

Kohlhammer
Urban Taschenbücher

Grundriss der Pädagogik | Erziehungswissenschaft
Band 35

Anna Brake, Peter Büchner

Bildung und soziale Ungleichheit

Eine Einführung

Kohlhammer
Urban Taschenbücher

Band 700

Grundriss der Pädagogik/ Erziehungswissenschaft

Band 35

Herausgegeben von Werner Helsper,
Jochen Kade, Christian Lüders,
Frank-Olaf Radtke und Werner Thole

Bereits erschienen:

Band 2
J. Abel/R. Möller/K.P. Treumann
**Einführung in die
Empirische Pädagogik**

Band 3
I. Diehm/F.-O. Radtke
Erziehung und Migration

Band 5
Kade/Helsper/Lüders/
Egloff/Radtke/Thole (Hrsg.)
Pädagogisches Wissen

Band 11
J. Kade/D. Nittel/W. Seitter
**Einführung in die
Erwachsenenbildung/
Weiterbildung**

Band 12
Edelmann/Schmidt/Tippelt
Einführung in die Bildungsforschung

Band 13
Ulrich Heimlich
Integrative Pädagogik

Band 14
Roland Reichenbach
**Philosophie der Bildung
und Erziehung**

Band 15
Sigrid Nolda
Pädagogik und Medien

Band 16
Georg Peez
**Einführung in die
Kunstpädagogik**

Band 17
Franz Hamburger
**Einführung in die
Sozialpädagogik**

Band 18
Jutta Ecarius
**Generation, Erziehung und
Bildung**

Band 19
Friedrich Schweitzer
Pädagogik und Religion

Band 21
Jörg Zirfas
**Pädagogik und
Anthropologie**

Band 23
Ingo Richter
Recht im Bildungssystem

Band 24
Andreas Wernet
**Hermeneutik – Kasuistik –
Fallverstehen**

Band 25
Klaus Prange
**Schlüsselwerke der Pädagogik
Band 1: Von Plato bis Hegel**

Band 26
Klaus Prange
**Schlüsselwerke der Pädagogik
Band 2: Von Fröbel bis Luhmann**

Band 28
Harm Kuper
Evaluation im Bildungssystem

Band 30
Barbara Rendtorff
Erziehung und Geschlecht

Band 32
K. Prange/G. Strobel-Eisele
**Die Formen des pädagogischen
Handelns**

Band 34
Christel Adick
**Vergleichende
Erziehungswissenschaft**

Anna Brake/Peter Büchner

Bildung und soziale Ungleichheit

Eine Einführung

Verlag W. Kohlhammer

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Alle Rechte vorbehalten

© 2012 W. Kohlhammer GmbH

Gesamtherstellung:

W. Kohlhammer Druckerei GmbH + Co. KG, Stuttgart

Printed in Germany

ISBN 978-3-17-20374-7

E-Book-Formate:

pdf: ISBN 978-3-17-029518-6

Grundriss der Pädagogik/ Erziehungswissenschaft

Die einzelnen Bände der Reihe »Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft« präsentieren jeweils grundlegende, wissenschafts- und berufsorientierte Einführungen in erziehungswissenschaftliche Teilgebiete und Themenfelder. Die Reihe wendet sich insbesondere an Studierende, aber auch an Berufspraktikerinnen in den verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern, an Lehrende in der akademischen Erstausbildung sowie in der Fort- und Weiterbildung. Die Systematik der Reihe ist orientiert an dem gewachsenen Ausdifferenzierungsprozess erziehungswissenschaftlicher Frage- und Problemstellungen. Sie greift die damit verknüpften Herausforderungen auch aus dem Umfeld der pädagogischen Arbeits- und Handlungsfelder systematisch auf und reflektiert die damit korrespondierenden Handlungsprobleme, neuen Unsicherheiten und sich wandelnden Aufgabenstellungen.

Mit den einzelnen Bänden der Reihe »Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft« soll der Blick für neuere Entwicklungen in den pädagogischen Handlungsfeldern, der erziehungswissenschaftlichen Forschung und der Theoriebildung geöffnet werden. Im Mittelpunkt stehen die pädagogischen Handlungsformen und Methoden im Spannungsfeld von Profession und Disziplin sowie das Verhältnis von Erziehung und Bildung zu wissenschaftlichen Diskursen und gesellschaftlichen Entwicklungen.

Die Autorinnen und Autoren der Reihe sind Erziehungswissenschaftler, die die verschiedenen Fachrichtungen repräsentieren. Damit gewährleisten die einzelnen Bände der Reihe

»Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft« einen theoretisch fundierten, berufsfeldorientierten und empirisch abgesicherten Einblick in aktuelle Fragestellungen und Entwicklungen der Erziehungswissenschaft.

Herausgeber

Prof. Dr. Werner Helsper (Universität Halle-Wittenberg)

Prof. Dr. Jochen Kade (Universität Frankfurt am Main)

Dr. Christian Lüders (Deutsches Jugendinstitut München)

Prof. Dr. Frank-Olaf Radtke (Universität Frankfurt am Main)

Prof. Dr. Werner Thole (Universität Kassel)

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung: Die soziale Selektivität des Bildungs- geschehens als gesellschaftliches Konfliktfeld	11
1.1	Bildung als Gegenstand von Elterninteressen	11
1.2	Bildung als Privileg?	13
1.3	Bildungsferne als Stigma?	15
1.4	Bildung und gesellschaftliche Teilhabe	18
1.5	Der Abbau von Bildungsungleichheiten zwischen Anspruch und Realität	20
2	Chancengleichheit im Bildungswesen – Konfliktlinien im historischen Rückblick	22
2.1	Bildung im Spannungsfeld zwischen Symbol- und Realpolitik	22
2.2	Restaurations- und Stagnationsphase nach dem Zweiten Weltkrieg	25
2.3	Bildungsexpansionsphase seit Mitte der 1960er Jahre	30
2.4	Von der ersten zur zweiten Bildungskatastrophe in Deutschland	35
3	Bildung und soziale Ungleichheit: Begriffliche Klärungen und theoretische Perspektiven	37
3.1	Bildungsungleichheit – Bildungsungerechtigkeit ..	39
3.2	Die vielen Gesichter der bildungsbezogenen sozialen Benachteiligung	48
3.3	Soziale Herkunft	51
3.3.1	Erikson-Goldthorpe-Portocarero-Klassen (EGP)	52
3.3.2	Der Internationale Sozioökonomische Index (ISEI)	54

