



Leseprobe aus Hopf, Bildung, bürgerlicher Staat und soziale Ungleichheit,
ISBN 978-3-7799-7062-0 © 2023 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7062-0](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7062-0)

Inhalt

1	Einleitung. Institutionssoziologische Analysen der Bildungsungleichheit – weder makrosoziale quantitative Bildungsforschung noch mikrosoziale Erkundung von »doing inequality«	7
I.	Das Ist der sozialen Beschränkung der Bildung. Staat, soziale Klassen und ungleiche Bildung	21
2	Selektion im Bildungssystem	22
3	Bildungsexpansion und der Wandel des »Regimes« sozialer Selektion	36
4	Bildung, Ungleichheit und Sozialisation	60
5	Erziehungsstile unterschiedlicher Klassen, Schichten und Milieus	78
6	Bürgerlicher Staat und soziale Selektion im Bildungssystem	95
7	»Dieses Meisterstück an sozialer Mechanik« (Bourdieu/Passeron). Der Beitrag der Bildungsinstitutionen zur sozialen Selektion	123
8	Funktionale Differenzierung, soziale Ungleichheit und Bildung. Der Beitrag der Systemtheorie	138
II.	Das Soll der Aufhebung der Beschränkung. Chancengleichheit im Bildungswettbewerb, gleiche Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit	163
9	Chancengleichheit zwischen Anspruch und Wirklichkeit (Zusammen mit Benjamin Edelstein)	164
10	Strategien für mehr Chancengleichheit. Ein Blick in die Geschichte (Zusammen mit Benjamin Edelstein)	172

11 Chancengleichheit und Individualisierung. Zur Revision eines bildungspolitischen Ziels	179
12 Bildung, chancengleiche Konkurrenz und gleiche gesellschaftliche Teilhabe	201
13 Von der Gleichheit der Bildungschancen zur Bildungsgerechtigkeit für alle. Ein Abschied auf Raten vom Gleichheitsideal?	213
14 Welche Inklusion? (Zusammen mit Martin Kronauer)	225
15 Sackgassen in der Suche nach »Chancengerechtigkeit«. Die »Chancenspiegel« der Bertelsmann Stiftung	237
Literatur	260
Nachweise	273

1 Einleitung

Institutionssoziologische Analysen der Bildungsungleichheit – weder makrosoziale quantitative Bildungsforschung noch mikrosoziale Erkundung von »doing inequality«

Fragestellung und theoretischer Rahmen

Die seit 2001 erschienenen PISA-Untersuchungen haben in Deutschland das Thema der sozialen Ungleichheit der Bildung mit großem Nachdruck auf die Tagesordnung gesetzt. Die seit zwanzig Jahren immer wieder bestätigte, mehr oder weniger stabile Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der schichtspezifischen, familialen Herkunft von Kindern und Jugendlichen (vgl. Klemm 2021) wird mittlerweile schon fast als langweiliger Tatbestand registriert. Böttcher unterteilt einen Beitrag zu Chancengleichheit mit: »Die ewige und langweilige Geschichte der sozialen Selektion im Bildungswesen« (Böttcher 2021, S. 17).

Dass die soziale Herkunft in Deutschland in den vergangenen Jahrzehnten einen *konstanten* Einfluss auf den Bildungserfolg ausgeübt haben soll, ist einerseits erstaunlich. Denn in anderen gesellschaftlichen Teilbereichen außerhalb des Bildungssystems wird von einer zunehmenden Verschärfung sozialer Gegensätze ausgegangen. Andererseits ist die Konstanz der herkunftsbedingten Bildungsungleichheit erklärungsbedürftig. Dazu müssen die drei großen gesellschaftlichen Felder in Beziehung gesetzt werden, die im Titel dieser Aufsatzsammlung genannt werden: die soziale Ungleichheit der Gesellschaft selbst, der bürgerlicher Staat und das Bildungssystem. Im Mittelpunkt der verschiedenen Beiträge dieses Bandes steht eine Teilfrage aus diesem Gesamtzusammenhang: Wie kann man sich den Eigenanteil der staatlichen Bildung an der Erzeugung herkunftsbedingter Bildungsungleichheiten vorstellen? Dies ist keineswegs nur ein akademisches Problem, sondern eine praktische, politische und pädagogische Frage. Von der staatlichen Schule, von Bildungspolitik und Pädagogik wird erwartet, dass sie zu mehr sozialer Chancengleichheit im Bildungssystem beitragen mögen. Aber wie soll dies erreichbar sein, wenn diejenige Institution, von der die Veränderung erwartet wird, gleichzeitig diejenige ist, die in der Vergangenheit immer wieder an der sozialen Reproduktion der Bildungsungleichheit beteiligt war? Auf dieses schlüssig erscheinende, logische Paradox hat Helmut Heid häufig hingewiesen (vgl. jüngst 2019). Aber es könnte sich auflösen, wenn theoretisch und empirisch differenziert gefragt wird, durch *welche* Merkmale und Einflusspfade der

staatlich verfassten Ausbildung die soziale Ungleichheit zementiert oder abgebaut wird. Hat sich der Anteil des Staates an der sozialen Reproduktion im Zeitverlauf möglicherweise verändert, und wodurch ist das geschehen? Es könnte ja sein, dass es Spielräume für die Bildungsinstitutionen gibt, die sich in geringen, aber robusten Veränderungen der herkunftsbezogenen Bildungsungleichheit niederschlagen.

Dabei ist klar, dass isolierte Veränderungen im Bildungssystem nur sehr begrenzt wirksam sind. Das Bildungssystem ist als Hebel einfach zu schwach, um die übermächtige, träge und interessengeschützte ungleiche Sozialstruktur in Bewegung zu bringen. An Chancengleichheit orientierte Bildungsreformen verlaufen im Sande, wenn sie nicht Teil einer weit gefächerten, konzertierten Gesellschaftspolitik für mehr Gleichheit sind: bei der Mitbestimmung in Betrieben und Verwaltungen; in der Sozialpolitik; in der Einkommens- und Steuerpolitik; beim Vermögens- und Erbrecht; bei der Familien- und bei der Wohnungspolitik (vgl. Allmendinger und Leibfried 2002; Atkinson 2017).

Die empirische Forschung stimmt weitgehend darin überein, dass der eigenständige Einfluss der staatlichen Bildung auf den Bildungserfolg im Vergleich zum Einfluss der sozialen Lage der Familie geringer ist. Aber unterhalb dieser quantitativen Einschätzung von Wirksamkeiten stellt sich die Frage, wie die Rolle der staatlichen Bildung bei der sozialen Selektion genauer zu bestimmen ist. Dazu liegen unterschiedliche Erklärungsansätze vor. Deren wichtigste sind das Laufbahnmodell Boudons und das Konzept der »institutionellen Diskriminierung« von Gomolla und Radtke. Entsprechend ihrer jeweiligen gesellschaftstheoretischen Verankerung heben sie unterschiedliche Aspekte der staatlichen Organisation der Bildung für die Frage nach der Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungssystem hervor.

Bei Boudon (und in seinem Gefolge: die verschiedenen »large scale assessments« wie PISA) sind dies im Wesentlichen drei Merkmale des »Apparats« der staatlichen Ausbildung:

1. Die zeitliche Organisation des Bildungslaufbahn, die in unterschiedlich verteilte kurze Wahlphasen und dazwischen liegende längere Lern-Leistungsphasen aufgeteilt ist. Die Bildungswahlen repräsentieren gewissermaßen die »Gelenkstellen« der Bildungslaufbahn.
2. Das staatliche Angebot an sich zunehmend verknappenden »Bildungsplätzen« auf den höheren, anspruchsvolleren Niveaus der Bildung.
3. Das Leistungsprinzip als Norm, das die Besetzung der zunehmend knappen Bildungsplätze reguliert.

Eine Grundthese innerhalb der Boudonschen Theorie lautet, dass der herkunftsbedingte Bildungserfolg das Ergebnis von primären Effekten der sozialen Herkunft auf die Leistung und von sekundären Effekten der sozialen Herkunft auf

das Wahl- und Zuweisungsverhalten der Schüler:innen¹, ihrer Eltern und der Lehrer an den »Gelenkstellen« der Bildungslaufbahn sei. Dabei ist der sekundäre Herkunftseffekt an den Gelenkstellen der Bildungslaufbahn größer als der primäre Herkunftseffekt auf die Leistungen, die in den Lern-Leistungs-Phasen zwischen den Gelenkstellen erzielt werden.

Die von Boudon inspirierte quantitative Bildungsforschung beschreibt die Rolle der staatlichen Bildungsinstitutionen also als Rahmen oder Gerüst für Entscheidungs- und Leistungsprozesse, die sich innerhalb dieses Rahmens abspielen. Der Rahmen selbst ist dabei jeweils »gegeben«. Seine Wirkung erschließt sich erst durch den Vergleich ganzer, unterschiedlich organisierter Bildungssysteme. Aber auch dann hat die quantitative Bildungsforschung wenig Platz dafür, die empirisch festgestellten direkten und indirekten Effekte der relevanten Variablen als Ergebnis interaktiven Handelns in Institutionen zu begreifen. Während die Rational-Choice-Theorie für das Entscheidungsverhalten von Schüler:innen und ihren Eltern einschlägig ist, gilt dies nicht für Lehrkräfte, die Schulleistungen definieren, fordern, diagnostizieren und bewerten. Wie sind das Leistungsprinzip im Schulsystem oder die Freiheit der Wahl der Ausbildungsgänge institutionalisiert? Wie passen diese institutionalisierten Formen zur Gleichheit aller Schüler:innen, die ebenfalls Ausdruck in schulischen Arrangements findet? Wie gehen Lehrer, Schüler und Eltern entsprechend ihrer jeweiligen Interessen und Handlungslogiken damit um? Das sind Fragen einer historisch fundierten, empirischen Bildungssoziologie, auf die die letztlich psychologisch ausgerichtete quantitative empirische Bildungsforschung keine befriedigende Antwort gibt.

Beim Konzept der »institutionellen Diskriminierung«, das Gomolla und Radtke für die Benachteiligung von Kindern aus Migrantenfamilien entwickelt haben, wird ebenfalls auf das Zusammenspiel von Zuweisung/Wahlen von Bildungslaufbahnen und institutionellem Angebot abgestellt. Aber im Unterschied zu dem Boudonschen Laufbahnmodell wird hier stärker auf die Interaktion zwischen Lehrkräften, Eltern und Schülern sowie auf die Rolle des Bestandserhalts einer Einzelschule geachtet. Bei den Weichenstellungen der Bildungslaufbahn fungieren Lehrkräfte als »gatekeeper«, die nach impliziten – ihnen häufig gar nicht bewussten – Regeln und Erwartungen die Schüler und Schülerinnen auf privilegierende oder benachteiligende Bildungsgänge zuweisen. Dabei zeigt sich im Zeitvergleich einzelner Schulen, dass die Zuweisungen auch davon bestimmt sind, dass eine örtliche Schule aus Gründen der Bestandssicherung die offiziellen Zuweisungsregeln entsprechend der Bildungsnachfrage ändert. Die »institutionelle Diskriminierung« ist begrifflich der vom Einzelakteur bewusst intendierten Diskriminierung entgegengesetzt. Sie bezeichnet ein nicht-beabsichtigtes, im

1 Die Geschlechterzugehörigkeit wird in dieser Aufsatzsammlung – gemäß der unterschiedlichen Erscheinungsjahre der Einzelaufsätze – unterschiedlich berücksichtigt: z. B. als Schüler:innen, SchülerInnen oder »Schüler« im Sinne des generischen Maskulinums.

Ergebnis diskriminierendes Handeln aufgrund latenter Deutungsmuster oder anders als intentional diskriminierend gemeinter Organisationsaktivitäten.

