

Gesellschaftliche Teilhabe durch Bildung?

Ein sozial inklusives Bildungssystem braucht Alternativen
zum Prinzip der Meritokratie

Ulf Banscherus

1. Einleitung

Bildung gilt als wesentliche Voraussetzung für die individuelle gesellschaftliche Teilhabe, die nicht nur die Ausübung einer Erwerbstätigkeit umfasst, sondern soziale, kulturelle und demokratische Aspekte ausdrücklich einschließt. Das Verständnis von gesellschaftlicher Teilhabe durch Bildung ist somit anschlussfähig an erweiterte Konzepte der sozialen Grundsicherung, die ebenfalls nicht nur auf eine Integration in den Arbeitsmarkt abzielen, sondern auch soziale, kulturelle und demokratische Prozesse berücksichtigen.

Im Unterschied zu diesem programmatischen Konzept dominiert allerdings in Deutschland sowohl im bestehenden Bildungssystem als auch im System der sozialen Sicherung das grundlegende Prinzip der *Leistungsgerechtigkeit*, dem zufolge der Erwerb von Ansprüchen immer spezifische individuelle (Vor-)Leistungen voraussetzt. Dies bedeutet beispielsweise, dass die Höhe des Arbeitslohngeldes an erfolgte Beitragsleistungen gekoppelt ist oder die Zulassung zum Studium vielfach über die Note des Zertifikats der Hochschulzugangsberechtigung geregelt wird.

Eine weitere korrespondierende Gemeinsamkeit zwischen dem Bildungssystem und dem System der sozialen Sicherung ist die hohe Relevanz der individuellen Eigenverantwortung. Diese drückt sich unter anderem darin aus, dass Scheitern – sowohl in der Schullaufbahn als auch in der beruflichen Karriere – im bestehenden Wirtschafts- und Gesellschaftsmodell in erster Linie als individuelles Versagen betrachtet wird und strukturelle Aspekte als deutlich weniger relevant betrachtet werden (Kaps et al. 2017; Quenzel/Hurrelmann 2019; Hopf 2011).

Das Prinzip der *Bedarfsgerechtigkeit* ist in Deutschland – bei der sozialen Sicherung ebenso wie im Bildungswesen – den Prinzipien der Leistungsgerechtigkeit und der Eigenverantwortlichkeit klar untergeordnet. Dies zeigt sich z. B. darin, dass die Höhe der Grundsicherung für Arbeitslose wie auch der Bezug von BAföG-Leistungen für Studierende familiären Unterhaltsverpflichtungen nachgelagert ist und entsprechende Unterstützungszahlungen eine umfassende Bedürftigkeitsprüfung voraussetzen. Hinzu kommt, dass sowohl die Grundsicherung als auch das BAföG in erster Linie an der materiellen Absicherung des soziokulturellen Existenzminimums orientiert ist – wobei aufgrund der festgelegten Höhe der Sätze hochgradig umstritten ist, inwieweit dieses Ziel in der Praxis tatsächlich erreicht wird.

Aktive Unterstützungsmaßnahmen wie Coachings, Trainings oder weitere individuell abgestimmte Eingliederungsmaßnahmen in das Erwerbsleben oder den Studienalltag stehen hingegen im Bildungssystem erst in Ansätzen (z. B. Schulsozialarbeit, Mentoringprogramme von privaten Initiativen, individuelle Bildungsberatung) und im Rahmen der Grundsicherung nur in geringem Umfang (z. B. Weiterbildungsangebote) oder mit Einschränkungen (z. B. Nachholen einer Berufsausbildung) zur Verfügung (Kuhlmann 2018; Knuth 2018; Kaps et al. 2017).

Vor diesem Hintergrund hinterfragt dieser Beitrag – bezogen auf das Bildungssystem in Deutschland und im Kontext der Diskussion um ein erweitertes Verständnis von sozialer Grundsicherung – das traditionelle Prinzip der Leistungsgerechtigkeit, indem das normative Modell der Meritokratie (Abschnitt 2) mit Befunden aus der empirischen Bildungsforschung (Abschnitt 3) konfrontiert wird. Anschließend werden in Abschnitt 4 mögliche Ansätze umrissen, die eher dem Prinzip der Bedarfsgerechtigkeit folgen und dabei helfen könnten, dass der Zugang zu Bildung für einen größeren Teil der Bevölkerung im weiteren Lebensverlauf zu einer gesicherten gesellschaftlichen Teilhabe beitragen kann.

2. Meritokratie als Grundprinzip von Bildungssystem und Bildungspolitik

Meritokratie als Grundprinzip des Bildungssystems knüpft an das Versprechen an, dass »die individuelle Leistung den Status und den Erfolg einer Person bestimmt« (El-Mafaalani 2014, S. 11; Hadjar 2008; Becker/Hadjar 2017). Dieses Verständnis ist insgesamt kennzeichnend für marktwirtschaftlich verfasste (Leistungs-)Gesellschaften, in denen individuelle Chancen unmittelbar an individuelle Begabungen und Leistungen geknüpft sein sollen.

