

Bildungssoziologische Beiträge

Daniel Hofstetter

Die schulische Selektion als soziale Praxis

Aushandlungen von Bildungs-
entscheidungen beim Übergang
von der Primarschule in die
Sekundarstufe I

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Hofstetter, Die schulische Selektion als soziale Praxis

ISBN 978-3-7799-4441-6 © 2017 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-4441-6>

Kapitel I

Die schulische Selektion als Forschungsfeld

1. Einführung

Forschung zu Schulübergängen hat eine lange Tradition und wird seit der Einführung der obligatorischen Schulpflicht bis heute in den verschiedenen Ländern unserer modernen Gesellschaft betrieben. Dabei sind die Forschungsperspektiven und -ergebnisse von den konjunkturellen und diskursiven Wandlungen ihrer Zeit beeinflusst (Esser, Klenovitis & Zehnpfennig, 1977a/1977b; Feyerabend, 1976; Habermas, 1968/1973; Kuhn, 1967; Wittgenstein, 1922; Kaiser & Maasen, 2010). In diesem Kapitel geht es mir darum, die in dieser Dissertation präsentierte Forschungsarbeit wissenschaftlich einzuordnen. In einem ersten Unterkapitel wird über die Selektionsfunktion der Schule nachgedacht und aufgezeigt, nach welchen offiziellen und inoffiziellen Kriterien Kinder in der Schule ausgewählt werden. In einem weiteren Unterkapitel kommen in einem holzschnittartigen Abriss verschiedene Theorie- und Forschungsstränge von den 1960er-/1970er-Jahren bis heute zur Darstellung, um die Entwicklung von Bildungsungleichheiten zu erklären. In einem abschliessenden Unterkapitel geht es darum, transparent zu machen, wie ich meine Forschungsarbeit innerhalb der vorliegenden Ansätze verorte.

2. Schule als gesellschaftlicher Platzanweiser

In okzidental und funktional ausdifferenzierten Gesellschaften übernimmt die Schule neben der Qualifikations-, Sozialisations- und Legitimationsfunktion auch die Rolle, Schulkinder zu selektionieren und innerhalb des Schulsystems unterschiedlich prestigeträchtigen Schulzweigen zuzuführen (Baumgart & Lange, 1999; Fend, 2006). Bereits zu Beginn des 20. Jahr-

hundreds ist Durkheim (1911, 2012) davon überzeugt, dass die Schule zum guten Funktionieren der modernen Gesellschaft beiträgt¹, indem sie die Kinder ihren Fähigkeiten entsprechend auswählt. In seiner Schrift „Erziehung, ihre Natur und ihre Rolle“ schreibt er aus strukturfunktionalistischer Perspektive:

Wir können und wir dürfen uns nicht alle der gleichen Lebensweise verschreiben; und wir müssen uns unseren Fähigkeiten gemäss verschiedene Aufgaben erfüllen; und wir müssen versuchen, uns mit unseren Fähigkeiten in Einklang zu bringen. Wir sind nicht alle für die Reflexion geschaffen; nötig sind Menschen des Gefühls und der Tat. Umgekehrt sind Menschen nötig, deren Aufgabe es ist, zu denken. (Durkheim, 1911, 2012, S. 70)

Gemäss Durkheim ist es für die Entwicklung der modernen Gesellschaft wichtig, dass jeder nach seinen Begabungen und Fähigkeiten zu ihrem Fortbestand beiträgt. Nicht mehr die Stände sollen darüber bestimmen, welchen Platz Schülerinnen und Schüler später in der gesellschaftlichen Stratifikation einnehmen, sondern ihr intellektuelles Potenzial und die erworbenen schulischen Fertigkeiten und Kenntnisse. Die Schule wird damit zu jener gesellschaftlichen Institution, in der die Begabungen und Fähigkeiten der Kinder festgestellt und die Schülerinnen und Schüler entsprechend klassifiziert werden. In einem Gutachten für den Ausschuss des Erziehungs- und Bildungswesens wird diese Funktion der Schule vom deutschen Soziologen Helmut Schelsky (1956, 1987) Ende der 1950er-Jahre wie folgt auf den Punkt gebracht:

Die Schule als primäre, entscheidende und nahezu einzige soziale Dirigierungsstelle für Rang, Stellung und Lebens-Chancen des einzelnen in unserer Gesellschaft: das scheint mir der Kern der „sozialen Frage“ der Schule heute zu sein; von hier aus ergeben sich entscheidende Zwiespälte und Spannungen, in denen heute Schule und Lehrerschaft genauso wie Jugend und Elternschaft stehen, von hier aus wäre also jede Frage der Schulreform in ihrer gesellschaftspolitischen Bedeutung zu durchdenken. (Schelsky, 1956, 1987, S. 281)

Nach Schelsky erfahren die Menschen in der Nachkriegsgesellschaft der 50er-Jahre durch wohlfahrtsstaatliche Einrichtungen Sicherheit; vor dem Krieg bezogen sie diese aus ihrer familiären Klassen- oder Schichtbindung. In seinem Gutachten stellt Schelsky fest:

