

Heid, Helmut

Aufstieg durch Bildung? Zu den Paradoxien einer traditionsreichen bildungspolitischen Parole

Pädagogische Korrespondenz (2009) 40, S. 5-24



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Heid, Helmut: Aufstieg durch Bildung? Zu den Paradoxien einer traditionsreichen bildungspolitischen Parole - In: Pädagogische Korrespondenz (2009) 40, S. 5-24 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-57221
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-57221>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 40

HERBST 2009

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & FARMINGTON HILLS, MI

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/597 35 96

Redaktion:

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Peter Euler (Darmstadt)
Ilan Gur Ze'ev (Haifa)
Andreas Gruschka (Frankfurt am Main)
Bernd Hackl (Graz)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt am Main)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antonio Zuin (Saõ Carlos)

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/597 35 96
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 18,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 10,- EURO zzgl. 2,- EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:

© 2009 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht-Rosenkranz, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 344694 • Fx +49 (0)2171 344693
www.budrich-unipress.de

- 5 **DAS AKTUELLE THEMA**
Helmut Heid
Aufstieg durch Bildung? Zu den Paradoxien einer traditionsreichen bildungspolitischen Parole
- 25 **ESSAY**
Andreas Gruschka
Was, wenn nicht Bildung im Medium der Wissenschaft für den Beruf? Hoffungslose, aber notwendige Hinweise zur fortlaufenden Reform unserer Universitäten
- 44 **REFORMEN**
Stephan Münte-Goussar
Portfolio, Bildung und die Ökonomisierung des Selbst
- 68 **WÖRTERBUCH**
Sieglinde Jornitz
Evidenzbasierte Bildungsforschung
- 76 **ERZIEHUNG NEU**
Elisabeth Flitner
Lehrerbewertungen im Internet. Berufskulturelle Unterschiede zwischen deutschen und französischen Lehrern im Umgang mit einer Provokation
- 98 **AUS DEN MEDIEN**
Bernd Hackl
Space oddity. Schularchitektur zwischen Funktionalismus und Animation
- 116 **VERMISCHTES**
Michael Tischer
Ich meinte nicht „Adoro“

Helmut Heid

Aufstieg durch Bildung? Zu den Paradoxien einer traditionsreichen bildungspolitischen Parole

I

Seit Januar 2008 propagiert die Bundesregierung der Bundesrepublik Deutschland unter der Überschrift „Aufstieg durch Bildung“ ihre bildungspolitische „Qualifizierungsinitiative“ (BMBF 2008).¹ Der Managerkreis der Friedrich-Ebert-Stiftung setzt noch eins drauf: „Bildung macht reich“ lautet allen Ernstes das Thema einer Veranstaltung, das die Stiftung am 17. Juni 2009 im dbb-forum-berlin durchgeführt hat.²

Programme, die den Aufstieg durch Bildung postulieren, sind nicht neu.³ So klar, eindeutig und viel versprechend sie auch klingen mögen, sie lassen einige Fragen offen. Ich nenne Beispiele: Was sind die Gründe für das Erfordernis, Aufstieg als Belohnung für Bildung in Aussicht zu stellen? Wer ist (primärer) Adressat dieses Versprechens,⁴ und wer ist überhaupt in der Lage, dieses Versprechen einzulösen? Wer sind die Akteure bei der Umsetzung dieser Parole? Sind es – um nur zwei an der Umsetzung beteiligte Gruppen zu nennen – die Bildungssubjekte oder sind es diejenigen, von deren Entscheidung abhängt, welche Bildung zu welchem Aufstieg berechtigt – und wie wirken beide zusammen? Was sind die Bedingungen der Realisierung dieser Initiative? Ist die Initiative mit anderen gesellschafts- und bildungspolitischen Normen und Maßgaben (der gleichen Autoren) vereinbar? Es ist im Rahmen dieses Beitrags nicht möglich, auf diese und weitere Fragen einzugehen, die man angesichts dieses „Versprechens“ erörtern könnte und müsste. Ich wähle aus und beschränke mich im Wesentlichen auf nur zwei Aspekte der Thematik; außerdem verfolge ich ein Prinzip.

-
- 1 Mir ist bekannt, dass die Qualifizierungsinitiative aus einer Vielzahl sehr bemerkenswerter Einzelmaßnahmen besteht (u.a. dargestellt im Berufsbildungsbericht 2009, S.6f.), zu denen ich im Folgenden nicht Stellung nehme. Ich konzentriere mich auf die allen Einzelmaßnahmen übergeordnete Zielsetzung, „für alle Menschen einen [...] Aufstieg durch Bildung zu ermöglichen“ (ebd. S. 7; vgl. auch die aufschlussreichen Stellungnahmen der „Sozialpartner“ ab S. 53).
 - 2 Der Untertitel „Mehr Praxisorientierung in Bildung und Weiterbildung“ erweckt nicht den Eindruck, dass mit dieser Formel anderes als der ökonomische Reichtum gemeint ist oder suggeriert werden soll.
 - 3 Vgl. Tenorth 2009 und zuvor Petersen 1916; Kerschensteiner 1917; Spranger 1918; aber auch schon L. v. Stein 1868.
 - 4 Bereits die „Frühförderung“ wird mit der Aussicht auf sozialen Aufstieg in Zusammenhang gebracht (siehe F. Pfeiffer und K. Reuß 2008 sowie Berufsbildungsbericht 2009).

