

2 Funktionen des Bildungssystems

Am Ende der obligatorischen Schulzeit sind die Jugendlichen unmittelbar mit der Problematik des Verhältnisses von Bildungssystem und Gesellschaft konfrontiert. Die Jugendlichen wurden während neun Jahren an einer staatlichen Institution ausgebildet und haben dabei zahlreiche Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben, die es ihnen ermöglichen sollten, einen Beruf auszuüben. Während der Schulzeit haben sie Leistungen erbracht, die in Zeugnissen bewertet wurden und die ihnen bereits zu einem großen Teil die beruflichen Möglichkeiten und damit ihren künftigen sozialen Status in der Gesellschaft zuweisen. Ob ihre Qualifikationen und Noten allerdings ausreichend sind, um wie gewünscht in eine Berufsbildung oder ins Erwerbsleben einzutreten, erfahren sie erst, wenn sie aus dem Bildungssystem aus- und in den Arbeitsmarkt eintreten. Die Jugendlichen stehen, bildlich gesprochen, zwischen den gesellschaftlichen Teilsystemen *Bildungssystem* und *Wirtschaftssystem*.

Die Vorstellung einer Gesellschaft, die aus verschiedenen sozialen Teilsystemen besteht, geht auf den Struktur-Funktionalismus zurück. Die strukturfunktionalistische Theorie betrachtet die Gesellschaft als soziales System, das sich im Verlauf der Geschichte immer stärker ausdifferenziert hat und immer mehr zu einem komplexen Gefüge von Sub- und Teilsystemen geworden ist. Jedes Teilsystem übernimmt Funktionen, die die Reproduktion der Gesellschaft, aber auch die Integration von Innovationen und damit letztlich das Überleben der Gesellschaft sichern. Dieses Konzept hat Parsons als Begründer der strukturfunktionalistischen Theorie zu einer Modernisierungstheorie weiterentwickelt. Unter „Moderne“ versteht Parsons die rationale Organisation der Gesellschaft, deren Kern eine demokratisch legitimierte Herrschaft, ein Rechtsstaat und eine wissenschaftlich fundierte Rationalität bilden. Auch die Möglichkeit, Berufspositionen aufgrund eigener Fähigkeiten und Anstrengungen und nicht aufgrund zugeschriebener Merkmale wie der familiärer Herkunft zu erreichen, zählt zu den Errungenschaften der Moderne (Parsons, 1975).

Zentral für die Charakterisierung moderner Gesellschaften sind gemäß dem strukturfunktionalistischen Paradigma drei Teilsysteme: das politische System, das ökonomische System und das Bildungssystem (Hurrelmann, 1975). Das politische System setzt die funktionalen Rahmenbedingungen für die anderen Subsysteme wie das ökonomische System oder das Bildungssystem und steuert

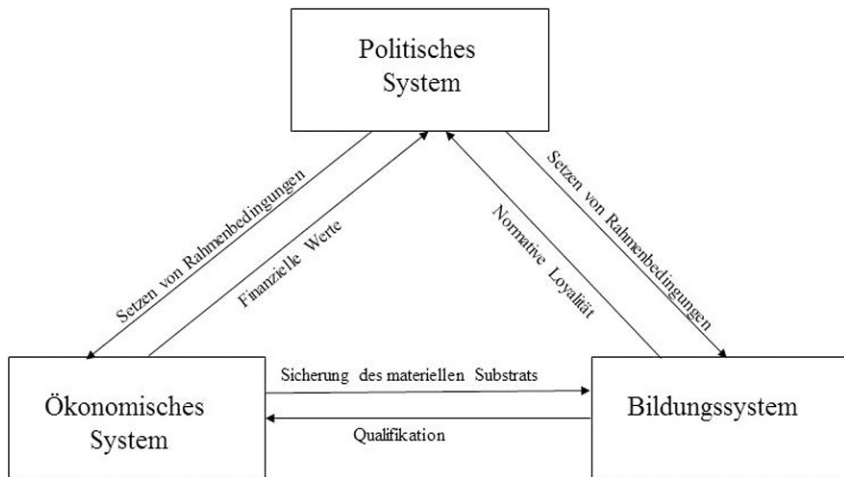
so die wichtigsten gesamtgesellschaftlichen Bedürfnisse. Das Wirtschaftssystem repräsentiert die gesellschaftliche Organisation der Arbeit, durch die Güter produziert und verteilt werden. Das Bildungssystem ist das System, in dem Sozialisationsprozesse gesellschaftlich organisiert sind. Es bildet Menschen zu handlungs- und sprachfähigen Gesellschaftsmitglieder aus und trägt dadurch zur Stabilität moderner Gesellschaften bei (Fend, 2006, S. 35).

Zwischen den Teilsystemen bestehen Funktionen, die zum gesellschaftlichen Gleichgewicht und Überleben beitragen. Konkret sind unter Funktionen Austauschprozesse zu verstehen, in denen Leistungen ausgetauscht werden. Diese Leistungen und Qualifikationen stehen einander in einem empirisch beschreibbaren Verhältnis gegenüber (Fend, 2006, S. 36). So liefert das politische System für das Bildungssystem die gesetzlichen Rahmenbedingungen. Umgekehrt stützt das Bildungssystem das politische System durch die Reproduktion von Normen, Werten und Weltanschauungen bei der nachwachsenden Generation und trägt so zur Stabilisierung und Demokratisierung des politischen Systems bei. Auch für das ökonomische System setzt das politische System die gesetzlichen Rahmenbedingungen und schafft damit eine Voraussetzung zur Produktion und Distribution von Gütern und Dienstleistungen. Das politische System erhält dafür vom ökonomischen System finanzielle Werte in Form von Steuererträgen.

Interessant sind auch die Austauschprozesse zwischen ökonomischem System und Bildungssystem: Das Bildungssystem vermittelt Fertigkeiten und Kenntnisse und trägt damit zur Generierung von Humankapital bei, das von der Wirtschaft nachgefragt wird (Qualifikation). Zudem trifft das Bildungssystem für das ökonomische System eine Vorauswahl (Selektion) von geeigneten Bewerbern für die Arbeitsplätze. Somit trägt das Bildungssystem über die Vergabe von Zertifikaten zur Zuordnung von Arbeitskräften auf Arbeitsplätze sowie zur Verteilung von Individuen auf Statuspositionen bei (Hurrelmann, 1975, S. 75). In Abbildung 2.1 sind die drei Teilsysteme mit ihren jeweiligen Austauschprozessen veranschaulicht.

Traditionell wurden aus der struktur-funktionalistischen Perspektive zwei zentrale Funktionen für das Bildungssystem abgeleitet. Einerseits die Sozialisationsfunktion und andererseits die Selektionsfunktion (Parsons, 1979; vgl. z.B. auch Bornschie, 1988). Unter Sozialisation fasst Parsons die Aufgaben des Bildungswesens zusammen, die heranwachsende Generation in die bestehende Gesellschaft zu integrieren. Dies gelingt dem Bildungssystem, indem es der nachfolgenden Generation jene Fähigkeiten vermittelt, um die auf sie zukommenden Aufgaben im Beruf und im öffentlichen Leben zu erfüllen, und indem es die Bereitschaft schafft, die Aufgaben zu übernehmen. Die Selektionsfunktion erfüllt das Bildungssystem, indem es Zertifikate verleiht, die den Heranwachsenden jene Stelle im Berufsleben zuweist, die ihren Fähigkeiten entspricht. Dabei

wird das Bildungssystem als großer Sortierer gedacht, der zwischen den Generationen eingebaut ist und die Lebenschancen neu verteilt (Fend, 1981, S. 29).



