

Peter A. Berger | Heike Kahlert (Hrsg.)

Institutionalisierte Ungleichheiten

Wie das Bildungswesen
Chancen blockiert

3. Auflage

Peter A. Berger | Heike Kahlert (Hrsg.)
Institutionalisierte Ungleichheiten

Bildungssoziologische Beiträge

Herausgegeben von der
Sektion Bildung und Erziehung
der Deutschen Gesellschaft für Soziologie

Herausgeberkollegium:

Anna Brake | Helmut Bremer | Andrea Lange-Vester |
Regula Julia Leemann | Justin J. W. Powell

Peter A. Berger | Heike Kahlert (Hrsg.)

Institutionalisierte Ungleichheiten

Wie das Bildungswesen Chancen blockiert

3. Auflage

BELTZ JUVENTA

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

1. Auflage 2005
2. Auflage 2008
3. Auflage 2013

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

© 2005 Juventa Verlag Weinheim und München

© 2013 Beltz Juventa · Weinheim und Basel

www.beltz.de · www.juventa.de

Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

Druck nach Typoskript

Printed in Germany

ISBN 978-3-7799-5133-9

Inhalt

Peter A. Berger und Heike Kahlert

Bildung als Institution:

(Re-)Produktionsmechanismen sozialer Ungleichheit7

I. Die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheiten durch Bildung

Heike Solga

Meritokratie – die moderne Legitimation

ungleicher Bildungschancen.....19

Michael Vester

Die selektive Bildungsexpansion.

Die ständische Regulierung der Bildungschancen in Deutschland39

Rainer Geißler

Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn.

Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach

Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen71

II. Institutionelle Barrieren und soziale Selektivität in der Schule

Daniel Dravenau und Olaf Groh-Samberg

Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt.

Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung..... 103

Dorothee Kaesler

Sprachbarrieren im Bildungswesen..... 130

Steffen Hillmert und Marita Jacob

Zweite Chance im Schulsystem?

Zur sozialen Selektivität bei ‚späteren‘ Bildungsentscheidungen 155

III. Institutionalisation von Ungleichheiten in Wissenschaft und Hochschule

Regula Julia Leemann

Geschlechterungleichheiten in
wissenschaftlichen Laufbahnen..... 179

Kerstin Felker und Stefan Fuchs

Geschlechterdifferenzierungen und Prozesse
der Re-Institutionalisierung: Karrieren von Wissenschaftlern und
Wissenschaftlerinnen in der Tiermedizin..... 215

Karsten König und Reinhard Kreckel

Die vereinbarte Abdankung.
Zur ungleichheitspolitischen Bedeutung von Zielvereinbarungen
zwischen Landesregierungen und Hochschulen..... 233

Autorinnen und Autoren..... 255

Peter A. Berger und Heike Kahlert

Bildung als Institution: (Re-)Produktionsmechanismen sozialer Ungleichheit

Ungleichheiten sind aus soziologischer Sicht vor allem dann von Interesse, wenn sie, sei es im individuellen Lebenslauf, sei es in der Abfolge der Generationen, Momente der Regelmäßigkeit und Dauerhaftigkeit aufweisen. Und gerade die ‚Beständigkeit‘ sozialer Ungleichheit, die ‚Hartnäckigkeit‘ ihrer immer wieder neuen Produktion und Reproduktion, die in Deutschland im Bildungsbereich besonders ausgeprägt zu sein scheint, hat sie zu einem zentralen Gegenstand nicht nur der Ungleichheitsforschung, sondern auch vieler ‚Bindestrich-Soziologien‘ werden lassen.

Umso erstaunlicher ist es, dass bislang in der deutschen Soziologie eher selten versucht wird, die mit Blick auf soziale Ungleichheiten gern herangezogenen Vorstellungen von Dauerhaftigkeit und Regelmäßigkeit systematisch mit jenen ebenfalls auf ‚überindividuelle‘ und dauerhafte Ordnungen zielenden Konzepten der ‚Organisation‘, ‚Institution‘ oder ‚Institutionalisierung‘ zu verknüpfen, die die Soziologie zur Erfassung mehr oder minder stark ‚strukturierter‘ Handlungskontexte bereitstellt. Damit droht die spannende Frage nach dem konkreten Zusammenspiel organisationaler Kontexte und den in ihnen sowie durch sie institutionalisierten Erwartungsmustern kognitiver und normativer Art zwischen den (inter- und intradisziplinären) Grenzen soziologischer Teilbereiche gleichsam ‚hindurchzufallen‘.

Das scheint auch für die Organisationen und Institutionen des Bildungssystems zu gelten. Dieses spielt ja in den zunehmend bildungs- und wissensabhängiger werdenden modernen Gesellschaften eine immer bedeutsamere Rolle bei der Statuszuweisung, der (Re-)Produktion und Legitimation sozialer Ungleichheit. Und in dieser Bedeutung ist es in jüngster Zeit im Gefolge der so genannten PISA-Studien wieder als ‚Produzent‘ sozialer Ungleichheit verstärkt ins Zentrum wenn schon nicht der öffentlichen, so zumindest der sozialwissenschaftlichen Diskussion und Forschung gerückt. Weitaus weniger wird allerdings die ‚andere Seite‘ dieses Phänomens diskutiert, nämlich dass das Bildungssystem in seiner aktuellen Verfasstheit auch ein ‚Produkt‘ sozialer Ungleichheit ist. So ist bisher aus sozialwissenschaftlicher Sicht kaum systematisch begriffen, wer die politischen ‚EntscheiderInnen‘, die strategischen ‚MacherInnen‘ und die konzeptionellen

‚DenkerInnen‘ im Bildungssystem sind, welche Werte und Normen sie verkörpern und wie sie organisationale Strukturen und das Handeln in und durch Organisationen prägen. Die Erforschung dieser Fragen ist vor allem deshalb herausfordernd, weil im Bildungssystem eine große organisatorische und institutionelle, auch durch den deutschen Bildungsföderalismus bedingte ‚Zersplitterung‘ vorherrscht: Von Kinderkrippen und Kindergärten über die nach Bundesländern unterschiedlich ausgeformte Mehrgliedrigkeit des deutschen Schulsystems bis hin zu den Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen finden wir eine Vielzahl und Vielfalt von Formen organisierter und institutionalisierter Erziehung und (Aus-)Bildung. In all diesen Institutionen und Organisationen von (Aus-)Bildung und Erziehung scheinen sich aber trotz – oder gerade wegen? – dieser bisweilen bis zur ‚Unübersichtlichkeit‘ gesteigerten Vielgestaltigkeit immer wieder die gleichen, bisher wenig analysierten Regelmäßigkeiten und Regeln der (ungleichen) sozialen Selektion durchzusetzen.

Vor diesem Hintergrund will der vorliegende Band zweierlei erreichen: Es soll einerseits auf eine ‚Lücke‘, also auf die unseres Erachtens noch kaum ausgeprägte, aber notwendige Verknüpfung von organisations- bzw. institutionensoziologischen mit ungleichheitssoziologischen Fragestellungen im Hinblick auf das Bildungssystem aufmerksam gemacht werden. Andererseits wollen die Beiträge am Beispiel des Bildungssystems erste Bausteine liefern, mit deren Hilfe – in wissenschaftlicher und handlungspraktischer Hinsicht – ein Brückenschlag zwischen Ungleichheits-, Bildungs-, Organisations- sowie Frauen- und Geschlechterforschung gelingen könnte.