3.3.3	Index of Economic, Social and Cultural Status (ESCS)	55
3.3.4	Ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital nach Bourdieu	57
3.3.5	Bildungsmilieus	61
3.4	Bildung	65
3.4.1	Begriffsgeschichtliche Notizen	65
3.4.2	Unterschiedliche Blickrichtungen auf das Bildungsgeschehen	71
3.4.3	Die Vielgesichtigkeit des Bildungsbegriffs ..	78
3.4.4	Zur Neuformatierung des Bildungsverständnisses	81
4	Bildungserfolg und soziale Herkunft: Erklärungsmodelle für das Zustandekommen von Bildungsungleichheiten	83
4.1	Natürliche Begabungsunterschiede als Legitimation für Bildungsungleichheiten	86
4.2	Schichtspezifische Sozialisation	90
4.3	Theorien der rationalen Bildungswahl	97
4.4	Die Familie als Reproduktionsinstanz – der Beitrag Pierre Bourdieus	106
4.5	Institutionelle Diskriminierung	112
4.6	Ungleichheitsverstärkende Effekte des Bildungssystems	116
4.7	Schlussbemerkung	119
5	Bildung und soziale Herkunft	121
5.1	Bedeutung mehr Bildungschancen auch mehr Bildungsgerechtigkeit?	122
5.2	Von Anfang an – Bildungsungleichheiten im Vorschulalter	124
5.2.1	Die Ungleichheitsrelevanz des Bildungsorts Familie	124
5.2.2	Die Ungleichheitsrelevanz des Besuchs vorschulischer Bildungseinrichtungen	130
5.3	Herkunftsbezogene Bildungsbenachteiligung in der Primarstufe	136

5.4	Herkunftsbezogene Bildungsbenachteiligung beim Übergang in die Sekundarstufe I	140
5.5	Herkunftsbezogene Bildungsbenachteiligung in der Sekundarstufe I	146
5.6	Klassenwiederholungen und Rückstufungen	151
5.7	Soziale Ungleichheit beim Hochschulzugang und im Hochschulstudium	154
6	Bildung und Migration	165
6.1	Was bedeutet »Migrationshintergrund«?	166
6.2	Daten zum Anteil der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem	170
6.3	Stationen der Bildungsbenachteiligung	174
6.3.1	Vorschulische Bildung	174
6.3.2	Rückstellung von der Einschulung	176
6.3.3	Klassenwiederholungen	177
6.3.4	Schulformbezogene Bildungsbeteiligung ...	178
6.4	Erklärungsansätze für migrationsspezifische Benachteiligungen	187
7	Bildung und Geschlecht	197
7.1	Ein Blick zurück	197
7.2	Die Geschlechterdifferenz im allgemeinbildenden Schulwesen	201
7.2.1	Bildungsbeteiligungsquoten	201
7.2.2	Verzögerte Schulkarrieren	202
7.2.3	Geschlechterdifferente Kompetenzprofile ...	203
7.3	Geschlechterdifferenzen in der Berufsausbildung ..	206
7.4	Geschlechterdifferenzen auf dem Arbeitsmarkt ...	209
7.5	Geschlecht und Hochschule	210
7.6	Ursachen geschlechterdifferenter Bildungschancen.	215
7.6.1	Die sog. »Feminisierung« des Lehrkörpers ..	215
7.6.2	»Doing gender« in der Schule	219
7.6.3	Biologische Erklärungsansätze	221

8	Bildung und soziale Ungleichheit – Resümée und Ausblick	226
8.1	Bildung als allgemeine Zukunftsressource und Alltagsbildung als unterschätzte Dimension des Bildungsgeschehens	226
8.2	Bildungsprozesse im Spiegel ihrer soziokulturellen Distinktions- und Segregationswirkung	229
8.3	Bildung als Gegenstand sozialer Interessenkonflikte	230
8.4	Bildungsbiographien in der Mehrgenerationen- perspektive zwischen Aufstiegshoffnung und Abstiegsdruck	232
8.5	Risikobiographien in der Folge von Bildungs- armut	236
8.6	Ausblick: Reformperspektiven im Hinblick auf eine Verringerung der sozialen Selektivität beim Bildungsgeschehen	238
	Literaturverzeichnis	245

Wenn Bildung etwas mit Macht zu tun hat,
wird sie nicht dort zu finden sein, wo alle sind.
Und wenn Bildung dort ist, wo alle sind,
wird sie nichts mehr mit Macht zu tun haben.
(Liessmann 2006, S. 54)

1 Einleitung: Die soziale Selektivität des Bildungsgeschehens als gesellschaftliches Konfliktfeld

1.1 Bildung als Gegenstand von Elterninteressen

»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.«

An dieser von Ralf Dahrendorf stammenden Beobachtung aus den 1960er Jahren über die spezifische Interessenwahrnehmung durch Akademikereltern im Hinblick auf die Bildung ihrer Kinder hat sich bis heute nur wenig geändert. Auch ein halbes Jahrhundert später unterscheidet sich das Elternverhalten in Abhängigkeit von ihrem jeweiligen Bildungshintergrund deutlich, sobald es um die elterliche Einflussnahme auf das Bildungsgeschehen ihrer Kinder geht. Im Kern haben wir es dabei mit dem grundgesetzlich garantierten individuellen *Elternrecht* (Artikel 6, Absatz 2) und den sozial bedingten (ungleichen) Nutzungsformen dieses Rechts zu tun, das allen Eltern konkurrierend zum staatlichen Gestaltungsrecht von Bildungsprozessen in der Schule (Artikel 7, Absatz 1 Grundgesetz) eingeräumt worden ist.