Quelle: Hurrelmann, 2002, S. 44 bzw. Fend, 2006, S. 36 und Becker, 2009b, S. 17

Abbildung 2.1: Gesellschaftliche Teilsysteme und ihre Austauschprozesse

Mit dem Einbezug der These von Bourdieu und Passeron (1971), dass im Schulsystem nicht das kulturelle Erbe insgesamt vermittelt werde, sondern primär die Kultur der herrschenden Klasse, die dadurch ihre privilegierte Position reproduziert, erweitert Fend (1981) in seiner „Theorie der Schule“ die Funktionen des Bildungssystems um eine dritte Funktion. Dazu trennt er die systemtheoretisch unscharf definierte Sozialisationsfunktion in eine Qualifikationsfunktion, als Austauschprozess zwischen dem ökonomischen System und dem Bildungssystem, sowie in eine Legitimationsfunktion, als Austauschprozess zwischen politischem System und Bildungssystem.

Das Bildungssystem trägt damit mit drei Funktionen zur Erhaltung und Reproduktion der Gesellschaft bei (vgl. Fend, 1974, 1981, 2006):

1. Die Qualifikationsfunktion. Die Schule führt zur *Reproduktion kultureller Systeme*, indem sie Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt, die zur Ausübung eines Berufes vorausgesetzt werden und die für die Teilnahme am

gesellschaftlichen Leben erforderlich sind. Die Qualifikationsfunktion beschreibt somit die Aufgaben, die das Bildungssystem gegenüber dem ökonomischen System wahrnimmt.

2. Die Selektionsfunktion. Die Schule führt zur *Reproduktion der Positionsverteilung der Gesellschaft*, indem sie aufgrund der gezeigten individuellen Leistungen Berechtigungen und Zertifikate verleiht, die über den Platz in der Sozialstruktur der Gesellschaft entscheiden. Die Selektionsfunktion steht damit als Vermittler zwischen den Leistungen der Schülerinnen und Schüler und ihren beruflichen Laufbahnen. Auch die Selektionsfunktion ist eine Funktion, die das Bildungssystem in erster Linie für das ökonomische System wahrnimmt.
3. Die Integrations- und Legitimationsfunktion. Die Schule führt zur gesellschaftlichen Integration durch die *Reproduktion von Normen und Werten* und damit zur Stabilisierung und Legitimation der bestehenden gesellschaftlichen Ordnung. Die Integrationsfunktion umfasst die Leistungen, die das Bildungssystems gegenüber dem politischen System wahrnimmt.

Was bei dieser Betrachtung fehlt, sind die Funktionen, die das Bildungssystem für die kulturelle Ordnung einer Gesellschaft übernimmt. So hat das Bildungssystem die Aufgabe, grundlegende Fertigkeiten wie Sprache und Schrift zu lehren, die nicht nur Voraussetzung für eine ökonomische und politische Teilhabe an der Gesellschaft sind, sondern auch eine absolute Notwendigkeit darstellen, um kulturelle Symbole zu verstehen. Zudem vermittelt das Bildungssystem die kanonischen Wertvorstellungen der Gesellschaft sowie Weltanschauung und Menschenbild. Dadurch wird der Code vermittelt, damit die nachfolgende Generation die kulturellen Traditionen gewissermaßen dechiffrieren und die gesellschaftlichen Erfahrungen teilen kann. Durch diese Entkulturation beziehungsweise *Resubjektivierung* der Kultur werden Kinder in ihrer jeweiligen Kultur heimisch. Sie bleiben nicht Fremde, sondern fühlen sich in ihr „zu Hause“ (Fend, 2006, S. 49). Entsprechend führt Fend in der Weiterführung seiner Theorie als vierte Funktion des Bildungssystems die Funktion der kulturellen Reproduktion beziehungsweise die *Entkulturationsfunktion* ein (Fend, 2006, S. 48f.).

2.1 Entkulturationsfunktion

Auf gesellschaftlicher Ebene beschreibt die Entkulturationsfunktion die Rolle des Bildungssystems bei der Herausbildung und der Sicherstellung der gesellschaftlichen Grundwerte und den gemeinsamen sozialen Umgangsformen. Diese sind in einer Gesellschaft, die sich durch eine Pluralität der Lebensformen und

einer Vielzahl von unterschiedlichen sozialen und kulturellen Milieus, Religion und Lebenslagen von Familien auszeichnet, nicht mehr eindeutig gegeben. Die primäre Leistung des Bildungssystems ist es zu vermitteln, was kulturell anerkannt ist und was nicht. Die Schule wird damit zu einem Ort der „Kultivierung des Menschen“ (Diederich & Tenorth, 1997, S. 93). In dieser Funktion vermittelt und schafft das Bildungssystem gleichzeitig eine Weltsicht: das sozial verbindliche Muster, wie die Welt gesehen und interpretiert wird. Das Bildungssystem wird damit zu einem gesellschaftlichen Sinnstifter, eine Funktion, die traditionell vom Religionssystem übernommen wurde (Fend, 2006, S. 52; Hurrelmann, 2002, S. 214f.; vgl. dazu auch: Bornschie, 1988, S. 250f.).

Die Entkulturationsfunktion inhaltlich von der Integrations- beziehungsweise der Qualifikationsfunktion abzugrenzen, ist schwierig. Zur Unterscheidung der Funktionen ist es hilfreich, sich am struktur-funktionalistischen Modelldenken zu orientieren. Die Entkulturationsfunktion ist ein Austauschprozess zwischen Bildungssystem und kulturellem System. In diesem Prozess werden kulturelle Symbolsysteme sowie gesellschaftliche und religiöse Rituale von einer Generation zur nachfolgenden tradiert (Fend, 2006, S. 48). Den Schülerinnen und Schülern werden so Qualifikationen vermittelt, die es ihnen erlauben, eine eigene kulturelle Identität herauszubilden und die kulturelle Welt zu verstehen. Von diesen Qualifikationen lassen sich jene Qualifikationen unterscheiden, die vor allem benötigt werden, um im Arbeitsleben zu bestehen. Diese Qualifikationen werden als Teil der Qualifikationsfunktion ebenfalls durch das Bildungssystem vermittelt, beziehen sich jedoch auf den Austauschprozess zwischen Bildungs- und Wirtschaftssystem¹. Mit der Integrationsfunktion werden wie in der Entkulturationsfunktion auch gesellschaftliche Werthaltungen an die nachfolgende Generation weitergegeben. Die Integrationsfunktion bezeichnet jedoch eine *Leistung*, die das Bildungssystem für das politische System erbringen soll.

