

Wenn das Phänomen „Integration“ im Sinne der sozialen Integration (vgl. Lockwood, 1969) diskutiert wird, sind einige damit verbundene Annahmen im Voraus zu klären. In dieser Arbeit geht es nicht darum, Integration von Menschen in eine Gesellschaft grundsätzlich zu diskutieren, sondern nur um die Fokussierung der Argumentation auf die Relevanz des Bildungsaspektes in der postmodernen Gesellschaft (vgl. Beck, 1986 & 1996; Bell, 1976; Drucker, 1958), denn in der heutigen Wissensgesellschaft spielt schulische Integration als Teil der sozialen Integration eine wesentliche Rolle und kann damit als substanzielle Kategorie sozialer Ungleichheit (vgl. Kahlert, 2010) aufgefasst werden. Diesen Aspekt gilt es in der Folge genauer zu erläutern.

Um den Begriff „soziale Ungleichheit“ zu umreißen, sind einige Überlegungen zur „sozialen Differenzierung“ notwendig. Das Verständnis der Unterscheidung von Menschen nach bestimmten sozialen Kriterien und der Unterteilung der Gesellschaft in verschiedene Teilsysteme nach bestimmten Leitkriterien hat sich vor allem in der soziologischen Theorieentwicklung unterschiedlich vollzogen (vgl. Schwinn, 2004). Die Verknüpfung dieser beiden Theorieentwicklungen ist ein in der Soziologie noch ungelöstes Problem, können doch beide Sichtweisen nicht unabhängig voneinander interpretiert werden. Die „[...] Ungleichheitsverhältnisse [können] nicht ohne ihre Einbettung in das Arrangement der differenzierten Institutionen [...]“ (Schwinn, 2004, S. 10) betrachtet werden.³ Deshalb plädiert Schwinn für eine

-
- 3 Dies ist einerseits auf deren unterschiedliche historische Entwicklung zurückzuführen und andererseits darauf, dass dabei die jeweils andere Sichtweise nicht berücksichtigt wurde. Während sich der theoretische Ansatz der sozialen Ungleichheit bei Marx über Weber hin zu neuzeitlichen Ansätzen wie Bourdieu entwickelte, steht die Theorieentwicklung der sozialen Differenzierung in der Tradition von Durkheim, Parsons und Luhmann (vgl. Schwinn, 2004). Dabei hat ein gegenseitiger Bezug der Theorietraditionen praktisch nie stattgefunden, was eher zu deren beschränkter Aussagekraft geführt hat. Als zusätzliches Problem kommt die unterschiedliche methodologische Entwicklung der

Synthese der beiden Ansätze, an Stelle einer starren Zuordnung einer Methode zu einer bestimmten Theorie (vgl. Schwinn, 2004). In der Folge wird auch in diesem Fall noch deutlich, warum die Funktion der Rollen von Institutionen, wie sie in der sozialen Differenzierung betrachtet werden, genauso relevant ist, wie die tatsächlichen Handlungen bestimmter Akteure. Trotzdem bildet der Ansatz zur sozialen Ungleichheit die Grundlage für das Theoriegerüst dieser Arbeit, wobei allerdings bedacht werden muss, dass der Aspekt der sozialen Differenzierung weitestgehend unberücksichtigt bleibt.⁴

Deshalb wird in der folgenden Darstellung „soziale Ungleichheit“ als ein in der Gesellschaft vorhandenes Phänomen beschrieben, das auf den Bildungsbereich zu übertragen und mit der Forderung nach schulischer Integration in Beziehung zu setzen ist. Dies geschieht auf der Grundlage eines neo-institutionalistischen Erklärungsansatzes, mit dem die Umsetzung schulischer Integration und die damit verbundenen Probleme aus organisationssoziologischer Sicht beleuchtet werden.