Dieser Ansatz spiegelt sich unter anderem in den Vereinbarungen der Regierungschefs von Bund und Ländern im Rahmen des »Dresdner Bildungsgipfels« im Oktober 2008. Darin heißt es zum einen: »Jede und jeder soll die Chance zum Aufstieg durch Bildung haben.« Auch wird betont, dass »[j]eder und jede, die oder der beruflich weiter lernen und aufsteigen will, [...] eine Chance auf Unterstützung haben« soll (Bundesregierung/Regierungschefs der Länder 2008, S. 11). Zum anderen wird diese Chance jedoch an spezifische Leistungsbedingungen zurückgebunden.

Die gesellschaftlich tief verankerte Vorstellung, dass ein sozialer Aufstieg durch Bildung zwar strukturell möglich, jedoch immer an die individuellen Leistungen rückgebunden sein soll, für die jede:r Einzelne selbst die Verantwortung hat, legitimiert allerdings de facto die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheiten, weil sie den immensen Einfluss der sozialen Herkunft auf die Bildungsbiografien konzeptionell ausblendet.

Beispielsweise wurden schon vor dem Ersten Weltkrieg vor allem von sozialdemokratischen und liberalen Parteien verstärkt Forderungen nach der Möglichkeit für einen »Aufstieg der Begabten« unabhängig von der Herkunftsfamilie erhoben, aber auch diese waren programmatisch an die individuelle Leistung und »Tüchtigkeit« gekoppelt (Banscherus/Wolter 2016; Wollersheim 2014). Die strukturellen – und natürlich auch habituellen – Selektionsmechanismen beim Zugang zu höherer Bildung blieben trotz anderslautender Reforminitiativen sowohl in der Weimarer Republik als auch nach dem Zweiten Weltkrieg weitgehend stabil (Keim 2000).

Wirkliche Öffnungstendenzen bestanden in (West-)Deutschland nur in einer kurzen Phase bildungspolitischer Reformen in den 1960er- und 1970er-Jahren. Neben sozialen Erwägungen (Chancengleichheit und Durchlässigkeit) trugen hierzu allerdings vorrangig ökonomische Motive bei. Vor dem Hintergrund des internationalen Trends zum Ausbau der Bildungssysteme, der Ergebnisse erster internationaler Leistungsvergleiche und eines befürchteten Rückstands vor allem im naturwissenschaftlich-technischen Bereich breitete sich – insbesondere infolge des »Sputnik-Schocks« von 1957 – die Sorge aus, aufgrund veralteter Strukturen des Bildungswesens gegenüber der Sowjetunion und ihren Satellitenstaaten ökonomisch ins Hintertreffen zu geraten (Massing 1984).

Dieses Modernisierungspostulat, das nicht nur auf die Schulen, sondern auch auf die Hochschulen abzielte, sollte nicht zuletzt erweiterte Spielräume für den individuellen Aufstieg durch Bildung schaffen – wenngleich auch hier stets eine enge Bindung an das individuelle Begabungskonzept impliziert war (Friedeburg 1997; Massing 1984). Im Zentrum stand – basierend auf der Annahme, dass viele Begabungen insbesondere in den Reihen der Industriearbeiterschaft

und der Landbevölkerung noch nicht entdeckt und ausgeschöpft würden – die Frage, wie eine Erschließung der bestehenden »Begabungsreserven« in der Bevölkerung möglich sein könnte.

Bildung wurde in dieser Zeit parteiübergreifend als umfassende gesellschaftspolitische Aufgabe verstanden, in deren Rahmen vor allem weiterführende Bildungswege für breitere Bevölkerungsschichten geöffnet werden sollten (Rudloff 2007 und 2014; Massing 1984). Außerdem sollten Schulorganisation und Didaktik so verändert werden, dass sie die optimale individuelle Förderung aller Kinder und Jugendlichen ermöglichen und zugleich Lernwege möglichst lange offenhalten (Keim 2000).

In der zweiten Hälfte der 1970er-Jahre wurden die ideologischen Konflikte in bildungspolitischen Fragen vor allem zwischen konservativen und sozialdemokratischen Politiker:innen erneut virulent. Auch stießen bildungspolitische Motive, die wieder stärker die Unterschiede zwischen den Individuen betonten und weniger auf umfassende Förderung als vielmehr auf Mechanismen wie Wettbewerb und Differenzierung setzten, in der Bevölkerung wieder auf eine höhere Zustimmung.

Wurde die Bildungsexpansion in den 1960er- und frühen 1970er-Jahren noch stark von arbeitsmarktpolitischen Zielen begleitet, die zumindest auf der programmatistischen Ebene für viele Menschen die Chance auf einen individuellen Aufstieg durch Bildung in sich bargen, wick dies nun zunehmend einer insbesondere an meritokratischen Argumentationsmustern orientierten Steuerung der Bildungsnachfrage (z. B. Stärkung der beruflichen Bildung anstelle akademischer Bildung, neue Fokussierung auf »Hochbegabung«; Rudloff 2014; Wollersheim 2014).

Das zähe politische Ringen um die Ausgestaltung des Bildungssystems zwischen den Polen Chancengleichheit und Förderung individueller Begabungen in stark ausdifferenzierten Strukturen sollte die Bildungspolitik der 1980er- und 1990er-Jahre, die in der Praxis allerdings recht weitgehend von gegenseitigen Blockadeversuchen dominiert war, in besonderer Weise prägen.

