

EDITORIAL

VOLKER BANK

Aufstieg durch Bildung – oder „Erziehung als Therapie der Gesellschaft“

Äußerer Anlaß zu den Beiträgen dieser Nummer der Pädagogischen Rundschau ist die von der Bundesregierung 2008 aufgelegte sogenannten ‚Qualifizierungsinitiative‘, programmatisch überschrieben mit ‚Aufstieg durch Bildung‘.¹ Nun kann es weder Aufgabe noch Ziel einer wissenschaftlichen Zeitschrift sein, in einer einzigen Heftnummer ein so ausgedehntes wie heterogenes Programm zu kommentieren, koreferieren oder gar wissenschaftlich zu flankieren: Um dieses mit ernsthaftem Anspruch zu betreiben, bedürfte es nicht zuletzt der Verfügung über weitreichende Ressourcen, die just mit der Durchführung des Programmes zu verteilen sein werden oder bereits verteilt worden sind. Gleichwohl erscheint es bedeutsam, die in der Qualifizierungsinitiative implementierten bildungspolitischen Intentionen in eigenständiger Form anzusprechen, ist das politische Programm doch Ausdruck eines Bildungsparadigmas, das spätestens seit der Französischen Revolution immer wieder politisch wirkmächtig geworden ist: Das der Neu- oder Umgestaltung der Gesellschaft mit dem Instrument institutionalisierter Formen der Erziehung. Deutlicher als es

Georg Picht in einem für die Schriften der von Bodelschwing'schen Anstalten Bethel bei Bielefeld 1967 schriftlich ausgearbeiteten Vortrag ausgedrückt hat, kann man es indes nicht formulieren, und deswegen findet sich sein Vortragstitel auch hier in der Überschrift wieder: Es ist dies die „Erziehung als Therapie der Gesellschaft“²

1. Erziehung und Gesellschaftstherapie

Der tragende Gedanke einer Umformung der Gesellschaft durch Erziehung ihrer Jugend, der Beseitigung gesellschaftlicher Faulstellen und ihrer übelsten Missetände durch ihre Erziehungseinrichtungen, namentlich der Schule hatte zuletzt noch in den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts die Politik zu bestimmen vermocht. Die Chancengleichheit in der Gesellschaft war ein wesentlicher Leitgedanke, der in enger Beziehung stand mit der sich kritisch gebenden und die kämpferische Emanzipation Aller einfordernde Denkschule Frankfurter Prägung. Doch auch den sich nunmehr als ‚Erziehungs-

wissenschaft' verstehenden Ausschnitte der als eigenständiger wissenschaftlicher Disziplin noch gar nicht so alten Pädagogik kam eine zentrale Rolle bezüglich des damit verbundenen instrumentellen Optimismus zu. Die Provenienz des Gedankens in den siebziger Jahren war also eine doppelte und in jener Zeit augenfälliger denn je: Seine ideologische und parallel dazu seine technokratische Abkunft stellen auch sicher, daß ein heutzutage stauenerregender Ausbau der Hochschulen im Allgemeinen und des dort gelehrteten Faches Pädagogik (bzw. der Erziehungswissenschaft) im Besonderen zu der Zeit möglich geworden war.

Revolutionär neu war der Gedanke jedoch keineswegs, Schulen für die Erreichung von Chancengleichheit und die Anregung einer sozialen Aufwärtsdynamik zu instrumentalisieren, auch in der Zeit der Achtundsechziger nicht. Im Kern geht die Idee auf Condorcet im revolutionär aufgewählten Frankreich zurück. Dieser hatte einst sinngemäß gefordert, daß die Stellung eines jeden Einzelnen in der Gesellschaft fürderhin nicht mehr vom Stande seiner Geburt, sondern durch die im Lebenslauf erworbenen Verdienste (Meriten) abzuleiten sei.³ Damit wurde der Schule als Institution zum ersten Mal eine zuvor für sie ungekannte Funktion zuteil, die ‚Chancenzuweisungsfunktion‘ oder ‚Selektionsfunktion‘, wie Helmut Fend sie in seiner strukturfunktionalistisch geprägten Schultheorie bezeichnet hat.⁴

Geht man nun davon aus, daß eine Gesellschaft, die keine soziale Mobilität zuläßt, eine erstarrte, eine verkrustete und von daher eine Gesellschaft ist, die sich historisch gesehen in einem pathologischen Zustand befindet, dann ist der Gedanke noch weiterzuführen. Eine der respektabelsten unter den Erzieherpersönlichkeiten ist sicher Kurt Hahn. Dieser aber hatte sein erlebnispädagogisches Erziehungskonzept – ganz im später von

Picht so knapp wie treffend umrissenen Sinne – als Therapie einer kranken und verdorbenen Gesellschaft begriffen, die selbst und als solche zu heilen er für ausgeschlossen hielt. Allein die Jugend hielt er für heilbar, nämlich indem sie durch Fernhalten aus der ‚kranken‘ Gesellschaft erzogen werde – also unter dem didaktischen Schutz erzieherischer Institutionen und allenfalls in romantischer Auseinandersetzung mit den Fährnissen der Natur.⁵ Ideengeschichtliche Querverbindungen zum romantischen Naturalismus Rousseaus fallen ebenso ins Auge wie die zu denen Goethes „pädagogischer Provinz“ im *Wilhelm Meister*.

Doch nicht überall sind es so respektable Quellen wie Kurt Hahn, die sich die „Therapie der Gesellschaft“ mit Mitteln der Erziehung angelegen gemacht haben. Erschreckenderweise finden sich viele Elemente der Erlebnispädagogik Hahns wenig später in totalitär geprägten Jugendorganisationen wieder – in der Hitlerjugend Baldur von Schirachs ebenso wie anschließend in der Freien Deutschen Jugend Erich Honeckers oder parallel zu beiden bei den sowjetischen Komsomolzen. Auch und gerade die totalitär geprägten Gesellschaften trachten regelmäßig danach, die unschuldige Jugend auf ihr jeweiliges Gesellschaftsideal hin zu prägen und radikal einzuschwören in der Absicht, die Gesellschaft von unten her neu aufzubauen. So bleibt zu vermerken, daß alle genannten pädagogischen Bewegungen unabhängig von der Lauterkeit ihrer Ziele sich insgesamt die erziehungsinstrumentelle Beeinflussung gesellschaftlicher Mißstände auf das Panier geschrieben haben. Diese Beobachtung soll hinreichend Veranlassung sein, sich der Frage der Möglichkeit und selbst jener nach der Wünschbarkeit der Gesellschaftsformung durch erzieherische Institutionen mit einer gehörigen Portion Mißtrauen zu nähern. Lehrkräfte sind auch nur Menschen,

und als Menschen sind sie nicht *per se* frei von niederen Machtgelüsten. Die politischen Repräsentanten, die Erziehungsprogramme auflegen, sind dies gewiß noch weniger.

2 Die Qualifizierungsinitiative „Aufstieg durch Bildung“

Die Handelnden der Macht sind von der soeben ausgedrückten akademischen Skepsis frei, sie dürfen es wohl auch sein. Mitunter wird man akzeptieren müssen, daß es zur politischen Überlebensstrategie gehört, auch bei unklarer Ziellage und bei schlecht definierten Instrumenten Handlungsfähigkeit beweisen zu können. Inwieweit das dann der *res publica* dient, ist hier nicht zu prüfen, wohl aber soll die Qualifizierungsinitiative hier kurz nachgezeichnet werden.

2.1 Initialisierung

Daß Bildung und selbst Qualifikation wichtige Ziele der Erziehung sein müssen, wird niemand leicht abstreiten können und ist auch allgemeines Glaubensbekenntnis politischer Sonntagsreden. Gleichwohl ist der Eindruck deutlich, daß die verantwortlichen Politiker hier von der Wissenschaft ‚zum Jagen getragen‘ worden sind.