2.1 Soziale Ungleichheit

Bei der Klärung der grundsätzlichen Bedeutung von sozialer Ungleichheit ist die Tatsache, dass Menschen in mehr oder weniger stabilen zwischenmenschlichen Beziehungen leben und in dieser Hinsicht unterschiedliche soziale Positionen zugeschrieben bekommen, ein wichtiger Faktor (vgl. Hradil, 2001). Dabei wird davon ausgegangen, dass dadurch eine ungleiche Verteilung von Lebenschancen entsteht, und damit verbunden, eine ungleiche Verteilung materieller und immaterieller Ressourcen, welche die Grundlage zur gesellschaftlichen Partizipation bieten. Mit sozialer Ungleichheit wird demnach „[...] das Ausmaß und die Art der Unterschiedlichkeiten in typischen gesellschaftlichen Lagen der Akteure der Bevölkerung einer Gesellschaft [...]“ (Esser, 2000, S.113) bezeichnet. Konkret hängt sie von den jeweiligen Erscheinungsformen ab, in denen sie sich widerspiegelt, wobei diese in einen gesellschaftlich-zeitlichen Gesamtkontext einzubetten sind

beiden Ansätze hinzu. Während Theorien zur sozialen Differenzierung bisher weitestgehend systemtheoretisch erklärt wurden, wurden Theorien zur sozialen Ungleichheit vor allem handlungstheoretisch erklärt.

- 4 Eine Auseinandersetzung mit Fragen zur sozialen Ungleichheit führt zwangsläufig zur Frage nach der Bedeutung von unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen, nach deren Vor- bzw. Nachteilen für eine Gesellschaft und den damit verbundenen Bedingungen und ob soziale Ungleichheit auch gleichzeitig ungerecht ist und überhaupt überwunden werden muss (vgl. Müller & Wegener, 1995).

(vgl. Burzan, 2007).⁵ Im hier verfolgten Zusammenhang wird soziale Ungleichheit lediglich als *Bildungsungleichheit* verstanden und auf die damit verbundenen Bedingungen und Folgen bezogen.⁶

Versucht man nun soziale Ungleichheit zu differenzieren, so lassen sich grundsätzlich zwei unterschiedliche Arten sozialer Ungleichheit bestimmen (Hradil, 2001):

1. Unveränderliche soziale Positionen: Sie beziehen sich auf Kategorien wie das Geschlecht, das Alter oder die Herkunft.
2. Veränderliche soziale Positionen: Sie beziehen sich auf Kategorien wie den Beruf, das Einkommen oder die Bildung.

Auf dieser Grundlage lassen sich in der Gesellschaft verschiedene soziale Positionen unterscheiden und nach bestimmten Kriterien vergleichen (z. B. durch Skalen wie besser/schlechter oder höher/tiefer, usw.). Darüber hinaus kann sich neben der Berücksichtigung der Wertigkeit bestimmter Güter auch auf deren Verteilung in der Gesellschaft bezogen werden, was eine Einteilung in absolute und relative Ungleichheit möglich macht.

Ein weiterer Ansatz fokussiert auf die Unterscheidung *gesellschaftlicher Lagen* von Individuen, die einen festgelegten Katalog an Handlungsmöglichkeiten eröffnen. Dabei bestimmt sich die gesellschaftliche Lage zunächst einmal aus grundsätzlich allen Eigenschaften, die ein Individuum mit sich bringt (z. B. Bildungsniveau, monatliches Einkommen, Haarfarbe oder Vorliebe für ein bestimmtes Getränk), wobei auch die Relevanz dieser Kategorien berücksichtigt werden muss, da diese sehr von dem kulturellen, zeitlichen und sozialen Kontext abhängig ist.

5 So stellt sich im soziologischen Diskurs über soziale Ungleichheit zum Beispiel die Frage, welche Kategorien als zentrale Kategorien sozialer Ungleichheit gelten können (wie z. B. das finanzielle Einkommen [vgl. Esser, 2000; s. auch Kerbo, 2003]). Als weitere Kategorien könnten z. B. aber auch Herkunft („you are where you live“), Konsum („you are what you buy“) oder Produktivität („you are what job you do“) eines Individuums hinzugezogen werden [Butler & Watt, 2007]), wobei Burzan (2007) zusätzlich auf die damit verbundene Komplexität hinweist.