Eine breite öffentliche Diskussion über die unterschiedlichen Bildungschancen und die nach wie vor beträchtlichen Hürden für einen Bildungsaufstieg innerhalb des deutschen Bildungssystems wurde erst wieder durch die mediale Rezeption der internationalen PISA-Studien ab dem Jahr 2001 angestoßen, wobei allerdings auch der internationalen Wettbewerbsfähigkeit zwischen den Bildungssystemen eine wichtige Rolle zukam (Büchner 2003).

Die praktischen Konsequenzen bleiben jedoch auch zwei Jahrzehnte später überschaubar. Zwar lassen sich in den Bundesländern teilweise Tendenzen zu einer Entdifferenzierung des Schulsystems im Sinne einer Zweigliedrigkeit beobachten, weitergehende Schritte wurden allerdings dadurch verhindert, dass

meritokratische Prinzipien bis weit in die Sozialdemokratie hinein tief verankert sind und somit ein Anspruch auf individuelle Förderung hin zu einem Aufstieg durch Bildung zumindest eine positive Prognose über die Leistungsfähigkeit der einzelnen (Weiter-)Bildungsteilnehmer:innen voraussetzt.

Aus theoretischer Perspektive lässt sich das deutsche Bildungssystem – wenig überraschend – als historisch gewachsene und gesamtgesellschaftlich relevante Institution mit einem Geflecht aus formellen und informellen Regeln begreifen, die zum Teil durch ihre Verankerung in Gesetzen ein hohes Maß an Verbindlichkeit aufweisen, zum Teil aber auch in der Praxis der beteiligten Organisationen sowie der kollektiven Alltagspraxis tief verankert sind. Das Bildungswesen kann somit als gesellschaftliche Selektions- und Klassifikationsinstitution verstanden werden, als ein auf Dauer gestelltes Gefüge sozialer Regeln und Normen, das aus den in einer Gesellschaft bestehenden Machtverhältnissen resultiert (Meyer 1977).

Die verschiedenen Einrichtungen des Bildungswesens wie Schulen oder Hochschulen sind diesem Verständnis nach einerseits gesellschaftlich legitimierte Instanzen zur formalen Anerkennung individueller Leistungen und spielen andererseits über die Verleihung von Bildungstiteln als institutionalisierten Formen kulturellen Kapitals eine wichtige Rolle bei der Statuszuweisung im sozialen Raum (vgl. Bourdieu 2003). Das deutsche Bildungswesen ist somit strukturell in erster Linie auf die Bewertung individueller Leistungen (Klassifikation) ausgerichtet, die ungleiche gesellschaftliche Positionierungen legitimiert (Selektion).

Die Regeln des Bildungssystems stellen aber zugleich auch eine Orientierungsmarke für die Entscheidungen und Aktivitäten der einzelnen Personen dar. So legen diese Regeln beispielsweise fest, wer die Kriterien für den Erwerb eines bestimmten Abschlusses oder für die Zulassung zu einem spezifischen Bildungsgang erfüllt.

Die institutionellen Regeln des Bildungswesens gehen also mit erheblichen Distinktionsprozessen einher, die – vermittelt über Habitusmuster und soziale Praktiken – die Wahrnehmung der eigenen Möglichkeiten beeinflussen. Dies liegt vor allem darin begründet, dass die Wahrnehmungs-, Beurteilungs- und Handlungsmuster einer Person in hohem Maße durch ihre Einbindung in soziale Strukturen und eine in diesen geübte soziale Praxis geprägt sind (Bourdieu 1993, 2001 und 2003; Bourdieu/Passeron 1973; vgl. Meyer/Rowan 1977).

Heike Solga (2005) führt dies auf die historisch gewachsene und gesellschaftlich tief verankerte Prämisse zurück, nach der das deutsche Bildungssystem meritokratisch ausgestaltet sei und in der kollektiven Vorstellung somit nicht die soziale Herkunft, sondern die individuelle Leistungsfähigkeit die Grundlage für die unterschiedlichen Selektions- und Klassifikationsprozesse bilde. Auch

wenn vielfältige erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschungsergebnisse die vorgebliche Rationalität meritokratischer Selektion und Rekrutierung eindrucksvoll widerlegt und so das Konzept der Meritokratie als Illusion enthüllt haben, konnte die Relevanz der Meritokratie als Legitimationsmuster sozialer Ungleichheit bislang nicht gebrochen werden – zu fest ist die Ausgestaltung des Bildungssystems als prägender Bestandteil der Sozialstruktur in Deutschland etabliert (Hadjar 2008; Becker/Hadjar 2017).

Insgesamt bleibt das politische Versprechen eines sozialen Aufstiegs durch Bildung ein Lippenbekenntnis, wenn die Verantwortung hierfür in meritokratischer Tradition in erster Linie bei jedem einzelnen Menschen liegen soll. Dies blendet herkunftsbedingte Ungleichheiten bei den »Startchancen« aus und legitimiert zugleich die Reproduktion bestehender Ungleichheiten, indem denjenigen, die von höherer Bildung ausgeschlossen werden, einerseits vermittelt wird, dass sie selbst nicht »gut genug« gewesen seien, und bei den Angehörigen der unteren sozialen Milieus zugleich der Eindruck entsteht, dass Aufstiegsambitionen »nichts für uns« sein können.