In den Beiträgen dieses Bandes wird ein anderer Zugang zur Rolle des Staates bei der sozialen Reproduktion im Bildungsbereich entwickelt. Er folgt allgemeinen Überlegungen Bourdieus und seiner Mitarbeiter, gibt ihnen aber eine weniger kulturbezogene Richtung. Ausgangspunkt ist ein allgemeines, zunächst noch gar nicht auf den Staat bezogenes Problem im Verhältnis von Bildungssystem und sozialer Ungleichheit. Bourdieu und Passeron haben es in der Frage zugespitzt: »Wie kann man die Möglichkeit zur Autonomie, die das Bildungswesen seiner Eigenfunktion verdankt, darstellen, ohne den Klassencharakter seiner Funktion zu übersehen, der ihm in der Klassengesellschaft unweigerlich anhaftet?« (Bourdieu und Passeron 1971, S. 209).

Bourdieu und Passeron beschreiben hier eine Schwierigkeit der Analyse, die in der Realität von Bildung und Gesellschaft angelegt ist. In modernen Gesellschaften mit einem ausdifferenzierten, öffentlichen Massenbildungssystem zur Tradierung der legitimen Kultur an die nächste Generation wird »Bildung« nach eigenen allgemeinen Standards, Regeln und Inhalten vermittelt, die das »Personal« des Bildungssystems relativ autonom bestimmen kann. Die funktionale Spezialisierung des relativ autonomen Bildungssystems erlaubt es gar nicht, dass man dieses als schlichtes, gefügiges »Instrument« herrschender Gruppen oder Klassen ansehen kann, obwohl diese zweifellos strategische Eigeninteressen an der Nutzung des Bildungssystems haben und durchzusetzen wissen (vgl. Bourdieu, Boltanski und de Saint Martin 1981).

Zwischen der funktionalen Spezialisierung eines Teilsystems der Gesellschaft und der Ungleichheit der Sozialstruktur besteht von vornherein ein Spannungsverhältnis, das mit einer doppelten Frage und Perspektive verbunden ist.

- a) Aus der Sicht der Erhaltung der ungleichen Sozialstruktur über die Generationenfolge hinweg: Welche Rolle spielt das funktional spezialisierte Bildungssystem im Vergleich zu anderen »strukturerhaltenden« Mechanismen, wie z. B. der Vererbung des materiellen Reichtums?
- b) Aus der Sicht des funktional spezialisierten Bildungssystems: Welches ist sein Beitrag zur Erhaltung der ungleichen Sozialstruktur im Vergleich zu anderen funktionalen Teilsystemen? Beide Perspektiven beziehen sich auf jeweils andere soziale Prozesse. Das soziale Handeln, das von sozialer Ungleichheit bestimmt ist – z. B. die Sicherung der Privilegien der eigenen höheren Schicht oder die Bekämpfung von Benachteiligung der eigenen, unteren Schicht – folgt anderen Interessen, Zielen und Mitteln als das soziale Handeln, das sich an den Anforderungen des funktional spezialisierten Bildungssystems ausrichtet.

Aber wie ist dann zu erklären, dass das Ergebnis der relativ autonom ablaufenden Bildungsprozesse eine strukturierte und relativ dauerhafte Benachteiligung

verschiedener gesellschaftlicher Gruppen ist – Angehörige niedriger Schichten, Geschlechtergruppen, Angehörige ethnischer oder sonst wie definierter »Minori-täten«, von der Wohnumwelt unterschiedlich begünstigte Gruppen (Stadt-Land, innerstädtische Wohnlagen)? Anscheinend – das ist Bourdieus und Passerons Idee in dem oben wiedergegebenen Zitat – muss die *Art der Institutionalisierung* der Bildung als relativ autonome und funktional spezialisierte – mit ihrer sozial konservativen Auswirkung zusammenhängen. »Institutionen« charakterisieren in ihrer Allgemeinheit auf der einen Seite eine bestimmte historisch-gesellschaftliche Verfassung; andererseits stellen sie für das soziale Handeln der Gesellschaftsmitglieder Vorgaben oder Regelwerke bereit, an denen diese sich orientieren. Sie können sie bewusst und aktiv akzeptieren, sich lediglich anpassen, sie unterlaufen, von ihnen abweichen oder sie bekämpfen.²

Die Art der Institutionalisierung der Bildung ist in modernen Gesellschaften staatlich bestimmt. Also muss die besondere Form der Staatlichkeit in die Analyse des Verhältnisses von sozialer Ungleichheit und Bildung einbezogen werden. Die besondere Form zeigt sich auf zweierlei Weise.

- a) In grundlegenden regulativen Handlungsprinzipien des Staates, die sich in verschiedenen funktional spezialisierten Teilsystemen, nicht nur im Bildungssystem, finden. Solche Prinzipien sind seit den politischen Revolutionen des ausgehenden 18. Jahrhunderts und der Durchsetzung der kapitalistischen Produktionsweise die Freiheit der Wahl, das Prinzip der Gleichheit und das Leistungsprinzip (d. h. die Vergabe von privilegierten Positionen/Ämtern »nach Leistung« und die Bemessung der Arbeitserträge in Positionen »nach Leistung«). Diese Prinzipien hängen mit der kapitalistischen Form der Produktion von Waren für Märkte zusammen.³ Sie stützen sich

2 Zum Verhältnis von Institutionen, den sie regulierenden allgemeinen Handlungsprinzipien und den daraus folgenden Verhaltensnormen für die Gesellschaftsmitglieder vgl. insbesondere Karl Polanyi 2021 (zuerst 1944), S. 71–91. Polanyi macht klar, dass der Unterschied zwischen der von der Institution des Marktes beherrschten Gesellschaft und nicht marktdeterminierten Gesellschaften sich über eine Konkretisierung unterschiedlicher Handlungsprinzipien und ihrer Institutionalisierung erschließt. Erst die theoretische Durchdringung dieser inhaltlich verschiedenen Handlungsprinzipien erlaubt die Unterscheidung der Gesellschaftsformationen und ihrer Wirtschaftssysteme.

3 Der Bezug dieser Handlungsprinzipien zu Marx' Analyse der Zirkulationssphäre in kapitalistischen Gesellschaften ist offenkundig, wird aber in diesem Band nicht vertieft. Für Marx stellen die Freiheit der Warenbesitzer, am Markt über ihren Gebrauch zu entscheiden, und die Leistungsgerechtigkeit der Entlohnung »Mystifikationen« dar, die die wirklichen Verhältnisse von Unfreiheit, Ungleichheit und Ausbeutung in der Produktionssphäre verbergen. Die Mystifikationen sind indes nicht einfach Illusionen oder »Ideologien«, die im »Überbau« entwickelt und verbreitet werden, sondern sie entspringen der Produktionsweise selbst und stellen Handlungsformen dar, in denen die Akteure sich bewegen.

zum Teil gegenseitig, zum Teil widersprechen sie sich oder stehen in Spannung zueinander (vgl. dazu Hopf 2021, hier abgedruckt unter Kap. 6).

- b) Die Handlungsprinzipien werden auf unterschiedlichen Ebenen des Systems (gesellschaftlich – organisatorisch – interaktionsbezogen) in unterschiedlichen sozialen Kontexten institutionalisiert, so dass ein komplexes Geflecht von Wechselbeziehungen entsteht. Dies haben Bourdieu und Passeron (1971) für den elitärsten Teil der französischen Universitäten beispielhaft beschrieben (vgl. dazu Hopf 2022; hier abgedruckt unter Kap. 7).

Der Beitrag des relativ autonomen, staatlichen Bildungssystems muss also speziell bei den institutionellen Arrangements gesucht werden, die die genannten Handlungsprinzipien umsetzen. Dies stellt eine Engführung der Frage nach dem Beitrag des Staates zur sozialen Selektion dar. Weder geht es um intentional verfolgte Reformprojekte zur Chancengleichung wie die Gesamtschule, die Ganztagschule oder die obligatorische Vorschulbildung, so wichtig sie in den politischen Auseinandersetzungen auch sein mögen. Noch geht es um den Einfluss von Typen von Bildungssystemen auf die soziale Selektion, die empirisch aus einer Fülle unterschiedlicher staatlicher Maßnahmen gewonnen werden (vgl. Helbig und Nikolai 2015; von Below 2006).

Die Rolle des Staates wird bei einem solchen institutionsbezogenen Ansatz also weder als Bestimmungsgrund für das nur quantitativ gefasste »Gerüst« des Bildungsverlaufs betrachtet, der schichtspezifische Wahlen und Übergänge erzwingt. Noch wird auf latente Deutungsmuster der Lehrenden und latente Funktionszuweisungen der Schulorganisation abgestellt, wie bei der »institutionellen Diskriminierung«. Vielmehr ist die herkunftsmäßige Benachteiligung Folge von *offenen* Grundprinzipien staatlichen Handelns, die im Bildungssystem institutionalisiert sind: die Freiheit der Wahl von Ausbildungsgängen, das Gleichheitsprinzip und das Leistungsprinzip. Diese, die bürgerliche Gesellschaft allgemein bestimmenden Prinzipien sind »universalistisch« in dem Sinne gefasst, dass sie – entsprechend der funktionalen Differenzierung des Bildungssystems – keinen Bezug zu den besonderen, partikularen Lebensweisen und Interessen einzelner Schichten oder Klassen, insbesondere nicht der Oberschicht, aufweisen. Aber sie haben unterschiedliche Bildungsbenachteiligungen nach dem sozialen Status der Herkunftsfamilie oder anderen, dem Einzelnen zugeschriebenen Merkmalen zur Folge. Partikuläre soziale Ungleichheit des Bildungserfolgs wird durch die Institutionalisierung universeller, »bürgerlicher« Prinzipien erzeugt; zugleich wird dieser Zusammenhang verborgen. Damit wird die einfache *Konfrontation* von sozialer Zuschreibung und individueller Leistung verlassen, die die frühen Apologeten der »modernen Industriegesellschaft« aus den 1950er und 1960er Jahren ebenso bestimmte wie die sich anschließende Kritik am »Leistungsprinzip« und an der Meritokratie (vgl. neuerdings Schimank 2018). Es gibt, wie Walter Müller es schon früh formuliert hat, eine »Zuschreibung der Fähigkeiten zur Erbringung

bestimmter Leistungen« (Müller 1975, S. 152). Erst die institutionelle Analyse macht verständlich, *wie* dies geschieht.

Mit einer solchen Beschreibung des Anteils des Staates an der sozialen Reproduktion sind die beiden anderen hier unterschiedenen Erklärungsansätze – das Laufbahnmodell Boudons und das Konzept der »institutionellen Diskriminierung« – nicht außer Kraft gesetzt; sie werden aber in ihrer Wirkung auf den Prozess der sozialen Reproduktion von Bildung relativiert. Das gilt auch für ebenfalls einschlägige macht- und einflusstheoretische Erklärungsansätze. Der Staat mag die größere Bildungschancengleichheit auf mannigfache Weise beschränken: Durch das politische Übergewicht von mittleren und höheren Schichten im politischen System, das Veränderungen zugunsten unterer Schichten blockiert. Durch eine finanziell schwache Ausstattung des Bildungssystems oder durch die Konkurrenz bildungspolitischer Ziele mit anderen, z. B. wirtschaftspolitischen, deren Realisierung vordringlicher erscheint. Oder durch das Übergewicht der Belange der Gesellschaft der Erwachsenen gegenüber den Interessen von Kindern und Jugendlichen. All diese Erklärungen des staatlichen Anteils an der Ungleichheitserzeugung betonen Unterschiede von Macht und Einfluss, über die kollektive Akteure verfügen. Sie sind zweifellos zutreffend, aber sie berücksichtigen zu wenig, inwieweit unterhalb des politischen Handelns von kollektiven Akteuren institutionell verankerte Eigenschaften des Bildungssystems – seine spezialisierte Eigenfunktion der Kulturtradierung an die nächste Generation und die sie regulierenden, allgemeinen Handlungsprinzipien – soziale Ungleichheiten der Bildung miterzeugen.