Der Konzeption dieses Bandes lagen dabei unter anderem folgende Fragen zugrunde, mit denen wir die AutorInnen immer wieder konfrontiert haben:

- Welche Rolle kommt Bildungsinstitutionen und -organisationen bei der Herstellung, aber auch beim Abbau ungleicher Bildungschancen entlang so zentraler Kategorien wie Geschlecht, soziale Herkunft und/oder ethnische Zugehörigkeit zu?
- Wer sind zentrale, individuelle und/oder kollektive Akteure in der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheiten in Bildungsinstitutionen und -organisationen?
- Wie gehen Institutionen und Organisationen als ‚kollektive Akteure‘ mit vorhandenen und neu entstehenden Chancenungleichheiten im und durch das Bildungswesen um?
- Zeigt sich darin möglicherweise auch eine ‚selektive Wahrnehmung‘ verschiedener Bildungsungleichheiten – z.B. nach Geschlecht, sozialer Herkunft und/oder ethnischer Zugehörigkeit?
- Wo sind Ansatzpunkte für institutionelle und organisationale Wandlungen, um mehr Chancengleichheit entlang der verschiedenen Dimensio-

nen von Bildungsungleichheiten herzustellen? Und wer sind die potenziellen Träger dieser Wandlungsprozesse?

In den Antworten auf diese Fragen setzen die AutorInnen je unterschiedliche Akzente auf die Bildungsinstitutionen Schule (Teil II.) und Hochschule (Teil III.). Im einleitenden ersten Block sind Beiträge versammelt, die sich mit der prinzipiellen Bedeutung von Bildung für die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit sowie mit Kontinuität und Wandel im Muster ungleicher Bildungschancen in Deutschland befassen (Teil I.).

Unter der Überschrift *Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen* arbeitet Heike Solga die Bedeutung der ‚meritokratischen Leitfigur‘ für die übergreifende Institutionalisierung sozial ungleicher Bildungschancen heraus. Sie zeigt, dass es mithilfe dieser als ‚Leistungsprinzip‘ in modernen, westlichen Gesellschaften fest verankerten Leitfigur gelungen ist, die Reproduktion ungleicher Bildungschancen zu institutionalisieren und zugleich zu legitimieren: Bildungsvermittelte und -erzeugte Ungleichheiten werden durch den Verweis auf ‚Begabungsunterschiede‘ oftmals ‚naturalisiert‘ und unter Rückgriff auf funktionalistische Argumentationsmuster zugleich als ‚notwendig‘ hingestellt. Um ‚Leistung‘ zu messen, bedarf es organisierter Bildungsprozesse; Wissen und Kompetenzen, die nicht in Bildungsorganisationen erworben und durch sie ‚zertifiziert‘ werden, zählen nicht. Die mit zum Teil großem organisatorischem Aufwand hergestellte, ‚individualisierte‘ Zuschreibung von Kenntnissen und Fähigkeiten verschleiert aber zusammen mit der ‚Entpersonifizierung‘ von Leistungsdimensionen die nach wie vor starke Wirksamkeit zugeschriebener Merkmale wie Geschlecht, soziale Herkunft und/oder ethnische Zugehörigkeit. Solche Zuschreibungsprozesse tragen dadurch nach Ansicht der Autorin zur Legitimation von Bildungsungleichheiten bei.

Auf die Bedeutung eher ‚traditionaler‘ Mechanismen bei der (Re-)Produktion ungleicher Bildungschancen verweist auch Michael Vester in seinem Beitrag *Die selektive Bildungsexpansion. Die ständische Regulierung der Bildungschancen in Deutschland*. Unter Rückgriff auf die Weber’sche Unterscheidung zwischen ‚Klasse‘ und ‚Stand‘ skizziert er ein umfassendes Panorama einer ‚ständisch organisierten Klassengesellschaft‘: Vor dem Hintergrund milieuspezifisch ausgeprägter, kollektiver Strategien der ‚sozialen Schließung‘ scheint es den traditionellen (west-)deutschen ‚bürgerlichen Milieus‘ gelungen zu sein, ihren privilegierten Status trotz der Bildungsexpansion nicht nur gegenüber den ‚Volksmilieus‘, sondern auch gegen weite Teile der qua Bildung nach ‚oben‘ drängenden Mittelklassen oder -schichten zu verteidigen. Lediglich Teile der ‚oberen Dienstklasse‘ konnten sich – als ‚gehobenes Dienstleistungsmilieu‘ oder als ‚Avantgardemilieu‘ – mithilfe der Bildungsexpansion dauerhaft in den ‚oberen bürgerlichen Milieus‘ etablieren. In Deutschland besonders ausgeprägte Mechanismen der ‚ständischen Chancenregulierung‘ wirken dabei bis in den pädagogischen Alltag

in Schulen und Hochschulen hinein. In jüngster Zeit geraten sie jedoch, so ein Fazit Vesters, zunehmend „in Widerspruch zu den Dynamiken der kapitalistischen Verwertung und internationalen Konkurrenz und der zunehmenden horizontalen funktionalen Arbeitsteilung“ (in diesem Band: 65). Und genau dieses Spannungsverhältnis könnte in seinen Augen auch dazu führen, dass die Diskussion über herkunftsbedingte Ungleichheiten der Bildungschancen wieder intensiver werden könnte.

Herkunftsbedingte Ungleichheiten und deren trotz der Bildungsexpansion erstaunliche Stabilität stehen auch in *Rainer Geißlers* Beitrag über *Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen* im Mittelpunkt. Mithilfe einer Vielzahl empirischer Indikatoren kann er unter anderem verdeutlichen, dass und wie „familiäre Ursachen für leistungsunabhängige Chancenunterschiede in den Schulen nicht etwa kompensiert, sondern verstärkt werden“ (in diesem Band: 78). Zugleich macht er aber auch nachdrücklich darauf aufmerksam, dass sich entlang anderer ‚skriptiver‘ Kriterien der Reproduktion ungleicher Bildungschancen erhebliche Veränderungen vollzogen haben: So konnte durch die Bildungsexpansion die Benachteiligung von Mädchen im Bereich der allgemein bildenden Schulen nicht nur abgebaut, sondern sogar in einen leichten ‚Bildungsvorsprung‘ transformiert werden. Ob sich damit nun ‚neue‘ Bildungsungleichheiten im Sinne einer Benachteiligung von Jungen abzeichnen, ist umstritten. Unstrittig ist dagegen, so Geißler, dass Kinder von MigrantInnen die deutlich schlechteren Bildungschancen haben – womit sich seit den 1960er Jahren die ethnische Zugehörigkeit zu einer ‚neuen‘ und immer bedeutsamer werdenden Dimension ungleicher Bildungschancen herausgebildet hat.

Während die Beiträge des ersten Teils eher die makrostrukturelle Bedeutung des Bildungssystems in den Blick nehmen und dabei Konstanz und Veränderungen von Bildungschancen in Deutschland aus einer ‚Vogelperspektive‘ analysieren, wenden sich die Beiträge des zweiten Teils direkter den Organisationen und Institutionen der schulischen Bildung zu.

