



Kenneth Rösen

Gesellschaftliche Ungleichheit und der politische Kampf um Bildung

Zur Rolle der Gewerkschaften
im konservativen Bildungsstaat

BELTZ JUVENTA



Kenneth Rösen

Gesellschaftliche Ungleichheit und der politische Kampf um Bildung

Zur Rolle der Gewerkschaften
im konservativen Bildungsstaat

BELTZ JUVENTA

Kenneth Rösen

Gesellschaftliche Ungleichheit und der politische Kampf um Bildung

Kenneth Rösen

Gesellschaftliche Ungleichheit und der politische Kampf um Bildung

Zur Rolle der Gewerkschaften
im konservativen Bildungsstaat

BELTZ JUVENTA

Der Autor

Dr. phil. Kenneth Rösen: Studium der Erziehungswissenschaft, Chemie, Theologie und Philosophie. Master-Abschluss in Erziehungswissenschaft, Bildungstheorie und Gesellschaftsanalyse. Arbeitet als politischer Referent bei der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Nordrhein-Westfalens. Arbeitsschwerpunkte: Bildungs- und Gesellschaftstheorie, Soziale Ungleichheit, Kritik neoliberaler und instrumenteller Bildung, Bildungspolitik sowie Gesellschaftsanalyse unter besonderer Beachtung von Bildungsprozessen und Subjektwerdung.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-8506-8 Print

ISBN 978-3-7799-8507-5 E-Book (PDF)

ISBN 978-3-7799-8508-2 E-Book (ePub)

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Hanna Sachs

Satz: xerif, le-tex

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag

(ID 15985–2104-100)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Mit unendlicher Dankbarkeit

und

bedingungsloser Liebe

für

Maxi und Henri

*„Man kann sich verwirklichte Demokratie
nur als Gesellschaft von Mündigen vorstellen.“
Theodor W. Adorno (1971), S. 107*

Inhalt

| | |
|--|----|
| Vorwort | 13 |
| 1 Prolog | 16 |
| 1.1 Ein Konflikt- und Kampffeld? Die Frage nach dem Verhältnis von sozialer Ungleichheit und Bildung | 18 |
| 1.2 Konzeption und Vorgehen | 24 |
| 1.3 Selbstverortung: Kritisch-gesellschaftsanalytische Vorbemerkungen zum Verhältnis von Bildung, Gesellschaft und sozialer Ungleichheit | 26 |
| Teil I | |
| 2 Sondierungen auf dem Kampffeld: Bildung zwischen sozialer Ungleichheit und sozialem Aufstieg | 30 |
| 2.1 Das Spannungsfeld zwischen Bildung, Bildungsexpansion und Bildungspolitik | 31 |
| 2.2 Mechanismen der Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungssystem | 35 |
| 2.2.1 Begriffsklärung: Was ist soziale Ungleichheit? | 36 |
| 2.2.2 Die Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungswesen | 38 |
| 2.2.3 Ungleichheit und Klassengesellschaft | 53 |
| 2.3 Die Legitimation sozialer Ungleichheit über das Bildungswesen | 57 |
| 2.4 Konservativer Bildungsstaat und konservierende Bildung? | 62 |
| 2.4.1 Überlegungen zu einer Theorie des konservativen Bildungsstaates | 63 |
| 2.4.2 Kritisch-bildungstheoretische Ergänzungen der Theorie des konservativen Bildungsstaates | 66 |
| 2.5 Der Kampf um Bildung: Bildung zwischen wissenschaftlicher Erkenntnis und politischem Handeln | 72 |

Teil II

| | |
|---|-----|
| 3 Die Hegemonie institutionalisierter Bildung | 76 |
| 3.1 Annäherungen an das Konzept der Hegemonie | 77 |
| 3.1.1 Antonio Gramscis Hegemonie-Theorie | 77 |
| 3.1.2 Laclaus diskurstheoretische Lesart der Hegemonie-Theorie | 83 |
| 3.2 Institutionalisierte Bildung als Hegemonie gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse | 90 |
| 3.2.1 Hegemonie der Bildung und Bildung als Hegemonie? | 91 |
| 3.2.2 Politischer Kampf um Bildung oder Totalität der Hegemonie? | 93 |
| 3.3 Methodische Überlegungen | 96 |
| 3.3.1 Diskursanalytische Rahmenbedingungen | 98 |
| 3.3.2 Von der Diskurs- zur Hegemonieanalyse | 101 |
| 3.3.3 Methodisches Vorgehen | 107 |