1 Für einen Überblick zum strukturfunktionalistischen Paradigma siehe Veith (2012).

Eine relative Nivellierung der Klassen- und Schichtenunterschiede durch den kollektiven Aufstieg der Industriearbeiterschaft [...] einerseits und durch den Abstieg ehemaliger Oberschichten [...] andererseits. Diese sich begegnenden Tendenzen des sozialen Aufstiegs und der sozialen Deklassierung haben eine sehr breite, im realen Status sich verhältnismässig wenig unterscheidende kleinbürgerlich-mittelständische Schicht geschaffen, die als tragende Schicht der gegenwärtigen Gesellschaftsverfassung angesehen werden muss. (Schelsky, 1956, 1987, S. 279)

In dieser nivellierten Mittelstandsgesellschaft, folgert Schelsky, haben alle Eltern den Anspruch, dass ihre Kinder von der Schule als Ort der sozialen Mobilität profitieren und diese ihnen eine gute Platzanweisung und somit auch die Sicherung späteren materiellen Wohlstandes ermöglicht. Darin sieht er ein Problem für die Schule, weil die Eltern nun hinsichtlich des Schulerfolgs ihrer Kinder ambitioniert sind und „die privaten Ansprüche und Egoismen gegen die Sachstrukturen der Organisation setzend und durchsetzend, also primär nicht kooperativ“ (Schelsky, 1956, 1987, S. 282) agieren. In dieser Situation, in der alle positiv selektioniert werden wollen, erhalte die Schule die Aufgabe, die weniger begabten Schülerinnen und Schüler am Aufstieg zu hindern und ungerechtfertigten Ansprüchen der Eltern entgegenzutreten. „Die Schule wird so zum zentralen gesellschaftlichen Mittel für den sozialen Abstieg der Familien in der modernen Gesellschaft“ (Schelsky, 1956, 1987, S. 282). Laut Schelsky geht es der Schule in der nivellierten Mittelstandsgesellschaft der Nachkriegszeit also nicht mehr primär um eine Auswahl der Begabtesten, sondern um eine Aussonderung der weniger Begabten.

Genau dieses Dilemma scheint mir nun schon beim Abschluss der Grundschule vorzuliegen: [...] hier löst sich der elterliche Ausbildungswunsch vielfach vom Eignungs- und Begabungsbestand des Kindes und fordert bestimmte Schulausbildungen rein aus Gründen der sozialen Sicherheit, des sozialen Aufstiegs oder der Bewahrung des sozialen Ranges der Familie. (Schelsky, 1956, 1987, S. 283)

Auch der US-amerikanische Soziologe Parsons (1968, 2012), einer der bedeutendsten soziologischen Denker der Nachkriegszeit, stellt in seiner „Analyse der Schulklasse als soziales System“ fest:

Die Schule ist die erste Sozialisationsinstanz in der Erfahrung des Kindes, die eine Statusdifferenzierung auf nichtbiologischer Basis institutionalisiert. Darüber hinaus handelt es sich dabei nicht um einen askriptiven, sondern um einen erworbenen Status, der durch unterschiedliche Erfüllung der vom Lehrer

gestellten Aufgaben „verdient“ wird; der Lehrer wiederum handelt als Beauftragter des Schulsystems der Gemeinde. (Parsons, 1968, 2012, S. 106)

In seiner Schrift erklärt Parsons, dass die Kinder, abgesehen von ihrem Geschlecht, hinsichtlich Rollen undefiniert in die Grundschule eintreten:

Das nach-öidipale Kind tritt eindeutig als Junge oder Mädchen kategorisiert in das System der formalen Erziehung ein, aber weiter ist seine Rolle noch nicht differenziert. Der Selektionsprozess, durch den Personen Rollenkategorien auswählen beziehungsweise dafür ausgewählt werden, findet erst noch statt. (Parsons, 1968, 2012, S. 106)

Die Kinder treten also gemäss Parsons weitgehend als unbeschriebene Blätter in die Schule ein, und ihre Klassifizierung nach Begabung und Fähigkeiten wird erst im Verlaufe der Schulzeit aufgrund ihrer individuellen Leistungspotenziale und Fähigkeiten vollzogen.

Durkheim, Schelsky und Parsons stellen fest, dass in modernen Gesellschaften der Institution Schule die Verantwortung und der Vollzug der gesellschaftlichen Allokation der Schülerinnen und Schüler übertragen werden.

3. Unterscheidungsmerkmale bei der Platzanweisung durch die Schule

Parsons (1968, 2012) hat untersucht, nach welchen Kriterien in der Schule die Auswahl der Kinder stattfindet. Er kommt zum Schluss, dass

die Schulleistung in der Grundschule das bei weitem wichtigste Selektionskriterium darstellt. Die Berichte über die Schulleistungen werden von den Lehrern und Rektoren begutachtet, und es gibt wenig Fälle, bei denen der Besuch des College-Vorbereitungskurses gegen ihren Rat erfolgt. Es ist deshalb nicht zuviel behauptet, wenn gesagt wird, dass im grossen und ganzen der primäre Selektionsprozess durch unterschiedliche Schulleistung in der Grundschule erfolgt; in der „junior high school“ wird dieser Prozess dann „besiegelt“. (Parsons, 1968, 2012, S. 105)