Zunächst reizt mich die Voraussetzungsfrage, ob das Aufstiegs-Versprechen mit dem vereinbar ist, was Autoren und Befürworter, aber auch die für die Organisation der Bildung primär zuständigen Adressaten dieses Programms (im Übrigen) unter „Bildung“ verstehen. Ins Zentrum meiner Überlegungen stelle ich sodann die im bildungstheoretischen Diskurs eher vernachlässigte Frage nach der Möglichkeit, diese Forderung unter gegebenen (wenn auch beeinflussbaren) sozialen, politischen und ökonomischen Verhältnissen zu realisieren (dazu bereits Spranger 1918, S. 206ff.). Sehr viel verworrener als man zunächst erwarten würde, ist darüber hinaus die allem Anschein entgegen gerichtete Frage, ob der postulierte Aufstieg durch Bildung jenseits (interessen- und entscheidungsabhängiger) volks- und betriebswirtschaftlicher Funktionserfordernisse gesellschaftspolitisch überhaupt erwünscht ist.⁵ Damit ist auch schon das Prinzip angesprochen, dem ich bei der Erörterung der beiden genannten Aspekte folge: Ich werde dasjenige akzentuieren, was bei der Behandlung der Ausgangsfrage häufig vernachlässigt oder ganz ausgeblendet wird.

II

Wer mit gesellschaftlichem und wirtschaftlichem Aufstieg für Bildung wirbt, wird darauf rechnen, dass die Adressaten dieser Formel zumindest den Aufstieg für so wichtig und realistisch halten, dass sie die dafür bestimmte Voraussetzung akzeptieren und diesen Preis bereitwillig zahlen (im direkten und im übertragenen Sinn der Verwendung dieses Wortes). Kurz und zugespitzt: Sie müssen darauf rechnen, dass die Adressaten ihrer Parole in Kauf nehmen, sich bilden zu müssen, um aufsteigen zu können. Vielleicht spekulieren die Autoren der Formel aber auch darauf, dass ihre Adressaten beides für wichtig und attraktiv halten: den Aufstieg und die Bildung. Die Autoren der bildungspolitischen Initiative wären Utopisten, wenn sie nicht mit dem bezweckten Erfolg ihrer Initiative rechnen würden. Aber zum einen ist die tatsächliche Zweckbestimmung der Initiative keineswegs so klar und eindeutig, wie ihre Autoren das mit dem Aufstiegsversprechen suggerieren. Zum anderen und gravierender ist zu fragen, wie sich unter gegebenen gesellschaftspolitischen und kulturellen Bedingungen eine solche Initiative ganz konkret umsetzen lässt. Diese für die Beurteilung und Realisierung der Initiative zentrale Frage lassen die Autoren und Befürworter des Satzes „Aufstieg durch Bildung“ offen. Und sie lassen noch etwas offen, nämlich was sie selbst unter der postulierten Bildung⁶ und unter dem versprochenen Aufstieg sowie unter

-
- 5 Vgl. dazu bereits Schleiermacher 1826/1957, S. 39: „Es ist nicht zu leugnen, dass in sehr vielen Staaten [...] eine große Neigung ist, nicht nur diese Ungleichheit als angestammt anzusehen, sondern auch darauf zu achten, daß die einmal gesteckten Grenzen nicht überschritten werden. Es ist dies in vielen einzelnen Fällen schon so weit gegangen, daß man bestimmt verboten hat, der Jugend, die zu einer anderen Klasse gehört, gewisse Kenntnisse mitzuteilen, weil sie doch davon keinen Gebrauch machen könnte.“
 - 6 Das Wort „Bildung“ wird in den meisten Bezugstexten alltagssprachlich verwendet, also unscharf, vieldeutig und interpretationsbedürftig. Genau dieser Sachverhalt rechtfertigt meine kritischen Nachfragen.

der scheinbar kausalen Verknüpfung von Bildung und Aufstieg verstehen und welche (strategische) Funktion diese Begriffe bei der Steuerung und – das scheint mir das Wichtigere: – bei der Rechtfertigung von Aktivitäten haben, in denen es um die praktische, und das heißt faktisch eben auch: um die sozial selektive Realisierung dieser Parole geht.

Die (scheinbare) Fraglosigkeit des postulierten Zusammenhangs zwischen Aufstieg und Bildung stützt sich möglicherweise auf die viel zitierte Feststellung Schelskys, dass Bildung „zur ersten und damit entscheidenden zentralen sozialen Dirigierungsstelle für [...] den künftigen sozialen Rang“ geworden sei und also geeignet erscheine, den postulierten Aufstieg zu bewirken (Schelsky 1959, S. 17; vgl. Müller/Mayer 1976). Aber bei Schelsky und den vielen anderen, die der Bildung diese Leistung zutrauen, ist nicht nur von Aufstieg, sondern auch von „Dirigieren“ im Sinn von Sortieren und Steuern und sogar ausdrücklich davon die Rede, dass im Bildungssystem der Ausschluss vom Aufstieg organisiert werde (Schelsky 1959, S. 17ff. und passim). Mein Interesse richtet sich – themenbedingt – auf die Frage nach dem Stellenwert der Bildung oder genauer: nach dem Stellenwert dessen, was unter denjenigen gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Verhältnissen jeweils als Bildung apostrophiert und reklamiert wurde und wird, die erstens zu den Bezugsgrößen für die Rechtfertigung des Erfordernisses gehören, Aufstieg durch Bildung zu postulieren, und die zweitens und vor allem zu den fortbestehenden (Realisierungs-)Bedingungen⁷ der (Un-)Möglichkeit gehören, durch Bildung tatsächlich aufzusteigen. Ich greife ausstehenden Argumentationsschritten vor: Bezugnahmen auf „die Bildung“ rechtfertigen den Aufstieg derer, die bereits aufgestiegen sind und sie legitimieren den Ausschluss derer vom Aufstieg, die nicht aufgestiegen sind und mit empirisch bestimmbarer Wahrscheinlichkeit auch nicht aufsteigen werden.