2.2 Integrationsfunktion

Die Integrationsfunktion umfasst jene Leistungen des Bildungssystems, die für die Legitimation und die Stabilität der bestehenden politischen Strukturen wichtig sind und die zur Integration der Schülerinnen und Schüler in die Gesellschaft beitragen (Fend, 1974, S. 175; Moser, 2004, S. 34). Für das politische

¹ Zurecht merkt Herzog an, dass die Unterscheidung zwischen Qualifikations- und Entkulturationsfunktion entfallen könnte, wenn auf den Begriff der *Sozialisation* zurückgegriffen würde, der beides umfasst, nämlich die „Sozialwerdung des Menschen“ als kulturelle wie auch als strukturelle Integration in die Gesellschaft (Herzog, 2009, S. 158). Allerdings können dann die Funktionen begrifflich nicht mehr eindeutig einem Teilsystem zugeordnet werden.

System stehen dabei zwei Legitimationsprobleme im Vordergrund. Zum einen gilt es, die Anerkennung der politischen Instanzen in der nachfolgenden Generation zu sichern. Zum andern muss die ungleiche Verteilung knapper Güter legitimiert werden (Bornschiefer, 1988, S. 252; Fend, 1981, S. 45).

Das Bildungssystem ist kein politisch neutraler, herrschaftsfreier Raum, sondern ist zwangsläufig durch die politischen Machtstrukturen und Wertorientierungen einer Gesellschaft geprägt. Da Schulen als Sozialisationsinstanzen geradezu prädestiniert sind, Einstellungen und Werthaltungen bei Jugendlichen aufzubauen und zu verstärken, ist die Integrationsfunktion für das politische System, das die Interessen der Gesellschaft vertritt, elementar für die Erhaltung und Stabilität der politischen Ordnung (Fend, 2006, S. 45). Diese Erkenntnis hat heute viel von ihrer politischen Sprengkraft verloren, mit der sie in den 1960er- und 1970er-Jahren unter Schlagwörtern wie „Herrschaft der Mittelklasse“ und der „Reproduktion der politischen Hierarchie“ sowie unter dem Eindruck der nationalsozialistischen Diktatur diskutiert wurde.

Die heutige Integrationsfunktion der Schule besteht darin, die Denkweisen und Moralvorstellungen zu vermitteln, auf denen unsere demokratische, säkulare Gesellschaft basiert. Dazu gehört, dass die Schülerinnen und Schüler beispielsweise mit den Begriffen von Gerechtigkeit und Rechtsstaatlichkeit vertraut werden. Sie lernen und erleben, dass sie sich darauf verlassen können, dass ihnen bei entsprechendem Verhalten und bei entsprechender Leistung Recht widerfährt. Dazu gehört auch die Vorstellung, dass Bildung und berufliche Positionen nicht willkürlich verteilt sind, sondern auf entsprechender Leistung basieren. Damit schafft das Bildungssystem über gemeinsam anerkannte „Spielregeln“ ein Zusammengehörigkeitsgefühl, das eine gemeinsame gesellschaftliche Identität erzeugt. Dies ist insbesondere für pluralistische Gesellschaften zentral, in denen Bevölkerungsgruppen mit unterschiedlichen Lebensstilen und verschiedenen kulturellen Identitäten zusammenleben (Fend, 2006, S. 47f.).

Die gesellschaftlich ungleiche Verteilung knapper Güter wird durch die Vermittlung des Leistungsprinzips legitimiert. Gemäß dem Leistungsprinzip ist die soziale Ungleichheit das Ergebnis ungleicher Begabung plus der ungleichen Anstrengung, diese Begabung einzusetzen. Die logische Folge des Leistungsprinzips ist, dass abgesehen von der Begabung nur erwerbbar Merkmale als gerechtfertigt angesehen werden, um Ungleichheit zu legitimieren. Merkmale wie Geschlecht, soziale Herkunft oder Nationalität hingegen gelten als nicht legitim. So setzt das Leistungsprinzip, die Meritokratie, gleichzeitig auch Chancengleichheit voraus (Becker & Hadjar, 2009; Bornschiefer, 1988; Fend, 1981, S. 46). Chancengleichheit im Sinne der Meritokratie heißt, dass alle Schülerinnen und Schüler, entsprechend ihren Fähigkeiten und Leistungen, gleiche Chancen haben, Bildungszertifikate zu erwerben (Becker & Hadjar, 2009). Wie zahlreiche

empirische Studien gezeigt haben, ist dies aber keineswegs der Fall. Die soziale und nationale Herkunft der Schülerinnen und Schüler strukturiert die Bildungschancen sowie den Zugang zu Bildung nach wie vor stark. Kinder aus höheren sozialen Schichten sowie Kinder ohne Migrationshintergrund erzielen einerseits aufgrund primärer Herkunftseffekte bessere individuelle Leistungen. Andererseits haben Schülerinnen und Schüler mit privilegierter sozialer Herkunft aufgrund sozial unterschiedlicher Bildungsentscheidungen (sekundäre Effekte) selbst bei gleichem IQ und bei gleicher Leistung die besseren Chancen, höhere Bildungsabschlüsse zu erreichen (vgl. z.B. Baumert, Stanat & Watermann, 2006a; Baumert, Watermann & Schümer, 2003; Becker, 2010a; Becker & Schubert, 2006; für die Schweiz z.B. Coradi Vellacott & Wolter, 2005; Ramseier & Brühwiler, 2003).

Auch wenn weder Leistung noch die soziale Herkunft das alleinige Kriterium für den ungleichen Bildungserfolg darstellen, scheint die Vision des Leistungsprinzips für moderne Gesellschaften zur Begründung und Legitimation sozialer Ungleichheiten trotzdem seine Berechtigung zu haben. Einerseits konnte damit die Legitimation askriptiver Merkmale zur Vergabe von beruflichen Positionen verdrängt werden. Es ist heute nicht mehr möglich, den sozialen Status aufgrund der sozialen Herkunft zu rechtfertigen und so als unveränderbar festzuschreiben (Kreckel, 2004). Andererseits wirkt das Leistungsprinzip motivierend, weil es die Hoffnung nährt, durch Leistung eine privilegierte Stellung in der Gesellschaft erreichen zu können (Hadjar, 2008; Solga, 2005a).

Im schulischen Alltag werden die Denkweisen und normativen Vorstellungen, auf der die Meritokratie basiert, aber auch andere gesellschaftlich integrierende Moralvorstellungen selten explizit und gezielt vermittelt. Allenfalls können im Staatskunde- oder im Religionsunterricht gewisse Prozesse und Werthaltungen direkt angesprochen und vermittelt werden. Größtenteils sind die integrativen Werte, Normen und Interpretationsmuster Teil der schulischen Sozialisation und werden sozusagen als „Nebenprodukte“ der Qualifikations- und Selektionsfunktion vermittelt (Diederich & Tenorth, 1997, S. 86; Fend, 1974, S. 175). So ist im Bildungssystem mit den unterschiedlichen Schultypen und Bildungsabschlüssen bereits eine Form von Ungleichheit immanent. Mit Noten und Zeugnissen sowie durch Loben und Tadeln werden den Schülerinnen und Schülern die Leistungsanforderungen der Schule deutlich. Schülerinnen und Schüler mit guten Noten sind innerhalb der Klasse die ‚besseren‘ und haben die Möglichkeit, einen Bildungsabschluss zu erreichen, der bessere berufliche Chancen verspricht. Das Bildungssystem erzeugt so zwar Ungleichheit, bietet aber sogleich auch das entsprechende meritokratische Erklärungsmuster an, nämlich dass die erreichten Positionen auf die Leistungen und Anstrengungen der Schülerinnen und Schüler zurückzuführen sind: Wer begabt ist und sich anstrengt, der bekommt bessere

Noten und erreicht einen höheren Bildungsabschluss, als jene, die unbegabt sind und sich nicht anstrengen. Umgekehrt kann beruflicher Erfolg aber auch Misserfolg nur mit der eigenen Leistungsbereitschaft erklärt werden. „Wer es nicht schafft, der ist selber schuld und kann niemanden dafür verantwortlich machen“ (Fend, 1981, S. 46).