Neben der individuellen Wahrnehmung von Elternrechten *in* der Schule verbinden besonders Akademikereltern auch kollektive (also gruppenbezogene) Rechtsansprüche *auf* die Schule (und deren Gestaltung). Erst aus dieser Verknüpfung von individueller und kollektiver Wahrnehmung von Elternrechten ergibt sich ein

Problemzusammenhang, der für die Thematik dieses Buches von erheblicher Bedeutung ist: Wie sieht das Verhältnis von *individuellem* und *kollektivem* Elternrecht aus und welche (unterschiedlichen?) Formen der Wahrnehmung bzw. Nutzung dieses Rechts sind dabei erkennbar? Welche Bedeutung hat vor allem das kollektive Elternrecht, wenn man dessen Wahrnehmung weniger als Instrument für eine Abwehr staatlicher Eingriffe in die Privatsphäre der Familie sieht, sondern als willkommenes Instrument, um (kollektive) Elterninteressen öffentlich zu artikulieren und politisch durchzusetzen?

Eltern sind in dieser Hinsicht, das soll mit dieser Fragerichtung angedeutet werden, keine homogene Gruppe mit identischen Interessen in Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsfragen. Vielmehr haben Eltern zumeist konkurrierende Bildungsinteressen und konkurrierende elterliche Bildungsansprüche für ihre Kinder, die im komplexen Geflecht von gesellschaftlichen Interessen- und Lebenslagen sowie institutionellen Regelsystemen verortet sind. Dahrendorf deutet mit seiner oben zitierten Beobachtung an, dass das Elternrecht traditionell vor allem von Akademikereltern als wichtiges und ausgesprochen wirksames Instrument, ja als Waffe benutzt wird, um Bildungsvorteile für die eigenen Kinder zu erreichen. Insofern darf man nicht übersehen, dass z. B. Akademikereltern ihr Elternrecht in teilweise sehr unterschiedlicher Form im Vergleich zu Eltern aus einem nicht-akademischen Milieu sehen und nutzen, selbst wenn es dabei vordergründig bei beiden Elterngruppen zumeist um Belange des allgemeinen Kindeswohls gehen mag und nicht immer erkennbar ist, wem (und welchen Kindern) welche Initiative oder Maßnahme mehr nützt als anderen.

Wenn sich also besonders Akademikereltern dafür stark machen, dass ihre Kinder die durch eine günstige Lernausgangslage bedingten Startvorteile im Rahmen der schulischen Bildung zu ihren Gunsten nutzen (können), ist das aus deren »Interessenlage« durchaus nachvollziehbar. Ob es – bezogen auf die schlechteren (leistungsunabhängigen!) Bildungserfolgchancen – für den Rest der Kinder aus einem nicht-akademischen Umfeld auch gerecht ist, steht in der Regel auf einem anderen Blatt. Immerhin besteht aber diesbezüglicher Klärungsbedarf, ob und inwieweit die unterschiedliche Wahrnehmung von Elterninteressen mit realen Bil-

dungsgerechtigkeitsproblemen verbunden ist, denen wir in diesem Buch genauer nachgehen wollen.

1.2 Bildung als Privileg?

Kommen wir noch einmal zurück auf das von Dahrendorf angesprochene Engagement von Akademikereltern, die es schaffen, ihren Kindern zu möglichst exklusiven Bildungslaufbahnen zu verhelfen, selbst wenn diese nur mäßige Bildungsleistungen vorweisen können. Hier geht es – so unsere These – im Kern um die Verteidigung einer traditionellen gesellschaftlichen Vormachtstellung des Bildungsbürgertums, das über den Zugang zu (höherer) Bildung seine ihm überwiegend angestammten (privilegierten) sozialen Positionen einschließlich des damit verbundenen gesellschaftlichen Ansehens absichern möchte. Eng verbunden ist damit der Anspruch, die sog. bildungsbürgerliche Kultur und den bürgerlichen Lebensstil als Vorbild und möglichst verbindlichen Maßstab für soziale Anerkennung und (schulischen) Bildungserfolg durchzusetzen. So werden die traditionellen bildungsbürgerlichen Normen und Werte nicht nur rhetorisch als unverzichtbar beschworen, sondern sie werden zugleich auch als allgemeiner Maßstab für das Erreichen von (privilegierenden) Titeln und (hervorgehobenen) sozialen Positionen verstanden.

Mit traditionellem Bildungsbürgertum sind jene Familien gemeint, deren Kinder noch bis Anfang der 1960er Jahre zu den rund 5 % eines Altersjahrgangs gehörten, die als Kinder des Bildungsbürgertums ihre schulische Allgemeinbildung »traditionell« mit dem Abitur abgeschlossen haben. Die Bildungsexpansion nach 1965 hat dann allerdings dazu geführt, dass das traditionelle Bildungsbürgertum seine über einen längeren historischen Zeitraum verteidigte Exklusivität verloren hat. Ist es doch in der Folge der Bildungsexpansion zu einer deutlichen Vergrößerung der Anzahl von Familien gekommen, deren Kinder die Schule mit dem Abitur abschließen und eine Hochschulzugangsberechtigung erwerben konnten.

Selbst wenn in vielen dieser Familien das Abitur erstmals, also in der ersten Generation erworben werden konnte, veränderten sich dadurch die traditionellen bildungsbezogenen Interessenkonstel-

lationen, die sich entsprechend auch in einer veränderten Wahrnehmung des Elternrechts niederschlugen. Gehörten doch nun (nach der Bildungsexpansion) erheblich mehr Eltern zu jener vergrößerten Gruppe von Familien, deren Nachwuchs sich mit Hilfe von höheren Bildungsabschlüssen als Nutznießer der veränderten Rahmenbedingungen beim Wettbewerb um möglichst exklusive Bildung fühlen konnte. Auch wenn nun für eine größere Anzahl von Personen relativ exklusive Chancen für den sozialen und beruflichen Aufstieg in Aussicht gestellt wurden, blieb es im Grundsatz dabei, dass (höhere) Bildung am wahrscheinlichsten für jene Kinder erreichbar war, deren Eltern (aus einer relativ privilegierten Situation heraus) in der Lage waren, ihre Bildungsinteressen entsprechend zu ihren Gunsten zur Geltung zu bringen (vgl. dazu ausführlicher Achinger u. a. 1980).