Daniel Dravenau und *Olaf Groh-Samberg* verdeutlichen, inwiefern die *Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt* betrachtet werden kann, der aus einer *Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung* resultiert. In Auseinandersetzung mit älteren Studien zur ‚schichtspezifischen Sozialisation‘, vor allem aber mit neueren erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen skizzieren sie nicht nur ein differenziertes Konzept der ‚institutionellen Diskriminierung‘. Darüber hinaus schlagen sie eine Unterscheidung zwischen ‚institutionalisierten‘ und ‚lebensweltlichen‘ Bildungsprozessen vor, die zusammen mit einer an Michael Vesters Überlegungen anschließenden Vorstellung von milieuspezifischen Formen ‚institutionellen Kapitals‘ mithelfen soll, das Phänomen der ‚Selbst-Eliminie-

rung‘ bildungsferner Gruppen zu verstehen: Je nachdem, ob das Verhältnis zu Bildungseinrichtungen als ‚Patron-Klient-‘ oder als ‚Leistungs-Teilhaber-‘-Beziehung verstanden wird (in diesem Band: 122f.), ergeben sich, so ihre empirisch freilich noch zu erhärtende These, verschiedene Formen von ‚Nähe‘ und ‚Distanz‘ zu den kulturell dominierenden Formen von ‚institutionalisierten‘ Bildungsprozessen, die sie als mitursächlich für die nach wie vor hohe soziale Selektivität der schulischen Bildung betrachten.

Wie ‚Nähe‘ oder ‚Distanz‘ zu dominanten Formen schulischer ‚Kultur‘ sozial selektiv wirksam werden können, will *Dorothee Kaesler* am Beispiel von *Sprachbarrieren im Bildungswesen* klären. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher soziologischer Konzepte von ‚Institution‘ und ‚Institutionalisierung‘ entwickelt sie ihr Verständnis von „Sprache als Institution“ und greift dabei auf die in der soziologischen Diskussion weitgehend in Vergessenheit geratenen Einsichten soziolinguistischer Forschungen zurück. Sprachliche ‚Codes‘ bzw. ‚Variationen‘ geraten dabei als ungleiche (schulische) Bildungschancen und -erfolge erzeugende Mechanismen ebenso in den Blick wie die nach sozialer Herkunft variierenden ‚sprachlichen und sozialen Praktiken‘ und die oftmals subtilen Kämpfe um kulturelle, d.h. auch: sprachliche ‚Hegemonie‘. Kaesler schlussfolgert: „Solange wir diese Prozesse, in denen Sprache als gesellschaftliche Institution wirksam wird, nicht besser verstehen, wird es uns kaum gelingen, die Bedeutung der Sprache für den Bildungserfolg und die damit verbundene soziale Mobilität von Menschen näher zu bestimmen.“ (in diesem Band: 150) Zugleich plädiert sie damit für eine Neuaufnahme der in den 1970er Jahren abgerissenen Zusammenarbeit zwischen soziologischer und soziolinguistischer Forschung.

Bildungssysteme sind nicht nur komplex, sondern in der Regel auch entlang des Lebenslaufs ‚mehrstufig‘ aufgebaut. Institutionelle Filter und Selektionsmechanismen werden daher nicht nur einmal, sondern mehrfach wirksam. Die bildungspolitische Diskussion schließt gern positiv an diese Tatsache an und pflegt dabei die Vorstellung einer großen ‚Durchlässigkeit‘ zwischen den verschiedenen Zweigen und Stufen des deutschen Bildungssystems. Auf der Grundlage von Längsschnittdaten können jedoch *Steffen Hillmert* und *Marita Jacob* unter dem Titel *Zweite Chance im Schulsystem?* nachweisen, dass von einem ‚Verschwinden‘ oder gar einer ‚Umkehrung‘ der sozialen Selektivität bei ‚späteren‘ Bildungsentscheidungen keine Rede sein kann. Ob nach der Grundschule, bei Wechseln während der Sekundarstufe I, bei der Wahl von ‚Aufbau-Schulzweigen‘ nach einem ersten Schulabschluss oder bei nachgeholt Schulabschlüssen: Mit jeder Stufe ergeben sich weitere Verschlechterungen der Chancenverhältnisse zwischen Kindern mit hohem und geringem Bildungshintergrund, wobei Gymnasium/Abitur versus Hauptschule/Hauptschulabschluss verglichen wird. Leider vermitteln die Analysen von Hillmert/Jacob nichts über ebenfalls denkbare, geschlechtsspezifische Chancenungleichheiten. Ihre Ergebnisse weisen aber nachdrücklich darauf hin, dass das gegliederte deutsche Schulsys-

tem auch langfristig sozial selektiv wirkt und die ‚zweiten Chancen‘ nicht zu einem Ausgleich dieser Selektivität führen, sondern eher noch ‚ungleichheitsverstärkend‘ sind.

Der dritte Block von Beiträgen widmet sich schließlich den Hochschulen und den wissenschaftlichen Karrierechancen am ‚Ende‘ von Bildungslaufbahnen bzw. an der ‚Spitze‘ des Bildungssystems. Dabei konzentriert sich die Analyseperspektive nun schwerpunktmäßig auf Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern. Denn obwohl die Bildungsexpansion einen weitgehenden Abbau geschlechtsspezifischer Ungleichheiten der Bildungschancen in den allgemein bildenden Schulen mit sich gebracht hat, sind Frauen vor allem in den ‚höheren Etagen‘ akademischer Lehre und Forschung nach wie vor in einer deutlichen Minderheitenposition.

Regula Julia Leemann untersucht mit Schweizer Daten zu Promotionen und wissenschaftlichen Publikationen *Geschlechterungleichheiten in wissenschaftlichen Laufbahnen*. Sie zeigt dabei, dass die Wahrscheinlichkeit, ein Promotionsvorhaben aufzunehmen, je nach Fach in unterschiedlichem Maß mit der Geschlechtszugehörigkeit zusammenhängt, wobei dafür nicht einzelne organisatorische oder institutionelle Faktoren – wie z.B. die ‚Größe‘, die geschlechtsspezifische Zusammensetzung eines Studienfachs oder das unterschiedliche Gewicht des außeruniversitären Arbeitsmarkts –, sondern das je nach Kontext variierende Zusammenspiel ‚verschiedener Kräfte‘ als Ursachen ausgemacht werden können. Leemanns Analysen zur Publikationstätigkeit von Männern und Frauen belegen dann, dass die geringere Publikationshäufigkeit von Frauen nicht, wie oft vermutet, mit außerwissenschaftlichen Faktoren (Kinder bzw. Kinderbetreuung) zusammenhängt. Der Grund liegt vielmehr primär im Ausmaß der Integration in ‚wissenschaftliche Netzwerke‘, in die Frauen meist schlechter eingebunden werden. Die Autorin schlussfolgert, dass die Geschlechterungleichheiten in wissenschaftlichen Laufbahnen kein Problem der Frauen sind, sondern eines der Universität als Institution, die für Frauen höhere Hürden auf dem Weg ‚nach oben‘ aufzustellen scheint als für Männer. Damit ist die Politik aufgefordert, die Universitäten damit zu beauftragen, Geschlechtergleichstellung in allen Handlungsfeldern anzustreben und über „diese Leistungen und die Fortschritte Rechenschaft abzulegen.“ (in diesem Band: 210)