Nun ist es nicht in erster Linie ‚Bildung‘ als dynamisches und personengebundenes Phänomen, das im Vordergrund stünde. In ihrer Individualität und Singularität hat sich Bildung sowohl für die wissenschaftliche Auseinandersetzung wie auch für die exekutive Umsetzung stets als wenig, als zu wenig greifbar gezeigt. Die bildungspolitische Diskussion wird indes derzeit durch ein Thema geprägt: die Ungleichheit der Chancen, die in aller Regel der horizontalen Gliederung der Schulformen angelastet wird. Diese

Gliederung, als Ansatz äußerer Differenzierung eigentlich didaktisch zu gestalten ist im Grunde seit jeher im Rahmen der bildungspolitischen Diskurse verhandelt worden. Und so sind es auch jetzt wieder die empirisch gehärteten Spekulationen über Bildungsprivilegien⁶ und die durch ‚das Schulsystem‘ nicht verhinderten oder gar ausgelösten Ungleichheiten⁷, die im Kraut schießen. Diagnostisch scheint die Angelegenheit geklärt, und es gibt eine intensive, von den PISA-Studien angestrebene und über fachwissenschaftliche Grenzen reichende Diskussion sozialer Ungleichheit, die im Zusammenhang mit der Beschulung steht oder gar durch die Art der Beschulung generiert wird: Die „empörende Ungerechtigkeit im Ausmaß und in der Verteilung der Bildung ist im Laufe der Zeit nicht geschwunden, sondern hat sich zu noch aufreizender Schärfe im Ausdruck herausgebildet.“⁸

Ohne Zweifel haben die federführenden Forscher der PISA-Studien die Meinungshoheit über Fragen von Schule und Erziehung gewonnen,⁹ jedenfalls soweit die jeweils zuständigen Ministerien betroffen sind und wohl auch die breite Presse. So ist die Chancengleichheitsthematik wieder in den Kern der bildungspolitischen Agenda aufgerückt. Allerdings bedurfte es dabei einer seitlichen Arabeske, die sich im Nachgang wie eine zweischrittige Strategie ausnimmt:

Zunächst waren die deutschen Durchschnittsschülerinnen und -schüler nicht besser als die übrigen Durchschnittsschüler im Rest der Welt. Dabei sind doch deutsche Schülerinnen und Schüler *definitionsgemäß* besser als der Rest der Welt – wenn nicht, muß ‚das System‘ versagt haben. Übergeht man die vielfältige Kritik, die die internationalen Vergleichsstudien in methodologischer Sicht auf sich gezogen haben,¹⁰ überrascht an diesem Szenario, daß noch niemand gefragt hat, wieviel von einer 1945 offiziell abge-

schaffen Überlegenheitsideologie des ‚Deutschen an sich‘ im bildungspolitischen Skandal der deutschen Durchschnittlichkeit tatsächlich steckt. Ohne dem Mittelmaß das Wort reden zu wollen: Deutsche Schüler, deutsche Schülerinnen, das deutsche System – das alles ist zunächst und schlimmstenfalls Durchschnitt im Maße der PISA-Tests, nicht mehr aber eben auch nicht weniger.

Nachdem nun aber die erzielten Testleistungen deutscher Schülerinnen und Schüler bei den letzten Messungen sukzessive besser geworden sind, konzentriert sich die Kritik in einem zweiten Schritt auf den Aspekt der sozialen Ungleichheit. Das Schulsystem, dahin geht eindeutig der Tenor, lasse den Kindern aus sogenannten ‚bildungsfernen‘ Schichten keine Chance. Sie blieben ausgegrenzt, am unteren Rand der Gesellschaft. In aller Regel wird dafür das horizontal gegliederte Schulsystem verantwortlich gemacht. Ein wesentlicher und intensiv diskutierter Punkt ist hier der Übergang von der Grundschule zur unteren Sekundarschule. Die Reproduktion der Gesellschaft in ihren sozialen Strukturen werde durch zwei Aspekte sichergestellt: zum einen die viel zu frühe Selektion (ein Argument, daß die Selektion als solche immerhin nicht in Frage stellt) und zum anderen die sozial gebundenen Schulwahlempfehlungen der Grundschullehrer, nach denen es für ein Akademikerkind viel einfacher sei, eine Gymnasialempfehlung zu bekommen als für ein Arbeiterkind.¹¹

Indem die besondere soziale Selektivität des deutschen Erziehungssystems behauptet wird, wird der Druck auf die politisch Handelnden ein weiteres Mal erhöht. Es wird auf der Grundlage vielfältiger Untersuchungen argumentiert, daß insbesondere das deutsche Schulsystem die Gesellschaft einfach so in ihrem ‚Oben‘ und ‚Unten‘ über den Wechsel

der Generationen hinweg reproduziere.¹² Infolgedessen ist ‚das System‘ mittlerweile verdächtig, menschenrechtswidrig zu sein, und das hat der Bundesrepublik einen Besuch des obersten Menschenrechtsbeauftragten der Vereinten Nationen, Angel Gurría, eingebracht, der mit Tadel in seinem offiziellen Reisebericht dann auch nicht gespart hat.¹³ Auch von Seiten des Generalsekretärs der OECD kam nicht nur für diplomatische Verhältnisse deutlich formulierter Tadel, der die gleiche Stoßrichtung aufwies.¹⁴

Dieser bildungs- und sozialpolitische Argumentationsrahmen bildet den Hintergrund für das Handeln der Bundesregierung. Sie muß – obwohl rechtlich für Belange in Kultusfragen kaum zuständig – Handlungsfähigkeit beweisen. Es wurde die hier in Rede stehende Qualifizierungsinitiative aufgelegt mit dem Titel „Aufstieg durch Bildung“.¹⁵ Es geht um Lebenschancen durch Bildung, um Wohlstandssicherung durch Bildung, um Chancengleichheit in der Bildung.

2.2 Ziele und Instrumente

Die instrumentelle Dimension der Qualifizierungsinitiative ist insgesamt am besten mit dem Wort ‚heterogen‘ zu präzisieren. „Aufstieg durch Bildung“ ist nicht auf eine einzelne Maßnahme oder einige wenige Maßnahmen abgestützt, sondern auf ein Maßnahmenbündel, das so wenig zusammenhängend angelegt ist, daß selbst die unscharfe Vorstellung von einem ‚Bündel‘ systemtheoretisch gesehen übertrieben ist. Weder sind die Maßnahmen als eine Summe beschreibbar (denn das würde voraussetzen, daß sie nicht inkommensurabel wären) noch als Tupel gleichartiger Objekte. Es ist *n.b.* von der Politik auch ein solcher instrumenteller Zusammenhang überhaupt nicht zu fordern: Politik muß nicht systematisch son-

dern pragmatisch erfolgreich sein. Ob dem so war, wird sich indessen erst in der weiteren Zukunft entscheiden lassen. Es bleibt von daher an dieser Stelle notwendig spekulativ und soll keinen weiteren Mutmaßungen unterworfen werden.

Allein: hier ist das Ziel, eine theoretische Auseinandersetzung mit diesem Programm zu suchen und dies wird durch die unübersichtlichen und unterschiedlichen Instrumentarien fraglos erheblich erschwert. Mit einem gewissen Abstand werden gleichwohl drei Handlungslinien deutlich: (1) Erschließung von Humankapitalreserven, (2) Stärkung einer naturwissenschaftlich-technischen Ausrichtung des heranwachsenden Humankapitals und (3) Stärkung der sozialen Aufwärtsmobilität.¹⁶

Das Kaleidoskop von Maßnahmen, die zumeist seit 2008 mit der Qualifizierungsinitiative ergriffen werden sollen, betrifft alle Bereiche der institutionalisierten Erziehung.

- a) Maßnahmen im Elementar- und Primarbereich: (1) Bis 2010 sollen jeder Kinderbetreuungseinrichtung und jeder Grundschule in Deutschland unter dem Stichwort „Haus der kleinen Forscher“ unterstützende Angebote im Bereich von Natur und Technik angeboten werden. (2) Es ist beabsichtigt, eine Fortbildungsinitiative für Erzieherinnen und Erzieher sowie für Tagesmütter und Tagesväter zu starten. Für diese Zielgruppen sollen ‚blended learning‘-Weiterbildungsmodule entwickelt werden. (3) Schließlich wird beabsichtigt, die Einführung von ‚Bildungshäusern‘ zu unterstützen, in denen das gemeinsame Lernen während des Übergangs von der Kindertagesstätte zur Grundschule erprobt wird.
- b) Maßnahmen im Bereich der allgemeinbildenden Schulen: (1) Eine Anzahl von Maßnahmen soll sicherstellen, daß die Zahl der Schulabbrecher

sich zukünftig halbiert. Dazu gehören das Angebot von Praxisphasen in Zusammenarbeit mit Schulen und über beruflichen Berufsbildungsstätten für die Abgangsklassen, die Einrichtung von Modellversuchen, in denen Schulunterricht und Berufspraxis in sogenannten ‚Praxisklassen‘ intensiver verknüpft wird; dieses Angebot soll besonders lernschwächeren jungen Menschen frühzeitige berufliche Orientierung vermitteln. Ferner ist geplant, eine Berufsorientierung durch den Einsatz von hauptberuflichen ‚Berufseinstiegsbegleitern‘ und ehrenamtlichen ‚Ausbildungspaten‘ zu fördern. Nicht zuletzt aber sollen auch sogenannte ‚harte Schulverweigerer‘ wieder in die Schulen eingegliedert werden; hierzu läuft eine Vielzahl von Projekten (73 Projekte mit ca. 1.500 Teilnehmern).