Durch die Internalisierung dieser Interpretationsmuster wird einerseits die schulische Selektion als gerechte und faire Möglichkeit des Wettbewerbs angesehen. Andererseits wird auch ein entsprechendes Selbstbild aufgebaut, sodass sich auch der schwache Schüler gerecht behandelt fühlt, da er sich selbst als weniger begabt und als weniger fleißig einschätzt (Fend, 1981, S. 46f.; Parsons, 1979). So bildet die Schule bestimmte Persönlichkeitsmerkmale der Schülerinnen und Schüler heraus und klassifiziert diese Merkmale zugleich nach Kriterien der Leistungsgesellschaft als mehr oder weniger wertvoll für künftige berufliche Karrieren (Hurrelmann, 2002, S. 197ff.; Tillmann, 1991). Durch dieses Vorgehen, die Vermittlung meritokratischer Prinzipien, kommt es zu einer Verknüpfung der Integrations- und der Selektionsfunktion (Fend, 1974).

2.3 Selektionsfunktion

Neben der Sozialisation ist die Selektion gemäß Parsons (1979) eine der traditionellen Aufgaben des Bildungssystems. Mit der Selektionsfunktion übernimmt das Bildungssystem die Aufgabe, Jugendliche aufgrund ihrer Fähigkeiten und Leistungen auszuwählen und den passenden beruflichen Positionen zuzuweisen. Die Selektionsfunktion wird deshalb auch Zuweisungs- oder Allokationsfunktion genannt² (Fend, 1974, S. 65, 1981, S. 29ff., 2006; vgl. auch Bornschier, 1988, S. 250ff.). Die Selektion bzw. die Allokation erfolgt während der ganzen Schulzeit aufgrund (scheinbar) meritokratischer Prinzipien durch Prüfungen, Noten

² Welche Leistungen das Bildungssystem für andere Teilsysteme der Gesellschaft erbringt und welche Leistungen gegenüber der Gesellschaft insgesamt, kann bei der Selektionsfunktion nicht eindeutig definiert werden (Diederich & Tenorth, 1997, S. 69). Einerseits übernimmt das Bildungssystem mit der Selektionsfunktion die Aufgabe, die gesellschaftliche Sozialstruktur zu erzeugen. Andererseits ist sie als Zuweisungs- oder Allokationsfunktion wichtig für das ökonomische System, um Arbeitskräfte den passenden Positionen zuzuordnen und so reibungslos in das Beschäftigungssystem zu integrieren (Fend, 2006). Gleichzeitig dient sie über die Internalisierung des Leistungsprinzips bei den Schülerinnen und Schülern auch zur Reproduktion des politischen Systems (Diederich & Tenorth, 1997).

sowie durch die Vergabe von Zeugnissen und Zertifikaten³. Manifest werden die Wirkungen der schulischen Selektion aber erst beim Übergang vom Bildungssystem ins ökonomische System.

Beim Eintritt in die Berufsbildung beziehungsweise ins Erwerbsleben definieren die Dauer der Schule und der erreichte Schulabschluss (Hochschule, Gymnasium, Sekundarschule) sowie die erreichten Zeugnisse und Zertifikate den Möglichkeitsraum, der den Jugendlichen zur Verfügung steht. Haben Jugendliche auf der Sekundarstufe I einen Schultyp mit erweiterten Ansprüchen besucht, stehen ihnen Berufsbildungen offen, die einen höheren sozialen Status und ein höheres Einkommen versprechen. Für Jugendliche mit einem Schulabschluss mit Grundanforderungen, wie beispielsweise einem Abschluss der Sekundarschule Abteilung C, bleiben hingegen oftmals nur der Zugang zu statusniederen Lehrstellen oder der direkte Eintritt ins Erwerbsleben (Solga, 2005b). Dem erreichten Schulabschluss und dem Erwerb formaler Bildungszertifikaten kommt so eine Schlüsselrolle für den ganzen Lebensverlauf zu. Dies gilt sowohl für die Positionierung innerhalb der gesellschaftlichen Sozialstruktur als auch für die Positionierung innerhalb der beruflichen Tätigkeit im Erwerbssystem. Zudem sind die auf früheren Stufen erworbenen Bildungszertifikate oftmals Voraussetzung für spätere Bildungsaktivitäten wie Weiterbildungen oder Umschulungen (Hillmert, 2009).

Die statusrelevante Selektion durch das Bildungssystem findet daher nicht erst am Ende der obligatorischen Schule statt, sondern bereits am Ende der Primarschule, wenn die Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Schultypen der Sekundarstufe I eingeteilt werden. Damit kommt der Struktur des Schulsystems auf der Sekundarstufe I eine weitreichende Bedeutung zu. Je nachdem, wie viele Schultypen auf der Sekundarstufe angeboten werden und wie ‚streng‘ der

³ Die Schule ist dabei wie ein „Rüttelsieb“ konzipiert, das zwischen den Generationen eingebaut ist und zu einer Neuverteilung der Lebenschancen führt, indem es den Zugang zu beruflichen Positionen und damit zu Macht und Einkommen strukturiert (Fend, 1981, S. 29). Allerdings ist es, wie Fend selbst einräumt, eben kein „Rüttelsieb“, das eine vollkommene Neuverteilung der Lebenschancen zwischen den Generationen vornimmt“ (Fend, 1981, S. 37). Eher „reproduziert das Schulsystem von Generation zu Generation die bestehenden sozialen Positionsverteilungen und die personellen Besetzungen der jeweiligen Positionen“ (Fend, 1981, S. 16). Er wendet sich damit gegen allzu euphorische Vorstellungen einer Schule, die alle askriptiven Merkmale ignoriert und bestehende Klassenschranken aufhebt. Gleichzeitig deutet er darauf hin, dass der Bildungserfolg der Schülerinnen und Schülern seit jeher auch von der sozialen Herkunft der Eltern vorbestimmt wird (vgl. z.B. Fend, 1974). Da Schule nicht losgelöst, sondern als „elementarer Vermittler der äusseren Realität“ (Hurrelmann, 2002, S. 202) stattfindet, beeinflussen statusbedingte Effekte zwangsläufig auch Schule und Selektion. Damit ist Statusreproduktion stets ein Teil der Selektionsfunktion, der durch meritokratische Selektion legitimiert, aber auch relativiert wird (Bornschiefer, 1988; Fend, 2006). Die relevante Frage für das Bildungssystem aber ist, ob die Schule mit der Selektion systematisch zu einer statusabhängigen Diskriminierung beiträgt.

Selektionsprozess am Ende der Primarstufe ist, entscheiden nicht allein Begabung und Leistung über die Allokation zu beruflichen Positionen.