Mit der Bildungsexpansion war bei der Frage des privilegierten Zugangs zu mehr (höherer) Bildung eine historisch veränderte Interessenkonstellation entstanden. Die Bildungsaspirationen, die mit Hilfe eines verstärkten meritokratischen Moments beim Zugang zu Bildung im Zuge der Bildungsexpansion durchgesetzt werden konnten¹, galt es nun auch für die nachfolgenden Generationen derjenigen Familien zu verteidigen, denen es gelungen war, für ihre Kinder erstmals Zugang zu höherer Bildung zu erlangen. Auch hier diente im weiteren Verlauf der Schulentwicklung das Elternrecht als Instrument für die Verteidigung entsprechender bildungspolitischer Interessen. Insofern finden wir neben dem traditionellen Bildungsbürgertum nunmehr Eltern, in deren Familien es keine längere Tradition als Akademikerfamilie gibt, die aber in Anbetracht der neuen Gegebenheiten als »neues« Bildungsbürgertum (das häufig auch als aufstiegsorientierte Mittelschicht bezeichnet wird) eigene Bildungsinteressen zu verteidigen haben und die (schulische) Bildung ihrer Kinder zu deren Vorteil in vergleichbarer Art zu beeinflussen suchen.

Bei der Wahrnehmung des Elternrechts durch das »neue« Bildungsbürgertum tauchen nun allerdings zusätzlich auch bil-

1 Zum Begriff »Meritokratie« als System der Belohnung von Leistungsbereitschaft und Leistung sowie den kennzeichnenden Merkmalen des meritokratischen Denkens im Kontext von Bildungsfragen vgl. Kap. 3.1.

dungspolitische Positionen auf, die auf eine Entmachtung der (zuvor dominierenden) traditionellen bildungsbürgerlichen Kultur als alleinigem Vorbild und exklusivem Maßstab für anerkanntswerten (schulischen) Bildungserfolg gerichtet sind (vgl. dazu Genauerer im Kap. 2). Gleichzeitig geht es dieser Elterngruppe aus dem »neuen« Bildungsbürgertum aber auch (in einer »heimlichen« Koalition mit der Elterngruppe des traditionellen Bildungsbürgertums) um die Verteidigung der vergleichsweise besseren Bildungschancen ihrer Kinder gegenüber den nachdrängenden »Massen« von Kindern, die sich bemühen, ebenfalls teilzuhaben an einer erstrebenswerten weiterführenden Bildung, die mit dem Versprechen besserer Berufschancen und höherer sozialer Anerkennung verbunden ist.

Negativ betroffen von diesen bildungspolitischen Entwicklungen sind auf der anderen Seite Elterngruppen, deren Familien als Verlierer der Bildungsexpansion angesehen werden müssen. Zu diesen Verlierern zählen jene inzwischen ca. zwei Drittel aller Familien in Deutschland, deren Kinder auch weiterhin mit Problemen beim Zugang zu höherer Bildung konfrontiert sind. Kinder aus diesen Familien sind beim verschärften Wettbewerb um (höhere) Bildung von Generation zu Generation immer wieder unterlegen und müssen auf die Vorteile verzichten, die sich aus dem Nachweis höherer Bildung ergeben. Zwar hat sich, seit Dahrendorf seine zitierte Beobachtung zu Papier gebracht hat und fast 50 Jahre vergangen sind, beim Wettstreit um mehr und bessere Bildung einiges verändert, aber es handelt sich dabei um *graduelle*, nicht aber *prinzipielle* Veränderungen. Die Bildungsstrategien mancher Eltern aus bestimmten sozialen Statusgruppen (die wir hier als traditionelles und neues Bildungsbürgertum bezeichnet haben) tragen somit auch weiterhin dazu bei, dass Bildung als gesellschaftliches Privileg angesehen werden muss, um das interessenbezogen gekämpft wird.

1.3 Bildungsferne als Stigma?

Auch am Beginn des 21. Jahrhunderts ist es eine inzwischen gut belegte Tatsache, dass es nach wie vor eine herkunftsbedingt ungleiche Bildungsteilhabe gibt. Der für Kinder aus den unteren

sozialen Statusgruppen erschwerte Zugang zu Bildung wird mit dem Modewort »Bildungsferne« etikettiert, von der bestimmte Familien offenbar über Generationen hinweg betroffen sind. Die Exklusionsmacht, die mit höherer Bildung verbunden ist, ermöglicht auch weiterhin mehr oder weniger privilegierte bildungsbiographische Weichenstellungen, bei denen die soziale Herkunft und der Bildungshintergrund der jeweiligen Herkunftsfamilie maßgebend sind. Auch von den »Bildungsnahen« (ebenso wie im öffentlichen bildungspolitischen Diskurs) wird die soziale Vererbung von Bildungsnähe und Bildungsferne zwar »irgendwie« als ungerecht empfunden; aber die damit zum Ausdruck gebrachte Besorgnis trägt Züge von Scheinheiligkeit (Preisendörfer 2008). Denn heute wie damals (vor der Bildungsexpansion) spielt in der öffentlichen Debatte weniger das Ungerechtigkeitsempfinden, sondern eher die *ökonomisch* begründete Sorge eine zentrale Rolle, wenn dazu aufgefordert wird, die brachliegenden Bildungsreserven zu mobilisieren, die, so kann man immer wieder hören oder lesen, nicht verschwendet werden dürfen.

