglitz	2004	Aufnahmegebühr: 250€; Schulgebühren/Monat: 440€; Vereinbarung von einkommensabhängigen Gebühren möglich	Keine Angabe
Berlin Metropolitan School	Deutsch-Englisch; vorrangig Unterricht in Englisch	Mitte	2004	Anmeldegebühr: 850€ (geringer, wenn Jahresbrutto-Eink. < 30.000€); Schulgebühren/Monat: 133€ (wenn Einkommen < 30.000€) bis 596€ (wenn Einkommen > 150.000€)	Englischkenntnisse nicht explizit verlangt Elterngespräche und Kennenlernen des Kindes
Bilinguale Schule Phorms	Deutsch-Englisch	Mitte und Steglitz	2006 und 2008	Aufnahmegebühr: 2,5fache des monatl. Schulgelds; Schulgebühren/Monat: 490€, wenn Jahresbrutto-Eink. < 130.000€, sonst 670€; bei Einkommen unter 50.000€ Staffelung zwischen 100 – 435€	Englischkenntnisse nicht explizit verlangt; Elterngespräche und Probetag für das Kind
Berlin Bilingual School	Deutsch-Englisch	Friedrichshain	2007	Schulgebühr/Monat: 165€, wenn Jahresnetto-Eink. < 40.000€, sonst 185€; Sozialplätze für knapp 90€/Monat sind begrenzt; + Baufonds (20€/Monat), Lehrmittel (100€/Jahr)	Gute Beherrschung beider Sprachen ist Voraussetzung Elterngespräche

³⁴ Ein Interview wurde mit einer Familie aus Leipzig geführt, deren Sohn die International School Leipzig besucht. Auf dieser Schule wird vorrangig in Englisch gelehrt, die monatlichen Schulgebühren für die Grundschule betragen 600 Euro. Englischkenntnisse werden nicht explizit verlangt, allerdings werden rein deutschsprachige ‚local applicants‘ nur im Ausnahmefall angenommen, da der Fokus stärker auf hochmobilen Familien liegt (<http://www.intschool-leipzig.com/admissions/>, letzter Zugriff: 10.03.2013).

³⁵ Bei Geschwisterkindern werden in den meisten Fällen Rabatte gewährt.

Internationale Montessori-Schule Berlin	Deutsch-Englisch	Wilmerdorf	2008	Schulgebühr/Monat: 100€, wenn Jahresbrutto-Eink. < 29.420€; danach Staffelung bis max. 750€; Aufnahmegebühr in Höhe des 2fachen Schulgelds ab Jahresbrutto-Eink. von 32.500€	Englischkenntnisse nicht explizit verlangt Elterngespräche und Kennenlernen des Kindes
Platanus-Schule Berlin	Deutsch-Englisch	Pankow	2010	Schulgebühren/Monat: 100€ bis Jahresbrutto-Eink. 31.000€, danach gestaffelt bis max. 400€; Lehrmittel: 260€/Jahr	„ausreichende“ Kenntnisse der Muttersprache, Kenntnisse der Fremdsprache „wünschenswert“ Eingangstest für die Kinder und Elterngespräch
Goethe-Grundschule	Deutsch-Englisch-(Russisch); Vorbereitender Englischunterricht in Klasse 1 & 2	Reinickendorf	2009	Einkommensabhängig; ansonsten keine Angaben	Basiskenntnisse in der Fremdsprache erwünscht, aber nicht zwingend notwendig
International School Villa Amalienhof	Deutsch-Englisch	Spandau	2012	Aufnahmegebühr: 800€; Schulgebühren/Monat: 856€; in Ausnahmefällen können für die 1. Und 7. Klasse einkommensabhängige Gebühren vereinbart werden; Lehrmittel: 100€/Jahr; zusätzlicher Sprachunterricht: 20€/Stunde	Englischkenntnisse nicht explizit verlangt; Elterngespräche und Probetage für das Kind
Deutsch-Skandinavische Gemeinschaftsschule	Deutsch-Norwegisch, Dänisch, Schwedisch	Tempelhof	2012	Anmeldegebühr: 250€; Schulgebühr/Monat: 100€, wenn Jahresbrutto-Eink. < 29.420€; danach Staffelung bis max. 389€; Lehrmittel: 100€/Jahr	Keine Kenntnisse in Fremdsprache verlangt
Lomonossow-Grundschule	Deutsch-Russisch	Marzahn und Mitte	2006	Schulgeldzahlungen einkommensabhängig zwischen 100 und 300€/Monat; keine genaueren Angaben	Sprachkenntnisse in Deutsch und Russisch

Freie Schule Anne Sophie	Deutsch-Englisch	Zehlendorf	2012	Registrierungsgebühr 750€ und Sicherheit von 500€; ansonsten keine Angaben	Englischkenntnisse nicht explizit verlangt Elterngespräche und Kennenlernen des Kindes; sehr ausführlicher Fragebogen
Berlin International School (Private Kant Schule)	Deutsch-Englisch; vorrangig Unterricht in Englisch	Dahlem	1998	Schulgebühren/Monat: 880 €; Materialkosten/Jahr: 100€; Vereinbarung von einkommensabhängigen Gebühren möglich, mindestens jedoch 164€/Monat	Deutsche Kinder ohne Englischkenntnisse werden nur bei freien Plätzen zugelassen
Berlin Brandenburg International School (BBIS)	Ausschließlich Englisch	Kleinmachnow	1990	Registrierungsgebühr 3.000€ und Sicherheit von 2.000€; Jährliche Gebühr (nicht einkommensabhängig): 12.500-13.900€	Aufnahmebedingungen für Grundschule unklar

Tabelle 2: Private bilinguale Grundschulen in Berlin; eigene Darstellung. Die Informationen wurden bis März 2013 auf den jeweiligen Internetpräsenzen der Schulen recherchiert.