Die skizzierte Auffassung von der Rolle des Staates bei der Reproduktion sozialer Ungleichheit im funktional spezialisierten Bildungssystem hat Folgen für die Einschätzung bildungspolitischer und pädagogischer Versuche zur Veränderung der sozialen Selektion. Das funktional spezialisierte Bildungssystem definiert Gleichheit und Ungleichheit in seinen Kategorien, nicht in Kategorien der ungleichen Sozialstruktur. Sie erscheinen als Ungleichheiten des Bildungserfolgs und der Lernbedingungen, als Ungleichheiten von Bildungsbesuchsquoten, Abschlussquoten, Ergebnissen von Bildungstests etc. (»absolute« Bildungsungleichheiten, vgl. Helbig und Nikolai 2015, S. 12). Diese absoluten Bildungsungleichheiten sind aber sozialstrukturell, nach der Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen, ungleichen Sozialgruppen verteilt (»relative« Bildungsungleichheit). Auf der Handlungsebene bedeutet dies, dass die Veränderung relativer Bildungsungleichheit mit Mitteln des Bildungssystems nur durch Einflussnahme auf systemintern definierte, absolute Bildungsungleichheit erfolgen kann. Bis auf Ausnahmen gibt es keine zwingenden Zusammenhänge zwischen absoluter und relativer Bildungsungleichheit. Es gibt dagegen eine große Zone der Ungewissheit, wie Veränderungen der absoluten Bildungsungleichheit auf relative Bildungsungleichheit wirken. Die herkunftsbedingte, soziale Bildungsungleichheit kann ex post festgestellt, aber nicht ex ante durch gezieltes Handeln sicher angesteuert werden.

Zu den einzelnen Aufsätzen

Die meisten Aufsätze dieses Bandes sind nach dem Erscheinen meines Buches »Freiheit – Leistung – Ungleichheit. Bildung und soziale Herkunft in Deutschland« (2010) veröffentlicht worden. Sie werden für diesen Band unverändert abgedruckt. Einige kleine formale Änderungen in Überschriften und im gemeinsamen Literaturverzeichnis waren zur Vereinheitlichung der Einzeltexte notwendig. Bei zwei Beiträgen handelt es sich um Originalarbeiten, die vorher nicht veröffentlicht wurden (»Funktionale Differenzierung, soziale Ungleichheit und Bildung. Der Beitrag der Systemtheorie« und »Sackgassen in der Suche nach Chancengerechtigkeit. Die ›Chancenspiegel‹ der Bertelsmann-Stiftung«). Die Beiträge sind nach zwei großen Bereichen gruppiert worden. Teil I trägt die Überschrift: »Das *Ist* der sozialen Beschränkung der Bildung. Staat, soziale Klassen und ungleiche Bildung«. In diesem Teil werden theoretische und empirische Analysen zur Rolle des Staates bei der sozialen Reproduktion zusammengeführt. Teil II trägt die Überschrift »Das *Soll* der Aufhebung der sozialen Beschränkung: Chancengleichheit im Bildungswettbewerb, gleiche Teilhabe- und Bildungsgerechtigkeit«. Anders als im Teil I geht es hier – auf der Grundlage von Ist-Analysen und in stetem Bezug zu ihnen – um die normativen Folgerungen für Chancengleichheit, Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit, die politisches und pädagogisches Handeln anleiten sollen. Innerhalb der Teile I und II sind die Aufsätze in aller Regel nach dem Erscheinungsjahr geordnet.

Die Beiträge sind aus unterschiedlichem Anlass entstanden und haben einen unterschiedlichen Charakter: Neben thematisch speziellen Veröffentlichungen in Fachzeitschriften stehen Überblicksartikel, Vorträge und Einführungen für ein breiteres Publikum. Sie thematisieren unterschiedliche Aspekte der Rolle des Staates bei der sozialen Reproduktion im Bildungssystem; verfolgen dabei aber eine durchgehende Linie der Argumentation, die vor allem im ersten Teil dieser Einleitung, in den neuesten Veröffentlichungen (Kap. 6 und Kap. 7) und in den Originalbeiträgen für diesen Band (Kap. 8 und Kap. 15) sichtbar wird.

Der erste Aufsatz in Teil I (»Selektion im Bildungssystem«, Kap. 2) führt die zentrale Unterscheidung der pädagogischen und der sozialen Selektion ein. Die pädagogische Selektion ist das, was für die Akteure im Bildungssystem – die Lehrer:innen, Schüler:innen, die Eltern, die Administratoren und die Bildungspolitiker:innen – im Mittelpunkt des alltäglichen Handelns steht. Lehrer:innen unterscheiden auf der Ebene des Unterrichts zwischen »richtigen« und »falschen« Lösungen von Aufgaben, die sie ihren Schüler:innen stellen und nehmen damit eine Auswahl vor. Sie verdichten inhaltliche Leistungsrückmeldungen zu Zensuren, die in weiteren Unterscheidungsprozessen über Wahlen und den Verbleib in ungleichen Bildungsinstitutionen entscheiden. Wer diese Auslesekriterien nicht erfüllt, wird irgendwann ein »Schulabbrecher« oder ein »Risikoschüler«/eine Risikoschülerin, wenn er/sie ein bestimmtes Niveau eines schulischen

Leistungstests nicht erfüllt. Die »pädagogische Selektion« ist immer in Kategorien pädagogischen Handelns gefasst, die das Bildungssystem als spezialisiertes Teilsystem der Gesellschaft für sich definiert. Diese Kategorien haben keinen unmittelbaren Bezug zu einer »sozialen Selektion«, d.h. einer Auswahl nach der Zugehörigkeit der Akteure im Bildungssystem zu externen sozialen Gruppierungen. Wenn die Bildungserfolge schicht- oder geschlechtsspezifisch verteilt sind, ist dies weniger die Folge eines nach diesen Gruppenkategorien offen unterscheidenden pädagogischen Handelns. Es gibt zweifellos Gruppenvorurteile und latente Deutungsmuster, die das Alltagshandeln beeinflussen. Aber die soziale Auslese im Bildungssystem erfolgt maßgeblich nur vermittelt, auf dem Wege der pädagogischen Selektion nach systemeigenen Kriterien von Leistung, individueller Wahl und Gleichheit.

Solche Gruppenzugehörigkeiten, die mit dem Zufall der Geburt in eine bestimmte Familie zusammenhängen, sind etwa die soziale Herkunft nach Schicht-, Klassen- und Milieuzugehörigkeit (vgl. Kap. 5 »Erziehungsstile unterschiedlicher Klassen, Schichten und Milieus«). Oder die Gruppenzugehörigkeit nach ethnischer Herkunft, nach Geschlecht, nach Formen der »Behinderung« oder nach regionaler Herkunft. Das Ausmaß dieser »multiplen« sozialen Ungleichheiten der Bildung wird immer erst ex post, nach der pädagogischen Selektion, in empirischen, sozialwissenschaftlichen Untersuchungen festgestellt. Sie führen zu Korrekturversuchen der Pädagogik und der Bildungspolitik, die selbst wieder weitgehend in Kategorien des Bildungssystems gefasst sind.

Im zweiten Aufsatz des Teils I (»Bildungsexpansion und der Wandel des ›Regimes‹ sozialer Selektion«; Kap. 3) geht es um die zeithistorische Frage, wie sich die soziale Selektivität im Zuge der Bildungsexpansion des letzten halben Jahrhunderts geändert hat. Eine weit verbreitete Deutung sieht hier keinerlei Wandel und interpretiert dies mit einem paradoxen »Fahrstuhleffekt« (Beck 1986, S. 124 ff., jüngst El Mafaalani 2019 – vgl. dazu auch Hopf 2020): Die allgemeine Verschiebung der ungleichen Struktur der Bildungsabschlüsse nach oben, zu den mittleren und höheren Abschlüssen, habe an den Abständen zwischen den sozial privilegierten und den herkunftsmäßig benachteiligten Schüler:innen und Studierenden nichts geändert. Diese Deutung wird im Beitrag in Frage gestellt. Zum einen stellt die Rede vom »Fahrstuhleffekt« eine »falsche Metapher« dar, weil sie einen direkten, zwingenden Zusammenhang von absoluter und relativer Bildungsungleichheit suggeriert. Zum anderen trifft die These empirisch nicht zu: Die herkunftsbedingten Bildungschancen haben sich im Laufe der Bildungsexpansion zugunsten unterer Herkunftsschichten tatsächlich (geringfügig) angenähert. Die Abstände im »Fahrstuhl« sind nicht gleich geblieben. Diese Veränderungen hängen mit einem strukturellen Wandel des Bildungssystems zusammen, der in dem Aufsatz als Regime »verteilter Selektion« bezeichnet wird. Die frühere, den weiteren Bildungsverlauf nahezu determinierende Verteilung der Schüler:innen nach der Grundschule wird durch ein System abgelöst, in dem

die frühe Selektion zwar noch starke Effekte auf die weitere Bildungslaufbahn ausübt, aber durch spätere Wahl- und Selektionsschwellen (nach der Sekundarstufe I, nach der Sekundarstufe II) ergänzt wird. Sie lassen Platz für geringe Verbesserungen der schichtspezifischen Bildungschancen.

Der Aufsatz »Bürgerlicher Staat und soziale Selektion im Bildungssystem« (Kap. 6) enthält die kompakteste Darstellung des eigenen, institutionssoziologischen Ansatzes zur Rolle des Staates bei der sozialen Selektion. Er expliziert die schon genannten Handlungsprinzipien der Gleichheit, der Wahlfreiheit und der Leistung auf einer allgemeinen Ebene und fragt anhand empirischer und historischer Untersuchungen, wie diese Prinzipien im Bildungssystem institutionalisiert sind und welche empirisch nachweisbaren Folgen dies für die schichtspezifischer Bildungsungleichheit hat. Dabei wird insbesondere deutlich, dass diese Handlungsprinzipien nicht einfach als »Ideologie« (z. B. als Leistungsideologie, Ideologie der Freiheit und Gleichheit) zu kritisieren wären, indem man sie mit einer davon abweichenden empirischen Realität konfrontiert. Vielmehr zeigt sich umgekehrt, dass *durch eine bestimmte Art der* Institutionalisierung dieser Prinzipien die soziale Ungleichheit der Bildung gerade miterzeugt wird. Die ideologiekritische Konfrontation von Prinzipien und empirisch ermittelter Realität kann diese immer nur wiederholen und kommt in der Frage kaum weiter, wie denn die »Zuschreibung der Fähigkeiten zur Erbringung bestimmter Leistungen« (Müller 1975, S. 152) in den institutionellen Arrangements des Bildungssystems angelegt ist und zustande kommt.

Die »soziale Mechanik« (Bourdieu und Passeron) des Ineinandergreifens institutioneller Arrangements zur Erzeugung klassenspezifischer Bildungsungleichheit steht auch im Mittelpunkt einer Wieder-Lektüre des wegweisenden Buches von Bourdieu und Passeron: Die Illusion der Chancengleichheit (vgl. Kap. 7 in diesem Band). Von Bourdieus Theorie ist vor allem das Konzept des Habitus für die Bildungssoziologie rezipiert und fruchtbar gemacht worden. In dem Aufsatz wird der Akzent anders gelegt. Er fragt danach, innerhalb welcher institutionellen Formen des Bildungssystems der Habitus auf unterschiedlichen Ebenen des Systems seine Wirkung entfaltet. Die Analyse erhält so einen herrschaftsoziologischen Akzent. Der familial erworbene Habitus der Gebildetheit und Exzellenz wird in den elitärsten Hochschuleinrichtungen Frankreichs implizit gefordert und honoriert. Er entfaltet seine Wirkung für die Bildungsungleichheit unter bestimmten institutionellen Vorgaben (insbesondere der charismatischen Herrschaft der Hochschullehrer; des individualisierenden Examenssystem und einer Hierarchie von Schulformen und Bildungsinhalten in der Dimension Theorie versus Praxis).