6 Ergänzend zu diesen Darlegungen wäre ebenso der zeithistorische Aspekt zu berücksichtigen, spielt doch die Bildungsungleichheit vor allem in den letzten paar Jahrzehnten zunehmend eine wichtige Rolle (vgl. Mayer, 2000). Denn soziale Ungleichheit ist kein starres Konstrukt und hat sich in der Vergangenheit immer wieder geändert. So ist zum Beispiel im Vergleich ein hoher Bildungsabschluss im Jahre 2014 sehr wertvoll, wohingegen dies im 19. Jahrhundert in diesem Ausmass noch nicht der Fall war (vgl. Becker & Lauterbach, 2008; Bell, 1976; Stehr, 2001). Was also sozial ungerecht ist, wird von den aktuell herrschenden gesellschaftlichen Normen bestimmt. Soziale Ungleichheit ist demnach immer in ihren historischen Kontext einzubinden.

Bezogen auf Bildung bedeutet dies, dass auch durch die Bewertung bzw. Relevanz eines bestimmten Bildungszertifikates grundlegend festgelegt wird, wie ein Individuum in der Gesellschaft zu- und in sie eingeordnet wird.

2.1.1 Historische Modelle sozialer Ungleichheit

Nach dieser kurzen Darstellung des hier leitenden Verständnisses von sozialer Ungleichheit sollen nun einige Konzepte auf Grund der vorherigen Überlegungen herangezogen werden, um das Wirkungsgefüge sozialer Ungleichheit zu erklären und darauf aufbauend die Relevanz von Bildung als zentraler Kategorie sozialer Ungleichheit herauszuarbeiten. Im Zentrum der Überlegungen stehen dabei die Vorstellungen von Bourdieu (insbesondere Bourdieu, 1971; 1985; 1997), die jedoch im Lichte der Modellvorstellungen von Marx (1867; 1885; 1894) und Weber (1922) zu verstehen sind.

2.1.1.1 Das Klassenmodell nach Karl Marx

In den Vorstellungen von Marx (vgl. Marx, 1867; Marx & Engels, 1872) wird der gesellschaftliche Wandel – und damit auch der Abbau sozialer Ungleichheit – durch einen immer währenden Konflikt verschiedener Klassen vorangetrieben. Auf der Grundlage seiner Analyse von Produktivkräften und Produktionsverhältnissen baut er dazu eine Theorie über die Herrschaftsverhältnisse in einer Klassengesellschaft auf. Zentral sind darin die Begriffe „Produktion“ und „Privateigentum“, repräsentieren sie doch einerseits die Grundlage menschlichen Daseins und Zusammenlebens und bilden andererseits die Grundlage sozialer Ungleichheit (vgl. Burzan, 2007), denn eine Klasse begründet in einer Klassengesellschaft ihre Herrschaft durch ihr Verhältnis zu den Produktionsmitteln. Das wesentliche Kennzeichen der herrschenden Klasse, die durch die Bourgeoisie repräsentiert wird, ist der Besitz von Produktionsmitteln, der die Verfügung über den von der arbeitenden Klasse (Proletariat) erzeugten Mehrwert ermöglicht und ihr dadurch nicht nur ökonomische, sondern auch gesellschaftliche bzw. kulturelle Macht (Rechtssystem, politisches System, Religion, usw.) verleiht und so das Bewusstsein der Klassen prägt. Soziale Ungleichheit wird also dadurch bestimmt, dass das Proletariat, da es keine Produktionsmittel besitzt, seine Arbeitskraft zum Lebensunterhalt verkaufen muss (Ausbeutung). Durch die materielle Abhängigkeit des Proletariats von der die Produktionsmittel besitzenden Bourgeoisie ist ein selbstbestimmtes Leben nicht mehr möglich und entfremdet die Arbeiterschaft gleichzeitig von der von ihr geleisteten Arbeit.

Dadurch entwickelt sich ein Klassenbewusstsein mit „solidarischen Handlungsweisen“ (vgl. Burzan, 2007) und damit eine Klasse *an sich* und mit der Zeit

eine *Klasse für sich*. Durch das Klassenbewusstsein und die klare Abgrenzung zur herrschenden Klasse, ergibt sich aus den unterschiedlichen Interessen (bestehende Verhältnisse beibehalten versus bestehende Verhältnisse verändern) nach einer bestimmten Zeit notwendig ein Klassenkonflikt der zu einer Revolution mit dem Ziel der Abschaffung des Privateigentums als ökonomischer Grundlage sozialer Ungleichheit und der Abschaffung von Klassen und der Herstellung einer gerechten sozialen Ordnung führt.