In seiner Studie mit 3500 Bostoner Oberschülern stellt Parsons zwar fest, dass der Collegebesuch auch mit dem sozioökonomischen Status der Schülerinnen und Schüler zusammenhängt; dennoch geht er davon aus, dass es sich um einen „echten Selektionsprozess“ (Parsons, 1968, 2012, S. 105)

handelt. Obwohl er sieht, dass auch askriptive Merkmale für den Übergang ins College eine Rolle spielen, bleibt er überzeugt, dass die Selektion doch überwiegend nach meritokratischen Leistungsprinzipien erfolgt. Eine Begründung für das Festhalten an diesem Prinzip findet Parsons darin, dass es in seiner Studie eine Gruppe von Jungen gibt, die einen tiefen sozioökonomischen Status, aber einen hohen Intelligenzquotienten haben oder umgekehrt. Den Intelligenzquotienten hält er für einen erworbenen Faktor. Weil er an seinen Daten ablesen kann, dass die soziale Herkunft und der Intelligenzquotient nicht in jedem Fall korrelieren, meint er, dass die Selektionsentscheidung „nicht einfach eine Art der Bestätigung eines bereits determinierten askriptiven Status“ (Parsons, 1968, 2012, S. 105f) sei.

Während Parsons bei der Deutung seiner Studienergebnisse keine Kritik am meritokratischen Prinzip äussert, gibt es in den 1960er-Jahren eine Reihe von Schriften, welche die Schule als meritokratische Institution hinterfragen und sie eher als Ort der Reproduktion sozialer Ungleichheiten deuten.

Hitpass (1965) zeigt in seiner Arbeit „Einstellungen der Industriearbeiterschaft zu höherer Bildung“, dass Arbeitereltern und -kinder die höheren Schulen als theoretisch, schwierig und ihnen daher eher nicht zugänglich konstruieren. Auch dem auswählenden Lehrpersonal wird soziale Blindheit gegenüber sozialen Ungleichheiten und deren Konsequenzen vorgeworfen.

Peisert (1967) kommt in seinem Buch „Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland“ zum Schluss, dass Kinder aus Arbeiterfamilien, Kinder, die auf dem Land leben, sowie solche, die dem katholischen Glauben angehören und weiblichen Geschlechts sind, im gegliederten Bildungssystem weniger Bildungschancen haben. Seine Schrift nennt als Kurzformel der Bildungsbenachteiligung die „katholische Arbeitertochter vom Lande“.

Steinkamp (1967) zeigt in seinem Artikel „Die Rolle des Volksschullehrers im schulischen Selektionsprozess“, dass bei der schulischen Selektion viele leistungsfremde Kriterien miteinbezogen werden und die Übertrittsempfehlungen auch von den Zuschreibungen von Charaktereigenschaften wie Disziplin, Gehorsam, Aufrichtigkeit und Höflichkeit abhängig sind.

Zur Situation in den 60er-Jahren schreibt Collins (2009): „Overt concern with social reproduction is, however, a product of post-World War II social dynamics, especially the political and intellectual ferment of the 1960s“ (S. 34). Und er fährt fort: „In each country, public education was officially understood and presented as a meritocratic institution in which talent and effort alone predicted outcomes, but by the post-World War II period considerable evidence indicated otherwise“ (S. 34).

Wir haben also in den 60er-Jahren eine Situation, in der man zwar davon ausgeht, dass die Schule ihre Selektionsfunktion nach meritokratischen Begabungs- und Leistungsprinzipien erfüllt, in der aber im Zusammenhang mit der schulischen Auslese das Bewusstsein für Bildungsungleichheiten wächst.

Indem Parsons mit seiner Interpretation der Studienergebnisse am meritokratischen Prinzip festhält, entspricht er den Leitideen einer demokratisch organisierten Gesellschaft, in der der normative Anspruch besteht, dass bei der Zuteilung und Belegung der verschiedenen Plätze im Schulsystem, insbesondere beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I, allen Kindern unabhängig von ihrer Zugehörigkeit zu sozialen Kategorien (Geschlecht, soziales Milieu, Ethnie) die gleichen Chancen zugestanden werden. Ausschlaggebendes Kriterium für die Überführung in eine Abteilung soll die schulische Leistung des Kindes sein, und askriptive Merkmale sollen möglichst keine Rolle spielen. Damit will man allen den Zugang zu allgemein verfügbaren sozialen Positionen offenhalten. Soziale Ungleichheiten sind dann gerechtfertigt, wenn sie sich auf der Basis von Leistung ergeben. Wer sich mehr anstrengt und mehr leistet, soll durch sozialen Aufstieg und soziales Prestige belohnt werden und umgekehrt.

Der Gedanke der Meritokratie taucht mit dem Aufkommen des Bürgertums auf. Sie verspricht allen, dass sie durch eigene Anstrengungen und Leistungen ihre Lebenschancen verbessern können. In seiner Schrift „The Problems with Meritocracy“ beschreibt Goldthorpe (1996) die massgeblichen Grundzüge der meritokratischen Gesellschaft wie folgt:

[...] the word „meritocracy“ [...] served [...] to encapsulate a number of already established ideas [...]. At least three constituent elements need to be distinguished. [...]

(i) *La carrière ouverte aux talents*. [...] What was demanded [...] was that positions of responsibility [...] should be allocated on the basis of demonstrated competence [...]

(ii) the matching of education opportunity is bound to natural ability. [...] policies of educational selection were encouraged by the rapid development of techniques of mental testing [...] which appeared to offer the possibility of carrying out selection in an expeditious and reliable manner.