Teil III

| | |
|---|-----|
| 4 Mitspieler oder Gegenmacht? Gewerkschaftstheoretische Überlegungen | 114 |
| 4.1 Gewerkschaftstheoretische Einlassungen | 115 |
| 4.1.1 Mit Marx beginnen?! | 116 |
| 4.1.2 Marxistische Gewerkschaftstheorie in der BRD | 124 |
| 4.2 Gewerkschaften als Gegenspieler zum politisch-hegemonialen Konservatismus des Neoliberalismus?! | 134 |
| 5 Ein Gegenspieler?! Analyse gewerkschaftlicher Beschlusslagen | 140 |
| 5.1 Vorbemerkungen zur Analyse | 140 |
| 5.1.1 Klärungsversuch | 140 |
| 5.1.2 Hegemonietheoretische Einordnung gängiger Forderungen | 145 |
| 5.2 Analyse der Beschlüsse | 154 |
| 5.2.1 Beschlüsse des Gewerkschaftstages 2001 | 154 |
| 5.2.2 Beschlüsse des Gewerkschaftstages 2005 | 168 |
| 5.2.3 Beschlüsse des Gewerkschaftstages 2009 | 178 |
| 5.2.4 Beschlüsse des Gewerkschaftstages 2013 | 188 |
| 5.2.5 Beschlüsse des Gewerkschaftstages 2017 | 192 |
| 5.2.6 Beschlüsse des Gewerkschaftstages 2021 | 195 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 5.3 | Abschließende Betrachtung | 202 |
| 5.3.1 | Eine Perspektive marxistischer Gewerkschaftstheorie | 202 |
| 5.3.2 | Eine Perspektive sozialpartnerschaftlicher Sicht | 206 |
| 5.3.3 | Eine Frage der Perspektive?! Der Versuch einer Verortung | 208 |
| 6 | Der politische Kampf um Bildung? | 216 |
| 6.1 | Sparring oder Kampf? Zu Fragen des Agonismus und Antagonismus | 216 |
| 6.2 | Sparring oder Kampf? Zur Frage des Lucky Punchs durch Bewusstsein | 220 |
| 7 | Epilog | 224 |
| | Literatur | 233 |
| | Nachwort | 243 |

Vorwort

Die vorliegende Arbeit ist Ergebnis eines vielschichtigen Prozesses – eines Nachdenk-, eines Austausch-, eines Schreib- und in diesem Fall eines intensiven Verarbeitungsprozesses. Den Ausgangspunkt bildet die Frage danach, wie die strukturelle (Re-)Produktion von sozialer Ungleichheit durch das Bildungssystem sich über einen derart langen Zeitraum aufrechterhalten kann. Für mich handelt es sich hierbei um kein Erkenntnis-, sondern ein politisches Handlungsdefizit. Es drängt sich die Frage auf, wie ein System, das unserem Verständnis von Demokratie derart widerspricht – ja man müsste sagen, undemokratisch gestaltet ist – politisch und gesellschaftlich geduldet, akzeptiert und mitunter gutgeheißen wird. Ich meine in der Studie darlegen zu können, dass es sich bei dem Komplex der Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheit nicht um einen Kollateralschaden handelt, sondern zum einen, um einen Mechanismus der Privilegiensicherung einiger privilegierter Menschen und es sich zum anderen um ein Instrument gesellschaftlicher Machtausübung, um eine Strategie von Klassenpolitik handelt. Bildungspolitik ist in diesem Verständnis Gesellschaftspolitik. Bildung wird in diesem Verständnis zu einem Instrument von Herrschaft, von Konsenssicherung und Organisation von Zustimmung, zu einem Werkzeug von Hegemonie.

Die Beständigkeit der undemokratischen Ausgestaltung des Bildungssystem lässt eigentlich keinen optimistischen Ausblick zu – ob es die Debatten um ein Bürgerrecht auf Bildung, um die Einführung der Gesamtschule, die Bildungsexpansion oder neuerdings um die PISA-Schocke geht –, das System beweist eine unglaubliche Widerstandskraft gegen Kritik und eine ungeahnte Flexibilität, um ja nicht in Kritik zu geraten. Und dennoch oder gerade deshalb möchte ich mit der vorliegenden Studie eigentlich einen optimistischen Ausblick wagen, indem ich dem Potential zur Demokratisierung und letztendlich zur Überwindung des Systems keine Absage erteile, sondern es als Aufgabe der Gewerkschaftsbewegung verstehe, dieses Potential freizulegen und zu realisieren. Meinem Verständnis nach verpflichtet die Geschichte der Arbeiterbewegung die Gewerkschaften für die Befreiung der Menschen im kapitalistischen System und damit für die Überwindung eben jenes zu kämpfen. Ob die GEW dieser so verstandenen Verpflichtung in ihren Beschlüssen nachkommt, ist Gegenstand der Untersuchung. Dabei – und damit ist sicher nicht zu viel gesagt – ist es keineswegs so einfach und eindeutig. Vielmehr: die Analyse der Beschlüsse zeigt, dass der bildungsindustrielle Komplex bereits bis in die Gewerkschaftsbewegung hinein vorgedrungen ist. Eine Kritik an den Beschlüssen ist zwangsläufig.

Insbesondere die eigene Bezogenheit zur Gewerkschaftsbewegung und zur Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft haben die Studie zu einem persön-

lichen Verarbeitungsprozess werden lassen. Eine Verarbeitung war insofern notwendig, als dass meine kritisch-gesellschaftstheoretischen Analysen und Sichtweisen im politischen Alltag einer Gewerkschaft nicht immer anschlussfähig sind, ja häufig als theoretische Spielerei oder Weltfremdheit abgetan werden. Allerdings bin ich der Überzeugung, dass nur eine kritische Gesellschaftsanalyse auf lange Sicht die Macht und Anziehungskraft der Arbeiter*innen- und Gewerkschaftsbewegung aufrechterhalten kann. Dabei ist es mir wichtig, dass die Kritik nicht als Rechthaberei abgetan wird; das Anliegen – mein persönliches Anliegen – ist es, einen Beitrag zu leisten, die kritische Gewerkschaftstheorie wiederzubeleben: Kritik im Zeichen der Solidarität. Das hat Gewerkschaften stark gemacht. Wenn mit dieser Arbeit ein kleiner Beitrag geleistet werden kann, die Erkenntnisse in politische Handlung zu überführen, den Gedanken der Überwindung des gegenwärtigen Systems der Ausbeutung von Mensch und Natur zurück in den politischen Alltag der GEW zu bringen, ist viel erreicht. Wenn Gewerkschaften nicht an der Überwindung dieses Systems arbeiten, verlieren sie ihr historisches Mandat – das ist das Ergebnis der Untersuchung *und* meine politische Überzeugung.