Daran ändern auch die zahlreichen Einzelfälle eines erfolgreichen sozialen Aufstiegs durch Bildung nichts, sondern diese stützen im Gegenteil die in Politik und Gesellschaft dominante Haltung, dass soziale Durchlässigkeit auch in den gegebenen Strukturen möglich sei, sofern die individuellen Begabungen hierfür vorhanden seien.

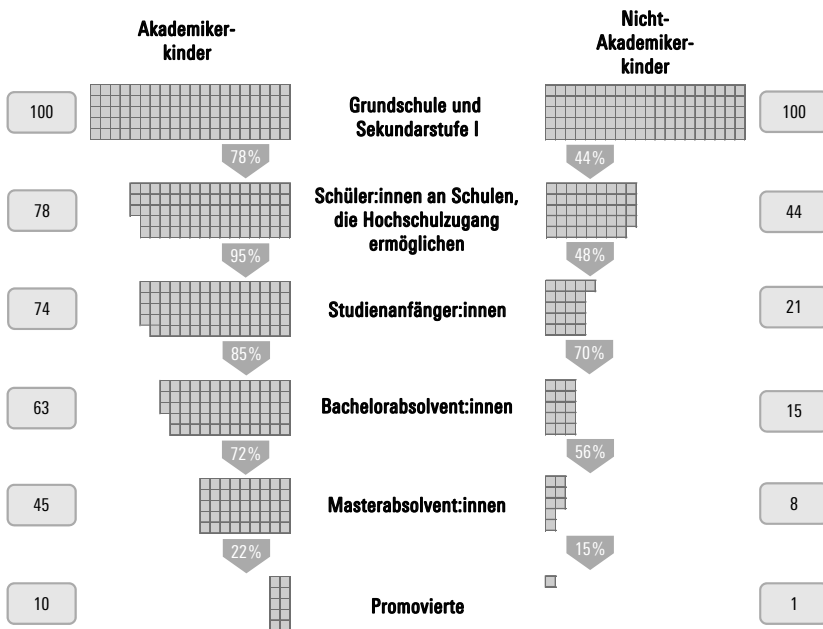
3. Soziale Ungleichheit im Bildungswesen aus empirischer Sicht

Die Literaturlage zur sozialen Ungleichheit im Bildungswesen ist ungeheuer vielfältig. Zudem werden bereits seit Längerem neben der sozialen Herkunft, die häufig durch die Bildungsabschlüsse der Eltern operationalisiert wird, weitere Diversitätsdimensionen wie Migrationshintergrund, Geschlecht oder Behinderung vertiefend analysiert.

In hohem Maße ausdifferenziert sind außerdem die untersuchten Personengruppen bzw. Organisationen des Bildungssystems, die von der frühen Kindheit bis ins hohe Alter reichen. Gleiches gilt für den räumlichen Fokus der Untersuchungen. Dieser reicht von der lokalen Ebene bis hin zu weltweiten Entwicklungen. Nicht zuletzt weisen Studien zur sozialen Ungleichheit im Bildungswesen und möglichen gesellschaftlichen Folgewirkungen sowohl hinsichtlich ihrer theoretischen Basis als auch in methodischer Perspektive eine außerordentlich große Bandbreite auf (z.B. Becker/Lauterbach 2016; Baader/Freytag 2017; Quenzel/Hurrelmann 2019).

Ein besonders anschauliches Beispiel für die Entwicklung der Bildungsbeteiligung abhängig vom Bildungshintergrund der Eltern ist der sogenannte Bildungstrichter, der die abnehmende Bildungsbeteiligung im allgemeinbildenden Zweig des deutschen Bildungssystems über die verschiedenen Stufen des formalen Bildungswegs dargestellt. Für die Wochenzeitung »DIE ZEIT« haben Astrid Herbold, Louisa Reichstetter und Anna-Lena Scholz (2017) unter Rückgriff auf die Daten des Hochschul-Bildungs-Reports (Stifterverband 2017) die Unterschiede bei der herkunftsbedingten Bildungsbeteiligung von der Grundschule bis zur Promotion dargestellt (siehe Abbildung 1).

Abb. 1: Bildungsbeteiligung und Übertrittsquoten nach Bildungsherkunft



Quelle: Herbold/Reichstetter/Scholz 2017 (eigene Darstellung)

Die in dieser Darstellung erfasste herkunftsbedingte Selektion von Schüler:innen beginnt bereits beim Übergang von der Grundschule in die verschiedenen Formen weiterführender Schulen, die über unterschiedliche Profile verfügen und zu unterschiedlichen Abschlüssen führen. Hier zeigt sich, dass von 100 Schüler:innen aus einem nicht-akademischen Elternhaus nur 44 in eine Schulform wechseln, die zu einer Hochschulzugangsberechtigung führt, während es

bei Kindern, deren Eltern über einen Hochschulabschluss verfügen, mit 78 fast doppelt so viele sind.