In der Schweiz mit vielen, regional unterschiedlichen Schulsystemen ist dies besonders offensichtlich. Beispielsweise variiert die Chance, ein Gymnasium zu besuchen und anschließend einen statushohen Beruf zu ergreifen, je nach Kanton beträchtlich. In den Kantonen Genf und Tessin besuchen nahezu 30 Prozent der Jugendlichen eine Maturitätsschule, in den Kantonen Aargau oder St. Gallen hingegen nur knapp 15 Prozent (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 2010, S. 123). Da sich diese Unterschiede nicht durch die unterschiedliche Zusammensetzung der Schülerschaft oder durch unterschiedliche Leistungen der Schülerinnen und Schüler erklären lassen (Angelone, Ramseier & Moser, 2010), ergibt sich daraus eine kaum oder nur bildungspolitisch oder historisch begründbare Chancenungleichheit. Kronig (2007) spricht dabei von einer systematischen Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Daraus ergibt sich einerseits, dass aufgrund des besuchten Schultyps eigentlich keine zuverlässigen Angaben über die Kompetenzen und Leistungen der Schülerinnen und Schüler gemacht werden können. Andererseits heißt das auch, dass entgegen den meritokratischen Prämissen Wohnort, Selektionsprozess und Struktur des Bildungssystems auf der Sekundarstufe I über die künftigen beruflichen Positionen entscheiden.

Ob die Selektionsfunktion durch das Bildungssystem trotzdem erfüllt wird, zeigt sich unter anderem darin, wie gut die Zuweisung der Jugendlichen in das Berufsbildungssystem gelingt. Moser (2004) zeigt in seiner Untersuchung der Lehrlingsselektion bei Schweizer Großunternehmen, dass die Selektion während der obligatorischen Schule noch immer eine wichtige Funktion hat. Die Bedeutung der Schule im Selektionsprozess hat sich aber auf das Etikett des Schultyps reduziert, mit dem sich ein Jugendlicher für eine Lehrstelle bewirbt. Die Zeugnisnoten am Ende der Schulzeit haben hingegen kaum eine Bedeutung bei der Vergabe von Lehrstellen. Die vorentscheidende Rolle spielt damit nicht die Selektion am Ende der Sekundarstufe I, sondern der Selektionsprozess am Ende der Primarstufe, wenn die Kinder den verschiedenen Schultypen der Sekundarstufe I zugewiesen werden (Moser, 2004, S. 251).

Ein Grund dafür, dass die Noten am Ende der Sekundarstufe I für die Zuweisung zu einer Berufsposition nur eine geringe Rolle spielen, hängt auch damit zusammen, dass die Noten keine standardisierte Aussage über die tatsächlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler erlauben. Für das Wirtschaftssystem bleibt weitgehend unklar, was die einzelnen Schülerinnen und Schüler können, daher ist die Aussagekraft der Zeugnisse gering. Die Volksschule nimmt damit beim Übergang zwischen Bildungs- und Wirtschaftssystem nur noch eine rein beratende, nicht aber eine zuweisende Funktion ein (Moser, 2004, S. 251).

Dies hat sowohl für das ökonomische System als auch für das Bildungssystem Folgen. Da für die Arbeitgeber die Selektion des Bildungssystems intransparent bleibt, übernehmen sie diese Funktion selbst. Sie setzen vermehrt eigene Eignungstests zur Selektion ein. Damit wird die ganzheitliche Beurteilung der Fähigkeiten der Jugendlichen, wie sie Lehrpersonen vornehmen könnten, zunehmend durch eindimensionale Computertests ersetzt. Umgekehrt hat die Abgabe der Selektionsfunktion auch Implikationen für das Bildungssystem. Da für eine erfolgreiche Lehrstellensuche vermehrt Eignungstests absolviert werden müssen, nimmt die Vorbereitung auf diese Tests Unterrichtszeit in Anspruch. Diese Eignungstests haben jedoch nur teilweise das Schulwissen der Sekundarstufe I zum Inhalt. Private Anbieter von Eignungstest und damit das ökonomische System bekommen so curriculare Deutungshegemonie über die öffentliche Schule (Moser, 2004, S. 252).

Eine Möglichkeit, die Zuweisung zu Lehrstellen nicht allein vom besuchten Schultyp abhängig zu machen sowie die für das spätere Berufsleben vorentscheidende und stark von der sozialen Herkunft beeinflusste Selektion am Ende der Primarstufe zu umgehen, wäre, eine unselektionierte Sekundarstufe I einzuführen. Dies war unter anderem die Idee, die den Gesamtschulen – Schulen in denen alle Kinder von der 1. bis zur 9. Klasse unabhängig von ihren Leistungen die gleiche Schule besuchen – zugrunde lag⁴. Wie verschiedene Evaluationen zeigten, konnten die Gesamtschulen den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Leistung – bei insgesamt meist tieferen Durchschnittsleistungen an den Gesamtschulen – auch tatsächlich reduzieren. Das Problem ungleicher Allokation aufgrund der sozialen Herkunft konnte mit den Gesamtschulen jedoch nicht gelöst werden. Auch weitere, unter anderem historische Gründe, aber auch Erwartungen der Eltern und der Arbeitgeber, führten dazu, dass sich Gesamt-

⁴ Keine Selektion bis ans Ende der obligatorischen Schule fordert auch Stojanov (2011, S.165ff.) in seiner Kritik an der „angeblichen Selektionsfunktion“ der Schule. Eine Leistungsselektion widerspreche dem Anspruch der Schule, jedes Kind nach seinen individuellen Bedürfnissen zu fördern, indem es alle Kinder nach dem gleichen Massstab beurteile. Zudem missachte die schulische Selektion im Kindesalter die entwicklungspsychologische Tatsache, dass sich Fähigkeiten nicht linear und nicht interindividuell gleichzeitig entwickeln. Indem die Schule bereits Kinder selektionierte, beraubt sie einen Teil der Schülerinnen und Schüler der Möglichkeit, die geforderten Leistungen, um beispielsweise an einer Hochschule zu studieren, zu einem späteren Zeitpunkt doch noch zu erbringen. Eine Selektion während der Schulzeit sei deshalb unnötig und ungerecht. Stojanov plädiert deshalb dafür, die für moderne Gesellschaften unumgängliche Selektion auf einen späteren Zeitpunkt im jungen Erwachsenenalter zu verschieben und mit für alle zugänglichen Prüfungen, Assessments oder Eignungstests zu vollziehen. Ob diese Auslagerung der Selektionsfunktion an nicht demokratisch legitimierte und kontrollierte Arbeitgeber und unter dem Druck ökonomischer Marktmechanismen zu einer ‚gerechteren‘ Selektion führen würde, sei dahingestellt.

schulen letztlich nicht durchsetzen konnten⁵ (Fend, 1982, 1998, S. 210ff.; vgl. auch Kronig, 2007, S. 109ff.).

Insgesamt verkennt der Ansatz der Gesamtschule mit nur einem Schultyp auf der Sekundarstufe I aber das effektive Problem der Selektionsfunktion, nämlich, dass die Selektion des Bildungssystems vom ökonomischen System nicht interpretiert werden kann. Die Arbeitgeber können nicht nachvollziehen, über welche Kompetenzen die Jugendlichen verfügen. Erfolgsversprechender wäre es allenfalls, auf der Sekundarstufe schultypenunabhängige Bildungszertifikate zu vergeben, um so die Beurteilung der Schülerinnen und Schüler vom besuchten Schultyp zu lösen. Diese Beurteilung müsste zudem inhaltlich transparent sein, damit Lehrmeister und Arbeitgeber anhand der Zertifikate auf die Qualifikationen der Schülerinnen und Schüler schließen könnten⁶.