- c) Maßnahmen im Bereich der beruflichen Bildung: Es ist beabsichtigt, (1) die Altbewerber auf Ausbildungsplätze zu fördern. Dafür wird ein Ausbildungsbonus für Betriebe eingeführt, die mit besonders förderungsbedürftigen Altbewerbern einen Ausbildungsvertrag abschließen. Ferner sollen (2) in begleitender Form sozialpädagogische Maßnahmen ausgebaut werden, die Betriebe dabei unterstützen, Jugendliche trotz Ausbildungsproblemen bis zur Kammerprüfung zu führen. (3) Auch das Nachholen von Berufsabschlüssen soll gefördert werden. (4) Ein umfassendes System von beruflichen Aufstiegsstipendien für Absolventinnen und Absolventen der beruflichen Bildung und Berufstätige, die über berufliche Qualifikationen eine Hochschulzugangsberechtigung erworben haben, soll beruflich besonders Begabten helfen, ein Studium aufzunehmen oder in Weiterentwicklung des bereits länger gezahlten

„Meisterbafögs“ beruflichen Aufstieg durch Weiterbildung fördern (Förderung nach Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz AFBG). Auch die Partizipation an beruflicher Anpassungsweiterbildung soll mit Hilfe einer Weiterbildungsprämie (bis zu 154 €), der Einbeziehung des Bildungssparens unter das Vermögensbildungsgesetz sowie Gewährung zinsgünstiger Weiterbildungsdarlehen erhöht werden. (5) Der didaktische Grundgedanke der Dualität der Lernorte in der beruflichen Bildung im deutschen Sprachraum soll im Rahmen eines Länderwettbewerbs, in Form berufsbegleitender Studien sowie dualer Studiengänge nunmehr auch im tertiären Sektor (Hochschulbereich) über die bestehenden Modellversuche und Berufsakademien hinaus umgesetzt werden. In gleicher Absicht soll letztlich (6) im Interesse einer Verbesserung von Aufstiegschancen und Durchlässigkeiten im Bildungssystem auch der Hochschulzugang für beruflich qualifizierte erleichtert werden. (7) Zusammen mit Verbänden, Unternehmen, Forschungseinrichtungen, der Bundesagentur für Arbeit, Hochschulen und staatlichen Gliederungen soll ein nationaler Pakt zur Gewinnung von mehr jungen Frauen für natur- und ingenieurwissenschaftliche Berufe („MINT“-Berufe) lanciert werden.

- d) Maßnahmen im Bereich der Hochschulen: (1) Man plant zur Verbesserung der Leistungsfähigkeit des Tertiären Sektors die bisherige Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen (ZVS) zu einer Clearingstelle umzubauen, welche die Vermittlung zwischen Studienplatzangeboten und Nachfrage verbessert. (2) Der Aufstieg von Frauen soll mit einem Professorinnenprogramm unterstützt werden. In Kofinanzierung von Bund und

Ländern sollen so bis zu 200 Professorinnenstellen eingerichtet werden.

- e) Maßnahmen im Bereich des Quartären Sektors: (1) Berufsrückkehrerinnen sollen gezielte Förderung im Rahmen eines Programms zur Qualifizierung arbeitsloser Akademikerinnen und Akademiker erfahren. Ziel ist es, die Weiterbildung von Akademikern während Elternzeit und Berufspause zu erleichtern. (2) Es wird eine Initiative zum Ausbau regionaler Weiterbildungsstrukturen lanciert, deren Ziel ist, das bürgerschaftliche Engagement für Bildung zu unterstützen und die Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen in einer Region auszubauen. Weiterbildungsallianzen sollen dazu beitragen die Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland auf 50 Prozent zu steigern.

3 Kritische Betrachtung der Hintergründe der Qualifizierungsinitiative

Die Qualifizierungsinitiative ist angesichts der Zielstellung und der Instrumente kein humanistisches Aktionsprogramm, sondern ein politisches Programm, mit dem versucht wird, wirtschaftspolitische wie sozialpolitische Zielstellungen mit Mitteln der Strukturförderung im Bereich der Erziehungsinstitutionen umzusetzen. Die ökonomischen und sozialpolitischen Hintergründe sollen im Weiteren kurz untersucht werden.

3.1 Ökonomische Hintergründe

Es wird auffallen, daß im Rahmen der Qualifizierungsinitiative gerade die berufliche Bildung besondere Aufmerksamkeit erfährt. Dagegen ist zunächst nichts weiter einzuwenden, war doch stets die Er-

ziehung zur Beruflichkeit seit Humboldts Verdikt, daß die Brotbildung eben bereits die Sittlichkeit der Zöglinge voraussetze, immer leicht anrühlich. Auch in anderen Ländern ist – ganz ohne Humboldt – die berufliche Tätigkeit das wohldefinierte Ende aller Erziehung und Bildung überhaupt: *Tout savoir provient de l'université ...* Alles Wissen komme eben aus der Universität und wer etwa in der Romania einmal den Königsweg der Allgemeinbildung verlassen hat, kehrt auch nie wieder zurück. Zweite Chancen gibt es nicht. Mit der Erleichterung, Hochschulstudien auf der Grundlage beruflicher Zertifikate aufnehmen zu können, wird in Deutschland nicht nur von jener ideellen Strenge noch weiter abgerückt, sondern es soll durch die Erhöhung der Durchlässigkeit die berufliche Bildung überhaupt wahrnehmbare Aufwertung erfahren. Insofern ist eine Aufwertung sicher begrüßenswert. Die didaktische Sinnhaftigkeit dieser Maßnahme jedoch werde dann von anderen abgewogen.

Es ist nun zu fragen, warum die Akzentuierung in dieser Form gesetzt worden sein mag, der ja nicht nur neue Bezüge zwischen beruflicher Bildung und hochschulischer Bildung entwickelt, sondern sowohl auf berufliche Erstausbildung wie auf berufliche Weiterbildung gleichermaßen ausgerichtet ist. Die Antwort dürfte im Wesentlichen lauten: Es dräut eine demographische Lücke und mit ihr die Gefahr eines sich verknappenden und letztlich wohl auch nicht mehr ausreichenden Angebotes auf dem Arbeitsmarkt; sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht. Allein letzteres läßt sich mit Erziehungsprogrammen angehen, allenfalls die Rückkehrerinnen-Programme, die sich faktisch fast ausschließlich der „Ressource“ Frauenarbeit widmen, können hier mittelfristig über die Steigerung des Arbeitsangebotes durch Frauen und langfristig über eine höhere

Fertilitätsquote Verbesserungen herführen.

Ein möglicher theoretischer Anknüpfungspunkt für eine Auseinandersetzung mit diesem Programm verbundene Ziele ist damit in der Humankapitaltheorie zu suchen. 1964 von Gary S. Becker die ökonomische Diskussion eingebracht,¹⁷ liegt ihr Grundgedanke darin, daß die Erziehung von Menschen nicht allein aus individueller Perspektive, sondern vor dem Hintergrund humanistischer dankengutes betrachtet werden kann, es insbesondere von den Neuhumanisten in Deutschland in praktische Politik umgesetzt worden ist. Vielmehr sei menschliches Lernen im Hinblick auf die erarbeiteten Qualifikationen ökonomisch zu interpretieren. Im Gesamtzusammenhang des Arbeitsmarktes wird durch unterschiedliche Qualifikationen der Menschen Produktionsfaktor Arbeit qualitativ beflusst, sodaß Erziehung und Lernen als Investitionen in Humankapital interpretiert werden können; im Idealfall mit einer rechenbaren Rendite.