Von der Studienberechtigung macht nur rund die Hälfte (48 Prozent) der Studienberechtigten ohne akademische Bildungsherkunft Gebrauch, während es bei denjenigen mit akademischer Bildungsherkunft fast alle (95 Prozent) sind. Von 100 Kindern aus einem nicht-akademischen Elternhaus beginnen also nur 21 ein Hochschulstudium, demgegenüber sind es bei Kindern aus einem akademischen Elternhaus mit 74 rund dreieinhalb Mal so viel.¹

Von den Studienanfänger:innen, die als Erste in ihrer Familie die Hochschule besuchen, schließen 70 Prozent ein Bachelor-Studium ab, was 15 von ursprünglich 100 Kindern entspricht. Bei denjenigen mit akademischer Bildungsherkunft erreichen 85 Prozent einen Bachelorabschluss, somit 63 von 100 Kindern. Einen Masterabschluss erreichen 45 von 100 Kindern, deren Eltern bereits über einen Hochschulabschluss verfügen, während es bei denjenigen mit nicht-akademischer Bildungsherkunft nur 8 sind. Auch beim Abschluss einer Promotion setzen sich die herkunftsbedingten Unterschiede fort. Einen Dokortitel erwerben 10 von 100 Kindern aus einem akademisch gebildeten Elternhaus, aber nur eines mit einer nicht-akademischen Bildungsherkunft.

Trotz der zweifellos bestehenden methodischen Schwächen des Konzepts des *Bildungstrichters*, die sich aus der Kombination unterschiedlicher Datensätze und der Verknüpfung unterschiedlicher Erhebungszeiträume ergeben, geht diese Darstellung bestehender sozialer Ungleichheiten eindeutig konform mit unzähligen Befunden zur (Selbst-)Selektion von Personen aus niedrigeren sozialen Milieus im Bildungssystem auf seinen verschiedenen Stufen und veranschaulicht auch quantitativ die bestehenden herkunftsbedingten Exklusionsrisiken.

4. Mögliche Ansätze für mehr gesellschaftliche Teilhabe durch Bildung

Das auf Selektion und Klassifikation angelegte institutionelle Gefüge des deutschen Bildungssystems, das die Beteiligungschancen relevanter Teile der Bevölkerung systematisch einschränkt – insbesondere bei von Exklusion und Bildungsarmut bedrohten Personengruppen (Quenzel/Hurrelmann 2019) – und

1 | Zu etwas höheren Anteilswerten kommen Nancy Kracke, Daniel Buck und Elke Middendorf (2018) auf Basis von Daten der amtlichen Statistik und des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). Zu Übergängen ins, im und aus dem Hochschulsystem vgl. z. B. Banscheraus et al. 2014.

nicht zuletzt Ungleichheiten legitimiert, hat einen erheblichen Einfluss auf individuelle Biografien und gesellschaftliche Teilhabechancen. Beispielsweise gibt es nachgewiesenermaßen Wechselwirkungen zwischen der Bildungsbeteiligung und gesundheitlicher Situation, Einbindung in soziale Netzwerke oder Risiko für deviantes Verhalten bis hin zur Kriminalität.

Hinzu kommen deutliche Unterschiede hinsichtlich der individuellen Erwerbschancen, für die der Bildungsgrad ebenfalls eine erhebliche Bedeutung hat (z. B. Quenzel/Hurrelmann 2019; Baader/Freytag 2017). Die drohende Exklusion aus dem Erwerbsleben verstärkt wiederum gesellschaftliche Exklusionsrisiken, die negative Folgen für den sozialen und kulturellen Zusammenhalt der Gesellschaft haben können (Kronauer 2009 und 2015).

Insgesamt sprechen nicht nur ökonomische Gründe (z. B. Fachkräftebedarf, Wettbewerbsfähigkeit; Hanushek/Wößmann 2019) und die genannten individuellen wie sozialen Gründe für eine deutliche Ausweitung der Beteiligungschancen an Bildung, sondern auch grundlegende Erwägungen der Sozialphilosophie: Aus demokratietheoretischer Sicht setzt die gleichberechtigte Teilhabe aller Bürger:innen im Sinne einer aktiven Mitgestaltung von Staat und Gesellschaft die Befähigung jedes und jeder Einzelnen zur kritischen Beurteilung politischer, sozialer und ökonomischer sowie durchaus auch technischer und ökologischer Herausforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten voraus (Gerhardt 2018). Es gilt also:

»Eine gute Erziehung und eine republikanische Staatsordnung sind deswegen komplementär aufeinander angewiesen, weil jene Form eines allgemeinen und öffentlichen Unterrichts im Einzelnen erst die kulturellen und moralischen Befähigungen hervorbringt, mit deren Hilfe diese dann derart existieren und gedeihen kann, dass die Bürgerschaft an der politischen Emanzipation auch des niederen Volks noch Anteil nimmt.« (Honneth 2012, S. 430)

Greift man diese Erwägungen auf, lässt sich weitergehend sagen,

»dass unter den Aufgaben des demokratischen Rechtsstaates jene an vorderster Stelle zu stehen hat, jedem seiner zukünftigen Mitglieder durch angemessene Bildungseinrichtungen gleichermaßen die Möglichkeit an die Hand zu geben, an der öffentlichen Legitimierung seiner eigenen Entscheidungen ›ohne Angst und Scham‹ mitzuwirken.« (Honneth 2012, S. 435)

Realisierbare Beteiligungschancen an einem öffentlich verantworteten Bildungssystem sind nach diesem Verständnis also mehr als das von Ralf Dahrendorf postulierte »Bürgerrecht«, sie sind nicht weniger als eine zentrale Voraussetzung für die Zukunftsfähigkeit der Demokratie. Gemessen an den demokratietheore-

tischen Anforderungen – die immer auch kompensatorische Elemente im Sinne einer Förderung der Chancengleichheit ausdrücklich mit einschließen, da in der humanistischen Tradition »[a]lle Urteile über den Staat, den Frieden und [...] die Freiheit [...] aus der Perspektive der Öffentlichkeit gefällt [werden], zu der ausdrücklich alle, und gerade auch die Ärmsten, gehören« (Gerhardt 2018, S. 524) – können die bestehenden Beteiligungschancen an Bildung auf Basis der vorliegenden empirischen Befunde nur als unzureichend betrachtet werden.