Erst in zweiter Linie geht es in der aktuellen Bildungsrhetorik auch um die Frage, wie Bildung für alle erreicht werden kann, die allen (bei entsprechenden Bildungsleistungen) zusteht und wofür die notwendigen Voraussetzungen geschaffen werden müssen. Im Gegensatz zu den 1960er Jahren (also den Jahren vor der Bildungsexpansion) steht heute allerdings weniger das Glück der vielen einzelnen Subjekte und die Realisierung des Grundsatzes »Bildung ist Bürgerrecht« (Dahrendorf 1965) im Vordergrund der bildungspolitischen Debatte. Vielmehr geht es im Bildungsland Deutschland eher um die internationale Reputation eines Landes, das für sich in Anspruch nimmt und sich auf dem Weltkindergipfel 2002 dazu verpflichtet hat, »...eine kindergerechte Welt zu schaffen, in der die Grundsätze der Demokratie, der Gleichberechtigung, der Nichtdiskriminierung, des Friedens und der sozialen Gerechtigkeit (...) die Grundlage für eine nachhaltige menschliche Entwicklung bilden« (BMFSFJ 2005). Die wegen ihrer vermeintlichen Bildungsferne nicht selten auch noch stigmatisierten Menschen werden vor einem solchen Hintergrund dann leicht zu einem »sozialen Problem«.

Bildungspolitisch wichtiger scheint derzeit vor allem die geringe Anzahl von Hochschulabsolventen als Ausdruck mangelhafter

Eliteförderung zu sein, und die hohe Anzahl der Schulabgänger ohne Abschluss gelten als Belege für das Versagen des deutschen Bildungswesens und als beschämender Hauptgrund dafür, dass Deutschland von der OECD an den Bildungspranger gestellt werden konnte. Die immer wieder zum Ausdruck gebrachte Besorgnis und das Wohlwollen vieler Bildungsnahen gegenüber den Bildungsfernen ist deshalb nicht selten mit Herablassung und elitärer Bildungsdünkelhaftigkeit vergiftet, wodurch die Scham der ins Abseits gestellten Bildungsfernen durch Beschämung eher noch verstärkt wird². Einerseits soll den Bildungsfernen in unserer Gesellschaft also mehr Bildungsnähe ermöglicht werden, aber de facto sorgen viele Bildungsnähe bei konkreten Reformmaßnahmen gleichzeitig dafür, dass entsprechende »Annäherungsversuche« der Bildungsfernen mit dem Ziel von mehr Bildungsnähe nicht in einen »ungesunden Bildungsdrang« ausarten (vgl. dazu Kap. 5).

Insofern sind Zweifel an der Ernsthaftigkeit des proklamierten Strebens nach mehr Bildungsgerechtigkeit nicht ganz unberechtigt. Beim erst 2006 verabschiedeten Gleichbehandlungsgesetz spielt z.B. die soziale Herkunft als Gleichbehandlungskriterium keine Rolle. Das vom Deutschen Bundestag beschlossene Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) soll Benachteiligungen aus Gründen der Rasse oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität verhindern oder beseitigen. Herkunftsbedingte Benachteiligungen bleiben im Gesetzestext hingegen unberücksichtigt, was dazu führt, dass sich auch die Aktivitäten der Antidiskriminierungsstellen des Bundes und der Länder nicht explizit an dieser Form der Benachteiligung ausrichten.

2 Denken wir dabei nur an Schülerinnen und Schüler, denen in der fünften Jahrgangsstufe unmissverständlich mitgeteilt wird, dass sie eigentlich nicht in eine weiterführende Schule gehören und besser anderswo unterrichtet werden sollten. Oder denken wir an Schülererlebnisse aus der vorangegangenen Schulzeit in der Grundschule, wo die Spreu vom Weizen getrennt worden ist und manche Eltern froh waren, wenn einige Mitschülerinnen und Mitschüler ihrer Kinder endlich andere (Schul-)Wege gehen (mussten).

In unserem Einführungsband geht es uns in Anbetracht dieser komplexen Problematik vor allem aus bildungssoziologischer Sicht darum, die *strukturbildenden* und *strukturhaltenden* Mechanismen der immer noch nachhaltigen sozialen Selektivität im Feld des Bildungsgeschehens genauer zu beleuchten.

1.4 Bildung und gesellschaftliche Teilhabe

So wie von materieller Armut und materiellem Reichtum bzw. Einkommensarmut und Einkommensreichtum die Rede ist, wird seit einiger Zeit in Analogie dazu auch von Bildungsarmut und Bildungsreichtum gesprochen, um auf die hervorgehobene Bedeutung bildungsbedingter sozialer Ungleichheit hinzuweisen. Wie aber zeigen sich bildungsbedingte soziale Ungleichheiten? Hier wird zwischen relativer Zertifikats- und Kompetenzarmut im Vergleich zu entsprechendem Bildungsreichtum unterschieden. Wer z. B. die allgemeinbildende Schule ohne Abschluss verlassen hat, wird im Vergleich zu Absolventen »höherer« Bildungsgänge als bildungsarm bezeichnet, weil hier ein Fall von Zertifikatsarmut vorliegt. Entsprechend liegt bei jener sog. Risikogruppe von Schülerinnen und Schülern, die die unterste Kompetenzstufe in den PISA-Studien (z. B. bei der Lesekompetenz) nicht erreichen und damit als »funktionale Analphabeten« gelten, Kompetenzarmut vor (Allmendinger 1999; Allmendinger/Leibfried 2002), weil diese Schülerinnen und Schüler basale Kulturtechniken nicht beherrschen, die in modernen Gesellschaften als Grundvoraussetzung für eine befriedigende Lebensführung und eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben angesehen werden.

Der Tatbestand einer vorliegenden Bildungsarmut (als Ergebnis von zuvor abgelaufenen Bildungsprozessen) muss allerdings bereits im Vorfeld mit den ungleich verteilten Möglichkeiten des Zugangs zur Ressource Bildung und gleichermaßen mit der Bildungsverlaufsperspektive in Verbindung gebracht werden. Die viel diskutierte These von einer milieuspezifisch ausgeprägten sozialen Schließung des Zugangs zur Ressource Bildung besagt dabei, dass sich eine Gruppe von Personen auf Kosten anderer Vorteile verschafft (hat), so dass es zu Bildungsarmut bzw. Bildungsreichtum kommt, von der Menschen unterschiedlicher sozialer Herkunft

unterschiedlich betroffen sind. Dass es neben der sozialen Herkunft auch andere, z.B. geschlechtsspezifische oder migrationsbedingte Einflussfaktoren gibt, die dazu beitragen können, dass es zu Bildungsarmut oder Bildungsreichtum kommt, soll bereits an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben, auch wenn wir erst später darauf zurückkommen werden (vgl. Kap. 6 und 7).