Eine solche Arbeit schreibt man zwar allein, allerdings ist man dabei nie allein. Viele Gespräche mit Wissenschaftler*innen, Gewerkschafter*innen, politisch aktiven Menschen, Interessierten in Bildungspolitik, Freunde und Familie haben meine Gedanken geschärft – ohne sie wäre die Arbeit nicht möglich gewesen. Ich bin für jedes Gespräch sehr dankbar! Meinen beiden Gutachter*innen Prof. Dr. Alexander Wohnig und Prof. Dr. Bettina Lösch möchte ich ausdrücklich für Ihre Tipps, ihr Vertrauen und ihre Bereitschaft zur Diskussion danken. Dass sie dieses Unterfangen trotz einer von mir verschuldeten Kurzfristigkeit, unterstützt haben, ist keineswegs selbstverständlich. Unerwähnt möchte ich an dieser Stelle zudem Prof. Dr. Heinz Sünker nicht lassen, der mir seit Jahren als Gesprächspartner und Lehrer zur Seite steht. Auch Maike Finnern danke ich sehr: sie hat mich als Hauptamtlicher in die GEW gemacht und mir damit die Möglichkeit gegeben, im Feld der Bildungspolitik wirksam zu arbeiten. Dass sie ohne Bedenken dazu bereit war, mein Anliegen zu unterstützen und sich auf meine Kritik einzulassen, ist nicht selbstverständlich. Ich danke ihr herzlich für das Nachwort! Meiner Frau bin ich wie immer zu tiefstem Dank verpflichtet. Ohne ihre rücksichtsvolle Unterstützung, grenzenlose Wertschätzung und unhinterfragte Bestärkung im gesamten Prozesse hätte diese Arbeit nicht entstehen können.

Politische Veränderung ist der Kernaspekt dieser Arbeit. Ich bin der Überzeugung, dass es unsere Pflicht ist, der nachfolgenden Generation ein besseres System, ja eine bessere Welt zu hinterlassen. Bildung kann zur Kraft gesellschaftlicher Veränderung werden. Mein Sohn hat mir vor Augen gehalten, wofür Veränderungen bewirkt werden können. Er hat im Prozess der Fertigstellung für mich die Perspektive der Veränderungen wachgehalten hat – nicht nur dafür bin ich

ihm unendlich dankbar! Ohne Veränderung verhallt jede Kritik. Die Hoffnung auf die Überwindung hat mich geleitet. Wenn diese Arbeit einen Beitrag dazu leisten kann, ist mehr erreicht, als ich zu hoffen gewagt hätte.

Im Juni 2024 – Venceremos
K. R.

1 Prolog

Die Feststellung, dass unsere Gesellschaft ungerecht ist und auf Ungerechtigkeiten zwischen einzelnen Menschen aufbaut, ist nicht neu. Auch die Feststellung, dass Ungerechtigkeiten im Bildungssystem verstärkt und reproduziert werden, ist nicht neu. Die Ungerechtigkeiten und Ungleichheiten, die im Bildungssystem zementiert werden, sind offensichtlich und dennoch schwierig zu fassen. Denn das deutsche Bildungssystem unterliegt einem starken Wandel, der jedoch nichts Grundlegendes ändert. Zwar ist durch die Bildungsexpansion etwa der individuelle Zugang zu Bildung gestiegen – und damit formal Zugänge geöffnet wurden –, dennoch zeigen sich weiterhin grundlegendere Ungleichheiten, die dazu führen, dass weiterhin bestimmte Zugänge nur für manche Menschen bestehen. Dieses Paradox lässt sich gut daran festmachen, dass die Durchlässigkeit im Bildungssystem gestiegen ist, dass immer mehr Schüler*innen einen höheren Schulabschluss ablegen, aber gleichzeitig Zugänge zu bestimmten sozialen Positionen den meisten verwehrt bleiben. Wenn man so will, ist dieser Sachverhalt nur augenscheinlich ein Paradox. Denn bei genauerer Betrachtung kann festgestellt werden, dass die Ungleichheiten bestehen bleiben, sich die Selektionen innerhalb des Systems jedoch nur verschieben.

Mit dieser kurzen Beschreibung sind wir mitten in dem Gegenstand der vorliegenden Arbeit: die Forderung nach Chancengleichheit und Gerechtigkeit im Bildungssystem konstituiert ein Feld des politischen Kampfs zwischen Kräften, die ebenjene fordern, und Kräften, die entweder von den Ungerechtigkeiten nichts wissen wollen oder diese gar legitimieren.

In der modernen Gesellschaft gewinnt Bildung zunehmend an Bedeutung. In modernen, postindustriell-kapitalistischen Gesellschaften kann Bildung gar als Schlüsselressource der Gesellschaft und jeder*jedes Einzelnen bezeichnet werden. In Industrienationen wie der Bundesrepublik, die arm an natürlichen Ressourcen sind, wird Bildung zur zentralen Kategorie des sogenannten gesellschaftlichen Fortschritts und damit zur zentralen Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe. Bildung, so die Logik des gesellschaftlichen Fortschritts, „ist zur wichtigsten Grundlage für den materiellen Wohlstand moderner Gesellschaften geworden.“¹ Bildung in der Form formaler Abschlüsse, angehäuften Wissens, formaler Kompetenzen und Informiertseins ist *die* Ressource der ‚Wissensgesellschaft‘.