Es liegen bereits zahlreiche Vorschläge für vielfältige Maßnahmen und ebenso zahlreiche Beispiele für entsprechende Projekte und Initiativen vor, die darauf abzielen, durch individuelle Förderung die Exklusionsrisiken aus dem Bildungssystem – innerhalb der bestehenden Funktionslogik – zumindest zu reduzieren und somit (perspektivisch) die gesellschaftlichen Inklusionschancen zu verbessern. Hierzu gehören unter anderem Angebote zur frühkindlichen Sprach- und Bewegungsförderung, gezielte kompensatorische Förderangebote im Kindergartenalter wie beispielsweise Hilfen für den Spracherwerb bei Kindern, deren primäre Sprache nicht deutsch ist, lernförderliche Unterrichtskonzepte, sozialpädagogische Angebote im Rahmen der Schulsozialarbeit, flexiblere Formate der beruflichen Weiterbildung oder auch zielgruppenspezifische Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangebote beim Übergang in ein Hochschulstudium (z. B. Kuhlmann 2018; Knuth 2018; Banscheraus/Kamm/Otto 2016).

Trotz des großen Engagements des ganz überwiegenden Teils der Erzieher:innen, Lehrer:innen und Dozent:innen bei der individuellen Bildungsförderung ist allerdings nach wie vor ein relevanter Teil der Personen, die das Bildungssystem verlassen, von Exklusion bedroht. Dies gilt insbesondere für diejenigen 6,8 Prozent der Schulabsolvent:innen, die im Jahr 2018 keinen Abschluss erworben haben (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, Tab. D8-1web), sowie diejenigen Personen, die bis zum Alter von 35 Jahren keine Ausbildung abgeschlossen haben; der entsprechende Anteilswert lag 2018 bei 17,8 Prozent (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, Tab. E5-7web).

Um langfristig gesellschaftliche Exklusion durch fehlende Bildung zu vermeiden, ist die strukturelle Orientierung des Bildungssystems an den Prinzipien der Leistungsgerechtigkeit und der Eigenverantwortlichkeit insgesamt nicht ausreichend. Daran können auch die skizzierten Einzelmaßnahmen strukturell nichts ändern, wenngleich sie auf der individuellen Ebene vielfach Erfolge zeitigen. Notwendig scheint deshalb eine Stärkung des Prinzips der Bedarfsgerechtigkeit im Sinne einer staatlichen Gewährleistung des Erwerbs von Grundkompetenzen für alle Menschen.

Mit Blick primär auf Länder des globalen Südens haben Eric Hanushek und Ludger Wößmann vorgeschlagen, darunter das Erreichen der ersten PISA-Kom-

petenzstufe zu verstehen, was dem entspreche, »was man heute als moderne funktionale Alphabetisierung bezeichnen könnte« (Hanushek/Wößmann 2019, S. 548; Wrase 2020). Darüber hinaus sollte Grundbildung – im Sinne einer »Art ›zivilisatorische[r] Mindestausstattung‹ für gesellschaftliche Teilhabe« – unter Berücksichtigung des im internationalen Vergleich insgesamt hohen Bildungsniveaus in Deutschland allerdings auch grundlegende Fremdsprachenkenntnisse, politische und ästhetische Aspekte sowie übergreifende Fähigkeiten beispielsweise in den Bereichen Problemlösung, Kommunikation und Kooperation umfassen (Hopf 2011, Zitat S. 197).

Die Sicherung von kontinuierlichen, am individuellen Bedarf der Lernenden unterschiedlicher Altersstufen orientierten Aktivitäten von Schulen, Betrieben und Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung mit dem Ziel, flächendeckend die Vermittlung eines gesellschaftlichen Standards der Grundbildung zu garantieren, wäre nicht weniger als ein Paradigmenwechsel auf dem Weg zu individuellen und kollektiven Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe – weg von der individuellen Verpflichtung zur Teilnahme am Unterricht (Schulpflicht) hin zu einem durch die Institutionen des Bildungswesens zu gewährleistenden Rechts auf den Erwerb von grundlegenden Kenntnissen und Fähigkeiten mindestens auf dem definierten Niveau der Grundbildung.²

Eine entsprechende Modifikation der grundlegenden Strukturen des deutschen Bildungswesens wäre jedoch zweifellos nicht ohne die Schaffung eines verbindlichen – und nicht zuletzt prinzipiell einklagbaren – *sozialen Rechts* auf Bildung, einen Anstieg der Bildungsausgaben in relevanter Größenordnung und den flächendeckenden Aufbau geeigneter Förderangebote in erheblichem Umfang denkbar (Kronauer 2009 und 2015; Spieß/Zambre 2016). Dies ist aus völkerrechtlicher Sicht allerdings ohnehin geboten, um die Vereinbarungen im Rahmen des »Internationalen Paktes über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte« sowie weiterer Abkommen umzusetzen (Wrase 2020).