Der besondere Akzent des Programms trägt diesem Investitionsaspekt in Weise Rechnung, indem besonders Vorkurs haben ins Visier genommen werden, mit vergleichsweise geringen wirtschaftlichen Risiken behaftet sind. Je konkreter die Qualifikation, desto geringer das Risiko einer Fehlinvestition. Von daher ist besondere Förderung der beruflichen Ausbildung ökonomisch rational. Ebenso notwendig ist es, die besonders hohen Investitionen in Humankapital aus bereits vergangenen Perioden durch neue Investitionen „marktfähig“ zu halten, wie im Beispiel des Akademikerinnen-Rückkehr-Programms exemplarisch deutlich wird. In der volkswirtschaftlichen Theorie spricht man hier von sogenanntem *vintage capital*, brachliegendes Kapital, das durch Modernisierungsinvestitionen weiterhin tragbringend genutzt werden kann. [

sem Gedanken des *vintage capitals* entspricht vollumfänglich die von Dieter Mertens eingebrachte Idee der Vintage-Faktoren als besonderer Form der Schlüsselqualifikation.¹⁸ Generell ist mit kurzfristigen Weiterbildungsmaßnahmen für eine aktuell ausgeübte berufliche Tätigkeit das geringste wirtschaftliche Risiko verbunden.

Andererseits haben eine ganze Reihe von Studien zu den Humankapitalrenditen gezeigt, daß die höchsten Renditen in den ersten Schuljahren möglich werden, d.h. die Vermittlung der grundlegenden Kulturtechniken (Rechnen, Lesen, Schreiben) ist aus ökonomischer Sicht der ertragreichste Teil der Beschulung.¹⁹ Insofern ist die Orientierung auf eine Intensivierung vor- und frühschulischer Erziehung mit dem Ziel der Sicherstellung des Erwerbs grundlegender Kulturtechniken ebenfalls hochgradig ökonomisch rational, da dort zwar ein großes *time lag* die Investition riskant erscheinen läßt, die Höhe der Rendite indes dieses Risiko überlagert.

3.2 Soziale Dynamik

Hinsichtlich der Absicht, auf die Kritik an der mangelnden Sozialdynamik zu reagieren, kann angesichts des Beititels des Programms kein Zweifel bestehen. Skepsis, das wurde oben bereits angesprochen, ist indes hinsichtlich des Zieles eines Umbaus der Gesellschaft in therapeutischer Absicht mit den Mitteln der Erziehung angebracht. Die Verwirklichung einer meritokratisch aufgebauten Gesellschaft scheint unterdessen nicht mit unlauteren Zielen verbunden. Freilich bliebe dann immer noch bei Wahrung der nötigen wissenschaftlichen Distanz die instrumentelle Eignung von Erziehungsinstitutionen für die Umsetzung sozialpolitischer und ökonomischer Zwecke angebracht.

Die Kritik an der von schulischen Einrichtungen unzureichend unterstützten Sozialdynamik ist schließlich alles andere als neu: In den sechziger Jahren publizierten Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron eine ganze Reihe kritischer Studien, in welchen die mangelnde soziale Mobilität im Mutterland der Meritokratie angeklagt wurde. Bis heute geht in diesem bildungssoziologischen Kontext am Werk Bourdieus und Passerons kein Weg vorbei, deren Rezeption in Deutschland schwerpunktmäßig auf einem 1971 publizierten Sammelband beruht, in dem in deutscher Übersetzung deren verschiedene Studien zur Schulsoziologie zusammengefaßt worden sind.²⁰

Die in jenem Band versammelten Forschungsarbeiten haben ihren thematischen Schwerpunkt im Hochschulwesen und gehen zeitlich bis weit in die sechziger Jahre zurück. Bourdieu und Passeron kamen zu dem Schluß, daß nicht die Schule Benachteiligungen oder Bevorzugungen durch die Geburt etwa kompensiere, sondern daß das Erziehungssystem die offiziell unerwünschten Zustände gar noch verschärfe. Bis heute ist der Band ein anscheinend unerschöpfliches Lager für bildungspolitische Munition, denn er ist vor allem zuerst „als ein Plädoyer für die Möglichkeit von Chancengleichheit“ zu lesen, wie Helmut Bremer richtig anmerkt.²¹

Es fällt jedoch eher selten auf, daß ausgerechnet in dem Land, in welchem die Gleichheit neben der Freiheit und Brüderlichkeit als politische Leitparole ausgegeben worden ist, die Gleichheit – folgt man Bourdieu – ganz und gar nicht erfolgreich umgesetzt worden zu sein scheint. Fast zwei Jahrhunderte, die seit der Französischen Revolution bis zu den vorbezeichneten Studien vergangen sind, haben nicht gereicht, den meritokratischen Anspruch der öffentlichen Erziehung so zu implementieren, daß er der

empirischen Überprüfung standzuhalten vermocht hätte.

In Deutschland reicht die Tradition des meritokratischen Grundgedankens nicht ganz so weit. Doch trotz durchaus akzentuierter Positionierungen, etwa Ralf Dahrendorfs in den sechziger Jahren,²² sieht es nach den Ergebnissen der bildungssoziologischen Empirie hier kaum besser aus, anderslautende Berechnungen finden jedenfalls in der breiteren Öffentlichkeit wenig Resonanz.²³ In diesem Rahmen ist neben den bereits angesprochenen Veröffentlichungen der PISA-Forscher eine unübersehbare Flut von Publikationen an den Markt gekommen.²⁴ Besondere Aufmerksamkeit gebührt hier m.E. zwei Untersuchungen: Zum einen ist das die Studie Helmut Fends, der ein zweites Mal ein Sample evaluiert hat, das er schon früher in der Versuchsphase der Gesamtschule befragt hatte.²⁵ In respektgebietender Offenheit läßt er seine Leser an seinem eigenen Ernüchterungserlebnis teilhaben: Nachdem bei der ersten Untersuchung seines Samples die Einrichtung der Gesamtschule eine größere Bildungsbeteiligung auch der materiell und familiär weniger gut gestellten Schülerinnen und Schüler gezeigt hatte, erbrachte die zweite Studie das Ergebnis, daß im weiteren Verlauf des Lebens die Erklärungskraft der Herkunft wieder erheblich zunimmt – trotz besserer Bildungspartizipation.

Die andere hervorzuhebende Studie ist in Mainz am Lehrstuhl von Stefan Hradil entstanden²⁶ und verdient von daher besondere Aufmerksamkeit, daß nicht nur die bloße Vergabe von Chancen durch die Schule (in Form von Empfehlungen für die Sekundarstufe I) untersucht worden ist, sondern weitere mögliche Einflußfaktoren mit erhoben worden sind, wie etwa die Freizeitinteressen der Kinder und die Wahrnehmung der Schule aus Sicht der Eltern. Ferner ist erwähnenswert, daß hier

– allerdings noch mit lokalem Bezug – eine Totalerhebung aller Viertklässer durchgeführt worden ist, wodurch Aussagekraft für die Umstände in Stadt Wiesbaden sehr hoch zu veranschlagen ist.

Insgesamt und sicher etwas summarisch sind zu der laufenden Debatte sichtlich der ungerechten Verhinderung von Sozialdynamik durch das deutsche Schulsystem einige kritische Anmerkungen zu machen.

1. Die Gleichsetzung von horizontaler Gliederung der Schulformen und Hierarchie wird offenbar für völkisch selbstverständlich genommen und der zentrale Kritikpunkt zahlloser Kritiken. Daß hier eine didaktische Strukturierung vorgenommen wird, die mindestens in einem gewissen Maße auch den spezifischen Lernbedürfnissen und Lernmöglichkeiten unterschiedlicher Schüler Rechnung trägt, wird nicht gewürdigt. Sicherlich kann man die horizontale Differenzierung aus einem historischen Klassensystem heraus verstehen – die pädagogischen Vorwärts- wie Rückwärtsformer der Schulen Wilhelm Humboldt, Friedrich Stiehl und vor allem Ludolph von Beckedorff haben schließlich allesamt ein klares Elitenkonzept verfolgt: Volksbildung versus Elitenbildung. Andererseits ist das Aufkommen der Realienbildung deren Durchsetzung als paralleles alternatives Konzept sowie die schließliche formale Gleichstellung der Realien- und Realschulen und Realgymnasien im Rechtswesen ein deutliches Indiz dafür, daß auch didaktisch nicht gesellschaftliche – Differenzierung eine Rolle in der Strukturierung des gegliederten Schulwesens spielt hat. Dieser Aspekt wird der überhaup nicht mehr erwogen.²⁷ Der Mangel ist sicher (neben den

edlen ideologischen Antrieben) auch mit verbreiteten methodischen Unzulänglichkeiten der empirischen Herangehensweise an die Frage der Schulstruktur verbunden – historische und didaktische Argumente lassen sich synchronisch eben nicht gut messen.