2.1.1.2 Das Klassen- und Ständemodell von Max Weber

Weber (1922) erweitert die Marx'schen Vorstellungen über die Herrschaftsstruktur in der Gesellschaft, indem er neben den Klassen, auch Parteien und Stände kategorial einführt und sie dadurch für weitere Konzipierungen sozialer Ungleichheitstheorien anschlussfähig macht (vgl. Burzan, 2007). Er unterscheidet dazu zwischen Besitz-, Erwerbs- und sozialen Klassen, wobei Besitzklassen in positive und negative Besitzklassen differenziert werden. Die positive Besitzklasse ist durch den Besitz der Produktionsmittel gekennzeichnet, wohingegen der negativen Besitzklasse Arme oder Verschuldete zugeordnet sind. Darüber hinaus beschreibt er Mittelstandsklassen, die sich zwischen den positiv und den negativ privilegierten Besitzklassen befinden. Die Zugehörigkeit zur Erwerbsklasse bestimmt Weber nach Leistungsvermögen einer Person. Es werden den Unternehmern oder auch Händlern die Arbeiter gegenübergestellt (vgl. Burzan, 2007), wobei sogenannte „unqualifizierte“ Arbeitskräfte (vgl. Groß, 2008) in diesem Einteilungssystem die „schlechtesten“ Chancen in der Gesellschaft besitzen. Mit der Unterteilung von Besitz- und Erwerbsklassen, die nicht immer unabhängig voneinander zu sehen sind, entwickelt Weber ein ausdifferenzierteres Konzept zur Beschreibung der Gesellschaft und ersetzt in diesem Sinn den von Marx eingeführten Ausbeutungsaspekt durch eine Bestimmung von Klassenlagen (vgl. Groß, 2008). Darüber hinaus wird der Bezug zwischen „Klassenlage“ und gesellschaftlicher Position durch das Konzept des „Marktes“ erklärt, in dem die „Klassenlage“ letztendlich mit der „Marktlage“ gleichgesetzt wird. Demnach bestimmt der Besitz einer Klasse ihre Position am Markt (vgl. Weber, 1922). Schliesslich wird von ihm noch eine dritte Kategorie eingeführt: die soziale Klasse. Sie ist gekennzeichnet durch „die Gesamtheit derjenigen Klassenlagen, zwischen denen ein Wechsel persönlich in der Generationenfolge leicht möglich ist und typisch stattzufinden pflegt.“ (Weber, 1922, S. 177). In sozialen Klassen werden also die Klassenlagen zusammengeführt, innerhalb derer ein Wechsel möglich ist, über die hinaus Mobilität jedoch in der Regel weniger stattfindet (vgl. Burzan, 2007), wobei Personen nur dann einer Klasse angehören, wenn sie über eine bestimmte Zeit dauerhaft darin verbleiben.

Über diese eben dargestellte Differenzierung des Klassenbegriffs hinaus unterscheidet Weber (1922) zwischen Klassen und Ständen, die jedoch in einem gewissen Zusammenhang zueinander stehen. Während mit Hilfe der Klassen die „Wirtschaftsordnung“ beschreibbar wird, ermöglicht eine Unterscheidung von Ständen die Beschreibung der „sozialen Ordnung“ (vgl. Weber, 1922). Die Unterscheidung bestimmter Stände (z. B. Berufsstände, Geburtsstände, politische Stände oder auch Bildungsstände) beruht zum einen auf dem Prestige, der Lebensführung und dem Umgang in einem bestimmten Personenkreis, die in der „sozialen Schliessung“, d. h. der Abgrenzung durch Werte- und Normendifferenzen sichtbar wird. Zum anderen sind Stände nicht unmittelbar zugänglich, sondern sie werden institutionell vermittelt (vgl. Groß, 2008).