1 Hradil 2001: 149

Angesichts gesellschaftlicher Entwicklungen, die mit einer stetigen Höherqualifizierung ihrer Bürger*innen einhergeht, ist Bildung die Ressource, die über Lebensverläufe und berufliche Karrieren entscheidet. Damit wird das Bildungssystem zur zentralen Stelle dieser Entscheidungen und zum zentralen Ort, an dem über Lebenschancen entschieden wird. Spätestens seit den 1970er Jahren lässt sich in der Bundesrepublik der Trend ausmachen, dass die formalen Bildungsabschlüsse kontinuierlich steigen; immer mehr Menschen erreichen die allgemeine Hochschulreife, immer mehr Menschen strömen an die Hochschulen. Gleichzeitig und parallel dazu steigen auch die formalen Voraussetzungen für den Zugang zu bestimmten Berufsfeldern. Hohe formale Bildungsabschlüsse sind die notwendige Voraussetzung, um „einträgliche und ansehnliche Stellen zu erreichen“.² Durch die besondere Bedeutung von Bildung in der modernen Gesellschaft kommt dem Bildungssystem eine entscheidende gesellschaftliche Funktion zu. Denn das Bildungssystem ist die gesellschaftliche Institution zur Verteilung von sozialen und beruflichen Zugängen und auch zur Verteilung von Lebenschancen.

Jedoch wird das Bildungssystem durch diese enorme Bedeutung zum Schauplatz gesellschaftlicher Auseinandersetzungen. Vor allem die Frage der Verteilung von Lebenschancen und Zugängen spielt eine zentrale Rolle – für die Gesellschaft und für jede*n Einzelnen. Die Devise, jede*r kann durch das Bildungssystem und durch Bildung den sozialen Aufstieg schaffen und zu den wenigen hohen Sozialpositionen gelangen, steht der Erkenntnis, dass soziale Ungleichheiten im Bildungswesen nicht nur nicht abgebaut, sondern verstärkt werden, diametral gegenüber. Aus dieser Divergenz zwischen Versprechen des Systems und der wissenschaftlichen Erkenntnis ergibt sich ein Feld des (politischen) Kampfes um Bildung. Es gibt gesellschaftspolitische Akteur*innen wie Parteien, NGOs und Gewerkschaften, die sich für Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit einsetzen – ihnen stehen Parteien, NGOs und Verbände gegenüber, die die Durchlässigkeit des Systems loben und die soziale Selektion im System befürworten.

In dieser Arbeit soll es darum gehen, diesen (politischen) Kampf um Bildung näher zu beleuchten. Dabei bildet die wissenschaftliche Erkenntnis, dass die soziale Herkunft in der Bundesrepublik maßgeblich über den Bildungserfolg entscheidet, den Ausgangspunkt. Diese Erkenntnis wird zugleich politisch kontextualisiert, um veranschaulichen zu können, dass es nicht an Erkenntnis, sondern an politischem Willen fehlt, etwas an der Ungleichheit und Bildungsungerechtigkeit zu ändern. Dabei ist die Perspektive dieser Arbeit – so viel sei an dieser Stelle zur Transparenz gesagt –, dass die Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungswesen ein, womöglich der, zentrale (bildungs-)politische Skandal ist. Die Diskrepanz zwischen wissenschaftlicher Erkenntnis und der

2 Ebd.:152

politischen Lethargie bzw. Ignoranz etwas ändern zu wollen, leitet das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit dahin, sich auf die Rolle der Gewerkschaften in diesem politischen Kampf zu fokussieren. Als gesamtgesellschaftliche, überparteiliche und politische Akteurinnen sind die Gewerkschaften in Deutschland durchaus in der Lage, gegenüber der Parteipolitik eine politische Gegenkraft zu bilden, die sich für Chancengleichheit und den Abbau der Ungerechtigkeiten im System einsetzt. Dass sich die Gewerkschaften für das Versprechen des Aufstiegs durch Bildung unabhängig der sozialen Herkunft einsetzen, reicht zunächst dafür aus, sie als Gegengewicht zur Realpolitik der Parteien zu beschreiben. Jedoch stellt sich zugleich die Frage, ob die Gewerkschaften ihrer eigentlichen Rolle nachkommen und es tatsächlich schaffen, sich klar gegen die Untätigkeit der Bildungspolitik zu stellen, die seit Jahrzehnten nichts an der Reproduktion sozialer Ungleichheit durch Bildung ändert.