(iii) „achievement“ as the basis of social inequality in industrial society [...] achievement becomes [...] the appropriate basis of reward. [...]. (Goldthorpe, 1996, S. 255f)

In einer meritokratischen Logik können soziale Ungleichheiten in modernen Gesellschaften auf der Basis von Fähigkeit und Leistung legitimiert

werden. „The social inequality that results can then claim legitimacy – as ascriptive inequality cannot – in that it contributes to the efficient functioning of the society as a whole and in that superior rewards, because they reflect superior achievement, are *deserved*“ (S. 256f).

Bereits in den 50er-Jahren mahnt Young (1958) in seinem Essay „The Rise of Meritocracy, 1870–2033“ kritisch an, dass es in einer sogenannten meritokratischen Gesellschaft oft die Verdienten selbst sind, die definieren, was in der Gesellschaft als Begabung und Leistung anerkannt wird. Ab den 70er-Jahren entsteht schliesslich eine breite kontroverse Debatte darüber, wie soziale Ungleichheiten erklärt werden können. Die einen folgen dabei eher Parsons' Linie und gehen weiterhin davon aus, dass Leistung über den gesellschaftlichen Rang entscheidet; die anderen sehen es kritischer und betonen die Rolle askriptiver Merkmale für die soziale Platzanweisung.

Im folgenden Abschnitt werden die verschiedenen Ansätze vorgestellt und die ihnen zugrunde liegenden unterschiedlichen epistemologischen Positionen thematisiert.

4. Forschungsstränge zur Erklärung von Bildungsungleichheiten

Nachdem in den 60er-Jahren Bildungsungleichheiten zu einem zentralen Thema geworden sind, entstehen in den 70er-Jahren eine Reihe von Ansätzen, mit denen versucht wird, die ungleiche Bildungsbeteiligung der verschiedenen sozialen Gesellschaftsgruppen zu erklären.

1970er-Jahre

In seinem Werk „Education, Opportunity, and Social Inequality“ beschreibt Raymond Boudon (1974) sein Nutzen-Kosten-Modell für die Wahl von Bildungslaufbahnen durch Eltern und Kinder. Boudon geht davon aus, dass bei der Wahl für oder gegen eine Bildungslaufbahn die Einschätzung des Nutzens und der Kosten vom sozialen Status der Eltern und Kinder abhängig ist. Während Eltern aus höheren sozialen Schichten für ihre Kinder eher höhere Bildungslaufbahnen und -abschlüsse anstreben und damit die Kosten des bei der Wahl niedriger Bildungsinstitutionen erfolgenden Statusverlustes vermeiden, ist dies bei Eltern aus sozial tieferen Schichten genau umgekehrt. Diese schätzen die Kosten des Sich-fremd-Fühlens in höheren Ausbildungsgängen und des möglichen Verdienstauffalls als zu hoch ein. Das Phänomen, dass die Wahl für oder gegen eine Bildungsentscheidung vom sozialen Status abhängt, bezeichnet Boudon als sekundären Herkunftsf-

effekt. Familien höherer und tieferer sozialer Schichten investieren unterschiedlich viel in die Ausbildung. Neben sekundären Herkunftseffekten spricht er auch von primären Herkunftseffekten. Damit ist gemeint, dass die kulturellen Unterschiede zwischen den Familien der verschiedenen sozialen Schichten die schulischen Leistungen der Kinder unterschiedlich beeinflussen. Er stellt fest, dass es die Entscheidung der Eltern ist, die soziale Ungleichheit herstellt und reproduziert – eine Entscheidung, die überwiegend ausserhalb des Bildungssystems fällt. „Therefore, the best strategy seems to lie on the side of economic rather than cultural equality, outside rather than inside schools, in social and economic change rather than in educational change“ (Boudon, 1974, S. 115). Boudon ist der Meinung, dass nicht die Schule, sondern die ökonomischen Ungleichheiten hauptsächlich zur Reproduktion sozialer Ungleichheit zwischen den sozialen Schichten beitragen.

Das Rezept für eine Reduktion sozialer Ungleichheiten liegt nach Boudon nicht in einem Wandel der Schule, sondern in einem Wandel der gesellschaftlichen Verhältnisse. Mit seiner epistemologischen Position verlegt er die Gründe sozialer Ungleichheiten in die schulische Aussenwelt und konstruiert dabei die Schule gleichzeitig als neutralen Ort, an dem Selektionsentscheidungen durch das pädagogische Personal neutral getroffen werden.

In „Sozialisation und Auslese durch die Schule“ erklärt Rolff (1967) auf der Basis von Sekundäranalysen das Zustandekommen von Bildungsungleichheiten mit schichtspezifischen Prozessen der Sozialisation. Dabei gibt er einen Einblick in die Erziehungsstile, die in Arbeiterhaushalten, Angestellten- und Beamtenhaushalten praktiziert werden, und zeigt auf, inwiefern sich die eingesetzten sprachlichen Mittel in den Familien unterscheiden². Es stellt sich heraus, dass Kinder in den schichtspezifischen familiären Sozialisationsräumen je andere Verhaltensweisen und Bewertungspräferenzen entwickeln. Die in Mittel- und Oberschichtfamilien gelernten Umgangsformen werden im schulischen Milieu von den Lehrpersonen bevorzugt. Damit transformiert die Schule die vorschulische familiäre Sozialisation im Verlaufe der Zeit in Bildungsungleichheiten und trägt aktiv zur Produktion sozialer Ungleichheiten bei. Im Gegensatz zu Boudon geht Rolff also davon aus, dass das pädagogische Personal an diesem Prozess mitbeteiligt ist.