Durch diese differenziertere Betrachtungsweise kann soziale Ungleichheit im Hinblick auf Bildungsunterschiede eindeutiger bzw. offensichtlicher identifiziert werden. „Mit Weber wird es möglich, die enormen Unterschiede in den Lebensumständen, die auf Bildungsunterschieden beruhen, systematisch im Klassenbegriff zu berücksichtigen“ (Groß, 2008, S. 23).

2.1.1.3 Der soziale Raum bei Pierre Bourdieu

Im Konzept „Konstruktion des sozialen Raums“ zeigt Bourdieu (1983) auf, wie relevant Bildung in der heutigen Gesellschaft ist und wie stark durch sie die soziale Position von Menschen determiniert wird. Zu diesem Zwecke wird zwischen verschiedenen Formen von Kapital unterschieden, deren Zusammensetzung und Zusammenhang für die Rolle von Bildung und Bildungschancen von grundlegender Bedeutung ist. Mit der Definition des ökonomischen Kapitals als erstem, den sozialen Raum konstituierenden Faktor, nimmt er die klassisch definierte Kategorie von Marx und Weber auf, erweitert diese aber durch die Kategorien „soziales Kapital“ und „kulturelles Kapital“, wobei letzteres in unterschiedlichen Formen existiert: Als „inkorporiertes Kapital“, bezieht es sich vor allem auf die Personen selber bzw. auf ihren besonders durch Erziehung bedingten Habitus, wobei hier die Zeit, die in die Bildung eines Menschen investiert wird, relevant ist. „Objektiviertes Kapital“, manifestiert sich in konkreten Gütern (z. B. Büchern, Gemälden oder Instrumenten) und kommt dem ökonomischen Kapital daher sehr nahe. Bestimmbar ist es allerdings nur durch seine Beziehung zum inkorporierten Kapital, was seine Übertragbarkeit auf andere Kapitalarten nicht so einfach erscheinen lässt wie die des ökonomischen Kapitals. „Institutionalisiertes Kapital“ umfasst vor allem erworbene (schulische/akademische) Titel und Zertifikate, die einen Nachweis kultureller Kompetenz erbringen, personenunabhängig gelten und dauerhaften Wert haben. Von einer bestimmten (Bildungs-)Institution verliehene Titel oder Zertifikate ermöglichen es deren Träger, dieses institutionalisierte Kapital

mit anderen Kapitalarten auszutauschen und einen „Wechselkurs“ (vgl. Bourdieu, 1983) z. B. zwischen kulturellem und ökonomischem Kapital zu bestimmen, der sich allerdings mit der Zeit ändern kann und somit die Inkonstante der Wechselbeziehung zwischen diesen beiden Kapitalformen darstellt.

Der zweite Faktor für die Konstruktion des sozialen Raumes, das „Soziale Kapital“, entwickelt sich vor allem durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe (Familie, Schule, Club, usw.). Durch die Beziehungen innerhalb einer solchen Gruppe (auf subjektiven Gefühlen oder institutionellen Garantien beruhend) entsteht ein Gesamtkapital für die ganze Gruppe, das allen dazugehörenden Mitgliedern eine Art „Kreditwürdigkeit“ (vgl. Bourdieu, 1983) verleiht. In diesem Zusammenhang ist die Möglichkeit der Kapitalumwandlung essentiell: Vor allem die langfristige Investition von Zeit, die durch den Besitz von ökonomischem Kapital garantiert ist, ist ein wichtiger Faktor für den Aufbau des sozialen oder kulturellen Kapitals, das dann zu gegebenem Zeitpunkt wieder in ökonomisches Kapital verwandelt werden kann⁷.