Bourdies Auffassung eines relativ autonomen, auf die »Eigenfunktion« der Kulturtradierung spezialisierten Bildungssystems hat bei aller Unterschiedlichkeit starke Berührungspunkte mit Luhmanns und Schorrs Vorstellung eines funktional differenzierten »Erziehungssystems« in modernen, nicht mehr nach

Schichtung geordneter Gesellschaften. Der in diesem Band zum ersten Mal veröffentlichte Beitrag »Funktionale Differenzierung, soziale Ungleichheit und Bildung. Der Beitrag der Systemtheorie« (Kap. 8) befasst sich mit Luhmanns und Schorrs Überlegungen zum Verhältnis von pädagogischer und »gesellschaftlicher« Selektion. Während die Autoren die pädagogische Selektion differenziert und schlüssig beschreiben, zeigen ihre Ausführungen zur gesellschaftlichen Selektion erhebliche Defizite, die letztlich verfehlen, was für Bourdieu und Mitarbeiter zentrales Thema war: wie unter bestimmten institutionellen Bedingungen die pädagogische Selektion zugleich und vermittelt eine gesellschaftliche Selektion bewirkt. Ein gegenüber Luhmann kritisch eingestellter Theoretiker wie T. Schwinn stellt der funktionalen Differenzierung von modernen Gesellschaften die Differenzierung nach sozialer Ungleichheit gleichberechtigt an die Seite. Aber auch er betrachtet das Verhältnis beider »Strukturachsen« noch zu sehr unter dem Aspekt der wechselseitigen »Durchlässigkeit« und Einflussnahme und nicht unter der Frage, wie funktionale Spezialisierung in Teilsystemen und soziale Ungleichheit vermittelt sind.

In Teil II (»Das *Soll* der Aufhebung der sozialen Beschränkung«) stehen Beiträge im Mittelpunkt, die sich mit den normativen Konzepten der Chancengleichheit und der Chancengerechtigkeit auseinandersetzen. Seitdem vor etwa 60 Jahren die Notwendigkeit der Reform des deutschen Bildungssystems erkannt und auf die politische Tagesordnung gesetzt wurde, hat es eine begleitende, sich wandelnde Diskussion über die pädagogischen und bildungspolitischen Ziele der Chancengleichheit, der Chancengerechtigkeit und der Bildungsgerechtigkeit gegeben. In sie sind unterschiedliche normative, politische und sozialphilosophische Überlegungen eingegangen. Die ersten beiden Aufsätze in Teil II (»Chancengleichheit zwischen Anspruch und Wirklichkeit« und »Strategien für mehr Chancengleichheit. Ein Blick in die Geschichte«) geben sehr gerafft einen ersten Überblick über diese Entwicklungen. In den anschließenden Beiträgen werden einzelne Aspekte vertieft.

Der Aufsatz »Chancengleichheit zwischen Anspruch und Wirklichkeit« (Kap. 9) stellt ausgewählte, zentrale Fakten zum Ausmaß der Chancenungleichheit im Bildungssystem zusammen. Er hebt das Spannungsverhältnis zwischen Verteilungsgerechtigkeit und Teilhabegerechtigkeit hervor und beschreibt, wie das deutsche Schulsystem damit umgeht. Der anschließende, kurze Aufsatz »Strategien für mehr Chancengleichheit. Ein Blick in die Geschichte« (Kap. 10) arbeitet heraus, wie sich im Zuge der historischen Entwicklung die »Eingriffspunkte« des Staates zur Erzielung von mehr Chancengleichheit qualitativ verändert und überlagert haben: Von Nicht-Diskriminierung in Rechtskategorien beim Eintritt in das privilegierende Bildungssystem über ein gleiches materielles Bildungsangebot vonseiten des Staates bis hin zur »Integration« der Schülerpersönlichkeit in eine familienähnliche, aber staatliche Pädagogik der Kompensation, die auf Beeinflussung der bildungsrelevanten Motive und Einstellungen zielt.

Dabei lösen sich die verschiedenen Phasen nicht einfach ab, sondern sie überlagern sich. Auch wenn mehr Chancengleichheit durch kompensierende Einflussnahme auf die Schülerpersönlichkeit oder durch nicht-hierarchische »Diversität« erzielt werden soll, bleiben die historischen »alten« Forderungen nach Nicht-Diskriminierung gesellschaftlicher Gruppen und nach gleichem schulischen Angebot für alle immer noch aktuell. Dadurch entstehen Widersprüche zwischen den unterschiedlichen staatlichen Eingriffsebenen für mehr Chancengleichheit.

Gegen *Chancengleichheit* im Wortsinne ist schon seit Beginn der Bildungsreformen in den 1960er Jahren der kritische Einwand der Nicht-Realisierbarkeit erhoben worden. Aber seit etwa 15 Jahren in diesem Jahrhundert ist das vorher relativ unstrittige Konzept einer grundlegenden Kritik unterzogen worden. Ihm wurden Konzepte der Chancengerechtigkeit, der Teilhabe- und der Anerkennungsgerechtigkeit gegenübergestellt, die das ursprüngliche Konzept ergänzen oder ersetzen sollten. Die folgenden Beiträge des Teils II befassen sich mit diesen verschiedenen Versuchen, das Ziel der auf Gruppennachteile bezogenen Bildungschancengleichheit zu erweitern oder gänzlich zu revidieren. Sie stammen weitgehend aus der Pädagogik und der Sozialphilosophie. Den Anfang macht ein Aufsatz zum Verhältnis von Chancengleichheit und »Individualisierung« (Kap. 11). Diese erscheint als Domäne einer Pädagogik, die dem einzelnen Kind oder Jugendlichen »gerecht zu werden« sich bemüht. Damit kündigt sich die spätere Diskussion über »Anerkennungsgerechtigkeit« an. Der Aufsatz erörtert, wie sich das Ziel, dem oder der Einzelnen »gerecht zu werden« zu den herkömmlichen Prinzipien von Chancengleichheit (Leistungsgerechtigkeit – Gleichheit – Bedürftigkeit) zuordnet und beschreibt unterschiedliche Maße zur Bestimmung von Chancengleichheit bzw. Chancengerechtigkeit.

Der sich anschließende Beitrag (»Bildung, chancengleiche Konkurrenz und gleiche gesellschaftliche Teilhabe«, Kap. 12) geht der Frage nach, auf welche Weise die einander widersprechenden Ziele der Leistungsgerechtigkeit und der Teilhabegerechtigkeit im deutschen Bildungssystem institutionalisiert sind. Das Konzept chancengleicher, leistungsgerechter Konkurrenz unterstellt ein Bildungssystem, bei dem nach einer anfänglichen Egalisierungsphase die Leistungskonkurrenz »frei gegeben« wird und legitimierte ungleiche pädagogische Ergebnisse folgen, die zudem sozial ungleich verteilt sind. Das Konzept gleicher Teilhabe an Basiskompetenzen dagegen, die alle Schüler:innen auf einer bestimmten Stufe des Lernprozesses im Minimum erreicht haben sollen, ist per se nicht mehr sozial selektiv. Die Schwierigkeit im realen Bildungssystem liegt darin, dass es diese widersprüchlichen und spannungsreichen Anforderungen in »einem« System integriert, das es nicht erlaubt, das jeweilige Chancengleichheitskonzept getrennt zu bearbeiten. Stattdessen werden sie in einem intransparenten Kompromiss zugleich verfolgt.

Der Aufsatz »Von der Gleichheit der Bildungschancen zur Bildungsgerechtigkeit für alle. Ein Abschied auf Raten vom Gleichheitsideal?« (Kap. 13) verfolgt

den pädagogisch-bildungspolitischen Strang der Diskussion weiter. Dieser erweitert sich um das Konzept der »Teilhabegerechtigkeit« im Sinne von A. Sen und um die »Anerkennungsgerechtigkeit«, die Honneths sozialphilosophischer »Theorie der Anerkennung« entlehnt ist. Der Meinung, dass die neueren und erweiterten Konzepte von Chancengerechtigkeit das herkömmliche Konzept von gruppenspezifischer Chancenungleichheit überholt erscheinen lassen, wird in dem Beitrag entschieden widersprochen.

Der zusammen mit Martin Kronauer verfasste Beitrag »Welche Inklusion?« (Kap. 14) erörtert die folgenreiche Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen, der sich die Bundesrepublik Deutschland 2009 angeschlossen hat. Der Aufsatz spricht sich dafür aus, die Inklusion von Behinderten in das Bildungssystem als Teil der breiteren Thematik des Ausschlusses von Gruppen in der Gesellschaft zu verstehen, die aufgrund ihrer sozialen Stellung und Herkunft benachteiligt sind und deren »volle und effektive Partizipation« zu sichern ist. Dies tangiert auch das Verhältnis von Chancengleichheit und -gerechtigkeit, Partizipations- und Anerkennungsgerechtigkeit. Der Aufsatz unterscheidet zwischen einer »starken« und »schwachen« Version der Inklusion ins Bildungssystem, die den unvermeidlichen Konflikt zwischen Leistungsgerechtigkeit und gleicher sozialer und politischer Teilhabe unterschiedlich scharf hervortreten lassen und die Stellung von Kindern mit und ohne Behinderungen in der Schule unterschiedlich berühren.

Der hier erstmalig veröffentlichte Beitrag »Sackgassen in der Suche nach Bildungsgerechtigkeit. Die »Chancenspiegel« der Bertelsmann Stiftung« (Kap. 15) führt die Kritik an der vermeintlichen »Überwindung« des herkömmlichen Chancengleichheitskonzepts fort. Er befasst sich zum einen mit dem »multidimensionalen« Konzept der Chancengerechtigkeit im »Chancenspiegel« der Bertelsmann Stiftung; zum anderen mit einem Versuch der empirischen und historischen Bildungsforschung, die »Anerkennungsgerechtigkeit« und »Teilhabegerechtigkeit« in einem einzelnen Schulsystem eines Bundeslandes zu bestimmen. Die Kritik an diesen Versuchen, eine individualisierende Anerkennungsgerechtigkeit zu beschreiben, kommt zu dem Ergebnis: Sie sind theoretisch unklar und in empirischer Hinsicht defizitär. Normativ kann man das herkömmliche Konzept gruppenbezogener Bildungsungleichheit um weitere Aspekte ergänzen (wie es ja schon in dem Aufsatz Kap. 12: »Bildung, chancengleiche Konkurrenz und gleiche gesellschaftliche Teilhabe« geschehen ist). Aber es gibt überhaupt keinen Anlass, das herkömmliche Konzept der gruppenbezogenen Chancenungleichheit als Ausdruck einer überholten oder zu überwindenden »Verteilungsgerechtigkeit« ad acta zu legen. Damit beraubt sich die Pädagogik eines kritischen, gesellschaftspolitischen Korrektivs ihrer eigenen Praxis. Zudem stellt die Zuordnung des traditionellen Konzepts von Bildungschancengleichheit in den Bereich der »Verteilungs«-Gerechtigkeit in der Gesellschaft die falschen Weichen. Denn was verteilt wird, muss erst einmal gesellschaftlich, in herrschaftlich und damit

ungleich organisierten Bereichen hergestellt worden sein. Das Bewusstsein für diesen Erzeugungsprozess wird im traditionellen, auf Sozialgruppen bezogenen Konzept der Gleichheit von Bildungschancen eher wach gehalten als in den Konzepten der »Anerkennungs-« oder der »Teilhabegerechtigkeit«.

Die Thematik der Aufsatzsammlung fällt in eine Zeit, in der sich eine gewisse Ernüchterung und Ermüdung über die stets wiederkehrenden Ergebnisse der quantitativen empirischen Bildungsforschung breit macht (vgl. Böttcher 2021). Sie habe nur immer wieder den wenig nachhaltigen Erfolg einer an sozialer Chancengleichheit orientierten Bildungspolitik und Pädagogik nachgewiesen. Dem setzt diese Aufsatzsammlung entgegen, dass soziale Chancengleichheit nur mit großer Beharrlichkeit beim »Bohren dicker Bretter« zu erzielen ist. Dazu bedarf es klarer Ziele und der realistischen Einschätzung von Spielräumen, selbst wenn sie nicht sehr groß sind. Diese auszuloten ist Aufgabe der Analyse, sie zu nutzen ist Aufgabe von Politik und Pädagogik.