Indem wir die Untersuchung von herkunftsbedingten Disparitäten beim Bildungserwerb zum Gegenstand dieses Buches machen, beschäftigen wir uns mit einem immer wieder nachgewiesenen Hauptdefizit des deutschen Bildungsgeschehens in Verbindung mit dem Anspruch, mehr Bildungsgerechtigkeit unabhängig von den vorhandenen sozialen Ausgangslagen zu ermöglichen, damit Beeinträchtigungen aufgrund von Bildungsarmut minimiert werden können. Kann doch von Bildungsgerechtigkeit erst dann gesprochen werden, wenn es möglich ist, die unterschiedlichen Voraussetzungen beim Bildungsgeschehen so auszugleichen, dass gleiche Chancen zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben auch wirklich gegeben sind.

Bei der wissenschaftlichen Untersuchung von Bildungsungleichheiten finden wir häufig eine getrennte Analyse von schulischen und außerschulischen Bildungszusammenhängen, die freilich – so ist aus unserer Sicht zu betonen – in einem engen Interdependenzverhältnis zueinander stehen. Während die Benachteiligung von Arbeiterkindern und Kindern mit Migrationshintergrund im Schulsystem relativ umfassend untersucht worden ist, gilt dies für die Möglichkeiten des außerschulischen Bildungserwerbs in weitaus geringerem Maße. Besonders die Ausgestaltung der Eltern-Kind-Beziehungen und die kulturelle Alltagspraxis in Familien aus unterschiedlichen Herkunftsmilieus bei der Entstehung bzw. bei der Herstellung von Bildungsungleichheiten sind noch vergleichsweise wenig erforscht. Eine solche Ausgangslage verführt dazu, diesen Forschungsstand zum Thema Bildung und soziale Ungleichheit in der Gliederung eines entsprechenden Einführungsbandes zu replizieren. Das wollen wir jedoch insofern vermeiden, als wir *lebenslaufbezogen* die vielen verschiedenen Stationen berücksichtigen, die beim individuellen Bildungserwerb durchlaufen werden (können und müssen). Pate für eine solche Vorgehensweise steht beispielsweise der Untertitel eines vor kurzem erschienenen Sammelbandes: Bildung und soziale

Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule (Krüger u. a. 2010). Die Frage, warum es in Deutschland noch immer ein erschreckend hohes Niveau an herkunftsbedingter Ungleichheit beim Zugang zu schulischer und außerschulischer Bildung gibt, die sich aus biographischer Sicht aufschichtet und sich auch unter Karriereperspektiven als kumulativer Prozess erweist, stellt sich also mit besonderer Dringlichkeit (Baumert/Schümer 2001).

1.5 Der Abbau von Bildungsungleichheiten zwischen Anspruch und Realität

Die Inhalte der aktuellen bildungspolitischen Kontroversen scheinen die Vermutung zu bestätigen, dass es beim Thema Bildung immer wieder (und nach wie vor) um wichtige soziale und politische Interessengegensätze geht. Wer, wie die schwarz-grüne Regierungskoalition in Hamburg noch kurz vor dem Volksentscheid (im Juli 2010) über die Einführung einer sechsjährigen Primarschule, vom Tauziehen um einen Bildungskompromiss oder von einem endlich notwendigen »Schulfrieden« spricht, der unterstellt gravierende Konflikte bei Bildungsfragen, die z.B. auch in Hessen schon seit den 1970er Jahren traditionell als »Kulturkampf« ausgetragen werden (v. Friedeburg 1992). Und immer wieder wird bei diesen bildungspolitischen Auseinandersetzungen das Elternrecht auf freie Schulwahl für ihre Kinder ins Spiel gebracht. Dabei stehen vor allem die Interessen jener Eltern im Vordergrund, die vom bestehenden selektiven (»gegliederten«) Schulsystem traditionell eigentlich besonders begünstigt werden; gleichwohl spielen hier Motive der Besitzstandwahrung oder sogar die Furcht vor dem Verlust von Privilegien eine wichtige Rolle (vgl. dazu Griesinger 2009).

Dass es bei Fragen der Bildungsgerechtigkeit um zentrale gesellschaftliche Interessenkonflikte geht, wollen wir im nächsten Kapitel – nicht zuletzt auch im Spiegel der vorangegangenen »Kulturkämpfe« um die Verteidigung von Bildungsprivilegien – weiter verdeutlichen, indem wir einen Blick in die deutsche Schulgeschichte werfen. Das ist vor allem deshalb wichtig, weil einiges dafür spricht, dass die Verteidigung der Exklusionsmacht im Bildungsbereich einerseits und das Ringen um die Würde des

(von Bildung) ausgeschlossenen Personenkreis andererseits durchaus mit den Klassenkämpfen im 19. Jahrhundert vergleichbar ist (Beck 2010). Solange die Verweigerung der sozial gerechteren Teilhabe an Bildung in Verbindung steht mit der Legitimation des Ausschlusses von Menschen aus der Mehrheitsgesellschaft, wird der Wettstreit um die knappe Ressource »Bildung« auch weiterhin mit ernststen gesellschaftlichen Auseinandersetzungen über die Legitimität von Privilegierung und Deprivilegierung bei der Teilhabe an Bildung verbunden sein. Dies umso mehr, als wir davon ausgehen müssen, dass das Investieren in Bildung »sozusagen die Sozialversicherung (ist), die nach der Sozialversicherung kommt« (ebd., 36).