In seiner Konzeption des sozialen Raumes (Bourdieu, 1985) wird dies nun in der Zusammenführung aller relevanten Faktoren deutlich, deren Zusammenhang als Struktur erfassbar und verstehbar wird. Dabei erhält die Beziehung zwischen kulturellem und ökonomischem Kapital, wie weiter oben schon beschrieben, einen prominenten Platz (s. Bourdieu [1983] „Wechselkurs“ oder auch „Transformationsarbeit“). Der dritte wesentliche Faktor für die Konstruktion des sozialen Raumes ist die Betrachtung der beschriebenen Kapitalarten und ihres Zusammenhangs im Zeitverlauf. Zu diesem Zweck wird die Gesellschaft in drei Klassen eingeteilt: die herrschende Klasse, die Mittelklasse und die Volksklasse. Als Unterscheidungsmerkmale dienen vor allem die Höhe des ökonomischen bzw. kulturellen Kapitals oder der sich in der Regel vollziehende Wandel von Verhaltensweisen und Meinungen der Mitglieder einer Klasse zu bestimmten Gegebenheiten.

Über die Konzepte von Marx und Weber hinausgehend spielt zwar Klassenzugehörigkeit bei der Konstruktion des sozialen Raumes weiterhin eine entscheidende Rolle, wobei die Zuordnung zu einer Klasse jedoch nicht nur durch ökonomisches, sondern auch durch soziales und kulturelles Kapital konstituiert wird. Zudem ist die Positionierung eines Individuums in der Konstruktion des sozialen Raumes nicht allein durch die akkumulierten Kapitalarten fixiert, sondern bestimmt sich zusätzlich durch ihre Dynamik, die sich darin äussert, dass Menschen ihren Status innerhalb des sozialen Raumes wechseln können. Dadurch wird eine gewisse Dynamik in die Konstruktion des sozialen Raumes eingeführt, in dem es also Aufsteiger

7 Ein grundlegender Aspekt in diesem Zusammenhang ist beispielsweise die Menge der Ressourcen, die Eltern in die Ausbildung ihrer Kinder stecken können.

und Absteiger geben kann und somit Klassen und Stände (z. B. auch hinsichtlich des Weber'schen „Habitus“) die aber weitaus weniger starr und undurchdringlich sind, als dies z. B. im Marx'schen Klassenmodell der Fall ist. Insofern werden hier die Lebensstile der Individuen integriert und damit eine „kulturtheoretische Wendung“ der Klassenanalyse vollzogen (vgl. Eder, 1989). Allerdings wird durch die starke Gewichtung des Habitus (im Gegensatz zur Marx'schen Klassentheorie) nicht die Genese eines gemeinsamen Klassenbewusstseins propagiert, sondern vielmehr betont, dass der Lebensstil vielen Individuen gar nicht klar bewusst ist und damit zwar eine klare Abgrenzung zwischen den Klassen möglich bleibt, ein Kampf zwischen den Klassen jedoch eher subtil abläuft (vgl. Bourdieu, 1985).

Insgesamt wird aus den oben dargestellten Ansätzen – explizit jedoch insbesondere aus Bourdieus Konzept der Konstruktion eines sozialen Raums – die prominente Rolle von Bildung in der Diskussion über soziale Ungleichheit deutlich.

Deshalb soll in der Folge – darauf aufbauend – gezeigt werden, inwiefern und aus welchem Grund Bildungsbenachteiligung ein Problem sozialer Ungleichheit ist, welche Folgen Bildungsbenachteiligung nach sich ziehen kann und warum in diesem Kontext die Forderung nach schulischer Integration als ein Versuch betrachtet werden kann, einer diesbezüglichen Benachteiligung entgegen zu wirken.

2.2 Bildungsbenachteiligung als Phänomen sozialer Ungleichheit

Überlegungen zu und Forderungen nach einer Bildungsexpansion haben ihre Anfänge zwar bereits im 18. Jahrhundert, intensivierten sich dann aber – auch als Folge des „Sputnikschocks“ – vor allem in den 50er, 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts (vgl. Hadjar & Becker, 2006; Becker & Lauterbach, 2010). Diesbezüglich ist das Werk „Die deutsche Bildungskatastrophe“ (Picht, 1964) als prominente Publikation zu nennen, die auch die Forderung enthielt, die Bildungsungleichheit abzubauen (vgl. Dahrendorf, 1965; Roth, 1968, Rohrbach, 2008). Dieser Forderung wurde zunächst mit einer quantitativen Erweiterung des Bildungswesens begegnet (z. B. Erhöhung der Absolventenzahlen), die auch zu einer qualitativen Weiterentwicklung des Bildungssystems (z. B. Einführung der Gesamtschule) führte und allgemein unter dem Begriff „Bildungsexpansion“ bekannt wurde (vgl. Kapitel 2.3).