Die definitorischen Unbestimmtheiten, die ich hier nur angedeutet und sehr fragmentarisch erläutert habe, sind der politischen Funktion (dazu Topitsch 1960) des postulierten Begründungszusammenhangs „Aufstieg durch Bildung“ durchaus dienlich. Von den Autoren der Parole wird bereitwillig in Kauf genommen, dass jeder Rezipient diese Begriffe so interpretiert, operationalisiert und verwendet, wie es ihm möglich ist und wünschenswert erscheint. Denn die Personen, von deren Wissen, Wollen und Handeln, und das heißt vor allem: von deren Interessen die Bestimmung und Verwendung der hier relevanten Begriffe abhängt, haben sehr ungleiche Mittel und Möglichkeiten, an den Strategien zu partizipieren, in denen faktisch darüber entschieden wird, welche Bildung zu welchem Aufstieg berechtigt – oder nicht berechtigt. Der wahrscheinliche Effekt dieser Unbestimmtheit kann und wird darin bestehen, dass jene, die den Aufstieg schon geschafft haben, daran interessiert sind, diejenigen Inhalte und Konkretisierungsformen von Bildung

7 Zu diesen Bedingungen gehören gesellschaftliche und insbesondere betriebliche Kompetenzentwicklungs- und Verwertungsgelegenheiten, konkretisiert in Rekrutierungskriterien und -praktiken der Unternehmen, aber auch das gesellschaftspolitische Interesse an der Wahrung der gelegentlich so genannten und verbrämten „sozialen Symmetrie“.

zur unabdingbaren Aufstiegsvoraussetzung zu erklären, die sich zur Rechtfertigung und Absicherung ihrer gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Position besonders gut eignen und die überdies geeignet sind, diejenigen vom Aufstieg durch Bildung abzuhalten oder auszuschließen, die ihre herausgehobene Sonderstellung bedrohen.⁸ Diejenigen, die bisher von diesem Aufstieg ausgeschlossen waren, die aber ihre Hoffnung auf einen Aufstieg durch Bildung noch nicht aufgegeben haben, wirken dadurch aktiv an der Geltungsbe gründung und Funktionsbestimmung dieser Inhaltsbestimmungen mit, dass und sofern sie sich mehr oder weniger bereitwillig denjenigen Normierungen von Bildung und Aufstieg unterwerfen, die aus der erwähnten Legitimationsstrategie der Aufgestiegenen ableitbar sind und mit denen die bereits Aufgestiegenen ihre herausgehobene Position öffentlichkeitswirksam rechtfertigen.

Das alles wäre rational, wenn und soweit das mit Bildung Gemeinte bzw. als Bildung Bezeichnete für die (exzellente) Erfüllung der Arbeitsaufgaben unentbehrlich wäre, die auf den attraktiven gesellschaftlichen und beruflichen (Aufstiegs-)Positionen anfallen. Nun wird aber das für die Erfüllung beruflicher Arbeitsaufgaben Unentbehrliche häufig auch von denjenigen nicht mit („eigentlicher“, vermeintlich zweckfreier) Bildung gleichgesetzt, die maßgeblich an der Definition und Umsetzung des Postulats „Aufstieg durch Bildung“ mitwirken. Als („wahre“) Bildung wird häufig genau dasjenige angesehen, was über das für die Erfüllung dieser beruflichen Arbeitsaufgaben Unabdingbare hinausgeht und insofern durchaus entbehrlich ist. Erst jenseits ihrer Funktionalität beginnt die für den Aufstieg als unentbehrlich dekretierte Bildung ihre Wirksamkeit als Selektions- und damit auch als Ausgrenzungskriterium zu entfalten.⁹ Demnach wäre nicht die Funktionalität, sondern die Selektionseffektivität das wichtigere an jener Bildung, die ein Anrecht auf Aufstieg begründet und als Anspruchsgrundlage für „entsprechende“ soziale Platzierung und Honorierung postuliert und anerkannt wird bzw. anerkannt werden soll.¹⁰ Sollte hier also ausgerechnet die Bildung jenes emphatischen, bildungsbürgerlichen Verständnisses als Mittel für außerhalb ihrer selbst liegende Zwecke instrumentalisiert werden, für das die Distanz oder gar der Widerspruch zur ökonomischen Verwertung kennzeichnend war und ist? Denn schon rein sprachlich wird „die Bildung“ im hier zur Diskussion stehenden Postulat als das Mittel (Instrument) definiert und postuliert, das den (sozialen) Aufstieg bezweckt.

Dass Bildung gleich welchen Verständnisses – von Ausnahmen abgesehen (Stichwort: „Überqualifikation“) – wohl immer auch zur Erfüllung der

8 Vgl. dazu Schleiermacher 1826/1957, S. 39; Undeutsch 1969 und neuerdings Bude 2008.

9 Vgl. dazu Undeutsch 1969 und Bergius 1969, bes. S. 232ff. mit Bezug u.a. auf Thorndike bereits 1924.

10 Die Unterscheidung zwischen dem von mir so genannten Unentbehrlichen und Entbehrlichen ist sehr grob; in der Realität gibt es vielfältige und fließende Übergänge. Aber mir kommt es hier aufs Prinzipielle an und deshalb kontrastiere ich idealtypisch bzw. (über-)deutlich. Zur weiteren Differenzierung könnte u.a. die Erörterung der Konzepte „extrafunktionale“ Qualifikationen (dazu u.a. Offe 1970) und „Schlüsselqualifikationen“ (dazu u.a. Mertens 1974) beitragen.