1.1 Ein Konflikt- und Kampffeld? Die Frage nach dem Verhältnis von sozialer Ungleichheit und Bildung

Nicht erst seit den Ergebnissen von PISA 2000 ist die wissenschaftliche Einsicht gegeben, dass Bildungserfolg hauptsächlich von der sozialen Herkunft abhängt.³ Ebenfalls seit Jahrzehnten ist das „Konfliktfeld“⁴ der sozialen Selektivität des Bildungssystems umrissen. Ralf Dahrendorf schreibt schon in den 1960er Jahren dazu:

„Wenn alle Eltern so lautstark und gewichtig darauf bestehen würden, dass ihre Kinder das Abitur machen, wie es Akademiker auch dann tun, wenn ihre Sprösslinge nur sehr mäßige Schulleistungen aufzuweisen haben, dann wäre der vorzeitige Abgang (aus weiterführenden Schulen) bei allen Gruppen so gering wie bei Kindern aus höheren Schichten.“⁵

Dahrendorf beschreibt präzise die Interessen und Anforderungen verschiedener sozialer Statusgruppen am Bildungssystem. Akademiker*innenfamilien nehmen Bildung als hohes Interesse wahr und setzen sich – unabhängig der eigentlichen Leistung der Kinder und Jugendlichen – für die höchste formale Bildung ein. Diese spezifische Interessenswahrnehmung von Eltern ist auch heutzutage noch virulent. Raymond Boudon hat diese familiären Einflüsse auf Bildungsentscheidungen der Kinder als „sekundäre Herkunftseffekte“⁶ bezeichnet. Das besonde-

3 Vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001

4 Brake/Büchner 2012: 11

5 Dahrendorf 1965a: 98

6 Vgl. Boudon 1974; etwa bei der Studienwahl kann in manchen Studienfächern mit einem hohen sozialen Prestige – wie etwa der Medizin – eine starke „Bildungsvererbung“ (BMBF 2017: 7) bzw.

re Interesse an Bildung baut dabei auch darauf auf, dass Bildung die entscheidende Ressource in der Wissensgesellschaft ist. Damit wird Bildung zwangsläufig zu einer bzw. zu *der* sozialen Frage des 21. Jahrhunderts.⁷ Die gesamtgesellschaftliche Bedeutung von Bildung samt ihrer paradoxen Doppelbewegung zwischen Bildungsexpansion und der Verschärfung sozialer Ungleichheit haben einige Autor*innen herausgestellt.⁸ Angesichts dieser Verschärfung sozialer Hürden zu höherer Bildung kann Bildung getrost als gesellschaftliches „Privileg“⁹ bezeichnet werden, dass maßgeblich jeder* jedem Einzelnen in Abhängigkeit zur sozialen Herkunft mitgegeben wurde. Dieses Privileg der Bildung, welches berechtigterweise als Dimension sozialer Ungleichheit ausgemacht werden kann,¹⁰ ist dabei nicht nur entscheidend auf dem Arbeitsmarkt, sondern, in der Form formaler Abschlüsse, auch entscheidend für etliche Lebenschancen.¹¹

Die Bildungsexpansion der letzten Jahrzehnte in der Bundesrepublik hat dazu geführt, dass sich das Bildungsniveau der Gesamtbevölkerung zunehmend erhöht hat und damit heute auf einem deutlich höheren Niveau ist als etwa in den Nachkriegsjahren. Insgesamt lässt sich beobachten, dass mit den steigenden Bildungschancen weitgehend auch die gesellschaftlichen Teilhabechancen steigen – und zwar nicht nur für einige, sondern für alle Bevölkerungsgruppen. Jedoch gibt es parallel zu diesem Anstieg an Chancen auch eine Vielzahl an jungen Menschen, die von diesen ‚Chancen‘ nicht profitieren (oder denen keine ‚Chance‘ gegeben wird?). In einer modernen Industrie- und Wissensgesellschaft sind die Chancen zur Teilhabe abhängig vom formalen Bildungsabschluss. So wird all jenen, die keinen mittleren oder hohen Bildungsabschluss erreichen, dauerhaft die Möglichkeit der Teilhabe verwehrt; auf den jungen Menschen von heute lastet ein enormer Kompetenz- und Flexibilisierungsdruck. Wer diesem Druck nicht standhalten kann, droht dauerhaft hinter den Durchschnitt der Bevölkerung zurückzufallen, dem droht auf Dauer eine Existenz unter widrigen Bedingungen. Niedrige Bildungsabschlüsse verlieren zunehmend an Wert, was zu einer Exklusion all jener Menschen führt, die über einen solchen Abschluss verfügen; den steigenden Chancen durch die Bildungsexpansion steht ein zunehmendes Prekarisierungsrisiko gegenüber. Es lassen sich also zwei entgegengesetzte Bewegungen festma-

eine Selbstrekrutierung ausgemacht werden. So stammen 72% aller Medizinstudierenden bereits aus einem Akademiker*innenhaushalt, während insgesamt nur 53% der Studierenden aus einem Akademiker*innenhaushalt stammen (Kolbert-Ramm/Ramm 2011: 1).

7 Vgl. Mayer 2000; Becker/Lauterbach 2010

8 Vgl. etwa Blossfeld/Shavit 1993; Becker 2003, 2006

9 Becker/Lauterbach 2010; Brake/Büchner 2012: 13

10 Zumindest wenn der Definition Hradils gefolgt wird: „Soziale Ungleichheit‘ liegt dann vor, wenn Menschen aufgrund ihrer Stellung in sozialen Beziehungsgefügen von den ‚wertvollen Gütern‘ einer Gesellschaft regelmäßig mehr als andere erhalten.“ (Hradil 2001: 30)