Mit der Tiermedizin haben *Kerstin Felker* und *Stefan Fuchs* für ihre Analyse zu *Geschlechterdifferenzierungen und Prozessen der Re-Institutionalisierung in den Karrieren von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen* eine Disziplin gewählt, die als eine Art ‚Testfall‘ für Möglichkeiten des Abbaus geschlechtsspezifischer Ungleichheiten im Wissenschaftsbereich gelten kann: Tiermedizin stellt derzeit in Deutschland das am stärksten von weiblichen Studierenden dominierte Fach dar, und auch bei den Studienabschlüssen werden mehr als vier Fünftel von Frauen abgelegt. Auf der Ebene der Professuren liegt der Anteil von Frauen aber nach wie vor bei 12 Prozent

(in diesem Band: 215) und bewegt sich damit auf einem Niveau, das dem bundesdeutschen ‚Durchschnitt‘ entspricht. Mithilfe qualitativer Interviews und einer standardisierten Befragung der Studierenden an der Tierärztlichen Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität München wird gezeigt, wie strukturelle Bedingungen zu unterschiedlichen Karriereverläufen von Frauen und Männern in der Tiermedizin beitragen. Felker/Fuchs identifizieren drei Phänomene, die dafür verantwortlich zeichnen: die Zuschreibung geschlechtsspezifisch ausgeformter ‚Berufsmotive‘, die ebenfalls geschlechtsdifferente Konstruktion unterschiedlicher ‚Berufsbilder‘ – *die Tierärztin* in der Praxis und *der Wissenschaftler* in der Hochschule – und verschiedene organisationale Rahmenbedingungen der Ausbildung in Kliniken und Instituten. Geschlechterdifferenzen werden so nicht nur aufrechterhalten, sondern auch neu konstruiert bzw. ‚re-institutionalisiert‘, so ihr Fazit.

Mit dem letzten Beitrag, in dem *Karsten König* und *Reinhard Kreckel* unter dem Titel *Die vereinbarte Abdankung die ungleichheitspolitische Bedeutung von Zielvereinbarungen zwischen Landesregierungen und Hochschulen* untersuchen, wird schließlich die (hochschul-)politische Ebene direkt in den Blick genommen: ‚Zielvereinbarungen‘, ‚Hochschulverträge‘ oder ‚Hochschulpakete‘ zwischen Landesregierungen und Hochschulen stellen ein neues Instrument zur ‚Steuerung‘ von Hochschulen dar, das hier daraufhin analysiert wird, ob und in welcher Form in solchen ‚Pakten‘ Fragen der sozialen Ungleichheit überhaupt eine Rolle spielen. Dabei geht es den Autoren um das ‚allgemeine Ziel der sozialen Chancengleichheit‘, um ‚explizite Aussagen zugunsten bildungsferner Schichten‘, um ‚die Frage der Chancengleichheit von Frauen‘ sowie um das Ziel der ‚Internationalisierung‘. Sie kommen zu dem Schluss, dass allgemeine oder auf ‚bildungsferne Schichten‘ spezifizierten Aussagen zur Förderung von Chancengleichheit außer in Form vager Formulierungen in den Vereinbarungen kaum Bedeutung beigemessen wird, und dass sich Aussagen zu ausländischen Studierenden meist auf den eher unverbindlich formulierten Aspekt der ‚Integration‘ beziehen. Deutlich umfangreicher und konkreter fallen dagegen in der Mehrheit der untersuchten Bundesländer jene Teile entsprechender Vereinbarungen aus, die auf die Gleichstellung von Männern und Frauen in den Hochschulen zielen. Dies führen die Autoren darauf zurück, dass „das Geschlechterthema schon seit Jahrzehnten Bestandteil der offiziellen Hochschulpolitik“ und dass „die Geschlechterdifferenz leichter wahrnehmbar als das Phänomen der sozialen Chancenungleichheit“ ist (in diesem Band: 247). So erweist sich die (Hochschul-)Politik der Geschlechtergleichstellung in Zeiten der ‚Neuen Steuerung‘, die vor allem den schlanken, kostengünstigen Staat und nicht die Kosten verursachende Politik der sozialen Gleichheit vor Augen hat, als Relikt einer „bewusst sozialen Hochschulpolitik“, die allenfalls noch dann re-aktiviert werden kann, „wenn sie mit Nachdruck und Überzeugungskraft eingefordert“ wird (in diesem Band: 251).

Abschließend soll nun kurz skizziert werden, welche Vorschläge die Beiträge zur unseres Erachtens notwendigen Verknüpfung von organisations- bzw. institutionensoziologischen mit ungleichheitssoziologischen Fragestellungen zum Bildungssystem unterbreiten. Welche Bausteine liefern sie für den Brückenschlag zwischen der Ungleichheits-, Bildungs-, Organisations- sowie Frauen- und Geschlechterforschung? Und was bleibt offen?

Festzuhalten ist, dass die institutionen- und/oder organisationssoziologische Perspektive eine zentrale und bisher wenig angenommene Herausforderung für die sozialwissenschaftliche Bildungsforschung darstellt. Eine Verknüpfung von ungleichheits- und organisationssoziologischen Fragestellungen findet bisher, zumindest im Hinblick auf die hier in den Blick genommenen Institutionen Schule und Hochschule, kaum statt. Dies mag damit zusammenhängen, dass der Staat und seine nachgeordneten Behörden in Deutschland bisher kaum im Fokus der sozialwissenschaftlichen Organisationsforschung standen. Organisationssoziologische Fragen wurden im 20. Jahrhundert weitgehend unter dem Label der Arbeits- und Betriebssoziologie verortet. Erst 2001 konstituierte sich in der Soziologie eine Arbeitsgruppe ‚Organisationssoziologie‘ als mögliche Vorstufe zu einer Sektion. Dies kann ein Ausdruck des wachsenden soziologischen Interesses an Organisationen allgemein, spezifischer aber auch am Umbau von Einrichtungen des öffentlichen Sektors zu marktwirtschaftlich ausgerichteten, ‚betriebsförmig‘ organisierten Unternehmen sein, der z.B. mit dem Wechsel von der Input zur Output orientierten Steuerung, gezielter Organisationsentwicklung, Ziel- und Leistungsvereinbarungen und Evaluation einhergeht. Erst im Zuge der nun auch die Institutionen des Bildungswesens erreichenden Einführung des ‚New Public Managements‘¹ rücken Schulen und Hochschulen *als Organisationen* explizit in den sozialwissenschaftlichen Blick.

Zwar gilt als unhintergebar, dass das Bildungswesen eine große Bedeutung bei der Produktion und Reproduktion von sozialer Ungleichheit hat. Inwiefern die entsprechenden Mechanismen jedoch im Bildungswesen institutionalisiert sind und den organisationalen Aufbau und Ablauf beispielsweise von Schulen und Hochschulen durchziehen, wurde bisher kaum explizit untersucht. Neben dem weitgehend fehlenden Begriff von Bildungseinrichtungen als Organisationen kommt erschwerend hinzu, dass die angemessene und gleichmäßige Berücksichtigung der verschiedenen Ungleichheitskategorien in theoretischer wie method(olog)ischer Hinsicht nach wie vor eine zentrale Herausforderung für die Bildungsforschung darstellt:

1 Der Begriff ‚New Public Management‘ beschreibt die betriebswirtschaftlich ausgerichtete Modernisierung des Staates, die mit der Neubewertung der Staatsausgaben sowie einer Neuorganisation der Aufgabenerledigung durch staatliche und kommunale Institutionen einhergeht und die Ziele der Effizienzsteigerung und Leistungsoptimierung verfolgt.