Für die andauernde Ermutigung zu dieser Aufsatzsammlung und das sehr gründliche, weiterführende Lesen einzelner Kapitel danke ich vor allem Martin Kronauer. Mit ihm habe ich anregende Diskussionen über historische und politische Fragen geführt, die weit über das spezielle Thema der Bildungsungleichheit hinausgingen. Er hat mich auch zu einem Beitrag über »Inklusion« eingeladen (vgl. Kap. 14), der diese aus einer besonderen, ihm zu verdankenden Perspektive der sozialen Exklusion analysiert. Hermann Zöllner hat mir wichtige Anregungen zum Kapitel 15 gegeben, die aus seiner eigenen Auseinandersetzung mit der Chancengerechtigkeit des Berliner Schulsystems stammten. Benjamin Edelstein danke ich herzlich für die Zusammenarbeit an zwei Artikeln zur Chancengleichheit, die Teil eines Internet-Projekts der Bundeszentrale für politische Bildung waren. Dass ein Teil der hier veröffentlichten, früheren Texte überhaupt erscheinen konnte, verdanke ich Ingo Richter, der mich mehrmals dazu aufgefordert hatte, einzelne Themen in der von ihm früher herausgegebenen Zeitschrift »Recht der Jugend und des Bildungswesens« zu bearbeiten. Auch Frank Engelhardt vom Verlag Beltz Juventa sei herzlich gedankt. Er hatte schon frühere Veröffentlichungen von mir zuverlässig betreut und war schnell bereit, diese Aufsatzsammlung zu publizieren. Svenja Dilger als Lektorin hat schließlich das Buch in der Schlussphase erfolgreich betreut. Auch dafür vielen Dank!

I. Das *Ist* der sozialen Beschränkung der Bildung

Staat, soziale Klassen und ungleiche Bildung

2 Selektion im Bildungssystem

Die historische Entwicklung des Schulrechts nimmt immer wieder Bezug auf den Konflikt zwischen dem Interesse der Eltern an einer ihren Kindern angemessenen, möglichst weiterführenden Ausbildung und dem Interesse der Schule und Lehrerschaft, die Zuweisung zu Bildungsgängen nach von ihnen definierten Leistungsanforderungen und -ergebnissen vorzunehmen. Die hierin angelegten Konflikte verweisen auf die Auslese- oder Selektionsfunktion des Schulsystems. »Schulische Selektion« wird in der öffentlichen Diskussion seit längerem fast automatisch mit sozialer Selektion gleichgesetzt, d. h. mit einem Ergebnis schulischer Auswahl- und Lernprozesse, bei dem Bedingungen der familialen Herkunft von Kindern und Jugendlichen einen ungerechtfertigt hohen Einfluss auf den Bildungserfolg ausüben. Solche »zugeschriebenen« Bedingungen der familialen Herkunft sind z. B. die Geschlechtszugehörigkeit, der sozioökonomische Status der Eltern und damit der Familien, der Status als Zuwanderer oder Einheimischer, die regionale Zugehörigkeit. Auch dieser Beitrag geht in seinem zweiten Teil auf die soziale Selektion im Schulsystem ein. Davor aber unternimmt er den Versuch, Rahmenbedingungen der Selektion im deutschen Schulsystem zu beschreiben, die noch nicht zwingend eine soziale Selektion beinhalten. Auf diese Weise wird der indirekte Charakter der sozialen Selektion in modernen Schulsystemen erkennbar. Es sind Systeme, in denen die soziale Selektion »mitlaufend« durch das Zusammenwirken von schulstrukturellen Merkmalen mit Prinzipien erzeugt wird, die gegen ständische, offen sozialdiskriminierende Praktiken der Vormoderne entwickelt wurden: das Leistungsprinzip und das grundlegende Recht auf freie Wahl der Ausbildung.

Rahmenbedingungen der Selektion im deutschen Bildungswesen

Moderne Bildungssysteme organisieren massenhafte Lernprozesse von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen über eine lange Zeit ihrer Lebensspanne und teilen sie dabei nach unterschiedlichen inhaltlichen Profilen »horizontal« und nach unterschiedlichem Spezialisierungsgrad, nach Schwierigkeit und Dauer »vertikal« auf (vgl. dazu Lundgreen 2000). Diese Aufteilungen sind mit Entscheidungen über die Zugehörigkeit der Lernenden zu Profilen und Niveaus verbunden und haben insofern selektiven Charakter. Aus der Fülle von Möglichkeiten, nach den eigenen Wünschen, Interessen, Fähigkeiten und Risikoabschätzungen einen bestimmten Bildungsabschnitt zu beginnen oder fortzusetzen, wählen die Lernenden (bzw. auch ihre Eltern) aus (Selbstselektion). Die

Institution Schule und ihr Personal prüfen, ob diese Wahl mit den Anforderungen der Institution übereinstimmt oder nicht (Fremdselektion). In bestimmten Abschnitten der Bildungslaufbahn – an den »Übergängen« von einer Schulform in eine andere – wirken Fremd- und Selbstselektion unmittelbar zusammen. Das ist auch bei freiwilligen Klassenwiederholungen der Fall, wenn sie der Verbesserung der Schulleistungen dienen sollen. In anderen Abschnitten, vor allem bei Prüfungen, nimmt allein das Lehrpersonal die Selektion vor. Sie entsprechen am ehesten dem umgangssprachlichen Sinn von »Selektion«, der diese als Ausübung von Herrschaft begreift.

Es geht immer um die Entscheidung »dazugehörend – nicht dazugehörend«. Die Häufigkeit und der Ort von Selektionsentscheidungen hängen damit grundlegend von der Organisationsstruktur eines Schulsystems ab. Im deutschen typisierten Schulsystem haben sich entlang der maßgeblichen institutionellen Aufteilungen bestimmte »Selektionsschwellen« herausgebildet (vgl. dazu Bellenberg und im Brahm 2010): vor Eintritt in die Grundschule, nach Ende der Grundschule bei der Zuweisung auf weiterführende Schulen, nach der Sekundarstufe I beim Übergang in das gehobene Sekundarschulsystem oder in die Berufsausbildung, nach der Sekundarstufe II usw.

Die Schwellen-Metapher bringt zum Ausdruck, dass die Selektionsentscheidungen an dieser Stelle über mehrere Jahre den Bildungsverlauf bestimmen können. Aber auch das Jahrgangsklassensystem hat in der Vergangenheit Selektionsentscheidungen erzwungen. Schließlich kann in einem allgemeineren Sinn auch die alltägliche Unterrichtskommunikation als Selektionsprozess verstanden werden. Wie die mikrosoziale Untersuchung der Schüler-Lehrer-Kommunikation zeigt, werden aus der Fülle der Möglichkeiten bestimmte, nämlich die richtigen oder angemessenen, Lernergebnisse vom Lehrer ausgewählt und die falschen zurückgewiesen und korrigiert (vgl. Kalthoff 2000).

Charakteristisch für die organisierten Lernprozesse der Moderne ist, dass sie in »Bildungslaufbahnen« innerhalb von Institutionen stattfinden, die miteinander durch Aufnahme- und Abschlussregeln verknüpft sind. Ein Mittel zur Erhöhung der Durchlässigkeit bzw. vertikalen Mobilität innerhalb eines ansonsten stark typisierten Schulsystems stellen Zusatz- und Äquivalenzregeln dar, die im Ergebnis zu einer stärkeren »Entkoppelung« von Schulform und Abschluss führen. Damit ist gemeint, dass auch an einer »niederen« Schulform die Voraussetzungen für einen höheren Abschluss erworben werden können und dass eine höhere Schulform ebenfalls den für niedere Schulen typischen Abschluss vermittelt. Beim qualifizierten Hauptschulabschluss im Vergleich zum »einfachen« wird die Veränderung der Optionen sehr deutlich: Der »einfache« Hauptschulabschluss ist insofern eine Sackgasse hinsichtlich weiterführender allgemeiner Bildung, als er – für den Normaltyp der neunjährigen Hauptschule geltend – nur noch den Übergang in berufliche Arbeit, Familie oder berufliche Ausbildung bietet. Der »qualifizierte« Hauptschulabschluss nach zehn Jahren und beim Vorliegen

bestimmter Notenanforderungen erweitert diese Optionen um den Zugang zur Realschule und die daran anschließenden Weiterbildungsmöglichkeiten bis hin zur allgemeinen Hochschulreife und zur Fachhochschulreife. Man kann sagen, dies sei ein Stück »Entkoppelung« von Schulform und Berechtigung, aber zugleich ist die Hauptschule plus 10. Klasse etwas anderes als die traditionelle Hauptschule nach neun Jahren. Auch in der beruflichen Bildung sind vergleichbare, Bildungsberechtigungen nachholende Zusatzausbildungen eingerichtet worden. Im Ergebnis werden die die Abschlüsse – auf der Basis eines gegliederten Schulsystems und der davon getrennten beruflichen Bildung – zunehmend »polyvalent« und anschlussfähig.

Zentraler Gegenstand der Aufnahme-, Äquivalenz- und Abschlussregeln sind Leistungsprüfungen und Lehrerkonferenz-Entscheidungen oder ihre Ergebnisse. Nach Art der Verknüpfung von Bildungsinstitutionen untereinander bzw. zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem können »terminale« und »elektive« Prüfungssysteme (H. Fend) unterschieden werden (vgl. Bellenberg und im Brahm 2010, S. 517). Bei einem »terminalen« Prüfungswesen wird mit dem Bildungsabschluss die Berechtigung erworben, den nächsten Bildungsabschnitt zu beginnen. Bei einem »elektiven« System prüfen die aufnehmenden Bildungs- oder Beschäftigungsinstitutionen die Eingangsvoraussetzungen selbst. Konstitutiv für die Selektion im deutschen Schulsystem ist ein terminales, »berechtigendes« Prüfungswesen, bei dem vertikal gestufte schulische Abschlüsse darüber entscheiden, ob ein Absolvent ein Anrecht auf weiterführende Bildung oder – mit schwächerer Wirkung – auf »ausbildungsadäquate« berufliche Einstufung erhält. Vor allem die staatlichen Laufbahnen des einfachen, mittleren, gehobenen und höheren Dienstes sind in Deutschland über das Berechtigungswesen eng mit der schulischen Hierarchie einfacher, mittlerer und höherer Abschlüsse verknüpft worden. Da das ursprünglich staatlich entwickelte Berechtigungswesen im 19. und 20. Jahrhundert auf die berufliche Einstufung in der Privatwirtschaft ausstrahlte (für die höhere technische Bildung vgl. Lundgreen 2000, S. 144 ff.), bekam die Struktur vertikal gestufter Schul- und Hochschultypen in Deutschland zusätzlich zur »staatsfunktionalen Verkoppelung« eine weitere Unterstützung durch die Hierarchie privatwirtschaftlicher Berufe und Karrieren.