Voraussetzungen dafür beiträgt, dass Menschen im Leben und in der Erwerbstätigkeit erfolgreich sind, muss man nicht bezweifeln und schon gar nicht beanstanden. Aber dass Bildung im hier zur Diskussion stehenden Begründungszusammenhang, nämlich als (postulierte) Voraussetzung für Aufstieg, damit – wie indirekt auch immer – in Abhängigkeit von den jeweiligen sozialen, politischen und ökonomischen Bedingungen der Qualifizierung und Verwertung menschlicher Arbeitskraft gerät und zur Rechtfertigung sozial ungleichwertiger Ungleichheit benutzt wird, das sollte dabei nicht völlig aus den Augen verloren werden.¹¹ Auch das muss man nicht (und schon gar nicht undifferenziert) beklagen. Dass Menschen (zunächst die Eltern für ihre Kinder) darüber nachdenken, ob sich die Investition¹² in eine „umfassende“, „höhere“ Bildung auch rechnet, das beanstanden paradoxerweise häufig ausgerechnet diejenigen, die in bildungsbürgerlicher Tradition¹³ ihren vergleichsweise hohen sozialen Status mit ihrer („umfassenden“, „reinen“, „wahren“, „höheren“ und „zweckfreien“ Allgemein-)Bildung rechtfertigen und genau davon in der Regel auch ökonomisch profitieren. Denn in der gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Praxis werden gehobene oder hohe gesellschaftliche Position, die – wie gesagt – in aller Regel mit entsprechendem hohen Einkünften verbunden sind, vor allem mit Bezug auf die dafür vorausgesetzte Bildung gerechtfertigt, wobei Bildung als „reine“ Bildung qualifiziert, aber dennoch zirkulär in Abhängigkeit von der Funktion prozediert wird, die der Rekurs auf eben diese Bildung im skizzierten Legitimationsverfahren erfüllen soll. Paradoxerweise wird die Rechtfertigungstauglichkeit jener Kompetenzen häufig in Zweifel gezogen, die zwar für die Erfüllung anspruchsvoller gesellschaftlicher Arbeitsaufgaben unentbehrlich sind, die aber dennoch im expliziten Kontrast zur „wahren“ Bildung häufig als „Ausbildung“ oder als „Qualifikation“ diskreditiert werden. Diese Feststellungen, in denen es mir vor allen auf Aspekte ankommt, die in der bildungsprogrammatischen Diskussion vernachlässigt (übersehen oder verschwiegen) werden, veranlassen mich zu der Erwägung, dass wohl weniger die gesellschaftliche Wirklichkeit als viel mehr deren strategische, von partikularen Interessen gesteuerten Interpretationen einigermaßen paradox erscheinen.

An bildungs- und gesellschaftspolitischem Einfluss verloren haben andere Argumente, mit denen unter strategischer Bezugnahmen auf „die Bildung“ Bestrebungen zur Kanalisierung und Rationierung des Aufstiegs begründet worden sind, wobei noch zu klären wäre, wie weit sie im Gewand einer modernen Rhetorik durchaus noch verborgen sind. So geht der Bildungsphilosoph Spranger (1918, S. 216f.) bereits zu Beginn des letzten Jahrhunderts von einer paradoxen Wesensbestimmung „der Bildung“ aus: Bildung wird als „rein“ und zweckfrei definiert und zugleich für gesellschaftspolitische Zwecke instrumentalisiert. Es geht Spranger – obwohl er sich darauf beruft – we-

11 Dazu bereits Spranger 1918, S. 207ff. und Schelsky 1959.

12 Beispielsweise: an Ausgaben, entgangenen Einnahmen, Zeit und Anstrengung.

13 Vgl. dazu bereits Blankertz 1969 und Menze 1966 sowie Herrlitz et al. 2005.

14 Vgl. dazu Humboldt 1809/1964, S. 188.

niger um „die Bildung“ als viel mehr um die (unerwünschten) sozialen Konsequenzen des Aufstiegs durch Bildung. „Wahre [...] Bildung“, so Spranger, „wächst aus dem Wesen des Menschen heraus; sie kann ihm nicht von außen her aufgeprägt werden. Deshalb verrät sich alles [...] innerlich Formlose unweigerlich in dem Auftreten, sobald man den gewohnten Kreis verlässt. Es ist die Frage, ob man nicht durch den Aufstiegsgedanken geradezu solche Mißverhältnisse züchtet.“ Spranger fährt fort: „Ist also der Aufstieg wünschenswert? [...] Auf diese Frage kann mit vielen Zweifeln geantwortet werden. Denn unter dem Namen des Aufstiegs vollziehen sich manche Bewegungen, von deren Unsegen wir durchaus überzeugt sind.“ Außer der Sorge um die „gesunde Verteilung unserer nationalen Arbeit“ und der (wie auch immer motivierten) Befürchtung, „die unteren Klassen von den Tüchtigsten und Besten (zu) entleeren“, ist es die soziale Entwurzelung derer, die aus einfachen Verhältnissen aufsteigen, die Spranger (in psychologisierender und moralisierender Weise) zu seiner fundamentalen Problematisierung des Aufstiegs durch Bildung veranlassen: „Wer sich über die Sphäre seiner Jugend erhoben hat, ist nirgends mehr zu Hause. [...] Und es verfolgt den Emporgestiegene ein ewiges Heimweh nach dem einfachen Glück seiner Jugend, nach der engen, aber traulichen Welt seiner Mutter“ (Spranger 1918, S. 217).¹⁵

III

Spätestens an dieser Stelle muss ein logisches Problem mit praktischen Konsequenzen kurz erörtert werden. In den Diskursen zur Begründung und Rechtfertigung der hier thematischen bildungspolitischen Initiativen und Aktivitäten werden deskriptive und präskriptive Argumente nicht etwa zufällig oder regellos, sondern strategisch, aber logisch unzulässig konfundiert. Die Vertreter eines sozial selektiven gesellschafts- und bildungspolitischen Interesses sind darauf aus, die Begründung ihrer politischen Position und die Verschleierung ihres Interesses durch die Berufung auf (scheinbar) unbezweifelbare Tatsachen bzw. Tatsachenfeststellungen zu untermauern. Es würde den Rahmen meiner Ausführungen sprengen, wenn ich inhaltlich in der erforderlichen Ausführlichkeit darauf einginge. Aber zumindest stichworthaft nenne ich die vielfältigen Bezüge auf „die Natur“ – beispielsweise bezogen auf die menschliche Lernfähigkeit¹⁶ oder auf den unterschiedlich mystifizierten Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen (dazu u.a. Dahrendorf 1966) – sowie die vielfältigen Verweise auf Sachzwänge und gesellschaftliche Funktionserfordernisse („klassisch“ dazu Weinstock 1955, bes. S. 120ff.). Aber diese Tatsachenfeststellungen und -behauptungen sind allzu oft normativ

15 „Daß hierin eine große Wahrheit liegt, zeigt das Schicksal der Ehen, die auf ungleicher sozialer Grundlage geschlossen werden. Nicht einmal die Liebe ist die Kraft, die Gegensätze der inneren und äußeren Welten, die damit zusammenhängen, ungefühlt zu machen.“ (Spranger ebd., S. 217. Siehe auch ebd. S. 220ff.).