2.4 Qualifikationsfunktion

Die Qualifikationsfunktion steht für die Aufgabe des Bildungssystems, den Schülerinnen und Schülern jenes Wissen und jene Kompetenzen zu vermitteln, die sie zur Ausübung eines Berufs befähigen. Für die Schule heißt das, dass sie die Heranwachsenden mit jenen Qualifikationen ausstatten soll, die vom Arbeitsmarkt verlangt werden und die für den ökonomischen Erfolg eines Landes notwendig sind. Die Qualifikationsfunktion steht damit, strukturfunktionalistisch gesprochen, an der Schnittstelle zwischen den beiden gesellschaftlichen Teilsystemen Bildungssystem und ökonomisches System und bildet das zentrale Verbindungsglied zwischen der obligatorischen Schulbildung und der beruflichen Grundbildung (Fend, 1974, S. 68f., 1981, S. 19ff.).

⁵ In der Schweiz kennen heute die Kantone Tessin und Jura ein Schulmodell mit einer leistungsheterogenen, unselektionierten Sekundarstufe I. Auf lokaler Ebene und in Schulversuchen haben solche integrierte Schulmodelle in jüngster Zeit jedoch auch in vielen anderen Kantonen Fuß gefasst (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 2010, S. 93).

⁶ Der mittlerweile in vielen Deutschschweizer Kantonen eingesetzte Stellwerktest versucht dies teilweise umzusetzen (www.stellwerk-check.ch). Die Tests prüfen die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler am Ende der 8. Klasse in fünf Schulfächern. Anhand eines öffentlich zugänglichen Kompetenzrasters ist es möglich, die individuellen Testergebnisse inhaltlich und unabhängig vom besuchten Schultyp zu interpretieren. Allerdings ist der Stellwerktest als Förder- und nicht als Selektionsinstrument konzipiert. Auch beschränken sich die Tests inhaltlich auf Kompetenzen, die am Computer getestet werden können. Andere Kompetenzen wie Hören, Schreiben, Sprechen sowie überfachliche Kompetenzen bleiben vorderhand noch aus der Beurteilung ausgeschlossen. Zudem basiert die Beurteilung auf einem einzigen Testzeitpunkt, womit die Fähigkeiten einer Schülerin oder eines Schülers kaum umfassend beurteilt werden können. Abgesehen von diesen Einschränkungen zeigt der Stellwerktest jedoch Ansätze, wie das Bildungssystem seine Selektions- und Allokationsfunktion wieder vermehrt wahrnehmen könnte.

Die Qualifikationsfunktion zu überprüfen, ist nicht ganz einfach, weil einerseits klare Kriterien fehlen, woran die Qualifikationen zu messen sind, und weil andererseits nicht klar ist, welche Qualifikationen vom ökonomischen System überhaupt gefordert werden. Hinzu kommt, dass Qualifikationen nicht nur von der Schule vermittelt werden. Andere Sozialisationsinstanzen wie Familie, Peergruppen, Medien, aber auch das Individuum selbst beeinflussen den Kompetenzerwerb ebenfalls (Griese & Mansel, 2003; Hurrelmann, 2002). Dies gilt nicht nur für überfachliche Kompetenzen und Verhaltensweisen, sondern insbesondere auch für den Aufbau sprachlicher Kompetenzen (Elley, 1994). Das macht es nahezu unmöglich, die Qualifikationsfunktion des Bildungssystems isoliert zu betrachten und erworbene Kompetenzen der Jugendlichen ursächlich auf die Schule zurückzuführen.

Für den ländervergleichenden Schulleistungstest PISA („Programme for International Student Assessment“) versuchte die OECD jene Qualifikationen zu definieren, die Grundlage für eine selbstständige berufliche und gesellschaftliche Lebensführung sind und daher vom Bildungssystem vermittelt werden müssten. Diese unter dem Begriff *Grundbildung* („literacy“) zusammengefassten Qualifikationen sind damit nicht identisch mit dem Schulwissen, das in Lehrplänen und Stundentafeln definiert wird. Grundbildung geht darüber hinaus und beschreibt auch jene Meta-Qualifikationen, die Wissen strukturieren und für den weiteren Kompetenzerwerb verfügbar machen. Die mit der Grundbildung erfassten Kompetenzen sind deshalb auch nicht nur auf die getesteten Fachbereiche Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften beschränkt, sondern stellen fachübergreifende, alltagsbezogene Qualifikationen dar⁷ (Baumert, Stanat & Demmrich, 2001; Meyer & Zahner, 2002; OECD, 2001).

Was zur Grundbildung gehört, variiert selbstverständlich historisch und interkulturell. So ist vorstellbar, dass sich durch die rasanten technologischen Veränderungen der Informationsgesellschaft auch die Relevanz der einzelnen Kompetenzen verschiebt und Fähigkeiten wie „Informationen beurteilen“ zu grundlegenden Qualifikationen werden⁸. Ebenso ändern sich jene Qualifikationen, die seitens des ökonomischen Systems von den Schulabgängerinnen und -abgängern erwartet werden. So führte der Strukturwandel des Arbeitsmarkts weg von in-

⁷ Trotzdem fehlen bei der von PISA definierten Grundbildung wichtige Kompetenzen wie Kommunikationsfähigkeit, Fremdsprachenkenntnisse oder ICT-Kenntnisse. Ebenfalls nicht Teil der Grundbildung sind Werthaltungen, Einstellungen und Verhaltensweisen wie Genauigkeit, Verlässlichkeit, Sorgfalt oder Pünktlichkeit, die unter anderem auch vom Bildungswesen vermittelt werden und die ebenfalls Voraussetzung sind für eine erfolgreiche Integration in den Arbeitsmarkt (Fend, 2006, S. 53; Hurrelmann, 2002, S. 204; Moser, 2004, S. 40ff.).

⁸ Dank den bei PISA eingesetzten probabilistischen Testmodellen können die Qualifikationen inhaltlich an geänderte gesellschaftliche oder ökonomische Anforderungen angepasst werden und bleiben trotzdem über die Zeit vergleichbar.

dustriell-handwerklichen hin zu Dienstleistungsberufen seit den 1960er-Jahren dazu, dass für viele Arbeitsstellen immer höhere Qualifikationen vorausgesetzt werden (Blossfeld, 1985). Damit verbunden ist eine Steigerung der Ansprüche an die Qualifikationen der Schulabgängerinnen und -abgänger: Das ökonomische System verlangt vom Bildungssystem, dass es den Jugendlichen immer höhere Qualifikationen vermittelt⁹. Ob dies tatsächlich eingetreten ist, ist empirisch schwierig zu überprüfen, da insbesondere über längere Zeit vergleichbare explizite Qualifikations- oder Kompetenzdefinitionen wie die PISA-Grundbildung sowie entsprechende Testinstrumente fehlen. Es gibt allerdings Hinweise, die darauf hindeuten, dass das Bildungsniveau der Bevölkerung gesamthaft gestiegen ist (Hadjar & Becker, 2006, S. 15). So konnte Notter in einem Vergleich der Pädagogischen Rekrutenprüfungen mit den Ergebnissen der internationalen Lese-studie „IEA“ für die Schweiz aufzeigen, dass sich die Leseleistungen der Schweizer Jugendlichen zwischen 1977 und 1989 verbessert haben (Notter, 1992). Und auch die aktuellsten Ergebnisse des PISA-Tests zeigen, dass die durchschnittlichen Leseleistungen in der Schweiz zwischen 2000 und 2009 zwar nicht gestiegen sind, der Anteil an Jugendlichen mit sehr schwachen Leseleistungen hingegen gesunken ist (Konsortium PISA.ch, 2010). Dies sind Hinweise auf eine funktionale Interdependenz zwischen Bildungssystem und ökonomischem System.