11 Vgl. etwa Wirth 2000; Blossfeld 1989; Mayer 1994

chen: während auf der einen Seite hohe Bildungsabschlüsse im Großteil der Bevölkerung zunehmen, sehen wir auf der anderen Seite eine totale Entwertung aller niedrigen Abschlüsse. Diese führen auf Dauer zu Ausgrenzung- und Ausschließungseffekten: ohne einen hohen Abschluss fehlt der Zugang zu bestimmten sozialen Positionen. Doch es sollte dabei nicht aus den Augen verloren werden, dass nicht etwa das Individuum für sein vermeintliches ‚Scheitern‘¹² verantwortlich ist, ja das sinnvoller Weise erst gar nicht von ‚Scheitern‘ gesprochen werden sollte. Denn das ‚Scheitern‘ von Schüler*innen ist im eigentlichen Kern kein Scheitern der Schüler*innen, sondern ein systemisches *Scheitern-lassen*. Im Anschluss an die berühmte Formulierung Foucaults muss angesichts der gegenwärtigen Bildungspolitik davon ausgegangen werden, dass es sich bei bestimmten Schüler*innen um ein gewolltes *Scheitern lassen* handelt.¹³ Es lässt sich daher deutlich herausstellen, dass die Bildungsexpansion nicht zu einem nachhaltigen und konsequenten Abbau sozialer Ungleichheiten beigetragen hat,¹⁴ dafür allerdings zu einer neuen ‚Interessenkonstellation‘¹⁵ geführt hat, in der die Verteidigung sozialer Positionen und Privilegien über Bildung zu einem Kernanliegen der mittlere und oberen Schichten wurde.

Im Zuge der Bildungsexpansion kam es zunehmend zu dem Versprechen, dass sozialer Aufstieg durch Bildung möglich ist. Während also das bildungspolitische Versprechen lautete, die soziale Herkunft durch Bildung verlassen zu können, musste festgestellt werden, dass die soziale Herkunft die entscheidende Determinante für Bildungserfolg ist und damit das Versprechen der Bildung in einem System der Reproduktion sozialer Ungleichheiten nicht zu realisieren ist. Auch an dieser Stelle zeigt sich eine paradoxe Situation, da die Bildungsexpansion nicht zu einer wirklichen Expansion der Bildungschancen geführt hat, sondern zu einer Bildungsexklusion derjenigen, die aus mittleren und niedrigen sozialen Schichten kommen.

12 Auch wenn El-Mafaalani einsieht, dass es sich hier um Schuldzuschreibungen auf das Individuum handelt, benutzt er Begriffe wie ‚Scheitern‘ und ‚Versagen‘ (El-Mafaalani 2020: 10) und reproduziert damit die neoliberale Doktrin der Notwendigkeit immer höherer Abschlüsse.

13 In seinen Vorlesungen zur Biopolitik charakterisiert Foucault den Wandel der Disziplinarmacht zur Bio macht mit der Formulierung: „Und ich denke, daß eine der nachhaltigsten Transformationen des politischen Rechts im 19. Jahrhundert darin bestand, dieses alte Recht der Souveränität – sterben zu machen oder leben zu lassen – zwar nicht unbedingt zu ersetzen, aber durch ein anderes, neues Recht zu ergänzen, durch ein Recht, das ersteres nicht beseitigt, sondern in es eindringt, es durchdringt, verändert und das ein Recht oder vielmehr eine genau umgekehrte Macht ist: die Macht, leben zu ‚machen‘ und sterben zu ‚lassen‘. Das Recht der Souveränität besteht demgemäß darin, sterben zu machen oder leben zu lassen.“ (Foucault 2001: 284) In Anlehnung an diese Formulierung habe ich bereits an anderer Stelle von „Scheitern-lassen“ gesprochen (Rösen 2022: 220).

14 Vgl. etwa Müller 1998; Blossfeld 1993; Geißler 1990

15 Brake/Büchner 2012: 14

Ein geringer Bildungsstand wirkt sich unmittelbar und perspektivisch auf Einkommensstruktur und soziale Position eines Menschen aus. Das Fehlen von Bildungszertifikaten kann gleichberechtigte Teilhabe am sozialen und beruflichen Leben erheblich einschränken, etwa indem der Bezug von Sozialleistungen stigmatisiert wird oder das Fehlen von finanziellen Ressourcen zu Ausgrenzung und sozialer Isolation führt. Der Bildungsstand der Eltern bzw. richtiger gesprochen der formale Bildungsabschluss der Eltern bedingt die Bildungsbiografie des Kindes, sodass immer wieder aufgezeigt werden konnte, dass in Deutschland Bildungserfolg maßgeblich von der sozialen Herkunft abhängt. Dabei sollte nicht vergessen werden, dass die finanzielle Herkunft in aller Regel die entscheidende Komponente für Bildungserfolg ist. Aufgrund der Parallelität zwischen der Sozialstruktur und dem – zu erwartendem – Bildungserfolg wird in Bezug auf Begriffe wie Einkommensarmut und materielle Armut von *Bildungsarmut* gesprochen.¹⁶ Damit wird sprachlich schon auf die herauszuhebende Bedeutung der sozialen Herkunft bzw. sozialer Ungleichheiten für Bildung hingewiesen. Allmendinger hat mit dem Begriff der *Bildungsarmut* eine Analysekategorie geboten, mit der Menschen innerhalb verschiedener (Bildungs-)Kompetenzstufen als arm bzw. reich bezeichnet werden können. Der Frage was Bildungsarmut sein könnte, nähert sich Allmendinger folgendermaßen:

„Man könnte ähnlich vorgehen wie bei anderen individuellen Armutslagen (unangemessenes Wohnen, schlechte Gesundheit und mangelndes Einkommen) und einen absoluten Maßstab an die Verteilung von Bildungsressourcen anlegen: einen reinen Mindeststandard. Dieses Minimum könnte durch Alphabetisierung, Absolvieren der Haupt- und der Berufsschulpflicht oder das Erreichen bestimmter Kompetenzen bestimmt werden.“¹⁷

Neben der hier beschriebenen absoluten Bildungsarmut, die sich im Fehlen bestimmter Mindeststandards ausdrückt, führt Allmendinger – parallel zur absoluten Armut – auch die Kategorie der relationalen Bildungsarmut ein: „Ein relativer Maßstab würde auf das ganze Bildungs-Ressourcen-Gefüge abheben, auf die Positionierung in einem Verteilungsspektrum.“¹⁸ Daher lässt sich Bildungsarmut auf verschiedene Weisen fassen: entweder es wird sich auf den formalen Abschluss und die erworbenen Bildungszertifikate oder an vorhandenen Kompetenzen konzentriert.¹⁹ Während die Messung von Kompetenzen vor allem durch Testungen von Personen herausgefunden werden kann und damit nicht nur sehr aufwendig, sondern auch hochgradig individualisiert ist, kann Bildungsarmut absolut anhand von Zertifikaten gemessen werden. Relevante

16 Allmendinger 1999; Allmendinger/Leibfried 2002

17 Allmendinger/Leibfried 2003

18 Ebd.

19 Ebd.

Zertifikate sind in diesem Zusammenhang Abschlüsse von allgemein- und berufsbildenden Schulen, Kammerprüfungen, Hochschulabschlüsse und berufliche Abschlüsse. Offensichtlich bietet eine Konzeptionierung von Bildungsarmut über Kompetenzen eine exaktere Vergleichsmöglichkeit, da diese weniger abhängig von subjektiven Einschätzungen und curricularen Bestimmungen sind. Deshalb ist dieser Zugang für ein Verständnis von Bildung – egal ob über Zertifikate oder Kompetenzen – wichtig, wie Allmendinger festhält:

„Die empirische Bildungsforschung misst Bildung hauptsächlich mit zwei Indikatoren: dem Schulabschluss, also dem erworbenen Zertifikat, und mit kognitiven Kompetenzen, also den (durch Leistungstest) gemessenen Fähigkeiten in Bereichen wie Lesen, Mathematik oder Naturwissenschaften. In beiden Fällen – Zertifikaten wie Kompetenzen – kann Bildung als etwas verstanden werden, über das man verfügt.“²⁰

Begrifflich muss an dieser Stelle allerdings differenziert werden: Bildung kann nicht auf formale Abschlüsse reduziert und anhand derer gemessen werden. Diesem Bildungsverständnis wird an dieser Stelle nicht gefolgt, da Bildung grundlegend mit Autonomie und Handlungsmöglichkeiten verknüpft ist. Dennoch sind Bildungszertifikate im Diskurs der sozialen Ungleichheit eine entscheidende Größe, da ein Fehlen an Bildungszertifikaten unmittelbaren Einfluss auf Erwerbschancen und damit einer Absicherung gegen finanzielle Armut hat:

„Zwar stellt der fehlende Schulabschluss *kein* formales Ausschlusskriterium für eine reguläre Berufsausbildung dar, da es keine formale Eingangsvoraussetzung bzgl. der schulischen Vorbildung und auch keinen objektiven Maßstab für Ausbildungsfähigkeit gibt. Doch aufgrund der verschärften Konkurrenz auf dem angespannten Ausbildungsmarkt [...] sowie der Skepsis der Betriebe, dass diese Jugendlichen die Berufsschule erfolgreich absolvieren können [...], haben sie deutlich geringere Chancen, einen Ausbildungsplatz zu bekommen.“²¹

Im Sinne von Allmendinger, so kann an dieser Stelle festgehalten werden, bezeichnet Bildungsarmut eine mangelhafte Lage einer Gruppe im Bereich der Bildung, sozusagen einen Bildungsmangel oder wie Allmendinger später selbst festhält eine „unzureichende Bildung“.²² Daran knüpft Solga mit ihrer Definition an:

„Bildungsarmut steht für ein Bildungsniveau – in Form von Abschlüssen/Zertifikaten oder Kompetenzen –, das in einer Gesellschaft *unzureichend* für eine gleichberechtigte Teilhabe am Arbeitsmarkt und am gesellschaftlichen Leben ist.“²³

20 Allmendinger 2013

21 Solga 2009: 431

22 Allmendinger et al. 2011

23 Solga 2009: 399

Mit dieser Bestimmung greift Solga die eingeführte Differenz zwischen absoluter und relativer Bildungsarmut auf. Absolute Bildungsarmut fasst Solga über die institutionalisierten Zielsetzungen innerhalb des Bildungssystems also über das gewünschte Minimum an Bildung,²⁴ während relative Bildungsarmut „sich hingegen am durchschnittlichen [...] erwartbaren Bildungsniveau in einer Gesellschaft [orientiert]. Personen, die sich am unteren Ende der Bildungsverteilung einer Gesellschaft befinden, gelten dann als (relativ) bildungsarm.“²⁵ Bildungsarmut ist damit immer eine gesellschaftlich abhängige Größe, die von den gesetzten Zielen (absolute Bildungsarmut) und der Vergleichsgruppe (relative Bildungsarmut) abhängt. Jedoch muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die gesetzten Ziele der Bildungsinstitutionen von der gesellschaftlichen Vergleichsgruppe abhängen. Das heißt, dass die Beschreibung von Bildungsarmut immer „abhängig vom jeweiligen gesellschaftlichen Kontext“²⁶ ist und damit selbst variabel. So wäre es zum Beispiel denkbar, dass der Hauptschulabschluss als Minimalziel im Zuge der Bildungsexpansion und dem Trend zur Höherqualifizierung nicht länger als Minimalziel betrachtet, sondern der Realschulabschluss als Minimalziel gesetzt wird. Diese Veränderung schlägt sich zum Teil schon heute in den Einstiegsvoraussetzungen zu Ausbildungsberufen nieder.