Dabei sollte zudem die mögliche Reichweite eines verbrieften Rechts auf Grundbildung nicht unterschätzt werden, denn vom Aufbau der für die Umsetzung notwendigen Test- und Beratungsinfrastruktur sowie der Entwicklung und Implementation geeigneter Bildungskonzepte und Unterstützungsangebo-

2 | Weitergehend könnte sich hieran die gerade in gewerkschaftlichen Kontexten verbreitete Forderung nach einem Recht auf den Abschluss einer Berufsausbildung bzw. eines Erststudiums anschließen. Mit Blick auf die faktisch bestehende soziale Strukturierung in Deutschland und die damit verbundenen Teilhabechancen würde dieses Ziel allerdings über den Ansatz einer Erweiterung der sozialen Grundsicherung um bildungspolitische Ansätze hinausgehen.

te würden über die unmittelbare Adressatengruppe hinaus zahlreiche weitere Bildungsteilnehmer:innen, mitunter sogar das Bildungssystem insgesamt profitieren.

5. Fazit

Insgesamt konnte in diesem Beitrag gezeigt werden, dass es sich bei den persistenten sozialen Ungleichheiten im Bildungssystem nicht um einen bedauerlichen »Betriebsunfall« handelt und dass der im politischen Raum nahezu unablässig beschworene »Aufstieg durch Bildung« keineswegs die Regel, sondern vielmehr eine von günstigen Umständen abhängige Ausnahme ist. Zu sehr sind im bestehenden institutionellen Gefüge des deutschen Bildungswesens die Prinzipien der Selektion und Klassifikation systematisch angelegt.

Die normative Idee der Leistungsgerechtigkeit oder Meritokratie erweist sich deshalb im Spiegel der überwältigenden Zahl empirischer Befunde als notwendige Illusion zur Legitimation (sozialer) Ungleichheiten, was wiederum die individuellen gesellschaftlichen Teilhabechancen gefährdet und vielfach mit einem erhöhten Exklusionsrisiko verbunden ist. Ein erster Schritt zur Verbesserung gesellschaftlicher Teilhabechancen durch Bildung im Sinne einer konzeptionellen Einbeziehung des Bildungssystems in ein erweitertes Konzept der sozialen Grundsicherung könnte die gesetzliche Garantie einer realistischen Möglichkeit zum Erwerb eines gesellschaftlichen (Mindest-)Standards an individuellen Kenntnissen und Fähigkeiten im Sinne einer definierten Grundbildung sein.

Dieses Recht auf Bildung könnte zugleich der Ausgangspunkt für eine deutliche Stärkung des Prinzips der Bedarfsgerechtigkeit im deutschen Bildungswesen bedeuten, was längerfristig auch positive Auswirkungen auf die berufliche Aus- und Fortbildung, die hochschulische Bildung sowie die Erwachsenen- und Weiterbildung haben dürfte.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020.

Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt, Bielefeld.

Baader, M.S./Freytag, T. (Hrsg.) (2017): Bildung und Ungleichheit in Deutschland, Wiesbaden.

Banscheraus, U. (2020): Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Eine institutionentheoretische Analyse internationaler Reformdiskussionen, in: Jütte, W./Kon-

- dratjuk, M./Schulze, M. (Hrsg.): Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahme und Perspektiven, Bielefeld, S. 113–134.
- Banscherus, U./Bülow-Schramm, M./Himpele, K./Staack, S./Winter, S. (Hrsg.) (2014): Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem, Bielefeld.
- Banscherus, U./Kamm, C./Otto, A. (2016): Gestaltung von Zu- und Übergängen zum Hochschulstudium für nicht-traditionelle Studierende. Empirische Befunde und Praxisbeispiele, in: Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs »Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen«, Band 1, Münster, S. 295–319.
- Banscherus, U./Wolter, A. (2016): Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen – Annäherungen an ein Begriffspaar, in: Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs »Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen«, Band 1, Münster, S. 31–52.
- Becker, R./Hadjar, A. (2017): Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften, in: Becker, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie, Wiesbaden, S. 33–62.
- Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.) (2016): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, Wiesbaden.
- Bourdieu, P. (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft, Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P. (2001): Unterrichtssysteme und Denksysteme, in: Steinrück, M. (Hrsg.): Pierre Bourdieu. Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik, Hamburg, S. 84–110.
- Bourdieu, P. (2003): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1973): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt, Frankfurt am Main.
- Büchner, P. (2003): Stichwort: Bildung und soziale Ungleichheit, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6(1), S. 5–24.
- Bundesregierung/Regierungschefs der Länder (2008): Aufstieg durch Bildung. Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland, Dresden.
- El-Mafaalani, A. (2014): Vom Arbeiterkind zum Akademiker. Über die Mühen des Aufstiegs durch Bildung, Sankt Augustin.
- Friedeburg, L. von (1997): Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch, Frankfurt am Main.