Dass die Qualifikationen der Jugendlichen nicht gleichermaßen gestiegen sind wie die Anforderungen seitens der Wirtschaft, darauf deuten unter anderem die Klagen von Wirtschaftsvertretern über das sinkende Leistungsniveau der Lehrlinge hin. Moser (2004) zeigt in seiner Studie, dass die Qualifikationen der Schulabgängerinnen und -abgänger tatsächlich in vielen Fällen den Anforderungen der Lehrbetriebe nicht genügen. Er führt dies aber nicht auf einen Rückgang der jugendlichen Leistungsfähigkeit zurück, sondern darauf, dass die Anforderungen des ökonomischen Systems weit stärker gestiegen sind als die Qualifikationen der Jugendlichen (Moser, 2004, S. 238f.).

⁹ Eine Steigerung der Qualifikationen muss nicht identisch sein mit der deutlichen Zunahme höherer Bildungsabschlüsse in der Bevölkerung. Welche Ursachen dieses unter dem Begriff der Bildungsexpansion diskutierte Phänomen hat, ist unklar. Einfache Erklärungsmodelle scheitern zwangsläufig an der Vielschichtigkeit der vielen, sich überlagernden Prozesse, die während der Phase der Bildungsexpansion stattfanden (Hadjar & Becker, 2009). Klar ist, dass die Zunahme höherer Bildungsabschlüsse nicht zwangsläufig eine Reaktion auf die veränderten Anforderungen des Arbeitsmarkts darstellen muss. Ebenso gut kann die Bildungsexpansion eine Folge eines gestiegenen Bildungsangebots sein, mit dem die Nachfrage des ökonomischen System nach höheren Bildungszertifikaten und den damit implizit erwarteten höheren Qualifikationen gesteigert wird, ohne dass diese tatsächlich benötigt werden (Fend, 1981, S. 24; vgl. auch Becker, 1993; Schubert & Engelage, 2006).

Unabhängig von der Frage, ob das Bildungssystem zu geringe oder die falschen Qualifikationen vermittelt oder ob vielmehr der Arbeitsmarkt aufgrund konjunktureller und struktureller Veränderungen andere Qualifikationen verlangt, zeigt dies, dass zwischen Bildungssystem und ökonomischem System Austauschprozesse bestehen, die nicht losgelöst voneinander betrachtet werden können. Die Überprüfung der Qualifikationsfunktion kann sich deshalb nicht darauf beschränken, zu prüfen, ob die Lernziele am Ende der Schulzeit erreicht worden sind. Für das Bildungssystem relevant ist vielmehr, ob den Jugendlichen jene Qualifikationen vermittelt werden, die sie für die Integration in den Arbeitsmarkt und für eine selbstständige Lebensführung benötigen.

Damit rücken mittel- und langfristige Effekte des Bildungssystems in den Fokus. Können die Schulabgängerinnen und -abgänger ihre beruflichen Vorstellungen realisieren? Wurden sie nicht arbeitslos? Sind sie glücklich und gesund? Das wären beispielsweise Fragen, die dann gestellt werden müssten. Diese zweifellos interessanten Fragen zu beantworten und in einen Bezug zum Bildungssystem zu setzen, ist allerdings schwierig. Neben der Schwierigkeit einer eindeutigen Definitionsfindung und der Operationalisierung der Effekte ist es angesichts der großen zeitlichen Differenz und der vielschichtigen systemischen Einflüsse empirisch nahezu unmöglich, zwischen den vom Bildungssystem vermittelten Qualifikationen und der Lebenssituation eine kausale Beziehung zu postulieren.

Eine Möglichkeit, längerfristige Auswirkungen der Qualifikationsfunktion sozusagen an ihrer Quelle zu beobachten, ist die Transition. An dieser Schwelle zwischen dem Bildungssystem und dem ökonomischen System werden die Weichen für die weitere Bildungs- und Berufslaufbahn gestellt. Dem Übergang kommt damit eine lebensrelevante Bedeutung zu, wird doch dort, im Zusammenspiel zwischen den beiden Teilsystemen sowie den individuellen Voraussetzungen, dem individuellen Verhalten und den eigenen Präferenzen über die Möglichkeiten, das Leben zu gestalten, entschieden (Blossfeld, 1993; Maaz et al., 2006).

Die Schule erfüllt die Qualifikationsfunktion dann, wenn der Übergang von der Schule ins Erwerbsleben möglichst allen Jugendlichen gelingt. Dabei ist grundsätzlich nebensächlich, ob die Qualifikationen der Jugendlichen hoch oder tief sind (Fend, 1974, S. 91). Allerdings sind hohe Qualifikationen, wie eine gute Grundbildung in Deutsch und Mathematik, entscheidende Kriterien bei der Lehrstellensuche¹⁰. Gute Qualifikationen steigern die individuelle Wettbewerbsfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt und damit die Chancen auf eine erfolgreiche Transition (Moser, 2004). Wenn in den folgenden Kapiteln die Transition der Jugendli-

¹⁰ Insbesondere gute Mathematikkenntnisse erhöhen die Chance, eine gewünschte Lehrstelle zu erhalten; Deutsch- und Fremdsprachenkenntnisse sind hingegen eher sekundär (Imdorf, 2005, S. 353; Moser, 2004, S. 237).

chen Schweizer beschrieben und analysiert wird, dann wird damit letztlich immer auch die Funktionalität der durch das Bildungssystem vermittelten Qualifikationen überprüft.

2.5 Grenzen des struktur-funktionalistischen Ansatzes

Die struktur-funktionalistische Theorie ist in der Bildungsforschung nicht unbestritten. Kritisiert werden vor allem zwei Punkte. Erstens kommt der Institution Schule eine Handlungsmacht zu, die individuelle Entwicklungen quasi mechanistisch determiniert (Veith, 2004). Individuelles Agieren bleibt zwar stets mitgedacht. Welche Gestaltungsmöglichkeiten die verschiedenen Akteure des Bildungssystems haben, bleibt aber unausgesprochen und ist nicht systematischer Teil des struktur-funktionalistischen Verständnisses des Bildungssystems. Diese im wörtlichen Sinn unmenschliche Beschreibung des Bildungssystems äußert sich auch in der idealtypischen Konzeption des Bildungssystems als einem gesellschaftlichen Teilsystem, das losgelöst von Entstehungs- und Veränderungsprozessen beschrieben wird. Damit ist es zum einen nicht möglich, regionale und historische Unterschiede von Bildungssystemen funktionalistisch zu beschreiben. Andererseits führt der Verzicht einer historischen Perspektive auf Bildungssysteme auch dazu, dass mögliche Veränderungen und Innovationen zwangsläufig den theoretischen Rahmen des Funktionalitätsparadigmas sprengen (Fend, 2006, S. 119f.). In der neuen Theorie der Schule nimmt Fend diese Kritik auf und erweitert den funktionalistischen Ansatz mit der Integration seines Angebots-Nutzungs-Modell (vgl. z.B. Fend, 1998, S. 268ff.) um eine handlungstheoretische Dimension. Im Zentrum stehen neu die Vorgänge im Bildungswesen, die von Akteuren getragen werden und die eingebunden in einen institutionellen Rahmen handeln (Fend, 2006, S. 17). Das Bildungssystem determiniert damit nicht die Handlungen der Akteure, sondern es umreißt ihre Handlungsmöglichkeiten – einen Raum von Gelegenheitsstrukturen –, der individuell gestaltbar ist (Fend, 2006, S. 181). Die Integration einer handlungstheoretischen Dimension führt aber dazu, dass die neue Theorie der Schule notwendigerweise sehr abstrakt wird und von der empirischen Bildungsforschung bislang kaum rezipiert wurde (Terhart, 2009, S. 38).