16 Kritisch dazu u.a. Schelsky 1959, S. 23ff.; Bowles/Gintis 1974; Helbig 1988; Kronig 2007 und prinzipiell: Kelsen 1928; Welzel 1951; Topitsch 1958)

kontaminiert, das heißt: durch Wunschvorstellungen verzerrt. Auf den Streit, ob das überhaupt vermeidbar sei, gehe ich hier nicht ein. Ich konzediere ausdrücklich, dass auch Tatsachenfeststellungen aus selektiven und interpretativen bzw. „gemachten“ (!) Beobachtungen und mental verarbeiteten Wahrnehmungen der Realität resultieren. Und dass Tatsachenfeststellungen auch stets und unvermeidbar selektiv rezipiert, interpretiert und geltend gemacht werden, das ist bekannt, und zwar nicht erst seit dem der Konstruktivismus in aller Munde ist. Hinzu kommt, dass bei der Rezeption und Interpretation von Tatsachenfeststellungen das bisherige Fürwahrhalten, die bisherige Orientierung und das jeweils relevante Interesse eine wiederum selektiv höchst wirksame Rolle spielen, auch das ist keine Neuigkeit. Wichtig ist nicht zuletzt die wiederum altbekannte Feststellung, dass das Fürwahrhalten, dass die (Wert-) Orientierung und dass das Interesse sehr viel mit der soziokulturell überaus ungleichen Sozialisation und Identitätsbildung ihrer Subjekte zu tun hat. Genau hier liegt mein Problem: Diejenigen, die – aus welchen Gründen auch immer – nicht sozial aufgestiegen sind und nicht sozial aufsteigen, haben durch ihre eigene Erfahrung und Biographie gelernt, warum das so ist und so sein „muss“, warum daran nichts oder nur mit zweifelhafter Erfolgsaussicht etwas zu ändern ist und warum das auch „völlig in Ordnung“ ist (Stichwort: Ausgrenzungserfahrungen). Ich vermute, dass die Mehrzahl derer, die in der Gesellschafts- und in der Bildungspraxis benachteiligt sind und werden,¹⁷ die sozial selektiven Interessen derer nicht durchschauen, die einerseits ihre eigene herausgehobene gesellschaftliche und ökonomische Position und andererseits die faktische Ausgrenzung der Bevölkerungsmehrheit vom sozialen Aufstieg unter Berufung auf („unbezweifelbare“) Tatsachen und Sachzwänge rechtfertigen. Die Benachteiligten ratifizieren und legitimieren die gesellschaftspolitische Funktion interessenbestimmter Tatsachenbehauptungen dadurch, dass sie ihre sozialisationsbedingte Wertorientierung und das heißt ihre gelernte soziale Unterordnung und Unterwerfung (gleichsam spiegelverkehrt) in jene Tatsachenbehauptungen projizieren, mit denen sozial Privilegierte ihren Status rechtfertigen. Ein klassisches Beispiel dafür ist die (ideologische) Funktion des Leistungsprinzips, auf die ich hier nicht weiter eingehe.¹⁸ Kennzeichnend für diese Strategie ist die Bevorzugung des Indikativs bei der Bestimmung von Normen¹⁹ und die Neigung zur Tautologi-

17 Als frühe, geradezu klassische Beiträge zur Erklärung der Dynamiken dieser Praxen vgl. z. B. Heintz 1959; Dahrendorf 1965; Hess et al. 1966; Speck 1968 (und hier bes. Roeder 1968, S. 107); Roth 1969 (und hier bes. Mollenhauer 1969; Oevermann 1969; Undeutsch 1969; Ingenkamp 1969; Weingardt 1969); Bourdieu/Passeron 1971; Hielscher 1972; Klemm u.a. 1985 und aus jüngerer Zeit Kronig 2007; Maaz et al. 2008.

18 Dazu Dreitzel 1974; Váth-Szuszdiara 1976; Hartfiel 1977; Heid 1992 und Giesinger 2008.

19 Beispiel: „Die Würde des Menschen ist unantastbar.“ Allein die Tatsache, dass man die Wahrung der Menschenwürde postuliert (postulieren muss oder postulieren kann), ist der (logische) Beweis dafür, dass die Tatsachenbehauptung nicht zutrifft. Kurz und abstrakt: Sie ist antastbar – abgesehen von der brisanten Frage, was, wann und wo auch dort alles mit dieser Würde als vereinbar anerkannt und praktiziert worden ist und wird, wo sie in sehr hohem Ansehen steht.

sierung²⁰ (bildungs-)politischer Versprechen.²¹ Formal besteht die Paradoxie darin, dass man sich auf Tatsachenfeststellungen beruft, um interessenbestimmte Tatsachenbewertungen zu verschleiern und durchzusetzen. Und inhaltlich besteht die Paradoxie darin, dass man den Aufstieg postuliert (und administriert), um den Ausschluss (der Mehrheit) vom Aufstieg zu legitimieren, und zwar durch eine strategische Verknüpfung des abstrakt konzidierten Aufstiegsanspruchs mit selektionseffektiven Aufstiegsvoraussetzungen.