2 Auch Cicourel, Jennings, Jennings, Leiter, Mackay, Mehan et al. (1974) thematisieren den Einfluss des Sprachgebrauchs auf die Schulleistung.

In ihrem Buch „Die Illusion der Chancengleichheit“ postulieren Bourdieu und Passeron (1971), dass durch das Bildungswesen Klassenprivilegien und soziale Ungleichheiten nicht reduziert und abgebaut, sondern im Gegenteil erhalten und verstärkt werden. Das System der sozialen Klassen werde durch das Bildungssystem aktiv reproduziert, indem es den für das Bildungswesen Verantwortlichen, die den dominierenden Gesellschaftsschichten angehören, gelingt, die Illusion von Chancengleichheit und den Glauben an eine nach Leistungskriterien erfolgende Selektion erfolgreich im Bewusstsein der Menschen, vor allem auch in jenem der dominierten Gesellschaftsschichten, zu installieren. Auf diese Weise wird kaschiert, dass das Bildungswesen immer schon voraussetzt, was es zu vermitteln vorgibt.

Das traditionelle Bildungssystem verbreitet erfolgreich die Illusion, der gebildete *Habitus* sei ausschliesslich das Ergebnis seiner Lehrtätigkeit und sei damit von allen sozialen Determinanten unabhängig, während es im Extremfall nur einen *Klassenhabitus*, der ausserhalb des Bildungswesens entstanden ist und die Grundlage alles schulischen Lernens bildet, benutzt und sanktioniert. (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 222)

Je erfolgreicher die Illusion der Chancengleichheit verbreitet werde, desto mehr könnten das Schicksal und die Konsequenzen der sozialen Herkunft verschleiert werden. „Das Bildungswesen hat die geheime Funktion, die Gesellschaftsordnung zugleich zu perpetuieren und zu legitimieren, es perpetuiert sie umso wirksamer gerade dadurch, dass seine konservative Funktion unter einem ideologischen Selbstverständnis verborgen ist“ (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 16). Mit „konservativer Funktion“ ist gemeint, dass das Bildungswesen, anstatt Chancen zu eröffnen, für die Erhaltung herkunftsbedingter kultureller Privilegien sorgt und dadurch zum Fortbestand der gesellschaftlichen Ordnung beiträgt, indem es vorgibt, individuelle Leistungen objektiv nach meritokratischen Kriterien zu messen. „Da die modernen Gesellschaften die Auslesefunktion immer mehr der Bildungsinstitution übertragen, können sie sich leisten, zugunsten einer scheinbar vollkommen neutralen Ausleseinstanz auf die traditionellen Verfahren der unmittelbaren Weitergabe des Erbes zu verzichten“ (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 190). Ob jemand in der Schule erfolgreich ist oder nicht, hänge jedoch wesentlich von einem klassenspezifischen Habitus ab, der ausserhalb des Bildungssystems in den Familien erzeugt und innerhalb des Bildungssystems aktiv belohnt werde. Gesellschaftsmitglieder unterer sozialen Schichten können zwar versuchen sich durch Anstrengung, Fleiss und Assimilation den vom Bildungssystem belohnten Habitus anzutrainieren, dies ist jedoch ein äusserst schwieriges Unterfangen und gelingt in keinem Falle mit der gleichen

Selbstverständlichkeit wie in den kultivierten Klassen, wo kulturelle Kapitalien fast beiläufig übernommen werden.

Im wesentlichen wird das kulturelle Erbe aber diskreter, indirekter und vielfach ohne methodische Bemühungen und greifbare Massnahmen vermittelt. Gerade in den „kultiviertesten“ Klassen sind Ermahnungen und eine bewusste Einführung in die Kultur fast überflüssig. Im Gegensatz zum kleinbürgerlichen Milieu, wo die Eltern meist nur den guten Willen zur Bildung weitergeben können, gehen von einem kultivierten Milieu diffuse Reize aus, durch deren geheime Überzeugungskraft das kulturelle Interesse mühelos geweckt wird. (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 38)

Zur Perpetuierung der sozialen Ordnung trägt das Bildungswesen also bei, indem es verschleiert, dass die Privilegierten, das heisst diejenigen, die den richtigen Habitus haben und über jene Kompetenzen verfügen, die in der Schule valorisiert werden, in Ausleseverfahren bevorzugt werden. Relevant werden der Habitus und der Besitz von schulisch valorisierten Kompetenzen immer dort, wo sich Schülerinnen und Schüler in formellen oder informellen Beurteilungssituation befinden.