2 Chancengleichheit im Bildungswesen – Konfliktlinien im historischen Rückblick

2.1 Bildung im Spannungsfeld zwischen Symbol- und Realpolitik

Klagen über herkunftsbedingte Bildungsungleichheiten und eine damit verbundene Diskriminierung von Individuen und ganzen sozialen Gruppen beim Zugang zu (höherer) Bildung aufgrund »geburtsständischer Privilegien« haben in Deutschland eine lange Tradition (vgl. dazu Herrlitz/Hopf/Titze 1993). Viele der damit zusammenhängenden Probleme einer Demokratisierung der Bildungschancen in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft sind bis heute weitgehend ungelöst und stehen auch weiterhin auf der bildungspolitischen Agenda. Immer wieder haben wir vom Bildungsbürgertum getragene Elterninitiativen und Elternaktivitäten erlebt, die Gründe dafür ins Feld führen, dass vorgeschlagene, auf mehr Bildungsgerechtigkeit zielende Bildungsreformen mit problematischen Folgen verbunden seien und deshalb unterbleiben müssen. Das führt zu (endlosen?) kontroversen Zieldebatten, die letztlich die Umsetzung von entsprechenden Reformschritten immer wieder behindern oder verhindern, so dass der Abbau der fortbestehenden »sozialen Selektivität« der Teilhabechancen an Bildung nicht wirklich vorankommt.

Spätestens seit dem 19. Jahrhundert ist es dem deutschen Bildungsbürgertum so durch eine entsprechende Interessenpolitik gelungen, dem eigenen Nachwuchs mit Hilfe der Ressource Bildung den Zugang zu exklusiven sozialen und beruflichen Positionen in der Gesellschaft zu sichern. Und bis hinein ins 21. Jahrhundert geht damit zugleich die soziale Schließung des Zugangs zu (höherer) Bildung für große, bis dato bildungsferne soziale Gruppen aus der unteren Mittelschicht und der Arbeiterschaft einher (Herrlitz/Hopf/Titze 1993). Heute sind es darüber hinaus besonders Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund, die bei der Gestaltung ihrer Bildungsbiographien mit den Wid-

rigkeiten solcher sozialer Schließungstendenzen fertig werden müssen.

Zwar ist die in der ständisch geprägten Gesellschaft des 19. und frühen 20. Jahrhunderts bestehende »selbstverständliche« Trennung von hohem und niedrigem Bildungswesen nach Standes- und Klassenzugehörigkeit ebenso überwunden wie die grundsätzliche Trennung von Jungen- und Mädchenbildung oder die Trennung nach Konfessionen. Aber in Fragen der gerechten Bildungsbeteiligung hat die deutsche Gesellschaft auch am Beginn des 21. Jahrhunderts noch immer deutlichen demokratischen Nachholbedarf. Und dies umso mehr, je einhelliger programmatisch erklärt wird, dass Bildung eine Bedingung von Demokratie und gesellschaftlicher Teilhabe ist und Bildungsgerechtigkeit vor allem auf Beteiligungsgerechtigkeit abzielt, wobei ein ungleicher Zugang zu Bildung an möglichst allen Bildungsorten ausgeschlossen sein soll.

Das Thema »soziale Selektivität« und die sich ständig wiederholenden Aufforderungen zur Demokratisierung des Bildungswesens im Spannungsfeld der Verteidigung traditioneller Bildungsprivilegien und dem Kampf um Anerkennung »neuer« Bildungsansprüche ziehen sich, wie wir an ausgewählten Beispielen zeigen wollen, wie ein roter Faden durch die Bildungsdebatten vergangener Jahrzehnte und Jahrhunderte. Da gab es z. B. bereits Schulkämpfe zu Beginn der Weimarer Republik, die vor fast einhundert Jahren – reformpädagogisch begründet und von der Arbeiterbewegung getragen – zur Aufhebung der Privatschulen und zur Einrichtung der vierjährigen Grundschule für alle führten. In der Mitte der 1960er Jahre löste die denkwürdige Streitschrift von Ralf Dahrendorf (»Bildung ist Bürgerrecht«) den Startschuss für eine in der alten Bundesrepublik ausgesprochen wichtigen Phase der Bildungsexpansion aus, und nun sind es die Ergebnisse der ersten PISA-Studie (2001), die (erneut) einer Zwischenphase, in der die Ungleichheit in Sachen Bildung mehr oder weniger in Vergessenheit geraten war, ein vorläufiges Ende bereitet haben.

Dabei ist der normative Anspruch der Chancengleichheit bei der Teilhabe an Bildung und Kultur schon weitaus länger auf der Agenda der Bildungsreformdebatte. Machte doch bereits vor fast 200 Jahren der große Gelehrte und pädagogische Klassiker Fried-

rich Schleiermacher in seinen Vorlesungen aus dem Jahr 1826 auf das Problem der Chancenungleichheit aufmerksam, als er »die Ungunst der äußerlichen Verhältnisse« als Ursache dafür ausmachte, dass es zu einer »Aristokratie des geistigen Vermögens und der geistigen Bildsamkeit« komme (Schleiermacher 1996). Diese Einsicht veranlasste ihn zu der noch heute zentralen Forderung, dass man zwar der Natur freien Lauf lassen müsse, dass man aber der Natur kein Hindernis in den Weg legen dürfe, wenn es darum gehe, tüchtig zu werden für eine angemessene Stellung in Staat und Gesellschaft.

In Anbetracht der »angestammten« (heute würde man sagen: herkunftsbedingten) Ungleichheit der äußerlichen Verhältnisse sei es »frevelfhaft«, diese Ungleichheit absichtlich und gewaltsam auf dem Punkt festzuhalten, auf welchem sie stehe. Nach dem demokratischen Prinzip käme es vielmehr darauf an, die durch die äußerlichen Verhältnisse, also die soziokulturellen Voraussetzungen für Bildung und Erziehung Begünstigten nicht noch mehr zu begünstigen. Insofern erklärte schon Schleiermacher das Problem der ungleichen Bildungsteilhabe im Wesentlichen nicht zu einer Frage der Intelligenz oder der Gene, auch wenn diese, wir wissen, keineswegs bedeutungslos sind, wenn es um Bildungsprozesse im Lebensverlauf eines einzelnen Menschen geht.