IV

Nun kann man die Parole „Aufstieg durch Bildung“ nicht nur unter Bezugnahme auf das Kriterium der Erwünschtheit oder der Unerwünschtheit des Aufstiegs, sondern auch unter Bezugnahme auf die Frage problematisieren, ob und wie weit Bildung – gleich welchen Verständnisses – unter gegebenen und programmatisch oft stark vernachlässigten Realisierungsbedingungen überhaupt geeignet ist, den in Aussicht gestellten Aufstieg zu gewährleisten.²² Diese Frage kann um eine weitere Frage ergänzt werden: Wie weit sind die realen sozialstrukturellen und ökonomischen Bedingungen der Möglichkeit eines Aufstiegs durch Bildung bildungspraktisch oder bildungspolitisch überhaupt beeinflussbar.

Aufstieg ist rein logisch nur dort möglich, wo nicht alle aufsteigen.²³ „Es ist durch den Begriff selbst ausgeschlossen, daß alle gleichmäßig aufsteigen“ (Spranger 1918, S. 214).²⁴ Zur Rechtfertigung des Interesses, welches bereits

-
- 20 Tautologien haben die „faszinierende“ Eigenschaft, unter allen Umständen wahr zu sein. Außerdem haben sie (mehr oder weniger) hohen Realitätsbezug; aber sie haben keinen Informationsgehalt.
 - 21 Aktuelles Beispiel: „Wir senken die Steuern (oder erhöhen irgend einen Zuschuss) – wenn bzw. wann es möglich ist“.
 - 22 „Angesichts des Fachkräftemangels darf kein Talent verloren gehen“. So die Integrationsbeauftragte der Bundesregierung (Frau Dr. Böhmer) am 24.11.2008 in den Nachrichten des Deutschlandfunks. Aber was ist dann und dort, wo es keinen Fachkräftemangel gibt? Es hat nicht immer Zeiten (großen) Facharbeitermangels gegeben und es wird sie voraussichtlich auch nicht immer geben. Vgl. dazu auch Baethge (2004, 19): „Die Zone dessen, was man unter dem Gesichtspunkt ihrer Wertbarkeit in der Arbeit prekäre Bildung nennen kann, verschiebt sich nach oben – [...] Prekäre Bildung meint, dass die erworbenen Bildungsabschlüsse und -zertifikate sich am Arbeitsmarkt immer schwerer einlösen lassen“.
 - 23 Warum redet man von Aufstieg, statt beispielsweise von gesellschaftlicher Teilhabe – kulturell, beruflich und als Staatsbürger? Gemessen an dem Ziel des in Aussicht gestellten Aufstiegs ist jeder Nicht-Aufstieg ein erwünschtes (Stichwort: „gesellschaftlicher Bedarf an Ungleichheit“ (Mattern/Weißhuhn 19880, S.157ff.; mit anderer Begründung auch schon Spranger 1918, S. 214ff., 224f) oder in Kauf genommenes (Kronig 2010) Scheitern. Ohne die Erzeugung dieses Scheiterns gibt es keinen Aufstieg. Man kann diese Tatsache als „Differenzerzeugung“ postulieren und pädagogisieren (Tenorth 2007, S. 7ff.), man kann sich aber auch solcher Bewertungen enthalten und beispielsweise nach den Bedingungen fragen, unter denen interpersonale (Lern-)Erfolgsdifferenzen erzeugt werden (Kronig 2010), wovon diese Bedingungen abhängen, ob und wie sie bildungspraktisch beeinflussbar sind und welche Konsequenzen sie für sehr unterschiedlich davon betroffene Personen (=Gruppen) haben.
 - 24 Und erfährt wörtlich fort: „Vielmehr ist der Aufstiegsgedanke das natürliche [?] und notwendige Gegengewicht [?] gegen die mächtige Demokratisierungstendenz [!], die zu einer

Aufgestiegene oder als aufstiegsberechtigt bereits voll Anerkannte daran haben (müssen), dass nicht alle aufsteigen, lieferte Eduard Spranger in seiner bereits zitierten Arbeit einen sehr bemerkenswerten Beitrag. Und er zeigt überdies, welche Funktion der Rekurs auf die „wahre Bildung“ (u.a. Spranger 1918, S. 216) hat, wo es darum geht, den von ihm so bewerteten „Unsegen“ des (unerwünschten) Aufstiegs zu erläutern.

Nun könne man einwenden, dass gegenwärtig kein Anlass bestehe, Aufstiegsinteressen und –bestrebungen zu problematisieren, denn – so die These – es bestehe Mangel an hoch qualifizierten Menschen in unserer Gesellschaft und insbesondere im Beschäftigungssystem. Auch wenn es stimmen sollte, dass die Chancen und Optionen, durch Bildung aufzusteigen so groß seien, wie noch nie zuvor (Hüther/Straubhaar 2009), so spricht das nicht nur nicht gegen die Relevanz meiner zur Diskussion gestellten Fragen, sondern diese Fragen werden genau dadurch gerechtfertigt. Denn die Aussicht auf die Realisierung einer Chance wird auch in der Feststellung Hüthers und Straubhaars als eine Funktion der jeweiligen – durch Bildung kaum veränderbaren und nicht einmal längerfristig vorhersehbaren – Konstellation des dafür relevanten Arbeitsmarktes angesehen.²⁵ Eine (individuelle) Chance ohne Aussicht auf Realisierung ist nichts wert – oder anders formuliert: Eine subjektive Chance ist nur so viel wert, wie objektive Gelegenheiten in Aussicht stehen, diese Chancen auch zu realisieren. Und ohne diese reale (und nicht nur postulierte) Realisierungschance ist auch das Versprechen „Aufstieg durch Bildung“ für sehr viele Adressaten dieser Parole nichts wert.

Ich wiederhole den für meine Problematisierung entscheidenden Satz: Aufstieg kann es nur dort geben, wo nicht alle aufsteigen. Was bedeutet diese Feststellung für die Beantwortung der Frage, ob die Parole „Aufstieg durch Bildung“ realistisch bzw. realisierbar ist? Bei meinem Versuch, diese Frage zu beantworten, unterscheide ich einen quantitativen und einen qualitativen Aspekt.