[...] die Vermittlung des sozialen Faktors [ist] dort am stärksten, wo die impliziten oder unbewussten Kriterien [...] wirken können: [...] im Mündlichen, wo totale Urteile möglich sind, die, wie gesellschaftliche Begegnungen im Alltag, auf unbewussten Kriterien beruhen und sich auf totale „Persönlichkeiten“ beziehen, deren intellektuelle und moralische Qualitäten an Nuancen – Habitus, Kleidung, Akzent, Sprechweise, Blick – gewertet werden; [...] in jenen, die beinahe ausdrücklich implizite Kriterien beanspruchen, wie sicheres und vornehmes bürgerliches Auftreten oder akademischen Ton und Stil. (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 186)

Die Aufnahme in die Gemeinschaft der Gebildeten geschieht nach den Kriterien derjenigen, die die Wertvorstellungen des Bildungssystems inkorporiert haben.

Da die Urteile der Prüfer immer weitgehend von Wertvorstellungen beeinflusst sind, auf die sie sich nur implizit beziehen und die einfach die in die Schullogik übersetzten Werte der gebildeten Klassen darstellen, haben die Kandidaten bei Prüfungen, die immer zugleich eine *Klassenkooptation* bedeuten, ein umso grösseres Handikap zu überwinden, je ferner diese Werte den Werten der Herkunftsklasse stehen. (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 185)

Auf der Seite der Schülerinnen und Schüler führt dies zu einer Situation, in der sie sich je nach familiärer Herkunft mit grosser Selbstverständlichkeit oder grosser Unsicherheit bewegen.

Dilettantismus, Sicherheit und profanierende Lässigkeit der Studenten aus den oberen Klassen oder verkrampfte Verbissenheit und Studienrealismus der Studenten aus den unteren Klassen beispielsweise sind nur als Ausdruck einer subjektiven Einstellung zum System der objektiven Relationen verständlich. Man fühlt sich entweder als „wunderbarerweise Überlebender“ oder als legitimer Erbe, je nachdem ob die objektive Struktur der subjektiven Erfahrung den erreichten Stand als wahrscheinlich oder unwahrscheinlich begreifen lässt. (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 184)

Das Sich-nicht-legitim-Fühlen kann nach Bourdieu und Passeron dazu führen, dass sich Schülerinnen und Schüler aus tieferen sozialen Klassen selbst eliminieren, indem sie zu Examen gar nicht erst antreten oder diese nicht vorbereiten, weil sie davon ausgehen, dass sie sie sowieso nicht bestehen werden.

Dass die Funktion des Examens nicht auf schulmässige Benotung beschränkt ist, wird schon aus der Tatsache deutlich, dass der grösste Teil derer, die auf den verschiedenen Stufen des Bildungsgangs vom Weiterstudium ausgeschlossen werden, sich selbst eliminiert, und dass der Prozentsatz der Eliminierten nicht zufällig nach sozialen Klasse variiert. (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 175)

Bourdieu und Passeron zeigen auch auf, dass die Schule es schafft, durch den Einsatz von sogenannten wissenschaftlichen und neutralen Tests Objektivität auszuweisen, und sie machen darauf aufmerksam, dass die gemessenen Testresultate immer auch mit der schichtbedingten Sozialisation der Schülerinnen und Schüler zusammenhängen.

Damit das Examen seine Funktion der Legitimierung des kulturellen Erbes und der bestehenden Gesellschaftsordnung perfekt erfüllen kann, genügt es, wenn das [...] Vertrauen [...] auf Messtechniken für Fähigkeiten und Kenntnisse übertragen wird, die den Anspruch auf Wissenschaftlichkeit und Neutralität haben. Tests, die zu einem gegebenen Zeitpunkt die Fähigkeit des einzelnen zur Übernahme bestimmter beruflicher Funktionen messen, ohne zu berücksichtigen, dass eben diese Fähigkeit auf jeder Stufe untrennbar mit einem gesellschaftlichen Lernprozess verbunden ist und dass gerade Zukunftsprognosen alles andere als neutral sind, eignen sich vorzüglich als Instrumente eines

Bildungssystems, dass dank ihrer seine soziale Funktion der *Soziodizee* umso reibungsloser erfüllen könnte. (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 187)

Mit *Soziodizee* meinen die Autoren die Legitimierung der sozialen Ordnung durch die herrschende Klasse. Sie zeigen, dass diejenigen, die die Tests oder das Examen erfolgreich bestehen, vom Bildungswesen im Glauben bestärkt werden, dass der Erfolg auf ihre Begabung und ihre Bemühungen zurückzuführen ist.

Die, die sich selbst eliminieren, werden denen, die scheitern, gleichgesetzt, und jene, die aus einem Kreis Wählbarer tatsächlich erwählt sind, können diese Tatsache als Bescheinigung eines Verdienstes oder einer „Begabung“ auffassen, aufgrund derer sie allen anderen vorgezogen worden sind. (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 185)

Durch die oben beschriebenen Techniken gelingt es dem Bildungswesen, soziale Privilegien in individuelle Meriten umzudeuten und dadurch die bestehende gesellschaftliche Ordnung auf der Basis einer meritokratischen Logik zu legitimieren.

Bourdieu und Passeron stellen fest, dass der Glaube daran, dass das Bildungswesen bei seiner Platzvergabe objektiv und neutral handelt, gerade im Kleinbürgertum oder bei den dem Bildungswesen aufgrund ihrer sozialen Herkunft am fernsten Stehenden am grössten ist. Sie gehen davon aus, dass das Bildungssystem meritokratisch ist und verbinden damit die Hoffnung auf sozialen Aufstieg.