Bisher hat sich gezeigt, dass Bildungsarmut einen komplexen und mehrdimensionalen Gegenstand beschreibt, weil sich der Mangel an Bildung nicht lediglich durch das Fehlen an Zertifikaten beschreiben lässt, sondern in einem Zusammenhang mit Basiskompetenzen steht. Um dies zu verdeutlichen: Das Fehlen eines Bildungszertifikates kann ein Hinweis auf Bildungsarmut sein, jedoch lässt sich ein Mensch damit noch nicht hinreichend als bildungsarm beschreiben, da möglicherweise grundlegende Kompetenzen vorhanden sind.

Da sich Bildungsarmut also weder einheitlich darstellt noch schlicht erheben lässt, ist es sinnvoll, den Blick auf die Einflussgrößen bzw. mögliche Ursachen von Bildungsarmut zu lenken, denn „[b]ereits zu Beginn der Bildungsbiografie liegen bei Kindern ganz unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen vor.“²⁷ Fasst man die Bildungsbiografie nicht erst mit dem Eintritt in die Schule, sondern mit dem Eintritt in den Kindergarten, als erste Bildungsinstitution,²⁸ so wird deutlich, dass sich die Eingangsvoraussetzungen besonders stark durch das soziale Umfeld und die Aspiration zu Bildung, aber auch durch emotionale Voraussetzungen und Einstellungen darstellen. Unterschiedliche Voraussetzungen

24 Ebd.

25 Ebd.: 415

26 Ebd.

27 Schaller 2020: 81

28 Hemmerling 2007

bedeuten notwendigerweise einen unterschiedlichen Zugang zu Bildung und unterschiedliche Motivationen, um sich um Bildung zu bemühen. Damit haben die hier nur grob beschriebenen Eingangsvoraussetzungen direkten Einfluss auf Bildungserfolg. Da die Voraussetzungen einen starken Einfluss auf den Bildungserfolg haben, kann in ihnen auch eine Ursache von Bildungsbenachteiligung, Bildungsungleichheit und mittelbar von Bildungsarmut gesehen werden. Spätestens seit PISA 2000 ist es unstrittig, dass der Bildungserfolg von der sozialen Herkunft abhängt.²⁹

1.2 Konzeption und Vorgehen

Es zeigt sich an dieser Stelle eindrücklich, dass sich bei der Beschäftigung mit dem Verhältnis von Bildung, Gesellschaft und sozialer Ungleichheit immer wieder ein Konfliktfeld zwischen verschiedenen Interessen auftut, welches im Rahmen dieser Arbeit als *politisches Kampffeld* umrissen wird. Dabei drehen sich verschiedene bildungspolitische Kontroversen – exemplarisch sei an die Forderung nach einer Schule für alle, der Heterogenität der Lerngruppen oder etwa an Inklusion gedacht – immer wieder um Bildung und ihrer Funktion der sozialen Selektion: die einen fordern Selektion, die anderen wollen diese aufheben. Ludwig von Friedeburg spricht gar von einem „Kulturkampf“.³⁰ In dem ersten Teil der vorliegenden Arbeit wird es daher darum, gehen das Kampffeld zu sondieren und zu ergründen. Dafür wird sich zunächst der Frage nach der sozialen Ungleichheit gewidmet: wie wird diese reproduziert, was sind die Mechanismen, die die Reproduktion sozialer Ungleichheit seit Jahrzehnten zum zentralen Problem des deutschen Bildungssystems machen? Da in dieser Arbeit sowohl davon ausgegangen wird, dass die soziale Selektion ein erhebliches Problem des Bildungswesens ist und die Nicht- Behebung dieses Problems ein (bildungs-)politischer Skandal ist als auch davon, dass die feststellbare Selektivität der Bildung kein ‚Betriebsunfall‘ oder ein ‚Kollateralschaden‘ ist, wird sich daran anschließend mit den Strukturen der Bildung beschäftigt. Es wird davon ausgegangen, dass die Selektivität systemisch begründet und gewollt ist und ihrerseits zu einer Stabilisierung des Systems beiträgt. Dafür wird sich der Theorie des konservativen Bildungsstaates gewidmet und diese mit bildungstheoretischen Erkenntnissen in der Form des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft ergänzt.³¹ Es wird sich aus sozialwissenschaftlicher wie bildungstheoretischer Perspektive zeigen, dass es einen herrschaftssichernden Zusammenhang zwischen Bildung und Gesellschaft gibt, der über die Reproduktion von Ungleichheitsverhältnissen funktioniert. Aus

29 Breyvogel 2010: 15

30 von Friedeburg 1992

31 Vgl. dazu Heydorn 1970