Zunächst zur quantitativen Dimension: Für einzelne ist der postulierte Aufstieg möglich. Für wen die Aufstiegsaussicht aber auch realistisch ist, das hängt nur zum Teil vom einzelnen ab. Denn als aufstiegsrelevant anerkannte Bildung ist nur (und immerhin) eine notwendige, aber keineswegs auch schon eine hinreichende Bedingung der realen Möglichkeit, durch diese Bildung aufzusteigen,²⁶ Zum anderen Teil hängt der Aufstieg nämlich von entsprechenden, nicht durch Bildung und auch nicht durch Bildungspolitik be-

herabziehenden Gleichmacherei führen müsste, wenn nicht das aristokratische [!] Prinzip der Hebung aller echten [?] Kräfte einen Ausgleich schüfe“ (Spranger 1918, S. 214).

25 Es wäre aufschlussreich, einmal zu klären, an welcher Stelle und in welcher Form Unternehmen zuerst sparen, wenn die Renditen (unter eine unternehmenspolitisch definierte und durchsetzbare) Schwelle sinken.

26 Es ist nicht die einzige interne Aufstiegsvoraussetzung und je nach Region, Epoche, Konjunktur, Branche, globaler und regionaler Arbeitsmarktkonstellation, Kostenstruktur jener Unternehmen, die Arbeitsplätze und Aufstiegsgelegenheiten anbieten, nicht einmal die ausschlaggebende.

einflussbaren²⁷ objektiven Aufstiegsgelegenheiten ab, die durch die jeweilige, nicht einmal mittelfristig vorhersehbare Arbeitsmarktkonstellation determiniert sind.

Die Aussicht auf Aufstieg hängt schon rein quantitativ davon ab, wie viele Aufstiegspositionen zu einem bestimmten Zeitpunkt an einem bestimmten Ort existieren, und wie viele Personen zu diesem bestimmten Zeitpunkt und an diesem bestimmten Ort um die stets begrenzte Anzahl vorhandener Positionen konkurrieren.²⁸ Im Einzelnen:

- Es können nur so viele aufsteigen, wie Aufstiegspositionen existieren oder geschaffen werden können. Das Aufstiegs-, „Versprechen“ ist für die

27 Durch Bildung allein wird nicht eine einzige Stelle im oberen (Aufstiegs-)Segment der sozialen Hierarchie neu geschaffen. Das gilt auch dann, wenn man den so genannten Absorptionsansatz der Bildungsökonomie oder andere Instrumentarien der Abstimmung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem in Betracht zieht (vgl. z.B. die frühe Arbeit von Blossfeld 1983). Den bereits erwähnten Fachkräftemangel gibt es nicht an sich, sondern immer nur zu bestimmten Zeitpunkten an bestimmten Orten mit Bezug auf ganz bestimmte Kompetenzinhalte – je nach Arbeitsmarktlage.

28 Wenn Barack Obama in einer Rede vor der NAACP alle „jungen Schwarzen“ Amerikas dazu aufruft, „Präsident der Vereinigten Staaten von Amerika werden zu wollen“ (Klüver 2009), dann werden die beiden Aspekte überdeutlich: nämlich Eigenverantwortung für das eigene Schicksal zu übernehmen einerseits und die extrem begrenzten Realisierungsbedingungen hinsichtlich des konkret benannten Ziels andererseits. Es ist ebenso plausibel wie widersprüchlich, wenn er gleichzeitig bekennt, dass seine Karriere nicht „ohne die Gnade Gottes“ denkbar gewesen wäre (ebd.).

(große) Anzahl derer uneinlösbar, die über die Anzahl vorhandener Aufstiegspositionen hinausgeht.

- Dieses Problem wäre „gelöst“, wenn sich nur so viele aufstiegsrelevanten bilden wollten, wie Aufstiegspositionen existieren.²⁹ Dieses Wollen ist positiv, aber auch negativ beeinflussbar.
- Ebenfalls „gelöst“ wäre das Problem dann, wenn sich nur so viele aufstiegsrelevant bilden könnten, wie Aufstiegspositionen existieren. Es gibt (insbesondere in der Begabungsdiskussion) sonderbare Vorstellungen über eine extrem selten so genannte prästabilisierte Harmonie zwischen der Anzahl der (von Natur aus) Bildungsfähigen (oder Bildbaren) und dem Quantum derer, die volks- oder betriebswirtschaftlich gebraucht werden (vgl. dazu Helbig 1988, bes. Kap. V, 3). Können kann es immer nur in Bezug auf ein inhaltliches Was geben, und bei der Bestimmung dieses Was spielen unter den realen gesellschaftlichen Entscheidungsbedingungen (jenseits verhandelbarer Funktionserfordernisse) die jeweilige volkswirtschaftliche und betriebswirtschaftliche Erwünschtheit eine zentrale Rolle. Die scheinbar objektive Könnensbestimmung impliziert mit Bezug auf das nur selektiv einlösbare Aufstiegsversprechen eine Projektion des partikularen Interesses an einer Legitimation der seit langem bekannten sozialen Selektion durch Bildung.
- Es gibt noch die (in der Vergangenheit bisweilen politisch offensiv propagierte und praktizierte) „Lösung“, dass – administriert durch die Festsetzung jeweils „brauchbare“ Zulassungs-, Erfolgs- oder Übertrittskriterien – nur so viele zur aufstiegsrelevanten Bildung zugelassen werden,³⁰ wie Aufstiegspositionen existieren (Stichwort: Bedarfsabhängige Auslese – auf der Basis entscheidungsabhängiger Auslesekriterien bzw. Bezugsnormen). In den 1970er Jahren haben Bildungs- und Gesellschaftspolitiker insbesondere der Freien Demokraten einen numerus clausus unter der

29 Was ist die Maßgröße wofür? Ist es die Anzahl der Aufstiegspositionen, nach der sich die dafür von externalen Instanzen als notwendig erachtete „Bildung“ zu richten hat? Oder ist es die Anzahl der (wie und wie hoch) „Gebildeten“, nach der sich Anzahl und Qualität der Aufstiegspositionen richtet? Und wie wird diese quantitative Relation qualitativ, das heißt durch die (implizite) Definition der Aufstiegstauglichkeit der Bildung reguliert?