Das Bildungssystem setzt die Anerkennung seiner Werte (wofür die Wahl des Lehrberufs ein deutliches Zeichen ist) besonders erfolgreich dort durch, wo es auf Schüler einwirkt, die aus Klassen (den mittleren zum Beispiel) oder Berufsgruppen (vor allem Lehrer oder, innerhalb der mittleren Klassen, Angestellte und kleine Beamte) kommen, die ihm kein konkurrierendes Wertesystem entgegenzustellen haben, weil sie entweder selbst Produkt des Bildungswesens sind oder soziale Aufstiegschancen von ihm erwarten. (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 168)

Sie gehen also davon aus, dass es das Bildungswesen erfolgreich schafft, die sozialen Klassen- und Schichtstrukturen der Gesellschaft aktiv zu reproduzieren und damit nicht wie vorgegeben Leistungs- und Kompetenzunterschiede zu produzieren, sondern die bestehende soziale Ordnung zu legitimieren.

Erfolgreicher denn je – und in einer Gesellschaft, die sich auf ihre demokratischen Werte beruft, auf die einzig mögliche Weise – kann das Bildungswesen seine Funktion der Perpetuierung sozialer und kultureller Privilegien wahrnehmen, indem es die Ausübung dieser Funktion besser denn je zu verbergen versteht. (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 190)

Bei dieser Umwandlung sozialer Ungleichheiten in Bildungsungleichheiten profitiert das Bildungssystem von der Tatsache, dass fast alle Gesellschaftsmitglieder davon ausgehen, sie würden vorwiegend in ihm ausgebildet und gebildet. Der Ansatz Bourdieus und Passerons erlaubt es, das Bildungssystem nicht als neutralen Akteur zu konstruieren, sondern seine Beteiligung an der Umwandlung sozialer Privilegien in Bildungsungleichheiten zu untersuchen.

Die Rolle der Schule bei der Reproduktion der sozialen Ordnung wurde in den 1970er-Jahren auch im angelsächsischen Raum erforscht. Rist (1973) beleuchtet in seiner Studie „The Urban School“ am Beispiel einer Grundschulklasse mit schwarzen Kindern in St. Louis, wie das Schulpersonal soziale Ungleichheiten verstärkt, und belegt damit, dass das amerikanische Bildungswesen Kinder ihrer sozialen Herkunft entsprechend ungleich behandelt. Auf der Basis von Daten, welche Rist in den 60er-Jahren während einer dreijährigen ethnografischen Feldstudie erhebt, indem er eine Klasse von schwarzen Kindern und ihre Lehrpersonen vom ersten Tag ihrer Einschulung bis Ende des Grundschulzyklus begleitet, stellt er fest, dass der Sortiermechanismus bereits in der ersten Woche nach Eintritt in die schulische Institution beginnt. Er beschreibt die Interaktionen zwischen dem Lehrpersonal und den Kindern und gibt einen Einblick in die subtilen und weniger subtilen Mechanismen, mit deren Hilfe eine Verteilung der Schülerinnen und Schüler nach Charakteristiken ihres sozialen Hintergrundes (familiäre Situation, Kleidungsstil, Sprachgebrauch, soziales Verhalten) stattfindet. Es wird sichtbar, wie das Schulpersonal die Kinder angeblich auf der Basis intellektueller Fähigkeiten, unbewusst aber anhand askriptiver Merkmale in Leistungsgruppen einteilt und ihnen im Klassenzimmer auch je andere Sitzplätze zuweist. Die leistungsstärkere Gruppe, welche sich aus Kindern der Mittelklasse zusammensetzt, wird in der Nähe des Lehrerpults platziert; Kinder aus der sozialen Unterschicht, die oft auch aus Ein-Eltern-Familien stammen, sitzen hingegen weiter hinten im Raum. In der sozialen Interaktion zwischen den Kindern und dem Lehrpersonal beobachtet Rist, dass es bei den leistungsstärkeren Schülern und Schülerinnen vorwiegend um Lerninhalte geht, bei den leistungsschwächeren hingegen vor allem um das Verhalten betreffende Zurechtweisungen: Die leistungsschwächere

Gruppe wird bis fünfmal häufiger getadelt als die Gruppe der leistungsstärkeren Kinder aus besseren familiären Verhältnissen.

Die Schulklasse ist also nicht auf der Basis von Leistungsgruppen, sondern, bei genauer Analyse des Prozesses, auf der Basis sozioökonomischer Merkmale organisiert. Das Schulpersonal scheint die sozioökonomischen Vorteile gewisser Kinder häufig als Indikator ihrer Intelligenz zu deuten. Somit profitieren von dieser Einteilung die Kinder aus besseren Verhältnissen, während sich die Chancen für die anderen Kinder verringern. Rist stellt fest, dass die Leistungsgruppen in der begleiteten Schulklasse wie Kästen zu wirken scheinen, das heißt, wenn ein Kind durch das Schulpersonal erst einmal einer Leistungsgruppe zugewiesen wurde, gibt es kaum mehr eine Möglichkeit, an der Einteilung etwas zu verändern. Die Kinder beginnen, die Zuteilung zu internalisieren, und entsprechen in ihrem Verhalten immer mehr dem, was von ihrer Leistungsgruppe erwartet wird.