2. Auch ohne die Erweiterung der Berechtigungen im beruflichen Bildungswesen, wie im Rahmen der Qualifizierungsinitiative geplant, wird immer wieder die ausgleichende Rolle des beruflichen Bildungswesens souverän übergangen. Es ist einfach ein sachlicher Fehler, daß mit der Schulentcheidung nach der Grundschule die Würfel endgültig gefallen seien. Im Gegenteil gibt es im deutschen Schulsystem – anders als in fast allen anderen Schulsystemen – stets zweite, dritte und manchmal sogar vierte Chancen. Jeder Spätentwickler findet mit den beruflichen Gymnasien, mit Fach- und Berufsoberschulen Zugang zum tertiären Sektor des Bildungswesens. Auch über die berufliche Bildung im Dualen System lassen sich attraktive Karrierepfade beschreiben. Mit einer abgeschlossenen Lehre öffnen sich vielfältige Möglichkeiten der Aufstiegsweiterbildung, etwa mit Meisterkursen, mit Fachschul- oder mit Fachwirtlehrgängen. Paradoerweise wird dieses offenbar von den jungen Menschen derzeit besonders geschätzte Modell auf internationaler Ebene kritisiert; Angel Gurria schließt hier eher auf die Unattraktivität der deutschen Hochschulen als auf die Attraktivität und Leistungsfähigkeit der beruflichen Bildungswege.²⁸
3. Ohne hier fälschlich behaupten zu wollen, daß das horizontal gegliederte Schulsystem immun gegen jede Kritik sein müsse – es kann höchstens aus politischer, nie jedoch aus wissen-

schaftlicher Sicht einen gegen Kritik immunen Systemzusammenhang geben! – erweist sich doch die Kritik am horizontal gegliederten Schulsystem als ideologisch an den auf sie gegründeten praktischen Konsequenzen. Diese Konsequenzen bestehen vor allem in der Einrichtung des Turbo-Abiturs („G8“) i.V. m. der Aufhebung oder Abschwächung der Gliederung des Restschulsystems; sie müßten konsequenterweise erst recht attackiert werden. Die neue ‚Volks‘-Schule (in genau dieser Konnotation des Plebejertums) heißt etwa Mittelschule (wie in Sachsen), Gemeinschaftsschule (wie in Schleswig-Holstein) oder Stadtteilschule (wie in Hamburg). Diese in mittlerweile fast allen Bundesländern implementierte Umorientierung auf ein zweigliedriges Schulsystem stellt eine verblüffende Rückkehr zum Königsberger und zum Litauischen Schulplan Wilhelm von Humboldts dar.²⁹ Hier wird eine vermutlich irreversible Trennung in Eliten und Nicht-Eliten durchgeführt, die allenfalls noch durch ein Einheitsschulsystem wie in den angelsächsischen Ländern übertroffen werden könnte, deren Elitarismus sich in einem vom Staatsschulwesen völlig abgetrennten Privatschulwesen dokumentiert. Auch in der Bundesrepublik erleben die Privatschulen einen nie gekannten Anstieg der Nachfrage.³⁰

4. Letztlich gilt als Folge einer sozialen Dynamik, daß der *relative* Aufstieg der einen unvermeidlich den *relativen* Abstieg der anderen erbringt. Dennoch hat Herbert Giersch richtigerweise immer wieder darauf hingewiesen, daß in der Ökonomie kein Nullsummenspiel gespielt wird: Die Armen in der Nähe der Armen sind ärmer als die Armen in der Nähe der Reichen.³¹ Was in Deutschland sozial deprivile-

giert ist, geht anderenorts als wohlbestallt durch; daß heute das Wohlstandsniveau eines Arbeitslosen das eines Facharbeiters der siebziger Jahre erreicht hat, zeigt, daß sich der gesellschaftliche Wohlstand insgesamt verbessert hat. Dieser Aspekt der Aufwärtsbewegung des Gesamtsystems wird ebenfalls kaum in der Debatte der Sozialdynamik gewürdigt: Untersucht werden stets nur relative, nicht absolute Wohlstandsverhältnisse.

5. In analoger Weise ließe sich argumentieren, daß in der relativen Bewegung die Mobilität vielleicht nicht zufriedenstellen wird, daß indes in absoluter Hinsicht die Organisation des Schulwesens durch den Staat in Folge und zum Zwecke gesellschaftlicher funktionaler Ausdifferenzierung insgesamt zu einer positiven Entwicklung geführt hat. Bildungsbenachteiligte in der Nähe der Gebildeten stehen weniger schlecht ausgebildet da, als die Bildungsbenachteiligten in der Nähe der Ungebildeten. Mit der auf höherer Erziehung gegründeten wachsenden Ausdifferenzierung der Gesellschaft eröffnet sich ein Angebot differenzierter institutionaler Lernmöglichkeiten. Diese Hypothese ist übrigens hoch kompatibel zu den empirischen Beobachtungen von Bourdieu und Passeron damals in Frankreich, von Hartmann und Kopp heute in Deutschland sowie etlichen anderen. Das akkumulierte Bildungskapital wurde von Bourdieu im Konzept des ‚Habitus‘ zusammengefaßt.³² Herabgebrochen auf die Ebene des familiären Umfeldes zeigt sich, daß die Vielfalt des Lernangebotes in einer ‚gebildeten‘ Familie eben größer und intensiver ist, als die in einer Familie, die, wie es neuerdings heißt, einer ‚bildungsfernen Schicht‘ angehört.

Die vermutlich Wenigen, die bei dieser Stelle nicht schon ärgerlich Beitrag beiseite gelegt haben, we sich fragen, ob hier ein strukturreaktives Plädoyer für den Ständestaat geworden soll. Das ist keineswegs der Fall. Es geht weder um ein stures ‚more o same‘ noch um ein aggressives ‚Vorw in die Vergangenheit‘. Das hier vertretene Anliegen besteht einzig darin, dem hysterischen Glauben entgegenzutreten, die Schule werde bloß durch eine systematische Reorganisation aller sozialen sonstigen Übel der Gesellschaft wegrapieren. Wir sind aufgefordert, die reich vorliegenden Ergebnisse ernsthafter Forschung endlich zur Kenntnis nehmen und von den Institutionen der Bildung nichts zu fordern, was sie leisten können. Weder die Destitution Elternschaft vermittels einer geschlossenen Abfolge von Krippe, Kindergarten, Ganztagschule wird die Dinge ändern noch eine Uniformierung der Lernangebote für alle. Auch hierzu liegen bereits ausreichend praktische Erfahrungen vor, daß die hiermit verbundenen Erwartungen kaum näherungsweise erfüllt werden können. Und es darf nicht unerwähnt bleiben, daß selbst diese noch bezweifelte Erwartung nur um den Preis des Verlustes der Freiheit aller zu erringen waren.