Zweitens beschreibt der struktur-funktionalistische Ansatz das Bildungssystem zwar als ein Teilsystem der Gesellschaft, das in einem wechselseitigen, funktionalen Austausch mit den anderen gesellschaftlichen Teilsystemen steht. Theoretisch ausgeführt und methodisch weiterentwickelt werden aber allein die Funktionen des Bildungssystems selbst. Das Bildungssystem wird so zu einem bloßen „Dienstleister“ für andere Teilsysteme der Gesellschaft (Brüsemeister,

2008, S. 45). Die Aufgaben, die die Gesellschaft umgekehrt für das Bildungssystem wahrnimmt, werden kaum thematisiert. Es wäre jedoch durchaus denkbar und auch durchaus funktional, wenn das Bildungssystem im Zuge aktueller Diskussionen um sprachliche Frühförderung von Migranten oder um Medienkonsum und Gewalt vermehrt auch Vorleistungen anderer gesellschaftlicher Teilsysteme einfordern würde.

Trotz dieser Kritik bleibt der struktur-funktionalistische Ansatz für die empirische Bildungsforschung nach wie vor fruchtbar. Die funktionalistische Betrachtung des Bildungssystems zeigte erstmals die enge Verbindung zwischen Schule und Gesellschaft auf und ersetzte damit pädagogisch normative Beschreibungen schulischer Aufgaben durch eine soziologische. Damit bot der Struktur-Funktionalismus das theoretische Fundament dafür, die Ergebnisse schulischer Prozesse empirisch zu überprüfen, und stellt so gewissermaßen den Anfang der modernen empirischen Bildungsforschung dar (Brüsemeister, 2008, S. 44; Fend, 2006, S. 118). Ferner muss man auch anmerken, dass seit Fends Schultheorie grundlegende neue Theorieansätze ausblieben, die die Position der Schule in der Gesellschaft beschreiben könnten (Terhart, 2009). So ist noch heute die struktur-funktionalistische Theorie die einzige Makro-Theorie, die beispielsweise im populären „Lehrbuch der Bildungssoziologie“ von Rolf Becker eingeführt wird (Becker, 2009c, S. 16ff.).

2.6 Zusammenfassung

Das Bildungssystem übernimmt unter der erweiterten struktur-funktionalistischen Perspektive vier wichtige Aufgaben für andere Teilsysteme der Gesellschaft. Eine erste Aufgabe des Bildungssystems ist es, der nachfolgenden Generation die bestehenden kulturellen Traditionen zu überliefern. Dazu gehören die elementaren kulturellen Fertigkeiten wie Sprache und Schrift, die es erst ermöglichen, den kulturellen und gesellschaftlichen Erfahrungsschatz zu erschließen. Daneben vermittelt das Bildungssystem auch die Argumentationsmuster, um die kulturellen Verständnisformen, Traditionen und Rituale zu verstehen. Mit dieser Weitergabe der Kultur lässt das Bildungssystem die Kinder zu einem Teil der Kultur werden.

Eine zweite Aufgabe des Bildungssystems besteht darin, den Jugendlichen die gesellschaftlichen Werte und Normen zu vermitteln. Dadurch wird eine gemeinsame Identität geschaffen und Gesellschaft konstituiert. Ein für die Schule zentraler Aspekt ist es, die Prinzipien der Leistungsgesellschaft den Schülerinnen und Schülern so zu lehren, dass sie diese verinnerlichen. Dadurch können die

schulische Bewertung der Leistungen, aber auch die soziale Ungleichheit in der Gesellschaft erklärt und legitimiert werden.

Die dritte Aufgabe des Bildungssystems ist es, die Jugendlichen aufgrund ihrer schulischen Leistungen zu bewerten. Anhand dieser Bewertungen weist das ökonomische System die Jugendlichen nach der Schule geeigneten beruflichen Positionen zu. Je höher die Leistungen der Jugendlichen von der Schule beurteilt werden, desto anspruchsvollere Berufspositionen können erreicht werden. Damit wird mit der schulischen Selektion der spätere gesellschaftliche Status der Jugendlichen zu einem großen Teil bereits fest geschrieben.

Die vierte Aufgabe des Bildungssystems umfasst das Vermitteln von Qualifikationen. Unter Qualifikationen werden sowohl schulisches Wissen als auch Einstellungen, Verhaltensweisen und gesellschaftliche Regeln verstanden, die auch als überfachliche Kompetenzen bezeichnet werden können. Die Qualifikationen sind eine Voraussetzung dafür, dass die Jugendlichen erfolgreich einen Beruf ergreifen und ein selbstbestimmtes Leben führen können. Das ökonomische System wiederum erwartet von den Jugendlichen Qualifikationen, die sie befähigen, den Beruf auszuüben.

Die Transition von der obligatorischen Schule ins Erwerbsleben findet an der Schnittstelle zwischen Bildungs- und Wirtschaftssystem statt. Das Bildungssystem hat gegenüber dem ökonomischen System einerseits die Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler so zu beurteilen, dass sie passenden Berufspositionen zugewiesen werden können. Andererseits sollte das Bildungssystem den Jugendlichen die notwendigen Grundkompetenzen in Sprache und Mathematik, aber auch die grundlegenden Arbeitstechniken, Verhaltensweisen und Werthaltungen vermitteln. Das ökonomische System hingegen hat die Aufgabe, ausreichend Lehr- und Arbeitsstellen zur Verfügung zu stellen und diese aufgrund meritokratischer Prinzipien zu vergeben. Zum Zeitpunkt der Transition werden die systemischen Funktionen für die Jugendlichen manifest und es zeigt sich, wie gut die Koordination zwischen Bildungssystem und ökonomischem System gelingt. Mit der vorliegenden Studie wird somit auch untersucht, inwieweit das Bildungssystem die gesellschaftlichen Aufgaben wahrnimmt und Qualifikationen vermittelt, die über curriculares Schulwissen hinausgehen, beziehungsweise wie gut die Austauschprozesse an der Nahtstelle zwischen Bildungssystem und ökonomischem System funktionieren.

Strukturelle Faktoren des Bildungserfolgs
Wie das Bildungssystem den Übertritt ins Berufsleben
bestimmt

Keller, F.

2014, X, 388 S. 39 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-05441-0