- Bildungsstatistiken belegen hinlänglich, dass der Abbau *geschlechtlicher Ungleichheit* im Zuge der Bildungsreform im Hinblick auf Schul- und Hochschulabschlüsse quantitativ erreicht ist. Jedoch zeigen sich nach wie vor zum Teil erhebliche qualitative Unterschiede in der Fächer- und der daran anschließenden Berufswahl von (jungen) Frauen und Männern. Hinzu kommt, dass der Zugang von Frauen zu höheren Positionen in der Bildungs- und Berufshierarchie, verglichen mit Männern, immer noch deutlich erschwert ist: Mit steigender Hierarchie sinkt der Frauenanteil – in allen Bildungseinrichtungen. Wie diese zu diesem ‚Frauenschwund‘ beitragen, ist bisher nur annähernd begriffen.
- Die Bildungsstatistiken geben ebenfalls Auskunft über die *herkunftsbedingte Ungleichheit* der Lernenden im Bildungswesen. Über den Einfluss der sozialen Herkunft auf konkrete Sozialisationsprozesse in Bildungsinstitutionen wie Familie, Schule und Hochschule ist jedoch nur wenig bekannt. Auch das Wissen darüber, wie sich die soziale Herkunft und der damit verbundene Habitus beispielsweise in der (selektiven?) Rekrutierung des schulischen und hochschulischen (Lehr-)Personals sowie im Ablauf und Aufbau der Bildungsorganisationen niederschlägt, ist eher defizitär.
- *Ethnische Ungleichheit* gerät erst neuerdings durch den demographischen Wandel und die wachsende Globalisierung im Zuge einer multikultureller werdenden Bildungs- und Wissensgesellschaft in den sozialwissenschaftlichen Blick. Zu dieser Ungleichheitskategorie liegen zwar einige statistische Informationen vor, doch fehlen nähere Informationen zu den Ausprägungen und Auswirkungen der ethnischen Ungleichheit in Bildungsprozessen. So trägt z.B. der Bologna-Prozess durch die Förderung der regionalen Mobilität zu einer sukzessiven ethnischen ‚Heterogenität‘ der Studierenden- und (weniger) auch der Lehrendenschaft bei. Das Wissen über die Auswirkungen dieser ‚Durchmischung‘ ist bisher aber ausgesprochen lückenhaft.

Der so ungleiche Forschungsstand hinsichtlich der verschiedenen Ungleichheitskategorien stellt wohl auch eine zentrale Ursache dafür dar, dass die Verknüpfung der verschiedenen Ungleichheitskategorien in theoretischer wie method(olog)ischer Hinsicht bisher kaum erfolgt. Damit bleibt auch die Subtilität des Zusammenwirkens von Ungleichheitskategorien im Bildungswesen soziologisch weitgehend unbegriffen.

Die hier kurz skizzierten Forschungsdesiderate zu ‚institutionalisierten Ungleichheiten im Bildungswesen‘ verdeutlichen, wie defizitär die Wissensgrundlage für ein bildungspolitisches Handeln ist, das sich jenseits sozialtechnologischer Größenphantasien an die modernen Leitwerte von (Chancen-)Gleichheit und Gerechtigkeit erinnert bzw. erinnern will. Der groß angelegte, derzeit im gesamten Bildungswesen um sich greifende Umbau der dem Staat nachgeordneten Einrichtungen zu autonomen, betriebsförmig und

wettbewerblich organisierten ‚Unternehmen‘ bietet dabei auch die Chance, den Abbau von sozialer Ungleichheit neu auf die Reformagenda zu setzen. Wie dies in Zeiten des ‚New Public Managements‘ aussehen kann, wird derzeit am Beispiel der geschlechtlichen Ungleichheit im Zuge der Implementation von Gender Mainstreaming auch im Hinblick auf das Bildungswesen entwickelt und erprobt. Während diese, dem Maastrichter Vertrag der Europäischen Union zu verdankende, Organisationsentwicklungsstrategie für viele, auch gleichstellungspolitisch relativ erfahrene Bildungsinstitutionen noch eine große Hürde darzustellen scheint, zeichnet sich am Horizont bereits in Gestalt des (aus den USA kommenden und in Deutschland bereits in der Privatwirtschaft angewendeten) ‚Diversity Managements‘ schon eine neue, weit umfassendere Gleichstellungsstrategie ab. Diese gleichstellungspolitische Strategie fördert den Pluralismus unter den Organisationsmitgliedern und versucht, die diversen Ungleichheiten durch z.B. Geschlecht, soziale Herkunft, Alter, Hautfarbe und sexuelle Orientierung durch entsprechende Maßnahmen zur Förderung gleicher Chancen für alle abzubauen. Ihre Anwendung auf das Bildungswesen könnte auch hier und unter Bedingungen der um sich greifenden organisationalen Reformen mehr (Chancen-)Gleichheit bewirken. Damit ist nicht nur ein bisher kaum ausgelotetes (organisations-)politisches Handlungsfeld angedeutet, sondern auch ein weiteres Forschungsdesiderat benannt.

Der vorliegende Band basiert auf ausgewählten Beiträgen zur gemeinsamen Tagung *Bildung und soziale Ungleichheit in der Wissensgesellschaft* der Sektionen „Bildung und Erziehung“ und „Soziale Ungleichheit und Sozialstrukturanalyse“ in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS), die vom 10. bis 12. Juli 2003 an der Universität Rostock stattfand. Für die Unterstützung bei der Vorbereitung und Durchführung der Tagung danken wir *Manuela Martens* und den studentischen Hilfskräften des Instituts für Soziologie und Demographie herzlich. Für die Publikation wurden gemäß der Konzeption des Bandes weitere Beiträge angeworben. Allen Autorinnen und Autoren sei an dieser Stelle herzlich für ihre anregenden Texte gedankt. Bei der redaktionellen Arbeit wurden wir kompetent und umsichtig von *Jana Hülsekopf* unterstützt, der wir an dieser Stelle ebenfalls herzlich danken möchten. *Christiane Engel-Haas* vom Juventa-Verlag half uns über manche Hürden bei der Erstellung des Typoskripts hinweg. Auch ihr gilt unser Dankeschön.

Die Fertigstellung des Bandes wurde überschattet durch den viel zu frühen Tod von *Steffani Engler*, die die bildungs- und ungleichheitssoziologische Diskussion unermüdet durch ihre Beiträge bereichert hat, zuletzt als Sprecherin der Sektion Bildung und Erziehung. In Erinnerung an inspirierende Diskussionen und die engagierte Zusammenarbeit insbesondere auch im Umfeld der oben genannten Tagung möchten wir ihr diesen Band widmen.

I. Die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheiten durch Bildung

Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen

„Um Legitimität zu erwerben, bedarf jede Institution einer Formel, die deren Richtigkeit in Vernunft und Natur gründet.“
(Douglas 1991: 79f.)