Neben gesellschaftspolitischen Gründen für diese Entwicklung gibt es auch theoretische Erklärungen für die Bildungsexpansion (vgl. Hadjar & Becker, 2006). So wird beispielsweise in der Humankapitaltheorie (vgl. dazu auch Solow, 1956; Becker, 1964; Schultz, 1992) davon ausgegangen, dass der wirtschaftliche Aufschwung einer

Gesellschaft grundlegend mit der Bildung ihrer Akteure zusammenhängt und somit die wirtschaftliche Expansion auch die Bildungsexpansion bedingt. Eine weitere theoretische Erklärung liefert das „Job-Competition-Modell“ (Thurow, 1975). Danach werden Bildungszertifikate von Arbeitgebern vermehrt als Selektionskriterien eingesetzt und gewinnen an Relevanz, da mit einem höheren Ausbildungsabschluss automatisch das Signal (Signalhypothese) für eine höhere Kompetenz vermittelt wird. Boudon (1974) spricht in diesem Zusammenhang von einem Wettkampf um höhere Bildung im Hinblick auf das Anstreben eines besseren Arbeitsplatzes. Hohen Bildungsabschlüssen kommt somit vermehrt „[...] eine zentrale Rolle als Instrument innerhalb des positionalen Wettbewerbs um Arbeitsplätze zu.“ (Hadjar & Becker, 2006, S. 209). Ein sehr prominenter, diese Überlegungen differenzierender mikroökonomischer Ansatz ist das „informierte Vakanzkettenmodell“ (White, 1970; Sørensen & Kalleberg, 1981). Danach werden freie Arbeitsstellen am Arbeitsmarkt (Vakanzen) von der Art eines Beschäftigungsverhältnisses (offen oder geschlossen) im Arbeitsmarkt bestimmt (vgl. Solga, 2011). Grundsätzlich postulieren die neoklassischen Ansätze wie die „Humankapitaltheorie“ (Schultz, 1992), die „Signaltheorie“ (Arrow, 1973) oder das „Job-Competition-Modell“ (Thurow, 1975), dass Arbeitgeber Arbeitnehmer über deren Bildungsgrad zwar als besser oder schlechter qualifiziert bewerten können, fügen aber hinzu, dass sie sich ihrer in einem offenen Beschäftigungsverhältnis leichter entledigen können, sobald bessere Bewerber auf dem Markt verfügbar sind, als in einem geschlossenen Beschäftigungsverhältnis, in dem die Arbeitnehmer gegen Konkurrenz nach aussen abgesichert sind.

Weitere theoretische Überlegungen finden sich in der Statusgruppen- bzw. Konflikttheorie, die eine Kontroverse zwischen unterschiedlichen Gesellschaftsgruppen als Motor für die Bildungsexpansion postuliert. Danach erhalten Gruppen, die über höhere Bildungszertifikate verfügen, eher Zugang zu gesellschaftlich relevanten Gütern wie Macht, Geld oder soziale Beziehungen (vgl. Bourdieu & Passeron, 1971), was dazu führt, dass diese motiviert sind, den erreichten Status zu verteidigen oder nach Möglichkeiten für einen weiteren Aufstieg zu suchen (vgl. Kapitel 2.1.1.3; Bourdieu et al., 1981).

Die Relevanz und die Bewährung der angeführten Theorien wurde in den letzten Jahrzehnten vor allem in der Bildungssoziologie (vgl. zusammenfassend Engelhardt & Kajetzke, 2010; Becker, 2011) dargestellt und damit auch darauf verwiesen, wie bedeutungsvoll Bildung im 20. und 21. Jahrhundert geworden ist. Gleichzeitig wurde dadurch aber auch vermehrt die Frage in den Vordergrund gerückt, welche Rolle Bildungschancen in einer Gesellschaft spielen und damit auch die Frage, ob und inwieweit sich die zu erwartenden Folgen der Bildungsexpansion (erhöhtes Wirtschaftswachstum, individueller wirtschaftlicher Wohlstand, bessere Gesundheit und längere Lebenserwartungen, Abbau von Ungleichheiten, aber auch