Historischer Inbegriff einer derartigen Berechtigung ist in Deutschland seit Ende des 18. Jahrhunderts das Abitur (vgl. Herrlitz 1973). Es verdankte seine einzigartige, bis heute nachwirkende Stellung der Tatsache, dass ein Schultyp – das traditionelle humanistische Gymnasium – das Monopol auf Vergabe der Hochschulreife besaß und dass diese »allgemein«, d. h. zum Studium eines jeden Universitätsfaches berechtigte. Diente das preußische Abiturientenexamen von 1788 zunächst nur der Auswahl einer relativ kleinen Gruppe von förderungswürdigen, mit Stipendien oder dergleichen unterstützten »Bildungsaufsteigern« aus nicht-privilegierten Elternhäusern, so entwickelte es sich im Zuge des Umbaus des preußischen Gymnasiums zwischen 1790 und 1820 (vgl. dazu Jeismann 1974)

zur verbindlichen, von allen jungen Männern abzulegenden Hochschulzugangsprüfung. Alle »Berechtigungskämpfe« des 19. Jahrhunderts im höheren Schulwesen (insbesondere nach 1860) orientierten sich an dem ausgesprochen starken Abitur-Privileg des humanistischen Gymnasiums. Es diente damit der schrittweisen Integration, aber auch der Unterwerfung nicht-klassischer höherer Ausbildungen (Realgymnasium mit Latein, ohne Griechisch; Oberrealschule ohne Latein und ohne Griechisch) unter die Anforderungen der gymnasialen höheren Bildung.

Das Abitur als »terminale« Prüfung weist eine Besonderheit der pädagogischen Selektion auf, die es auch nach der Reform der gymnasialen Oberstufe zu einem Kern-Kurs-System im Jahr 1972 nicht gänzlich verloren hat: die Zwei-Phasigkeit des Selektionsgeschehens. Sie besteht darin, dass zunächst »Voraussetzungen« für die Zulassung zur Abschlussprüfung zu erwerben sind und dass dann – in der Schlussphase des Lernens – unabhängig von den Vorleistungen die entscheidende Prüfung erfolgt. Diese Zwei-Phasigkeit des Selektionsgeschehens hat bis zur Einführung der Bachelor- und Master-Studiengängen im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts auch das Hochschulstudium charakterisiert. Erst mit der Umstellung auf Bachelor und Master hat ein kumulatives, semesterbegleitendes Abarbeiten der Prüfungsanforderungen in der Hochschule denselben Schritt vollzogen, der in der Oberstufenbildung lange vorher getan wurde. Dadurch ist die Selektion in der Sekundarstufe II und im Studium verstetigt worden.

Eine Berechtigung wie das Abitur entfaltet ihre Wirkung in drei Richtungen:

- a) Sie bindet einerseits die aufnehmende Institution in Grenzen, ohne eine Garantie für einen erfolgreichen Übergang darzustellen.
- b) Andererseits schirmt sie den Inhaber der Berechtigung auf dem Arbeits- oder Bildungsmarkt gegen Mitbewerber ab, die nicht über die Berechtigung verfügen. Max Weber hat diese Seite von Bildungsinstitutionen ganz nüchtern so beschrieben.

»Wenn wir auf allen Gebieten das Verlangen nach der Einführung von geregelten Bildungsgängen und Fachprüfungen laut werden hören, so ist selbstverständlich nicht ein plötzlich erwachender ›Bildungsdrang‹, sondern das Streben nach Beschränkungen des Angebotes für die Stellen und deren Monopolisierung zugunsten der Besitzer von Bildungspatenten der Grund. Für diese Monopolisierung ist heute die ›Prüfung‹ das universelle Mittel, deshalb ihr unaufhaltsames Vordringen. Und da der zum Erwerb des Bildungspatents erforderliche Bildungsgang erhebliche Kosten und Karenzzeiten verursacht, so bedeutet jenes Streben zugleich die Zurückdrängung der Begabung (des ›Charisma‹) zugunsten des Besitzes« (Weber 1964, S. 736).

- c) Die dritte – und folgenreichste – Wirkung des Berechtigungswesens sieht Weber damit sehr deutlich: den Konflikt zwischen dem konkurrentiellen

Streben nach »Besitz« einer Berechtigung, deren Monopol Schutz auf dem Arbeitsmarkt verspricht, und Bildungsinhalten. Diese inhaltliche Seite der Bildung kann er hier jedoch nur als »Begabung« im Sinne von besonderer Befähigung denken, die Charisma verleiht. Klar ist für Weber auch, welche der beiden Seiten in dem Konflikt den Kürzeren zieht: Das aufwendige, bürokratische Streben nach dem schnöden Besitz von Bildungsberechtigungen drängt »Bildung« im Sinne von müheloser und glanzvoller, d. h. charismatischer »Begabung« zurück. Der von Weber am Beispiel von Bildungspatenten und bildungsbürgerlich verstandener »Begabung« beschriebene Konflikt ist auch heute noch virulent: Wie die kritische Pädagogik hartnäckig und zu Recht betont hat, droht in allen schulischen Lernprozessen das Interesse an den Lerninhalten durch das konkurrenziell bestimmte Interesse an Schulnoten und Zertifikaten verdunkelt und begrenzt zu werden (vgl. dementsprechend zur Rolle von Lehrern Streckeisen et al. 2007).

Die Fortsetzbarkeit einer Bildungslaufbahn hängt – neben der Erfüllung der personalen Voraussetzungen, insbesondere der Leistungsvoraussetzungen – maßgeblich davon ab, inwieweit Lerngelegenheiten zur Verfügung stehen, die in der staatlichen Erstausbildung öffentlich finanziert werden. Lange, spezialisierte Ausbildungen im tertiären Bereich sind kostspielig und in der Regel knapper als die allen zugängliche Grundausbildung im Primar- und Sekundarbereich. Die »Knappheit« höherer Bildung bzw. allgemein: die Verteilung der öffentlichen Finanzierung von »Bildungsplätzen« folgt dabei keinem ökonomischem »Naturgesetz«, sondern kann von herrschaftlichen Interessen an Konkurrenzausschluss und Statussicherung mitbestimmt sein. Die quantitative Verteilung von »Ausbildungsplätzen« nach Fachrichtungen (horizontal) und Niveau (vertikal) ist damit eine wichtige Randbedingung von Selektionsprozessen. So zeigen Gomolla und Radtke (2009, S. 126 ff., 261 f.) in ihrer Untersuchung der »institutionellen Diskriminierung« von Migrantenkindern, dass die Überweisung auf Sonderschulen bzw. auf die nur an Hauptschulen existierenden »Förderklassen« auch vom quantitativen, kommunalpolitisch bestimmten Angebot abhängt.

Zu den allgemeinen Rahmenbedingungen für Selektionsprozesse im Schulsystem gehört auch das Jahrgangsklassensystem, das ein Erbe der bürokratischen Organisation des verpflichtenden Zwangslernens darstellt. Letztendlich durchgesetzt im 19. Jahrhundert, verknüpft das Jahrgangsklassensystem den Lernfortschritt einer Geburtskohorte mit einem »aufsteigenden« Curriculum und seinen stetig geprüften Leistungsergebnissen. Wer die Zensurenanforderungen der Fächer erfüllt, wird am Ende des Schuljahres in die höhere Klasse »versetzt«. Wer sie nicht erfüllt, muss das Jahr wiederholen (Zahlen hierzu bei Schümer 2004 und 2005; Maßnahmen zur Vermeidung von Sitzenbleiben und Abstufung bei Bellenberg und im Brahm 2010). Es geht darum, nicht »den Anschluss zu verlieren«, d. h. weiterhin im Wettbewerb der Alterskohorte zu bleiben.

Das Jahrgangsklassensystem fordert nicht nur regelmäßige Selektionsprozesse, sondern es prägt auch den eigentümlichen Charakter des Leistungsprinzips in der Schule als Grundlage für Selektion. Die Leistungskonkurrenz innerhalb der Schule ist über die Jahrgangsklassen wie das Beförderungssystem einer Bürokratie organisiert. Befördert wird die Gruppe der Altersgleichen, in der der einzelne Schüler verbleibt, wenn er die Mindestanforderungen für die Versetzung zur nächsten Klasse erfüllt. Die Stärke des Organisationsprinzips »Jahrgangsklasse« setzt sich bis in die Zensurengebung fort. Die pädagogische Diskussion hat häufig den Gruppenvergleich als Grundlage der Zensurengebung kritisiert: Er beschränkt den Wahrnehmungshorizont auf die konkrete Schulklasse und erzeugt automatisch »Gewinner« und »Verlierer« als Abweichungen vom Klassendurchschnitt. In der Praxis der Zensurengebung hat sich trotzdem der Gruppenvergleich (neben der kriterialen und der individuellen Bezugsnorm) gehalten. Inwieweit klassen- und schulübergreifende Normierungen (»Bildungsstandards«) hier zu Änderungen der Leistungsfeststellung und damit der pädagogischen Selektion führen, bleibt abzuwarten.

Der von Bildungspolitikern immer wieder beschworene gesellschaftliche »Aufstieg durch Bildung« (zuletzt A. Schavan, vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2009) stellt sich innerhalb der Schule als bürokratisches Vorankommen im Jahrgangsklassen-System der Schultypen dar. Eine Bürokratie fragt nicht danach, ob die Ausgangsbedingungen des Aufstiegs Wettbewerbs innerhalb der Bürokratie in etwa gleiche waren und tut nichts zu ihrer Egalisierung. »Leistungsgemäß« muss nur die Beförderung selbst (d. h. der Übergang) sein. Diese Leistungsgemäßheit wird durch Prüfungen hergestellt. Individualisierende Prüfungen »ohne Ansehen der Person« stellen innerhalb eines Beförderungssystems den stärkste Ausweis der »Leistungsgerechtigkeit« des Ganzen dar.

Insofern sind die kompensatorischen Bemühungen des Staates um eine Angleichung der faktischen Ressourcen für den Bildungsaufstieg (z. B. in der Vorschulerziehung) eine Abweichung vom bürokratischen Beförderungssystem. Dieses bürokratie-fremde Element stellt eine historisch späte Erscheinung dar (nach dem Zweiten Weltkrieg). Sie entstammt der Sozialstaats-Diskussion bzw. der Idee eines fairen, »sportiven« Wettbewerbs, bei dem die Teilnehmer und Teilnehmerinnen zu Beginn in etwa gleiche »Chancen« aufweisen sollten (vgl. Hopf 2010, S. 64 ff.; Hopf 2011). Bei einem Zwangs-Schulsystem, das alle Angehörigen eines Geburtsjahrgangs mit ihren völlig verschiedenen familialen Ausgangsvoraussetzungen ohne jede Vorbereitung »einzieht« und dann im Jahrgangsklassensystem »befördert«, ist ein chancengleicher Wettbewerb kaum gegeben. Die Kompetenzen nähern sich im Verlauf der Grundschulzeit in Deutschland zwar an, bleiben aber noch erheblich, wie die IGLU-Ergebnisse ausweisen.

Selektion im Schulsystem hängt von den genannten institutionellen »Angebots«-Bedingungen ab – von der Schulstruktur, vom Laufbahn- und Prüfungssystem, von der Jahrgangsklassen-Organisation und von der quantitative

Verteilung der »Bildungsplätze« nach vertikaler und horizontaler Differenzierung. Diese Bedingungen sind nicht die Selektion selbst, aber sie könnten in ihrer Verknüpfung ein »Selektionsregime« ausmachen. Wenn man etwa das Selektionsmuster im deutschen Schulsystem von 1955 mit der von 2005 vergleicht, dann könnte man sagen: Die Selektion ist »post-fordistisch« in dem Sinne geworden, dass nicht mehr einfache »Qualifikationsblöcke« in Schul- und Hochschultypen hervorgebracht bzw. ausgelesen werden, die sich nur in der relativ wenig differenzierten Dauer der Ausbildung, in wenig differenzierten Schultypen und in einer Monovalenz der Abschlussprüfungen unterscheiden. Vielmehr führen die oben skizzierten Veränderungen (Neuschaffung von Institutionen, Vernetzung der Abschlüsse, Beseitigung von Sackgassen, Vermeiden von Klassenwiederholungen und Abstufungen) zu einem inklusiveren, vernetzten »System« von »Bildungsgängen-in-Schulformen«, in dem die einzelne Bildungslaufbahn weniger »gleichschrittig« oder im kollektiven Verbund vorangeht, sondern individueller wird. Zugleich stellt das völlige Fehlen einer anschlussfähigen Berechtigung (dazu Solga 2003) heute eine größere Belastung dar als vor 50 Jahren.