1. Der Mythos eines fairen Bildungswettbewerbs

Der individuelle Erfolg im Bildungssystem – symbolisiert und institutionalisiert in Schul- und Ausbildungslaufbahnen sowie erworbenen Bildungszertifikaten – wird heute als legitime Grundlage der Ver- bzw. Zuteilung von Lebenschancen angesehen und erfahren. Die Legitimität dieser bildungsbasierten Allokation speist sich unter anderem aus der Tatsache, dass mit der Bildungsexpansion auch Kindern aus unteren sozialen Schichten vermehrt der Zugang zu höheren Bildungseinrichtungen gelungen ist. Bildung wird damit als universell zugänglich wahrgenommen und scheint an Exklusivität verloren zu haben. Vor diesem Hintergrund wird die Bildungsexpansion „im öffentlichen Bewußtsein als Erfolg durchgesetzter Chancengleichheit verstanden“ (Friedeburg 1997: 44).¹

Nichtsdestotrotz sind Lernprozesse in modernen Bildungsinstitutionen auch heute – so zeigen vielfältige Untersuchungen – derart gestaltet, dass der Erfolg in der Schule bzw. der Erwerb von höheren Bildungszertifikaten von der Beherrschung der Unterrichtssprache, der außerschulischen (Vor-)Bildung, der Lernmotivation und den habitualisierten Lerngewohnheiten abhängig ist und damit die ‚Mitarbeit‘ der Eltern voraussetzt (vgl. Bourdieu/Passeron 1971; Bourdieu 1982; Fend u.a. 1976; Baumert/Schümer 2001a). Ungleichheiten in der ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcenausstattung von Kindern (d.h. in ihrer sozialen und ethnischen Herkunft) werden somit in der Schule sozial bedeutsam. Dies ist wesentlich auch der

1 Für diese Alltagswahrnehmung kommt es dabei vor allem auf *absolute* Steigerungsraten an, da *relative* Betrachtungsweisen (wie z.B. *odds ratios*, also Vergleiche der Zugangschancen als Verhältnisse von Wahrscheinlichkeiten), wie sie in der sozialwissenschaftlichen Forschung favorisiert werden, der alltäglichen Beobachtung jedoch kaum zugänglich bzw. den meisten Menschen unverständlich sind.

Tatsache geschuldet, dass LehrerInnen bzw. Bildungseinrichtungen in modernen Gesellschaften nicht nur die Aufgabe der Wissensvermittlung, sondern auch die Aufgabe der Leistungsdifferenzierung und ihrer Ausweisung haben. Dabei bewegen sie sich in dem strukturellen Dilemma, dass sie (nur) gezeigte Leistungen bewerten können (bzw. dürfen) und sie ihre SchülerInnen dabei nicht dem Einfluss ihrer Familien entziehen können (wollen und sollen). Insofern bedienen sie sich einerseits eines in modernen Gesellschaften legitimen Instruments der Leistungsbewertung, nämlich dem der Schulnoten/Testergebnisse und der im Unterricht erbrachten Leistungen, ohne dabei jedoch andererseits von den mitgebrachten familialen Ressourcen und damit den ‚Leistungsvorteilen‘ abstrahieren zu dürfen.

Das heißt, dass entgegen aller (meritokratischen) Rhetorik die Zertifizierung von Bildungsleistungen sowie institutionell unterschiedliche Bildungslaufbahnen, deren Zugang über die (gezeigte und bewertete) vorangegangene Leistung gesteuert wird, notwendigerweise (!) mit Herkunftsunterschieden in der Schule verbunden sind. Historische Veränderungen oder Länderunterschiede in den organisatorischen Arrangements von Bildungseinrichtungen bestimmen daher nicht *ob*, sondern nur *in welchem Ausmaß* ein Zusammenhang zwischen Bildung und sozialer Herkunft besteht.²

Aus konflikttheoretischer Sicht lassen sich für diese persistente Relevanz sozial ungleicher Bildungschancen gesellschaftliche Verteilungskämpfe um Zugangschancen und Privilegien in einer Gesellschaft benennen (Weber 1980 [1921]; Lenski 1966; Parkin 1979, 1982; vgl. dazu auch den Beitrag von Vester in diesem Band: 39-70). In modernen Gesellschaften, in denen eine gleichberechtigte Integration aller Gesellschaftsmitglieder zum demokratischen Grundverständnis gehört und Ungleichheit somit nicht mehr über ‚Blut‘ und Herkunft legitimierbar ist, gibt es zwei zentrale Kriterien, die soziale Ausschlussprozesse mit dem Ziel eines monopolisierten Zugangs zu Privilegien legitimieren, nämlich erstens Eigentum und zweitens Bildungszertifikate (Parkin 1982: 178):

„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 Beschränkung des Angebots für die Stellungen und deren Monopolisierung zugunsten der Besitzer von Bildungspatenten der Grund.“ (Weber 1980 [1921]: 577)

2 Selbst in Finnland – dem Leistungsspitzenreiter in der *PISA 2000*-Studie – gibt es einen (wenn auch mit den international geringsten) Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Leistungsniveau (Baumert/Schümer 2001a: 382). Der Leistungsunterschied in der Lesekompetenz zwischen 15-Jährigen des oberen und unteren Viertels der Sozialstruktur beträgt auch hier ca. *eine* der so genannten PISA-Kompetenzstufen (insgesamt wurden fünf Kompetenzstufen definiert).

Mit der ‚notwendigen Mitarbeit‘ der Eltern und der dadurch verursachten sozialen Relevanz ungleicher Herkunftsressourcen ist die moderne Schule nun so organisiert, dass Kinder statushöherer Schichten eine höhere Wahrscheinlichkeit haben, höhere Bildungszertifikate zu erwerben – auch wenn sie als demokratische Institution nicht garantieren kann, dass alle Kinder statushöherer Herkunft das zum Stuserhalt notwendige Bildungszertifikat erlangen, da sie die Kinder statusniedrigerer Schichten vom Schulbesuch nicht (mehr) ausschließen kann (Sørensen 2000: 1548). Die These des *Kredenzialismus* – am prominentesten wohl vertreten von Randall Collins (1979) in seinem Buch *The Credential Society* – definiert dementsprechend Bildungszertifikate und die damit verbundenen Bildungslaufbahnen (und nicht Bildung an sich) als eine Form sozialer Schließung, die die Angehörigen der höheren sozialen Schichten dabei unterstützt, ihren sozialen Status an ihre Kinder zu vererben (vgl. auch Weber 1994: 126).³

Dennoch ist der Glaube an einen meritokratischen, herkunftsunabhängigen Zugang zu Bildung in westlichen Gesellschaften ungebrochen. Mehr noch, dieser Glaube bzw. die meritokratische Leitfigur sozialer Ungleichheit und der daraus abgeleitete (scheinbar) freie Wettbewerb beim Bildungserwerb leisten einen wichtigen Beitrag für die Stabilität dieser sozial ungleichen Bildungschancen. Zentrales Anliegen des vorliegenden Beitrags ist es aufzuzeigen, wie *Meritokratie* für das institutionelle Handeln von Bildungsakteuren maßgeblich ist und wie die meritokratische Leitfigur sozialer Ungleichheit über einen Bezug auf ‚natürliche‘ Erklärungen individueller Leistungsunterschiede zur Legitimation sozial ungleicher Bildungschancen beiträgt. Wir suchen damit auch Antworten auf folgende Fragen: Warum werden individuelle Bildungsleistungen in Bildungszertifikaten *kodifiziert*, bzw. warum bedarf es institutionalisierter Symbole (Zertifikate) der Leistungsbewertung? Wie ist eine *Individualisierung* von Bildungserfolg und -misserfolg trotz der institutionellen Definition von Gelegenheitsstrukturen des Bildungserwerbs nicht nur möglich, sondern warum ist sie auch notwendig?