geringere Fertilität und politische Partizipation) tatsächlich eingestellt haben. Aus verschiedenen empirischen Untersuchungen geht allerdings hervor, dass die mit der Bildungsexpansion verbundenen Absichten und Erwartungen nicht alle eingetroffen sind oder umgesetzt werden konnten, und dass teilweise sogar gegenläufige Entwicklungen stattgefunden haben (s. dazu Pritchett, 2001; Shavit et al., 2007; Mayer et al., 2007). So hat sich beispielsweise bezüglich des Abbaus von Ungleichheiten zwar gezeigt, dass Akteure aus unterschiedlichen Sozialschichten vermehrt von der Bildungsexpansion profitieren und ein zunehmender Anstieg an höheren Bildungsabschlüssen in allen Gesellschaftsschichten zu erkennen ist. Gleichzeitig zeigte sich jedoch auch, dass die Folgegeneration aus den höheren sozialen Schichten grössere Chancen besitzt, einen höheren Schulabschluss zu erreichen (vgl. Solga & Wagner, 2010) und sich somit die Ungleichheiten tendenziell nur in den tertiären Bildungsbereich, das heisst den universitären Zugang, verlagert haben (vgl. Mayer et al., 2007). Das führt dazu, dass sich insgesamt zwar ein zahlenmässiger Anstieg der höheren Bildungsabschlüsse erkennen lässt, die Bildungsexpansion jedoch gleichzeitig „Verlierer“ produziert (vgl. Becker & Lauterbach, 2010) und dadurch eine grössere soziale Kluft zwischen bildungsnahen und bildungsfernen Kindern und Jugendlichen entstanden ist (vgl. Klemm, 1991; Solga & Wagner, 2001; Solga, 2011). Unterstrichen werden diese Befunde durch die festgestellte Homogenisierung der Schülerschaft in der Hauptschule, die diese als Restschule qualifiziert (vgl. Hadjar & Becker, 2011) und durch die – allerdings kontrovers diskutierte – Vermutung, dass eine zu mehr Ungleichheit führende Entwicklung des Arbeitsmarktes bzw. des Bildungssystems (vgl. Schönmann & Becker, 2000) zu einer Entwertung der Bildungserträge, mit anderen Worten einer Bildungsinflation, geführt habe (vgl. Hadjar & Becker, 2011). Das in diesem Kontext oftmals angeführte Argument, dass niedrige Sozialschichten eine negative Einstellung dazu haben, einen höheren Bildungsweg einzuschlagen (vgl. Hadjar & Becker, 2011; Solga, 2011), ist jedoch vorsichtig zu interpretieren, da es dazu gegensätzliche Befunde gibt (vgl. Vester et al., 2001; Schuchart & Maaz, 2007; Schuchart, 2011).

Müller et al. (2002) konnten ferner zeigen, dass viele Arbeitsplätze heute als geschlossene Beschäftigungsverhältnisse ausgewiesen sind und damit die Arbeitgeber dazu veranlasst werden, ihr Einstellungsrisiko bei der Rekrutierung von Arbeitskräften durch die Anwendung neuer Strategien zu verringern. Für entsprechende Rekrutierungsentscheidungen nutzen die Arbeitgeber oftmals sogenannte „Signaling-Merkmale“, bei denen Bildungszertifikaten eine besonders hohe Bedeutung zugerechnet wird (vgl. Spence, 1973; Sørensen & Kalleberg, 1981). Das führt unter anderem dazu, dass Personen mit schlechteren Bildungsabschlüssen am Wettbewerb um geschlossene Arbeitsmarktpositionen gar nicht erst teilnehmen und deswegen hauptsächlich in den Wettbewerb um offene Einfacharbeitsplätze gedrängt werden,

Absicht und Wirklichkeit integrativer Bildung

Ein netzwerkanalytischer Beitrag zum

Neo-Institutionalismus

Mejeh, M.

2016, XVIII, 253 S. 32 Abb., 15 Abb. in Farbe., Softcover

ISBN: 978-3-658-10755-0