Gleichwohl: Condorcet hatte mit seiner Forderung Recht. Es gibt tatsächlich keine andere gesellschaftliche Institution, die den Emporstrebenden in vergleichbarer Weise und mit systematischem Anspruch das Emporkommen ermöglichen könnte. Eine entsprechende Einschätzung bekundet auch Pierre Bourdieu: „In die Schule es unterläßt, durch eine methodische Unterweisung allen das zu vermitteln, was einige ihrem familialen Verdanken, sanktioniert sie die Ungleichheit, die allein sie verringern könnte.“³³

Es kann wohl nicht anders sein, daß man die Schule immer wieder an

se ihr einzigartige Aufgabe erinnert. In den konkreten didaktischen Vollzügen allein wird sie dem meritokratischen Ideal nahekommen oder es überhaupt wenigstens im Ansatz nur bedienen können. Dieses ist weniger eine Frage der Schulformen sondern der didaktischen Leistungsfähigkeit. Wenn Grundschullehrer ihre Faulheit wenig schamvoll hinter dem Hinweis verstecken, sie gäben keine Hausaufgaben auf und würden sie, falls doch, jedenfalls nicht kontrollieren, um die Selbständigkeit der Kinder nicht zu gefährden, dann ist das eine Form eines subtilen Zurückverweizens in das familiäre Milieu. Kinder aus bildungsnahen Schichten werden trotzdem die nötige Übung von ihren aufmerksamen Eltern verordnet und kompetent überwacht bekommen, Kinder aus bildungsfernen Schichten nicht. Wenn die Schulen den guten alten Gedanken Herbarts, nach dem Bild konzentrischer Kreise voranzuschreiten und sukzessive den Horizont der Kinder auszubauen, mit Füßen treten und in einer Art exemplaristischer Känguruhdidaktik innerhalb eines einzigen ‚Faches‘ von Eskimos auf Landeshauptstädte, von Hauptstädten auf Eiszeiten, von Eiszeiten auf Spinnentiere kommen, dann wird nicht nur den bewährten kognitiven Lerntheorien Herbartscher und Ausubelscher Provenienz gespottet, sondern wiederum den bildungsnahen Familien ein Privileg gewährt: Bei ihren Kindern wird sich ihre kognitive Landkarte auch außerhalb der Schule zu einem geschlossenen Bild verdichten können – bei Kindern bildungsferner Familien bleibt das Wissen totes Wissen und wird bald vergessen sein.

In summa muß wohl gelten: (1) Meritokratie ist gut, (2) Meritokratie ist so gut wie aussichtslos – (3) so laßt sie uns immerhin versuchen umzusetzen.³⁴ Zu diesem Versuch gehört neben der eben eingeforderten didaktischen Professionalität auch, die nötigen strukturellen Mittel und

Ressourcen in geeigneter Form bereitzustellen.

4 Auf dem Weg zur einer konstruktiven Auseinandersetzung mit der Qualifizierungsinitiative

Es ist nun einigermaßen deutlich, warum man nun nicht einfach die Qualifizierungsinitiative „Aufstieg durch Bildung“ und überhaupt alle erziehungsinstrumentellen Vorstellungen einer „Therapie der Gesellschaft“ beiseite fegen oder wenigstens doch souverän übergehen sollte, selbst wenn die bisherigen Erfahrungen aus Jahrzehnten, ja Jahrhunderten wenig Hoffnung geben, eine wirklich meritokratische Gesellschaft zu verwirklichen.

Auch ist überaus klar erkennbar, daß eine Gesellschaftstherapie mit Mitteln der Erziehung und insbesondere der institutionellen Erziehung unter demokratischen Vorzeichen kaum ohne weiteres denkbar ist. Es ist und bleibt eine Überfrachtung der Erwartungen an das Erziehungssystem als einem der gesellschaftlichen Subsysteme im Sinne Luhmanns,³⁵ daß allein aus diesem Subsystem heraus das ganze gesellschaftliche System ‚geheilt‘ werden könnte. Die Behinderung von sozialer Aufwärtsmobilität ist trotz der Einschätzungen Bourdieus und Passerons, auf die oben Bezug genommen worden war, vielleicht noch am wenigsten im gesellschaftlichen Subsystem der Erziehung verankert. Nicht zuletzt verweist gerade das Habituskonzept auf die Rolle akkumulierter Transaktionsmedien (Geld, Macht, Habitus etc.) im Hinblick auf die soziale Dynamik einer Gesellschaft.

Vielleicht ist es hilfreich und führt zur Moderation der Erwartungen, wenn man sich die soziale Dynamik in der mit Erziehungsfragen verknüpften intergenerationalen Betrachtung als ein hysteretisches

System vorstellt, mithin einem System, das nicht nur von den aktuellen Umweltzuständen abhängt, sondern auch von seiner eigenen Geschichte. Das ist übrigens auch in der Pädagogik keine ganz neue Einsicht. Bereits 1958 hatte Hans Scheuerl auf der Grundlage einer pädagogisch-anthropologischen Reflexion von Anlage und Umwelt des Menschen festgestellt:

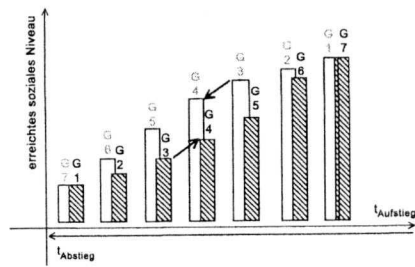
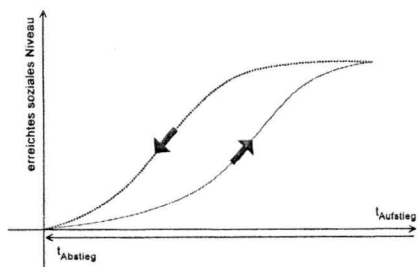
„Der geistige Habitus des Primaners ist mehr als der und etwas anderes als der nur weiter entfaltete und besser angepaßte Habitus des Sextaners. Und der ästhetisch, sittlich und geistig gebildete Mensch ist nicht bloß ein durch günstigere Milieuverhältnisse besser entfalteter Rohling. Wir müssen auch im Hinblick auf die Stadien jedes einzelnen Lebensweges mit dem Gedanken der Geschichtlichkeit ernst machen. [...] Der Aufstieg der Begabungen erreicht sein Ziel nur selten schon innerhalb einer Generation ...“³⁶

Im Volksmund heißt das in schlichten Worten: ‚Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm.‘ Das bedeutet, daß der soziale Aufstieg, der in einer Familie vorkommen mag, durch den Besuch entsprechender Schulen begünstigt werden kann. Dieser Besuch allein genügt indes möglicherweise nicht zur Initialisierung einer Aufwärtsdynamik, schon vor dem Hintergrund der Tatsache, daß der Wille zum Schulbesuch und der Wille zur Partizipation an den Lernangeboten der Schule Bedingung für einen erfolgreichen Schulbesuch ist. Nicht unwesentlich ist dabei, wie man weiß, auch der Elternwille. Zumeist heißt es: ‚Unsere Kinder sollen es einmal besser haben als wir.‘ Mitunter aber auch: ‚Für mich hat das so gereicht, warum soll mein Kind etwas Besseres darstellen wollen als ich?‘ Im zweiten Falle wird die soziale Dynamik bereits im Elternhaus aktiv gebremst, im ersteren Falle ist trotz einer aktiven Unterstützung aufgrund der geringen Akkumulation gesellschaftlicher Transaktionsmedien ein passives ‚Bremsen‘ wahrscheinlich. Nicht zuletzt die

Theorie des sozial-kognitiven Lernens von Bandura könnte in dieser Hinsicht einiges erklären, spezifizierte man diese aus ‚Modellernen‘ genannte Theorie auf die Lernen am Modell der Eltern.³⁷ Wenn die Verhaltensrepretoire – etwa eine wichtige Fremdsprache – nicht zu den Kenntnissen und Fertigkeiten der Eltern gehört, fehlt dem Kind von vornherein ein Modell, zu dem es sein schulisches Lernen orientieren kann, eine Bezugsperson, die schnell für eine fachliche Frage am Abendbrüchlich zur Verfügung steht.

Sicherlich ließe sich in der Soziologie Expertise finden, wie der Generationenwechsel unter dem Aspekt sozialer Aufstiegs- und Abstiegsdynamik vonstatten geht. Es scheint indes die Vermutung naheliegend, intergenerationale soziale Dynamik ereigne sich in einem hysteretischen System.³⁸ Sowohl auf gesellschaftlicher wie auf familiärer Basis werde Transaktionsmedien über die Zeit hinweg akkumuliert und verzehrt. Der Verlauf eines typischen hysteretischen Systems wird in der folgenden Grafik skizziert, die einmal den stetigen Fall, zum anderen den hier diskutierten diskreten Fall des Generationenwechsels darstellt. Dabei mag die Dynamik des Aufstiegs wie die des Abstiegs durchaus in weniger Generationen als hier aus Gründen grafischer Deutlichkeit angezeigt vonstatten gehen.