Mit deutlich kritischem Akzent hat Hartmut Ditton das deutsche Bildungssystem als ein »recht eigentümliches System« beschrieben, »das durch häufige Selektionen und eine immer feiner werdende Differenzierung der Bildungswege gekennzeichnet ist. Damit erhöht sich die Gefahr, dass an den zahlreichen Verzweigungen und angesichts der vielfältigen Optionen die Zahl der Fehlentscheidungen vergrößert und die erzeugten Frustrationen potenziert werden. Bei der Vielfalt der Übergänge können vermehrt Brüche in Bildungsbiographien entstehen« (Ditton 2010, S. 68f.) Ditton glaubt, dass ein weniger verzweigtes und – im Vergleich der Bundesländer – übersichtlicheres System solche Fehlentwicklungen vermeiden helfe. Nicht unerwähnt bleiben sollte, dass die verschiedenen Maßnahmen zum Abbau von Selektionsschwellen und zur Erhöhung der Anschlussfähigkeit von Ausbildungsabschnitten an der schulorganisatorischen Grundlage – der »Hierarchisierung der Abschlüsse nach Schulformen« (vgl. Belenbergh und im Brahm 2010, S. 533) – nichts geändert haben. Jene Maßnahmen sind zum Teil in Reaktion auf Vorstöße zur Einrichtung eines integrierten Schulsystems entstanden.

Das entstandene System von anschlussfähigen »Bildungsgängen-in-Schulformen« ist von der Expansion der weiterführenden Bildung stimuliert worden und hat sie seinerseits angeregt. Wenn Titze (1998) vom »historischen Siegeszug der Bildungsselektion« spricht, so ist damit nicht nur in einem begrenzten Sinn das Vordringen des Prüfungswesens in allen Bereichen der Ausbildung gemeint, sondern auch die damit eng verbundene Expansion der weiterführenden Bildung. Der »historische Sieg der Bildungsselektion« meint dann die generelle Umstellung der Verteilung der Talente in einer Gesellschaft auf Bildungs-Vorleistungen, die in Prüfungen nachgewiesen werden, und die eigendynamische, nur noch sehr begrenzt steuerbare Entwicklung des Bildungswesens. Im langfristigen historischen

Vergleich zeigt Titze, dass es zwei große Expansionsschübe in der deutschen Schulgeschichte gegeben hat: in den letzten drei Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts und – vor allem – seit Beginn der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts.

In der genaueren Analyse des Hochschulbesuchs und der Abschlussprüfungen von vier akademischen Karrieren – Theologie, Medizin, Jura, höheres Lehramt – kann Titze zudem einen Aspekt der Selektionsprozesse beleuchten, der in den bisherigen Überlegungen überhaupt noch keine Rolle spielte, aber in das Zentrum der pädagogischen Selektion führt: der Zusammenhang zwischen zyklisch verlaufender Expansion und Erfolg bzw. Misserfolg bei Prüfungen. Die Kurven der Prüfungszahlen (als Ausdruck einer zyklischen Entwicklung der Bildungsexpansion) und der Erfolgsquoten verlaufen in Preußen seit Mitte des 19. Jahrhunderts bis in die vierziger Jahre des 20. Jahrhunderts nahezu spiegelbildlich. Bei geringen Prüfungszahlen sind die Erfolgsquoten hoch, bei hohen Prüfungszahlen dagegen niedrig. Die Prüfungen sind je nach zyklischer Lage unterschiedlich streng. In expansiven Phasen des Hochschulbesuchs öffnet sich zudem die soziale Rekrutierungsbasis der akademischen Karrieren nach unten in der Schichtungshierarchie, in restriktiven Phasen wirken Abschreckungseffekte sozial selektiv. Hochschulzugang und Prüfungsauslese am Ende des Studiums stehen in einem bestimmten Zusammenhang: »Wenn der Filter der sozialen Auslese beim Zugang in die begehrten Karrieren wieder enger wird, verbessern sich zugleich die Erfolgchancen bei der Prüfungsauslese, freilich nur für diejenigen, die angesichts schlechter Berufsaussichten tatsächlich ins Studium und bis zur Prüfung gelangen« (Titze 1998, S. 79).

Soziale Selektion im modernen Schulsystem: die Rolle von Wahlfreiheit und Leistung

Wir hatten eingangs zwischen der Selektion im Bildungssystem und der sozialen Selektion unterschieden. Die Bildungsselektion wirkt unterschiedlich auf verschiedene soziale Gruppen, wie die eben wiedergegebenen Ergebnisse zur Zugangs- und Prüfungsauslese in akademischen Karrieren zeigen. Wenn man diesen Perspektivwechsel vornimmt, wird die Besonderheit der sozialen Selektion im modernen, nach-ständischen Bildungswesen deutlich. Sie soll im Folgenden genauer dargestellt und durch Ergebnisse der aktuellen Bildungsforschung ergänzt werden.

Wie im ersten Teil dieses Aufsatzes beschrieben, ist das moderne Bildungssystem auf die Einbeziehung prinzipiell aller, als gleich wahrgenommener Kinder und Jugendlichen ausgerichtet. Es vernetzt unterschiedliche Bildungsinstitutionen durch anschlussfähige Teil-Karrieren, die von Wahlen und Leistungsprüfungen reguliert werden, d. h. von Prozessen der Selbst-Selektion und der Fremd-Selektion, und in Leistungszertifikaten (»Abschlüssen«) enden. Ein solches System

verändert die Art und Weise, wie sich die mit der Geburt in eine Familie zugeschriebene Ungleichheit im Bildungssystem ausdrückt, gegenüber einem ständischen Schulsystem grundlegend (das folgende lehnt sich eng an Hopf 2010, S. 39 ff. an). In diesem waren die Statusunterschiede die rechtlich und politisch verfasste Grundlage des Bildungssystems, die für alle Gesellschaftsmitglieder offensichtlich war. Das galt für die Trennung der niederen von der höheren Bildung sowie für die nach Geschlecht und Religion getrennten Schulformen. Im modernen, funktional differenzierten, an Leistung ausgerichteten Bildungssystem ist die direkte, herrschaftlich-rechtliche Regulierung der Statusungleichheit verschwunden, an ihre Stelle tritt eine indirekte, durch Leistung und Wahl vermittelte Ungleichheit der zugeschriebenen Statusmerkmale. Sie entfalten als nur noch soziale (nicht mehr politisch regulierte) Gruppenzugehörigkeiten ihre Wirkung, oder es entstehen historisch neue, teils soziale, teils rechtlich-politische Gruppenzugehörigkeiten wie beim Migrationsstatus.

Der Charakter der Statuszuschreibung und daran anschließend der Zuweisung zu Bildungsinstitutionen ändert sich: Sie erfolgt nicht mehr nach Herrschaft und Recht ex ante und im öffentlichen Raum, für alle sichtbar, sondern sie erfolgt faktisch und verborgen in den Erziehungs- und Bildungsprozessen von Familie und Schule und kann erst im Nachhinein empirisch nachgewiesen werden. Vor allem die Familie bekommt dadurch in der modernen Gesellschaft eine besondere Rolle für die Statuszuschreibung: Da es kaum noch institutionelle Zuschreibungen gibt, wird das Geboren-Sein in eine Familie, die unter bestimmten Ressourcen-Bedingungen lebt, der zentrale Ausgangspunkt für eine inhaltlich gegenüber der vormodernen Gesellschaft erweiterten Statuszuschreibung qua Geburt. Es können – aus der Perspektive des Kindes – auch Bedingungen seines weiteren Lebens durch Geburt in eine Familie zugeschrieben sein, die die Eltern durch eigene Leistung erworben haben, also z. B. der Bildungsstatus der Eltern oder der Status des erreichten Berufs. Dadurch kompliziert sich die einfache Gegenüberstellung von Zuschreibung und Leistung.

Für diese Situation sind unterschiedliche Formulierungen gefunden worden. W. Müller nennt sie die »Zuschreibung der Fähigkeiten zur Erbringung bestimmter Leistungen« (Müller 1975, S. 152). Baumert und Schümer sprechen von »durch Leistung gedeckten« herkunftsspezifischen Ungleichheiten (Baumert und Schümer 2001, S. 358). Sprachlich wird so zusammen gebracht, was von der Idee des sozialen Handelns her eine Alternative darstellen soll: Wenn Leistungen und freie Wahlen an maßgeblichen Stellen den Bildungsverlauf bestimmen sollen, dann sollen durch Geburt vermittelte Zuschreibungen der Herkunft, des Milieus etc. keine Rolle spielen. Es ist aber komplizierter: die Zuschreibungen spielen faktisch eine Rolle und sie vermitteln sich über Leistung und freie Bildungswahlen, d. h. über genau jene Prinzipien, die das moderne Bildungssystem vom ständischen Bildungswesen unterscheidet. Da die Abhängigkeit des Schulerfolgs von den Bedingungen der sozialen Herkunft aber nicht determiniert ist und sich auf

unterschiedliche Weise über die Selektion im Bildungssystem vermittelt, eröffnet sich ein Handlungsspielraum für pädagogische und politische Bemühungen, mehr oder weniger soziale Bildungschancengleichheit zu erreichen.

Die empirische Bildungsforschung der letzten zwanzig Jahre hat diese Zusammenhänge deutlich sichtbar gemacht. Sie betrachtet die Bildungslaufbahn der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen als Abfolge von längeren Lern- und Leistungsphasen und kürzeren, von der Schulstruktur vorgegebenen Phasen der Wahl von Schulen und Bildungsgängen bzw. der Zuweisung zu ihnen. Dies sind die »Selektionsschwellen« des Eintritts in die Grundschule, den Übergangs in die Schulformen der Sekundarstufe I, der Übergänge nach der Sekundarstufe I und II. Die Gesamtheit aller Bildungskarrieren erscheint dann wie ein Schienennetz mit unterschiedlichen Weichenstellungen oder wie ein Baum mit verschiedenen Verzweigungsmöglichkeiten. Es gibt Standard- oder Hauptrouten, die von der Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler durchlaufen werden und sich durch besonders dicke »Fahrstränge« (oder »Stämme/Äste«) kenntlich machen, es gibt Ausgänge in das Beschäftigungssystem und Nebenstrecken, die einen erneuten Anschluss an die Hauptrouten ermöglichen.

Der Bildungserfolg am Ende einer Bildungslaufbahn ist das kumulative Ergebnis von Wahlen an den »Gelenkstellen« der Bildungslaufbahn und Leistungen, die am Ende eines jeden Bildungsabschnitts erbracht werden und ihrerseits in den Wahl- und Selektionsprozess eingehen. Die soziale Herkunft der Schüler und Schülerinnen, d. h. der unterschiedlich weit gefasste sozioökonomische und soziokulturelle Status der Herkunftsfamilie, wirkt nach der Theorie Boudons als »primärer Effekt« auf die Schulleistungen der Kinder und Jugendlichen und unabhängig davon als »sekundärer Effekt« auf das Wahl-, Entscheidungs- und Zuweisungsverhalten von Eltern, Lehrern und Schülern an den »Gelenkstellen« der Bildungslaufbahn. Eine zentrale, von den PISA-Autoren Baumert und Mitarbeitern vertretene These lautet, dass die »entscheidenden Stationen der Entstehung von Bildungsungleichheiten« die Gelenkstellen von Bildungskarrieren sind, an denen primäre und sekundäre Herkunftseffekte zusammenwirken (Baumert und Schümer 2001, S. 354). Dagegen erfolge die soziale Selektion weniger im Schulunterricht selbst (Baumert et al. 2003b, S. 59). Die Schulformen stellen »differentielle Entwicklungsmilieus« dar, die Herkunftsunterschiede weitergeben, aber nicht stark von ihnen geprägt sind. Über die gesamte Bildungslaufbahn hinweg bestärken sich die (stärkeren) sozialen Disparitäten an den Gelenkstellen und die (schwächeren) Disparitäten, die im Unterricht entstehen, gegenseitig:

»Die an Gelenkstellen von Bildungslaufbahnen auftretenden sozialen Disparitäten addieren sich über die Bildungskarriere hinweg. Sind mit den Verteilungsentscheidungen differenzielle Lerngelegenheiten verbunden, die wiederum mit der Sozialschicht kovariieren, ergibt sich ein weiterer kumulativer Effekt, der zur schrittweisen Vergrößerung von sozialen Disparitäten führt« (Baumert und Schümer 2001, S. 359).