Dass die Schulleistung und die soziale Herkunft zusammenhängen, wurde bereits vor Rist diskutiert. Mit seiner Studie gelingt es ihm jedoch zu zeigen, wie und auf der Grundlage welcher Argumente es dazu kommt, dass Schülerinnen und Schüler ihrer sozialen Herkunft entsprechend durch die Schule je anders beurteilt und gefördert werden. Es wird deutlich, dass die alltäglichen Interaktionen mit den verschiedenen Kindern letztlich dazu dienen, die Gewinner von den Verlierern zu trennen und so die Klasse zu sortieren. Entgegen der vordergründigen Argumentation, dass man die Kinder nach Leistungskriterien selektiere, findet vielmehr eine soziale Selektion statt. Die Lehrpersonen an dieser Schule müssen sich mit vollen Klassenzimmern und viel Bürokratie auseinandersetzen und sind somit ständig gefordert. Dass sie mit ihren Praktiken dazu beitragen, die sozialen Verhältnisse zu reproduzieren und sogar noch zu verstärken, merken sie nicht, genauso wenig wie die Eltern und Kinder. Unbewusst verhalten sie sich jedoch so, dass sie, anstatt den Kindern aus sozial prekären Verhältnissen zu helfen und sie zu unterstützen, letztlich Schulversagerinnen und -versager aus ihnen machen. Die sonst schon schwierige Situation dieser Kinder wird dadurch nicht nur nicht verbessert, sondern noch verschlechtert.

In ihrem Buch „The Educational Decision-Makers“ zeigen Cicourel und Kitsuse (1963), wie Schülerinnen und Schüler in der Highschool vom Schulpersonal im Hinblick auf ihre zukünftige Berufs- und Studienlaufbahn beraten werden. Anhand eines Jahrgangs beschreiben die Autoren detailliert deren Weg durch die Schule und beleuchten die sozialen Interaktionen innerhalb der organisatorischen Abläufe, welche dazu führen, dass ein Schüler identifiziert und letztlich klassifiziert und eingeordnet werden

kann. Es zeigt sich, dass die daraus resultierende Statistik über die High-schoolabgänger, in der die Karrieren der Schülerinnen und Schüler festgehalten werden, in vielen Fällen nichts mit dem tatsächlichen Verhalten der Schülerinnen und Schüler zu tun hat, sondern vielmehr als Konsequenz organisatorischer Aktivitäten gesehen werden muss. Die Deutung und Interpretation des Verhaltens einer Schülerin oder eines Schülers ist abhängig davon, wie das zuständige Schulpersonal deren Verhalten identifiziert, interpretiert und typisiert und wie diese Informationen innerhalb der High-school verarbeitet werden.

Einen weiteren Blickwinkel nimmt Cicourel (1968) in „The Social Organisation of Juvenile Justice“, das auf den Alltag von Polizei- und Jugendgerichtsbeamten fokussiert, die mit der Schule zusammenarbeiten, ein. Indem Cicourel die alltäglichen Arbeiten der Beamten analysiert, deckt er das Zusammenspiel der verschiedenen Akteure bei der Entscheidungsfindung, wie mit einem beschuldigten Jugendlichen zu verfahren sei, auf: Da werden Jugendliche als delinquent gelabelt, von denen unklar ist, ob sie je eine kriminelle Tat begangen haben, während andere Schülerinnen und Schüler, die nachweislich viele solcher Akte verübt haben, ohne Eintrag bleiben. Durch eine Serie retrospektiver und prospektiver Ereignisinterpretationen wird zwischen den Akteuren eine Geschichte gewoben, die nur noch ansatzweise mit dem zu tun hat, was tatsächlich vorgefallen ist. Die Beamtenrapporte sind zum Teil improvisierte und ad hoc erstellte Interpretationen von Charakterzügen eines Jugendlichen und dessen familiären Verhältnissen, die als Grundlage dafür dienen, ob der Betreffende kriminalisiert wird oder nicht. Cicourels Analysen zeigen auf, wie sich die Polizei-, Gerichts- und Schulbeamten bei der Ausreizung ihrer Handlungsspielräume von ihren eigenen Interessen leiten lassen, je nachdem, was ihnen ein Fall in persönlicher oder beruflicher Hinsicht bringen könnte, und sie decken die Mehrdeutigkeit auf, die bei der Kategorisierung eines Jugendlichen als Delinquenter im Spiel ist, sowie die Tatsache, dass das, was in den offiziellen Jugendkriminalitätsstatistiken gemessen wird, nicht per se das ist, was die Jugendlichen verbrochen haben. Die Statistiken dokumentieren vielmehr die Konstruktionen der verschiedenen in einen Fall involvierten Beamten. Cicourel gelingt es, einen Einblick zu geben in den Prozess, in dessen Verlauf ein angeblicher Akt als abweichend klassifiziert wird, und das Verhalten der Labeler und die Konsequenzen für die Kinder, die gelabelt werden, zu thematisieren. Es gebe einen Unterschied zwischen einem Verhalten und der Interpretationsqualität dieses Verhaltens. Ob ein Jugendlicher eine Tat begangen habe oder nicht, sei letztlich egal – die Reputation, dass er etwas getan haben soll, reicht, um ihn als delinquent abzustempeln.