Unter der Maßgabe eines Verbot übersteigter Erwartungen an die Erziehung und ihre Institutionen ist es als durchaus wert zu überlegen, in welcher Form die soziale Dynamik, insbesondere die Aufwärtsdynamik gestärkt werden kann, wenn man es denn politisch wünscht. Ferner wäre zu überdenken, an welcher Stelle der jetzigen Organisationsform die angestrebte soziale Dynamik zum Tragen kommt. Dieses ist ohne Frage die berufliche Bildung, die im deutschsprachigen Raum auf eine unvergleichliche Akzeptanz verweisen kann. Die ei



reichte Position in der Gesellschaft leitet sich mit an vorderster Stelle aus dem beruflichen Status ab.³⁹

In diesem Sinne sind mehrere Beiträge dieses Heftes mit der Frage der Sozialdynamik und der beruflichen Bildung befaßt. Kai Maaz, Rainer Watermann und Olaf Köller argumentieren sowohl im Bereich allgemeiner als auch beruflicher Bildung – hier am Beispiel der beruflichen Gymnasien. Sie zeigen am Beispiel Baden-Württembergs, in welchem Maße allein die beruflichen Gymnasien dazu beitragen können, das Erziehungssystem durchlässiger zu machen. Wie Günter Kutscha in seinem zeitgeschichtlich angelegten Beitrag jedoch zeigt, hat es nicht nur eine Aufstiegsdynamik durch berufliche Bildung im affirmativen Sinne so gegeben, sondern durchaus auch konkrete Bemühungen, diesen Effekt im System der beruflichen Bildung zu stärken. In weiteren untersucht dann Jana Voigt den

konkreten Übergang vom Schulsystem in das Beschäftigungssystem. Mit einer erfolgreichen Berufsorientierung kann letztlich eine günstige Ausgangsposition für das weitere Leben gefunden werden, nicht nur für das schöne Erwerbsdasein.

Insbesondere im Leben von Frauen kommt es zu Diskontinuitäten im Erwerbsleben, die durch Elternschaft bedingt sind. Wo aber die Elternschaft kaum noch dazu angetan ist, besonderes Sozialprestige einfahren zu können, kommt der beruflichen Reintegration besondere Bedeutung zu. Dieser Aspekt von Aufstieg oder auch bescheidener: Nicht-Abstieg wird von Carola Iller thematisiert; zugleich ist die berufliche Re-Integration von Akademikerinnen ein ausdrücklicher Aktionspunkt im Programm der Bundesregierung. Sind auch die Träume einer kompensatorischen Weiterbildung schon lange ausgeträumt, so ist die Weiterbildung ein Bereich, der nach aller Möglich-

keit allen zunutze kommen soll. Aus diesem Grund hat man wohl auch im Qualifizierungsprogramm des Bundes die Weiterbildung mit in den Vordergrund gerückt, sicherlich auch in der Erwartung, daß mit der wachsenden demographischen Lücke die frühere bekenntnishaft Litanei von der ‚ständig steigenden Bedeutung der Weiterbildung‘ Wirklichkeitsgehalt bekommen wird. Käthe Schneider hat hier die Frage der Zielgruppenspezifität der Weiterbildung in besonderer Weise ins Augenmerk der Auseinandersetzung mit den geplanten Weiterbildungssallianzen genommen, ohne einer einfachen betriebswirtschaftlichen Marketingperspektive zu verfallen. Auch der tertiäre Sektor des Erziehungssystems, jener der Hochschulen, vermittelt wichtige Berechtigungen für hohe und höchste Positionen in der Gesellschaft. Daß aber gerade hinsichtlich der aktuellen Bologna-Revolution die deklarativ bekannten Wünsche im Hinblick auf eine Begünstigung der sozialen Dynamik einerseits und deren faktischen Wirkungen andererseits deutlich auseinanderfallen, zeigt Volker Bank.

Als eine thematische Klammer zu diesem Heft sind die bildungssoziologischen Beiträge von Monika Jungbauer-Gans sowie von Hans-Peter Blossfeld, Thorsten Schneider und Jörg Doll angelegt. Während Monika Jungbauer-Gans in Verbindung mit einem Überblick über bildungssoziologische Forschungsansätze eine diagnostische Skizze des Status Quo liefert, zeigen Blossfeld, Schneider und Doll auf, wie mit Hilfe des umfassenden Forschungsansatzes einer Bildungspanelstudie, die konkret mit der Qualifizierungsinitiative verknüpft ist,⁴⁰ wie man versuchen will, zukünftig bildungspolitische Entscheidungen mit empirischen Daten zu unterfüttern.

Anmerkungen

1. BMBF Bundesministerium für Bildung Forschung (Hg.): Aufstieg durch Bildung. Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung. E Berlin 2008; eingestellt in: http://www.bmbpot/download.php/M%3A0+Aufstieg+durch+ung/~DOM;/pub/qualifizierungsinitiative_breg; Kurzfassung als Flyer in: http://www.bmbpuf/flyer_qualifizierungsinitiative_breg.pdf.

2. Picht, Georg: Erziehung als Therapie Gesellschaft, in: Bethel. Beiträge aus der A der v. bodelschwingschen Anstalten in B bei Bielefeld o. Jg. (1967) 1, S. 23-38.

3. Vgl. Schepp, Heinz-Hermann: Antoin-Condorcet, in: Scheuerl, Hans (Hg.): Klassiker der Pädagogik I. Von Erasmus von Rottern bis Herbert Spencer: München: 1979, S. 169, hier S. 167. Der Gedanke hat seinen derschlag gefunden in der Erklärung der I schenrechte (Déclaration des Droits de l'hoi et du citoyen du 26 août 1789), hier Artikel V

4. Vgl. Fend, Helmut: Theorie der Scl München u.a.: Urban und Schwarzenberg 1 Kap. 2.

5. Vgl. Badry, Elisabeth: Kurt Hahn, Scheuerl, Hans (Hg.): Klassiker der Pädagog Von Karl Marx bis Jean Piaget. München: E 1979, S. 166-169.

6. Preisendörfer, Bruno: Das Bildungsleg. Warum Chancengleichheit unerwünscht Frankfurt a.M. 2008. Becker, Rolf und Laibach, Wolfgang (Hg.): Bildung als Privileg? klärungen und Befunde zu den Ursachen der dungsungleichheit. Wiesbaden 2004.

7. Sauter, Sven: Schule macht Ungleich Bildungsbarrieren und Wissensproduktion Aushandlungsprozess. Frankfurt a.M. 2) Becker, Rolf und Lauterbach, Wolfgang (2C Dauerhafte Bildungsungleichheiten – Ursac Mechanismen, Prozesse und Wirkungen, dies. (Hg., 2004), a.a.O., S. 9-40.

8. Dieses Diktum nicht von den PISANern neoliberalen Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), dern von Marxisten Otto Rühle, in: Rühle, C Grundfragen der Erziehung. Stuttgart: [1912, hier S. 10 (zugleich eingestellt in: ht library.fes.de/pdf-files/dietz-kb/kb23.pdf).

9. Vgl. Radtke, Frank-Olaf: Die Schwkraft internationaler Vergleiche, in: Bank, Vc (Hg.): Vom Wert der Bildung. Bildungsökonc in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu dacht. Bern u.a.: 2005, S. 355-385.

10. Vgl. Hopmann, Thomas, Gertrude Br & Retzl, Martin (Hg.): PISA zufolge PISA – F

According to PISA: Hält PISA, was es verspricht? – Does PISA Keep, What It Promises? Münster u.a. 2007. Vgl. ergänzend Rindermann, Heiner: Was messen internationale Schulleistungsstudien? Schulleistungen, Schülerfähigkeiten, kognitive Fähigkeiten, Wissen oder allgemeine Intelligenz?, in: Psychologische Rundschau 57 (2). Göttingen 2006, S. 69-86, sowie die Homepage des Physiklers Joachim Wuttke, auf der eine Reihe von Pisa-kritischen Texten verlinkt ist. Wuttke, Joachim: OECD/PISA Eine kritische Online-Bibliographie/ A Critical Online Bibliography. München; eingestellt in: <http://www.messen-und-deuten.de/pisa/biblio.htm> (Stand: Dez. 2008).

11. Preisendörfer sucht hierfür die Erklärung in der Risikoaversion der Lehrenden: Einem Akademikerkind die Gymnasialempfehlung zu verweigern, sei heutzutage mit einem hohen juristischen Streitrisiko verbunden. Einem Arbeiterkind eine Gymnasialempfehlung zu geben, werde wegen der möglicherweise erheblichen persönlichen Kritik bei einer späteren Überforderung des Kindes auch vermieden; vgl. Preisendörfer, a.a.O. S. 36.