Der Beitrag beginnt mit einer Begriffsbestimmung von Meritokratie. Daran anschließend werden die Grundzüge dieser *funktionalistischen* Leitfigur sozialer Ungleichheiten in modernen Gesellschaften und ihre institutionellen Implikationen diskutiert. Der Beitrag endet mit einigen allgemeinen Bemerkungen zum Zusammenhang von Meritokratie und der Gestaltung von Bildungsprozessen.

3 Das heißt jedoch *nicht*, dass Bildungseinrichtungen und ihre schichtspezifisch unterschiedlichen Lern- und Erfahrungsumwelten nicht letztlich zu realen unterschiedlichen Kompetenzniveaus führen (Solga/Wagner 2004). Meiner Meinung nach ist Collins daher auch nicht in Gänze zuzustimmen, nämlich dort nicht, wo mit der Allokations- und Legitimationsfunktion von Bildungszertifikaten die Qualifizierungsfunktion von Bildung negiert wird, z.B.: „The educationocracy is mostly bureaucratic hot air rather than a producer of real technical skills.“ (Collins 1979: 7)

2. Meritokratie und ‚freier‘ Bildungswettbewerb – die funktionalistische Legitimation sozialer Ungleichheit in modernen Gesellschaften

Die zunehmende Bedeutung von Bildung für nahezu alle Positionen in modernen Gesellschaften wird vor allem als *funktionale Notwendigkeit* diskutiert. Für Kerr und seine Mitarbeiter folgt dieser steigende Bedarf an höher qualifizierten Arbeitskräften funktional aus dem *Markt* und den Verwertungs- und Profitinteressen des modernen Industriekapitals (Kerr u.a. 1966). Demzufolge bedürfen moderne Gesellschaften veränderter Formen sozialer Ungleichheit, insbesondere solcher, die Bildung, Verdienst und Leistung honorieren, um so individuelle Aufstiegshoffnungen und -bemühungen als Anreize für immerwährende Lernprozesse seitens der Gesellschaftsmitglieder zu stimulieren und die vorhandenen Bildungstalente und -ressourcen möglichst umfassend zu aktivieren.⁴ Daraus wird eine Veränderung des Zugangsmodus zu Bildung abgeleitet (Blau/Duncan 1967; Treiman 1970; Parsons 1970). Bildung dürfe nicht mehr nur den höheren Gesellschaftsgruppen vorbehalten sein; notwendig sei eine Bildung für alle, jedoch in den Grenzen von Talent, Begabung und Intelligenz (Bell 1994: 692).

Mit dieser nachfrageseitigen Veränderung von Arbeits- und Produktionsprozessen in modernen Gesellschaften wird so die normative Forderung nach einem neuen Allokationsmodus des Zugangs zu sozialen Positionen verbunden: Statt einer sozialen Platzierung von Individuen basierend auf askriptiven Merkmale der geburtsmäßigen Herkunft (wie Klasse, Rasse, Ethnie etc.), sei eine *meritokratische* Selektion erforderlich, in der ‚erworbene‘ Merkmale wie Bildungskarrieren, Schulnoten, Bildungsabschlüsse und Qualifikationen den Zugang zu (insbesondere höheren) sozialen Positionen bestimmen (Tessaring 1998: 121; Wolbers u.a. 2001: 7; Marshall u.a. 1997).

Die konstitutiven Elemente einer „meritokratischen Gesellschaft“ (Young 1958, 1994) fasst Goldthorpe (1996: 255f.) folgendermaßen zusammen:

- „positions of responsibility [...] should be allocated on the basis of demonstrated competence [...]
- the matching of education opportunity is bound to natural ability [...]
- ‚achievement‘ is the basis of social inequality in industrial society [...] Social inequality that results can then claim legitimacy.“

4 In ähnlicher Weise argumentiert Bell (1994: 695): „The post-industrial society, in its initial logic, is a meritocracy [...] based on technical skill and higher education. Without those achievements one cannot fulfil the requirements of the new social division of labor which is a feature of that society.“

Der Grad an realisierter meritokratischer Allokation in einer Gesellschaft bestimmt sich hiernach aus der Bedeutung von Bildung für die Erreichung sozialer Positionen *und* der Unabhängigkeit dieser Platzierung und damit letztlich der Unabhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft (Boudon 1974: 121ff.). Und das Bildungssystem wird so zur wichtigsten „Verteilungsinstanz für soziale und berufliche Positionen“ gemacht (Fend u.a. 1976: 10; Collins 1979: 3).

Diese meritokratische Formel ist jedoch zunächst nichts anderes als eine *normative Selbstdefinition* moderner Gesellschaften für die Begründung und Legitimation sozialer Ungleichheiten. Entsprechend Bourdieu und Passeron (1971) ist zwischen der offiziellen Ideologie eines fairen Leistungswettbewerbs (Meritokratie) und der Realität sozialer Reproduktion zu unterscheiden. Die Frage ist allerdings: Woraus speist sich dennoch der Legitimationsanspruch, den Bildung, Bildungslaufbahnen und Bildungszertifikate trotz der oben genannten faktischen sozialen Bildungsungleichheiten genießen? Zum einen zeigen zahlreiche Studien einen starken Zusammenhang zwischen erreichtem Bildungsniveau und Arbeitsmarkterfolg. Damit ist zu ‚beobachten‘, dass soziale Ungleichheiten in modernen Gesellschaften in der Tat über die individuelle Bildungsbeteiligung und -leistung *vermittelt* werden. Als (handlungsleitende) legitimatorische Leitfigur sozialer Platzierung, Differenzierung und Ungleichheit ist Bildung damit nicht nur *Statuszuweiser*, sondern zugleich auch *Sinngeber, alltägliche Sinnkonstruktion und individuelle Handlungsmotivation*. Zum anderen wird Bildung im Alltags- und Arbeitsmarkthandeln als ‚Ressource‘ für wirtschaftliche Produktivität und die eigene individuelle Lebensgestaltung thematisiert. Einen Beitrag dazu leisten die Grundannahmen eines meritokratischen Allokationsmodus und deren Rechtfertigungs- und Stabilisierungspotenziale, die im Folgenden – auch mit Blick auf deren institutionelle Implikationen für die Gestaltung von Bildungsprozessen und -ungleichheiten – genauer diskutiert werden sollen.