- Gerhardt, V. (2018): Öffentlichkeit, in: Voigt, R. (Hrsg.): Handbuch Staat, Wiesbaden, S. 519–529.
- Hadjar, A. (2008): Meritokratie als Legitimationsprinzip. Die Entwicklung der Akzeptanz sozialer Ungleichheit im Zuge der Bildungsexpansion, Wiesbaden.
- Hanushek, E. A./Wößmann, L. (2019): Volkswirtschaftliche Folgen von Bildungsarmut: Was ein Entwicklungsziel »Grundkompetenzen für alle« erreichen könnte, in: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.): Handbuch Bildungsarmut, Wiesbaden, S. 547–554.
- Herbold, A./Reichstetter, L./Scholz, A.-L. (2017): Soziale Herkunft. Mehr Luft für den Aufstieg, www.zeit.de/2017/22/soziale-herkunft-eltern-bildung-studium/komplettansicht (Abruf am 1.7.2021).
- Honneth, A. (2012): Erziehung und demokratische Öffentlichkeit. Ein vernachlässigtes Kapitel der politischen Philosophie, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 15(3), S. 429–442.
- Hopf, W. (2011): Bildung, chancengleiche Konkurrenz und gleiche gesellschaftliche Teilhabe, in: WSI-Mitteilungen 64 (4), S. 195–201.
- Kaps, P./Bothfeld, S./Brussig, M./Hofmann, T./Knuth, M. (2017): Normen und Strukturen einer solidarischen und investiven Arbeitsmarktpolitik, Working Paper Forschungsförderung der Hans-Böckler-Stiftung, Nr. 47, Düsseldorf.
- Keim, W. (2000): Die uneingelöste Gleichheit – Rückblick auf 50 Jahre bundesdeutscher Bildungspolitik, in: Himmelstein, K./Keim, W. (Hrsg.): Gleichheit und Ungleichheit in der Pädagogik, Jahrbuch für Pädagogik 2000, Frankfurt am Main, S. 125–147.
- Knuth, M. (2018): Arbeitsmarktpolitik als Inklusionsprojekt?, in: WSI-Mitteilungen 71(6), S. 456–467.
- Kracke, N./Buck, D./Middendorf, E. (2018): Beteiligung an Hochschulbildung. Chancen(un)gleichheit in Deutschland, DZHW-Brief 03/2018, Hannover.
- Kronauer, M. (2009): Inklusion – Exklusion: eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart, in: Kronauer, M. (Hrsg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart, Bielefeld, S. 24–58.
- Kronauer, M. (2015): Wer Inklusion möchte, darf über Exklusion nicht schweigen. Plädoyer für eine Erweiterung der Debatte, in: Kluge, S./Liesner, A./Weiß, E. (Hrsg.): Inklusion als Ideologie, Jahrbuch für Pädagogik 2015, Frankfurt am Main, S. 147–158.
- Kuhlmann, C. (2018): Soziale Sicherung durch Bildung, in: Kaiser, L. C. (Hrsg.): Soziale Sicherung im Umbruch, Wiesbaden, S. 127–143.

- Massing, P. (1984): Die Bildungspolitik, in: Glaeßner, G.-J./Holz, J./Schlüter, T. (Hrsg.): Die Bundesrepublik in den siebziger Jahren. Versuch einer Bilanz, Opladen, S. 197–216.
- Meyer, J. (1977): The Effects of Education as an Institution, in: *American Journal of Sociology* 83(1), S. 55–77.
- Meyer, J./Rowan, B. (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony, in: *American Journal of Sociology* 83(2), S. 340–363.
- Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.) (2019): *Handbuch Bildungsarmut*, Wiesbaden.
- Rudloff, W. (2007): Bildungspolitik als Sozial- und Gesellschaftspolitik. Die Bundesrepublik in den 1960er- und 1970er Jahren im internationalen Vergleich, in: *Archiv für Sozialgeschichte*, Band 47, S. 237–277.
- Rudloff, W. (2014): Ungleiche Bildungschancen, Begabung und Auslese. Die Entdeckung der sozialen Ungleichheit in der bundesdeutschen Bildungspolitik und die Konjunktur des »dynamischen Bildungsbegriffs« (1950 bis 1980), in: *Archiv für Sozialgeschichte*, Band 54, S. 193–244.
- Solga, H. (2005): Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen, in: Berger, P.A./Kahlert, H. (Hrsg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*, Weinheim, S. 19–38.
- Spieß, C.K./Zambre, V. (2016): Bildungsinvestitionen zielgerichtet ausbauen!, in: *Wirtschaftsdienst* 96(7), S. 455–459.
- Stifterverband (Hrsg.) (2017): *Hochschul-Bildungs-Report 2020. Höhere Chancen durch höhere Bildung? Jahresbericht 2017/18 – Halbzeitbilanz 2010 bis 2015*, Essen.
- Wollersheim, H.-W. (2014): Traditionslinien der Begabungsdiskussion im zwanzigsten Jahrhundert. Hintergründe und Anmerkungen aus bildungshistorischer Sicht, in: Hackl, A./Imhof, C./Steenbuck, O./Weigand, G. (Hrsg.): *Begabung und Traditionen*, Karg Hefte, H. 6, Frankfurt am Main, S. 30–38.
- Wrase, M. (2020): *Das Recht auf Grundbildung und die Pflicht des Staates zur Sicherung des bildungsrechtlichen Existenzminimums. Expertise mit Blick auf das Problem geringer Literalität*, Berlin (Rechtsgutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung).