12. Prenzel Manfred, et al. [Pisa-Konsortium]: PISA 2003: Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleiches. Münster 2004. Die Nachricht über die besondere Selektivität des Schulsystems erreichte die deutsche Öffentlichkeit just an dem Tag, als in Frankreich die Vororte in Flammen aufgingen. Es ist wahrhaftig überraschend, daß sich nicht die weitere Behandlung der PISA-Behauptung der international ungewöhnlichen Selektivität mit diesen im doppelten Wortsinne ‚schlagenden‘ Beweisen noch im gleichen Moment wieder erledigt hat. Vgl. ferner die eingehendere Analyse in Baumert, Jürgen (Hg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden 2006.

13. Muñoz Villalobos, Vernor, Implementation of General Assembly Resolution 60/251 of 15 March 2006 entitled "Human Rights Council". Report of the Special Rapporteur on the right to education, Vernor Muñoz. Addendum Mission to Germany (13-21 February 2006). UNO 2007. Internet: <http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/G07/117/59/PDF/G0711759.pdf?OpenElement>.

14. Gurría, Angel: Vorstellung des Berichts ‚Bildung auf einen Blick‘. Berlin 2007, eingestellt in: http://www.oecd.org/document/10/0,3343,fr_2649_33717_39319882_1_1_1_1,00.html (Stand: Dez. 2008).

15. Vgl. noch einmal Anmerkung 1. Ferner stehen als Quellen Regierungserklärungen der Ministerin, Anette Schavan, zur Verfügung.

16. Es ist offensichtlich, daß hiermit der Kritik von TIMSS und PISA begegnet werden soll, (1) begegnet der Sorge um die Frage der zukünftigen Faktorausstattung der Bundesrepublik, wie von TIMSS und den ersten PISA-Studien nahegelegt worden ist. (2) reagiert vor allem auf die mangelhaften naturwissenschaftlichen Leistungen bei TIMSS, aber auch in den entsprechenden Testteilen von PISA, (3) ist sicherlich den neueren PISA-Ergebnissen geschuldet.

17. Vgl. Becker, Gary S.: Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. New York 1964.

18. Vgl. Mertens, Dieter: Schlüsselqualifikationen – Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7 (1974), Nr. 1, S. 36-43.

19. Vgl. Grin, François: Grundzüge der volkswirtschaftlichen Bildungsökonomie, in Bank, Volker (Hg.): a.a.O., S. 61-148, hier S. 83.

20. Vgl. Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart.

21. Bremer, Helmut: Die Möglichkeit von Chancengleichheit: Pierre Bourdieus Entzauberung der Natürlichkeit von Bildung und Erziehung – und deren ungebrochene Aktualität., in: Rehberg, Karl Siegbert (Hg.): Die Natur der Gesellschaft. Frankfurt a.M., S. 1528-1539, hier S. 1529.

22. Vgl. Dahrendorf, Ralf: Eine neue deutsche Oberschicht? Die neue Gesellschaft 9 (1962), S. 18-31.

23. Checchi berechnet den Rangkorrelationskoeffizienten nach Spearman für die formalen Bildungsabschlüsse mit .38 für Deutschland und .43 für die USA, der entsprechende Koeffizient für die erreichten Einkommen liegt entsprechend bei .32 (D) und .35 (USA); vgl. Checchi, Daniele: The Economics of Education. Human Capital, Family Background and Inequality. Cambridge u.a. 2006, S. 219. Der Zusammenhang nach dieser Berechnung ist in Deutschland mithin *vergleichsweise* schwach, insbesondere hinsichtlich der Bildungsabschlüsse.

24. Für einen Überblick vgl. etwa Hartmann, Michael & Kopp, Johannes: Elitenselektion durch Bildung oder durch Herkunft? Promotion, soziale Herkunft und der Zugang zu Führungspositionen in der deutschen Wirtschaft, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 53 (2001) Nr. 3, S. 436-466, hier S. 437.

25. Fend, Helmut, a.a.O. und ders.: Soziale Gerechtigkeit: Schwere Weg nach oben in: Die Zeit, Nr. 2 v. 3. 1. 2008, zugl. eingestellt in: www.zeit.de/2008/02/C-Enttauschung.

26. Vgl. Schulze, Alexander, Rainer Unger & Stefan Hradil: Bildungschancen und Lernbedingungen an Wiesbadener Grundschulen am Übergang zur Sekundarstufe I. Projekt- und Ergebnisbericht zur Vollerhebung der GrundschülerInnen der 4. Klasse im Schuljahr 2006/07. Johannes Gutenberg-Universität Mainz: Institut für Soziologie 2008.

27. Vgl. zuletzt vielleicht noch Scheuerl, Hans: Begabung und gleiche Chancen. Zur Frage der „Startgerechtigkeit“ im Schulwesen (Pädagogische Forschungen 6). Heidelberg 1958, hier S. 15: Unter Bezugnahme auf Heinrich Roth schreibt er: „Wird der Spielraum der Begabungsdifferenzen zu groß, so wird eine Trennung der Begabungen und damit Auslese unvermeidlich.“

28. Vgl. noch einmal Angel Gurría von der OECD, a.a.O.

29. Vgl. Humboldt, Wilhelm von: Ueber die mit dem Koenigsbergischen Schulwesen vorzunehmenden Reformen, in: ders., Wilhelm von Humboldts Werke. Dreizehnter Band, Berlin 1920, S.259-267, sowie Unmassgebliche Gedanken über den Plan zur Einrichtung des Litthauischen Stadtschulwesens, in: ebd., S. 276-283.

30. Vgl. Holland-Letz, Matthias: Bildung als Privatsache: Privatschulen und Nachhilfeanbieter auf dem Vormarsch. Frankfurt 2007, eingestellt in: www.gew.de/Binaries/Binary28673/07_11_08_GEW-Priva-5.pdf, sowie die dort zusammengetragenen Quellen.

31. Vgl. Giersch, Herbert: Arbeitslosigkeit in Deutschland: Was geht sie uns an? (Beiträge zu Ordnungstheorie und Ordnungspolitik 157), Tübingen 1998, S. 28.

32. Vgl. Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft.

Frankfurt a.M. 1982. Scheuerl allerdings benut den Begriff des ‚Habitus‘ bereits 1958 sehr weitgehend in dem von Bourdieu verwendeten Sinn vgl. Scheuerl, a.a.O., S. 11

33. Bourdieu, Pierre: Wie die Kultur zu Bauern kommt, Hamburg 2001, S. 48, zit. i Bremer, Helmut, a.a.O., S. 1535.

34. Bei philologisch akkuratem Arbeiten mu man wohl sagen: auch dieses nichts Neue: sondern nur Vergessenes. Im Prinzip kann Hans Scheuerl zu exakt der gleichen Einschätzung: „Solange man nicht eine ‚Pädagogisch Provinz‘ ... für alle einrichten kann, – und e dürfte kaum fraglich sein, daß dies für unser ö fentliches Bildungswesen wegen der damit no wendig verbundenen Ausschaltung und Entwe tung der Familie kein realisierbares oder nur e strebenswertes Ziel wäre, – solange kann de Ruf nach ‚Startgerechtigkeit‘ nur ein Regulati sein. Dieses Feststellung bedeutet keine Re signation. Sie soll vielmehr gerade vor der Re signation schützen, die sich unvermeidlich nac jeder Überspannung von Zielen einstellt.“; a.a.O S. 22 (Hervorhebungen gegenüber dem Origin geändert).

35. Luhmann, Niklas: Soziale Systeme Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a.M. 1984.

36. Scheuerl, Hans: a.a.O., S. 11 f.

37. Vgl. Bandura, Albert: Social Learning Theory. Englewood Cliffs 1977.

38. Daniele Checchi spricht in einem ähnlichen Sinne von einer intergenerationalen Persistenz („intergenerational persistence“) und stellt hierzu ein entsprechendes Modell auf; vgl. Checchi, a.a.O., hier S. 215 und S. 220 ff.

39. Beck, Ulrich, Michael Brater & Hansjürgen Daheim: Soziologie der Arbeit und der Berufe. Reinbek 1980.

40. Vgl. BMBF, a.a.O., S. 17, S. 50.