Dabei sollte der Zusammenhang zwischen Merkmalen der sozialen Herkunft und der Bildungsbeteiligung desto enger sein, je früher und häufiger institutionelle Übergangsentscheidungen vorgesehen sind (Baumert und Schümer 2001, S. 354) – darin könnte eine Erklärung für die im internationalen Vergleich besonders enge Verknüpfung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg in Deutschland liegen.

Das skizzierte »Verzweigungsmodell« der Entstehung herkunftsbedingter Ungleichheiten des Bildungserfolgs stellt einen sparsamen und für die empirische Forschung produktiven Rahmen dar, um zu erklären, wie im deutschen Schulsystem mit der frühen Verteilung auf institutionell getrennte Bildungsgänge »immer auch als unerwünschter Nebeneffekt die soziale Trennung von Schülerinnen und Schülern verbunden ist« (Baumert et al. 2003a, S. 267). Das Modell ist flexibel genug, den gesamten Prozess der kumulativen Entstehung sozialer Disparitäten abzubilden wie auch einzelne Abschnitte bzw. besonders kritische Übergangsschwellen (z. B. nach der Grundschule oder beim Übergang in die Hochschule) genauer in den Blick zu nehmen. Allerdings liegen noch keine wirklich langfristig ausgelegten, längsschnittlichen Untersuchungen über die gesamte Bildungsspanne vor, die das Modell konkretisieren könnten. Das dürfte erst beim Nationalen Bildungspanel anders sein. Dass die »Gelenkstellen« der Bildungslaufbahn (und weniger der Unterricht in den Lernphasen zwischen den Gelenkstellen) entscheidend für die soziale Selektion seien und dass die »Kumulation« der Herkunft Unterschiede tatsächlich so verläuft wie vermutet, muss sich noch erweisen. Nach den Ausführungen zum »terminalen« deutschen Prüfungssystem im ersten Abschnitt dürfte auch klar sein, dass »Gelenkstelle« nicht gleich »Gelenkstelle« ist. Das gilt insbesondere für die beiden zentralen Übergänge im deutschen Schulsystem nach der Grundschule und beim Hochschulzugang. Schindler weist darauf hin, dass der Übergang nach der Grundschule wegen des besonderen Gewichts der Schulnoten stärker leistungsbestimmt sei als der Übergang zur Hochschule. Daher seien hier die primären Herkunftseffekte im Vergleich zu den sekundären Effekten eher gering (Schindler 2012, S. 21). Es ist nicht nur die im internationalen Vergleich frühe Verteilung auf die Schulformen der Sekundarstufe I, sondern auch die relativ starre Verkoppelung des Abiturs als Studienberechtigung mit dem Beginn eines Hochschulstudiums, die die besondere soziale Selektivität des deutschen Schulsystems ausmachen könnte.

Die Befunde zur Stärke primärer und sekundärer Effekte an zentralen Übergangsschwellen der Bildungslaufbahn sind uneinheitlich (vgl. den Überblick bei Ditton 2010, S. 64 f.) – mal überwiegt das Gewicht der sekundären, mal der primären Effekte. Ein allgemeines Problem der empirischen Analyse liegt darin, ob das Entscheidungsverhalten der Eltern und die Übergangsempfehlungen der Lehrer tatsächlich erhoben und auf Schichteffekte hin untersucht worden sind, oder ob »sekundäre« Herkunftseffekte nur statistisch als nicht über Leistung vermittelte Rest-Effekte der sozialen Herkunft ermittelt wurden. In diesem

letzten Fall können Herkunftseinflüsse beteiligt sein, die mit dem – theoretisch postulierten – Entscheidungs- und Selektionsverhalten von Eltern, Lehrern und Schülern wenig zu tun haben. Auch ist wichtig, welche Leistungsaspekte (neben Testleistungen die Noten, aber auch Anstrengungsbereitschaft, Konzentrationsvermögen etc.) in die Übergangsempfehlung von Lehrkräften eingehen. So weist Ditton darauf hin (ebd.), dass Testleistungen sekundäre Herkunftseffekte über- und primäre Effekte unterschätzen.

Ditton und Mitarbeiter haben in einem sehr differenzierten längsschnittlichen Design untersucht, wie elterliche Aspirationen, vorherige Schülerleistungen und die Empfehlungen der Lehrerinnen zusammenwirken, um schließlich in bestimmten Übergängen auf die Schulformen der Sekundarstufe I einzumünden (vgl. Ditton 2007; Ditton 2010; vgl. auch als ältere Zusammenfassung Hopf 2010, S. 172 ff.). Danach besteht anfänglich eine erhebliche Diskrepanz zwischen den auf höhere Schulformen gerichteten Wünschen der Eltern und den anfänglichen Übertrittsempfehlungen der Lehrer, die der Hauptschule ein deutlich höheres Gewicht geben. Dabei orientieren sich die Lehrer in ihren Empfehlungen stärker an Schulleistungen als die Eltern, deren Schulaspirationen von ihrem sozialen Status und den Leistungen ihres Kindes in etwa gleich stark bestimmt sind. Vor dem unmittelbaren Übergang nähern sich Elternwunsch und Lehrerempfehlung an, bleiben im Hinblick auf die Hauptschule aber divergent. Die tatsächliche Schulzuweisung korreliert mit der sozialen Herkunft der Eltern, wobei Kinder höherer Schichten signifikant häufiger an Gymnasien und Kinder unterer Schichten an Hauptschulen angemeldet werden. Dies ist auch in anderen Übergangsstudien immer wieder festgestellt worden. Kinder aus unteren Schichten müssen höhere Leistungen erbringen als Kinder mittlerer und oberer Schichtzugehörigkeit, um eine Empfehlung für weiterführende Schulen zu bekommen. Erhalten sie eine solche Empfehlung, realisieren sie sie in geringerem Maße als Kinder höherer Schichten. Diese wiederum setzen sich leichter über die Lehrerempfehlung zum Hauptschulbesuch hinweg als Kinder unterer Schichten bzw. ihre Eltern.

Ditton und Mitarbeiter analysieren ihre Daten sehr genau auf die Frage hin, ob es Hinweise auf soziale Diskriminierung (auch verdeckte) im Lehrerurteil gibt. Sind die Leistungseinschätzungen der Lehrer unklar, greifen sie auf Zusatzinformationen über leistungsnahes Schülerverhalten oder auf Annahmen über elterliche Unterstützung zurück, die anfällig für soziale Stereotype sind. Trotzdem sind diese Effekte für die Übergangsempfehlung gering. Was an herkunftsspezifischer Beeinflussung des Lehrerurteils aufzufinden ist, vermittelt sich vorrangig über die Leistungseinschätzungen bzw. die Notengebung der Lehrer. Daraus ist der Schluss zu ziehen, dass »sekundäre« Herkunftseffekte beim Übergang von der Grundschule in die Schulformen der Sekundarstufe eine Rolle spielen, dass aber die primären Herkunftseffekte auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler – als Ergebnisse des Unterrichts – von erheblicher Bedeutung sind (vgl. auch Stahl 2007, S. 195).

Soziale Selektion und Chancengleichheit

Auf einige Ergebnisse der Bildungslaufbahn- und Übergangsforschung ist zuletzt deshalb so ausführlich eingegangen worden, weil sich an ihnen pädagogische und bildungspolitische Implikationen der Untersuchungen zur sozialen Selektion im Schulwesen erörtern lassen. Soziale Selektion im Bildungssystem verletzt das Prinzip der Chancengleichheit (zu unterschiedlichen Konzepten vgl. Hopf 2010, S. 54 ff.). Die empirische Bildungsforschung sollte durch die Analyse der Entstehung herkunftsbedingter Disparitäten im Bildungsverlauf Hinweise darauf geben, an welchen Stellen pädagogische und bildungspolitische Veränderungen einsetzen sollten, um mehr soziale Chancengleichheit zu ermöglichen. Im Hinblick auf die besonderen »Risikogruppen« im deutschen Schulsystem haben die großen vergleichenden Schulstudien (TIMSS, PISA, IGLU) klare Hinweise auf die Adressaten einer an mehr Chancengleichheit orientierten Pädagogik und Bildungspolitik gegeben. Öffnet sich der Blick auf die gesamte Bildungslaufbahn einschließlich der frühen Kindheit (vor Beginn des Besuchs von Vorschuleinrichtungen bzw. der Grundschule), so zeigt sich überdies, dass pädagogische, bildungs- und familienpolitische Anstrengungen in allen Phasen erforderlich sind, um dem Ziel größerer sozialer Bildungschancengleichheit ein Stück näher zu kommen. Selbst wenn einiges dafür spricht, dass bestimmte Phasen wie die familiäre Früherziehung von besonderer Tragweite für die weitere Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sind (vgl. aus ganz unterschiedlicher Perspektive Sroufe et al. 2005; Heckman und Masterov 2007), können sich Politik und Pädagogik nicht darauf beschränken. Mehr Chancengleichheit im Prozess heißt, dass zu unterschiedlichen Lebensphasen unterschiedliche Bedingungen für den Abbau von sozialer Selektion zu schaffen sind.

Nach den Ausführungen im zweiten Abschnitt dieses Kapitels ist ziemlich klar, dass entgegen aller politischen Versuche von konservativer Seite, das Thema der Schulstruktur zu entthematisieren, im typisierten, gegliederten Schulwesen ein Hemmnis für mehr soziale Bildungsgerechtigkeit zu sehen ist. Die Wirkungen der freien Wahl von Ausbildungsgängen an den »Gelenkstellen« der Bildungslaufbahn und der Orientierung von Selektionsentscheidungen an Schulleistungen entfalten sich nur im Verein mit einer bestimmten, historisch entstandenen Schulstruktur, die in Deutschland immer noch vom acht- oder neun-jährigen Gymnasium dominiert wird. Diese Dominanz hat zwei strategische Folgen: Es ist schwer, die Grundschulzeit von vier Jahren auf eine längere Zeit gemeinsamen Lernens auszudehnen. Darüber hinaus ändern alle Versuche, neben dem Gymnasium andere Formen der Sekundarbildung zu etablieren, wenig an einem früh einsetzenden, gegliederten Sekundarschulwesen. Insofern wird uns das »Verzweigungsmodell« der Bildungslaufbahnen noch eine ziemliche Weile als bildungshistorische Altlast erhalten bleiben (vgl. auch die »Strukturprognose« der Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 64).

Dass die Gelenkstellen der Bildungslaufbahn schichtbedingte Wahlen von Ausbildungsgängen und über herkunftsabhängige Leistung vermittelte Schulpfehlungen der Lehrer nach sich ziehen, sollte dazu Anlass geben, die Übergänge bildungspolitisch und pädagogisch ernster zu nehmen als es in den bisherigen Übergangsregeln der Kultusbürokratie der Fall ist. Einsatz von zusätzlichen diagnostischen Instrumenten, Erhöhung der Diagnose- und Beratungskompetenz von Lehrkräften, mehr Beteiligung von Eltern und Schülern am Herausfinden der geeigneten Schulform, längere Erprobungszeiträume für den Übergang – all dies sind einzelne Maßnahmen, mit denen im Hinblick auf den Abbau sozialer Selektion in anderen Ländern gute Erfahrungen gemacht worden sind (vgl. Baeriswyl et al. 2006). Davon unabhängig bleibt es eine wichtige Aufgabe, die primären Herkunftseffekte im und durch den Unterricht zu reduzieren.