3. Die meritokratische Leitfigur sozialer Ungleichheit und ihr Einfluss auf die Institutionalisierung sozial ungleicher Bildungschancen

Die meritokratische Leitfigur sozialer Ungleichheit ist durch *fünf Charakterzüge* gekennzeichnet, die zugleich bestimmte Institutionalisierungsmuster in sich bergen oder stabilisieren. Diese Charakterzüge sind: (1) die ‚natürliche‘ Fundierung sozialer Ungleichheit, (2) die Darstellung von Ungleichheit als gesellschaftliches Funktionserfordernis, (3) die Notwendigkeit organisierter Bildungsprozesse, (4) die individuelle statt kategoriale Ungleichheitsdefinition sowie (5) die Entpersonifizierung der Definition von Leistung.

3.1 Erster Charakterzug: Die ‚natürliche‘ Fundierung sozialer Ungleichheit

Mit der meritokratischen Leitfigur westlicher Gesellschaften werden Bildungsunterschiede als ‚Begabungsunterschiede‘ definiert. Der soziale Status erscheint als kausales Resultat von biologischen Intelligenz- und Begabungsunterschieden. Soziale Ungleichheiten werden so letztlich als ‚Natur‘ ontologisiert bzw. als ‚natürliche Unterschiede‘ festgeschrieben (wie z.B. geschehen bei Herrnstein/Murray 1994; Scarr 1996).⁵ Die wissenschaftliche Bestimmung des Grades an meritokratischer Allokation mündet damit letztlich in der *Nature-Nurture-Frage*, das heißt in der Frage, zu welchem Anteil individuelle Leistungsunterschiede durch biologische Faktoren zu erklären sind und zu welchem Anteil durch soziale Faktoren (vgl. z.B. Diewald 1999; Rutter 1997; Gou/Stearns 2002):

„[...] durch die jeweilige, individuell unterschiedliche genetische Ausstattung [wird] die Ausbildung von individuell unterschiedlichen Persönlichkeitseigenschaften – wie beispielsweise kognitive und soziale Kompetenzen, Belastungsresistenz oder Ehrgeiz – in größerem oder kleinerem Umfang gesteuert [...] Entwicklungspotentiale sind hier einerseits definiert über die in den Genen angelegten ‚natürlichen Ungleichheiten‘ innerhalb einer Population. Die dann einsetzenden gesellschaftlichen Steuerungen von Lebenswegen und Entwicklungen *können hinsichtlich der gesellschaftlichen Produktion sozialer Ungleichheiten nun vor dem Hintergrund eingeschätzt werden, dass die vorher vorhandenen natürlichen Ungleichheiten in Rechnung gestellt werden*“ (Diewald 1999: 32f., Herv. H. S.).

Zum einen wird damit von einer (zumindest analytisch) additiven, stufenweisen Verbindung zwischen biologischer Geburt und sozialer Umwelt ausgegangen, statt von einer interdependenten Verbindung⁶ – wie sie Rousseau beschreibt:

„Und wie kann es der Mensch jemals dahin bringen, daß er sich in Gestalt betrachte, die ihm die Natur gegeben hat, nachdem die Folge der Zeiten und der Dinge auf einander so vieles an seiner ursprünglichen Beschaffenheit geändert hat?“ (Rousseau 2000 [1755]: 85)

5 In Anlehnung an Michael Young (1958) bezeichnet Bell die Meritokratie entsprechend dieser Ursachenzuschreibung als eine ‚natürliche Aristokratie‘ (Bell 1975: 313) und ‚genetische Lotterie‘ (Bell 1975: 316).

6 Darüber hinaus wäre wohl als Erstes aufzuklären, ob nicht auch in Bezug auf ‚Intelligenz‘ – wie bereits nachgewiesenermaßen in Bezug auf die Körpergröße (Tanner 1994: 1) – vererbungsbedingt vor allem *Innergruppenunterschiede* erzeugt werden, während Unterschiede *zwischen* (gesellschaftlich definierten) Gruppen hauptsächlich durch Umweltfaktoren zu erklären sind (vgl. Tilly 1998: 4; Gould 1995).

„Es ist kein kleines Unternehmen, in der wirklichen Natur des Menschen das Ursprüngliche von dem Künstlichen zu unterscheiden, und einen Zustand zu ergründen, der nicht mehr zu finden, vielleicht niemals da gewesen ist“ (Rousseau 2000 [1755]: 87).

Zum anderen wird mit dieser *Nature-Nurture*-Dualisierung ausgeblendet, dass der Rückgriff auf *Begabung/Intelligenz* ein *sozial vereinbartes* Kriterium der Leistungsdefinition darstellt – dessen soziale Konstruktion jedoch mit dem Meritokratiebegriff ausgeblendet (um nicht zu sagen, ‚verschleiert‘) wird. Diese Argumentation für eine *Natürlichkeit* von Leistungsunterschieden gehört somit selbst zum Herstellungsmodus sozialer Ungleichheit. Bildungszertifikate als institutionalisierte Klassifikationen von Personen werden damit ‚naturalisiert‘ und erhalten so – entsprechend Douglas (1991: 81f.) – ihren Legitimationsanspruch aus „ihrer Übereinstimmung mit der Natur der Welt“, mit den (angeblich) unveränderlichen Begabungspotenzialen.

Dies verstellt jedoch – so ist kritisch hervorzuheben – den Blick dafür, dass es gar keine *natürliche Kategorisierung* von Begabungsunterschieden gibt, sondern Bildungskategorien *soziale Konstrukte* sind, die eines gesellschaftlichen Definitionsprozesses und eines sozialen Kategorisierungsprozesses in der Schule sowie in den anderen Bildungseinrichtungen bedürfen. Primäre Bestandteile dieses Definitionsprozesses sind die angezielten Verwendungszwecke und -wünsche von Bildungskategorien, oder anders formuliert, die anvisierten kategorialen Grenzziehungen und inhaltlichen Interpretationen. Dazu gehört unter anderem, dass mit dieser Naturalisierung von Bildungskategorien auch letztlich ihre Konsequenzen (z.B. zertifikatsdifferenzierte Arbeitsmarktchancen) als *natürlich* gegebene statt als sozial konstruierte Sachverhalte erscheinen.

Kritisch gegen diese Naturalisierung ist darüber hinaus einzuwenden, warum Bildung denn überhaupt als ein ‚erworbenes‘ Merkmal definiert wird, wenn Meriten, Verdienst und Bildungserfolg unter den Bedingungen sozialer Chancengleichheit beim Bildungszugang letztlich auf angeborenen Begabungsunterschieden beruhen (würden). ‚Erworben‘ wäre der Bildungserfolg nur dann, wenn er das Resultat aus Begabung/Intelligenz und Anstrengung wäre (Young 1958: 4) und Bildungszertifikate vor allem Letzteres – die Anstrengungskomponente – ausweisen würden. Dann wäre allerdings nicht Begabung, sondern *Fleiß* das eigentliche Platzierungskriterium. Doch auch diese Definition von Bildung als *erworbenes* Merkmal wäre – genauso wie die begabungstheoretische Grundannahme – keinesfalls unproblematisch, suggeriert sie doch, dass die ‚Sieger‘ im Bildungswettbewerb ihre ‚Chance‘ genutzt haben, die Verlierer die gleichen Chancen hatten, sie aber nicht genutzt haben (Heid 1988: 7; Lamprecht 1991: 136).

Damit werden dann aber die strukturellen Komponenten von Leistungsunterschieden ausgeblendet, d.h. die *institutionellen Barrieren* im Bildungs-