Ein solches Credo, das von Schleiermacher mit Bezug auf die Ständegesellschaft des 19. Jahrhunderts formuliert worden ist, lässt sich weitgehend auf die aktuelle Debatte über den Abbau von ungleichen Bildungschancen am Beginn des 21. Jahrhunderts übertragen. Insofern ist das Nachdenken über die Voraussetzungen und Folgen der sozialen Selektivität bei der Bildungsteilhabe keineswegs »Schnee von gestern« (Solga/Powell/Berger 2009). Noch immer gehen Kinder aus der Bildungsaristokratie (heute: aus Akademikerfamilien) eher auf das Gymnasium und die Hochschulen als Kinder aus dem Volk (heute: aus Arbeiter- und Migrantenfamilien), obwohl sie vielfach nicht dümmer, sondern nur ärmer an Chancen sind. Insofern muss das individuelle Leistungsprinzip als wohl wichtigste normative Rechtfertigung bzw. als Legitimationsinstrument für die soziale Selektivität des Bildungsgeschehens gelten (vgl. dazu Kap. 3.1).

2.2 Restaurations- und Stagnationsphase nach dem Zweiten Weltkrieg

Ein etwas genauerer Blick in die Nachkriegsentwicklung des deutschen Bildungswesens soll nun verdeutlichen, welche bildungspolitischen Strömungen dazu beigetragen haben, dass die Nachkriegs- und Wiederaufbauphase zu den Ergebnissen geführt haben, die bis heute als prägende Merkmale des deutschen Bildungswesens gelten müssen. Gleich in den ersten Monaten nach Kriegsende steht in den Aufrufen des Zentralausschusses der SPD und den gemeinsamen Aufrufen von SPD und KPD die Forderung ganz oben, durch die Aufhebung aller Bildungsprivilegien (zusammen mit der restlosen Vernichtung aller Spuren des Hitlerregimes auch im Bildungswesen) mehr Bildungsgerechtigkeit zu ermöglichen (Herrlitz/Hopf/Titze 1993, 174). Insbesondere sollten die Tore der höheren Schule und der Hochschule für die Söhne und Töchter des einfachen Volkes nicht länger verschlossen bleiben.

Das Ziel dieser Initiativen war die Brechung des Bildungsmonopols »der herrschenden Klassen«, das allerdings von Anfang an in einem ausdrücklichen Spannungsverhältnis zu jenem traditionellen (abgestuften) Begabungsverständnis stand, das ein Recht auf Bildung abhängig machte von den entsprechenden Anlagen und Fähigkeiten eines Kindes (ebd., 178). Hinzu kam, dass der Anspruch einer antifaschistisch-demokratischen Bildungsreform schon sehr frühzeitig überlagert wurde vom zunehmenden Ost-West-Gegensatz zwischen Sowjetischer Besatzungszone (SBZ) und den Westzonen, der dazu führte, dass sich sowohl die bildungspolitische Programmatik als auch die tatsächliche Entwicklung des Bildungswesens bald in sehr unterschiedliche Richtungen zu bewegen begann. Am ursprünglichen Ziel, den Bildungsbesitz einer Minderheit zum Besitz aller zu machen, wurde später nur noch in der DDR festgehalten und dort mit »Instrumenten der Gegenprivilegierung« (Bonus für Arbeiter- und Bauernkinder, soziale Quotierung beim Zugang zu höherer Bildung, Arbeiter- und Bauernfakultäten) äußerst konsequent umgesetzt (Geissler 1992).

In den Westzonen (und ab 1949 in der entstehenden BRD) knüpften solche Bildungsreformversuche an anderen Traditionen

an. Reformmaßnahmen benötigten hier (im Gegensatz zur »Reform von oben« in der SBZ/DDR) nicht nur eine »revolutionäre Legitimität«, sondern es waren parlamentarische Legitimationsverfahren erforderlich, um entsprechende Mehrheiten für bestimmte Reformmaßnahmen zu erreichen. Selbst die westlichen Siegermächte wagten nicht, die Egalisierung und Demokratisierung des Bildungswesens gegen den Willen der bürgerlichen Eliten in den Westzonen durchzusetzen. Der Zusammenbruch des »Dritten Reiches« und die Befreiung von der nationalsozialistischen Herrschaft lösten in den ersten Nachkriegsjahren zwar auch hier viele bildungspolitische Initiativen aus, die eine grundlegende Demokratisierung des traditionellen deutschen Bildungssystems forderten. Ausgangs- und Bezugspunkt für derartige Reformpläne war aber der bis Kriegsende vorgegebene gegliederte Schulaufbau, der in der Weimarer Republik entwickelt worden und auch von der nationalsozialistischen Bildungspolitik weitgehend unangetastet geblieben war, und in dem das fortgeschrieben wurde, was von der »Weimarer Koalition« strukturell ermöglicht worden war: eine obligatorische vierjährige Volksschule (Grundschule) für alle, aber eben auch ein gegliedertes Sekundarschulwesen mit Volksschuloberstufe (Klassen 5–8), Mittelschule und Gymnasium, verbunden mit einer rigiden Übergangsauslese.

Besonderen Stellenwert hatte in dieser Reformphase vor allem die Umerziehungs-(»Re-Education-«)Programmatik, mit der vor allem die anglo-amerikanischen Vertreter der alliierten Besatzungsmächte eine demokratische Neugestaltung des gesamten Schullebens erreichen und eine sich wiederholende ideologische Durchdringung der Schule mit autoritärem Gedankengut verhindern wollten (Bungenstab 1970; Kuhlmann 1970; Pakschies 1979). Gleichzeitig drängten aber nicht nur die Vertreter der alliierten Besatzungsmächte nach Kriegsende auf die Durchsetzung einer demokratischen Bildungsreform, die gleiche Bildungschancen für alle, Unentgeltlichkeit des schulischen Unterrichts und eine starke Betonung staatsbürgerlicher Erziehung vorsah. Auch von deutscher Seite wurde in einer gemeinsamen Erklärung von SPD und KPD anfangs für ein »einheitliches Schulsystem« plädiert. Selbst Fürsprecher innerhalb der neu gegründeten CDU sprachen sich zunächst für ein einheitliches öffentliches Schul-