30 Es gibt vielfältige, überaus subtile Bestrebungen weiterführende Bildung politisch zu kontingentieren oder quantitativ oder qualitativ auf die jeweilige volks- und betriebswirtschaftliche Bedarfslage „abzustimmen“. Es gibt Einrichtungen und Praktiken, die den Zugang zur Bildung so regeln, dass nur so viele Gelegenheit erhalten, sich aufstiegs effektiv zu bilden, wie sozialstrukturell aufsteigen können oder gesellschaftspolitisch erwünscht sind: Dazu gehört die je nach Bedarfslage „positive“ oder „negative“ Bildungswerbung oder die je nach Bedarfslage veränderliche Festsetzung (Verschärfung) der Übertritts- oder Aufstiegs-kriterien – bezogen auf die Höhe oder die inhaltliche Ausprägung der Bildung. Zu diesen (politischen) Festsetzungen gehört auch, dass je nach politischer Vorgabe die Aufwendungen reduziert werden, die erforderlich wären, um beispielsweise die Abiturientenquote ohne Qualitätsminderung des Abiturs zu erhöhen. Hinzu kommt das ganze Arsenal von materiellen und weiteren, überaus subtilen Abschreckungs-Maßnahmen, die im arbeitsmarktabhängigen Bedarfsfall dafür sorgen, dass die Relationen nicht „aus dem Ruder“ laufen. Die Warnungen vor einer so genannten Überqualifikation und die „Entdeckung“ des so genannten Qualifikationsparadoxons liegen noch gar nicht so lange zurück.

folgenden Bedingung abgelehnt: Der Zugang zur weiterführenden Bildung und insbesondere zur Hochschule könne nur so lange offen gehalten werden, wie Studierende aus Lern- bzw. Studienerfolgen keine unrealistischen (!) Ansprüche auf eine entsprechende soziale Platzierung und Honorierung ableiteten. So kann man – je nach Bedarfslage – das hoch geschätzte Leistungsprinzip einfach einmal außer Kraft setzen oder neu justieren: Was Leistung „ist“, das entscheiden diejenigen nach Interessen- oder Bedarfslage, die auch darüber entscheiden, wer aufsteigt und wer nicht.

- Beim gegebenen und nicht durch Bildung veränderbaren Quantum an Aufstiegspositionen bestehen schließlich zwei weitere Möglichkeiten:
 - a) für jeden der neu aufsteigt, steigt ein anderer aus- oder ab (Stichwort: Verdrängungswettbewerb) oder
 - b) „ganz einfach“: Es steigen (diskussionslos und rechtfertigungsfrei) nicht alle auf, die sich an objektiven Bildungsstandards gemessen erfolgreich gebildet haben oder bilden.
- Da der in Aussicht gestellte Aufstieg faktisch über den Arbeitsmarkt vermittelt wird, gelten auch für die daran Interessierten die Marktgesetze: Steigt das Angebot an Gebildeten, die um den Aufstieg auf knappe Aufstiegspositionen konkurrieren, sinkt sogar für diejenigen, die diesen Aufstieg schaffen, der Preis (Lohn). Das wäre ein betriebswirtschaftlich keineswegs unerwünschter Nebeneffekt der Umsetzung des Programms „Aufstieg durch Bildung“. Man muss das nicht dramatisieren, aber selbst mit dem traditionellen Leistungsverständnis ist dieser Sachverhalt schwerlich vereinbar,³¹ es sei denn, man definiert Leistung als das vom Markt Honorierte.

Die rein quantitative Thematisierung der Probleme ist – das hat sich in der knappen Darstellung bereits mehrfach gezeigt – völlig unzulänglich. Es gibt kein Quantum an sich, sondern nur Mengen von irgendetwas Inhaltlichem. Und das sind in diesem Fall „die [bzw. eine bestimmte Modalität der] Bildung“ einerseits und die inhaltlich Ausprägung eines stets inhaltlichen Qualifikationsbedarfs andererseits. Bildung und Qualifikationsbedarf sind vor allem in der hier relevanten Problematisierung wechselseitig aufeinander bezogen, denn zum Aufstieg taugt eine bestimmte Bildung nur, wenn sie in welcher Konkretisierungsform auch immer jenen Ansprüchen genügt, die von Personen definiert werden, von deren Entscheidungen und Interessen der Aufstieg abhängt. Damit bin ich bei dem von mir so genannten qualitativen Aspekt. Aus thematischen Gründen akzentuiere ich hier den Pol der Bildung und unterscheide dabei, zwischen der (a) Art oder dem Inhalt der (aufstiegsnotwendigen) Bildung, (b) dem Grad oder dem Niveau der Bildung oder der Stufe der Kompetenz, die von den konkret jeweils dafür Zuständigen (in Wirtschaft und Gesellschaft) als Aufstiegsvoraussetzung anerkannt wird und (c) der Organisation der Bildung bzw.

31 Ein „Leistungsdefizit entsteht [hier] nicht, weil die Leistung sinkt, sondern weil sich die Nachfrage nach Leistung erhöhrt“ (Hirsch 1980, S. 86).

des Bildungsverlaufs, angefangen von den sozial differierten Besonderheiten der primären Sozialisation bis hin zu den vieldimensionalen Mechanismen der sozialen Selektion im Bildungswesen.

Generell geht es um die Entscheidung der Frage, welche Bildung (Kompetenz) denn überhaupt geeignet ist, einen Aufstiegsanspruch zu begründen – oder richtiger formuliert: welche Persönlichkeitsverfassung (Bildung, Kompetenz, Qualifikation) von wem in welchen sozialen Strukturen und Prozessen als aufstiegstauglich anerkannt wird? In der sozioökonomischen Realität wird die jeweils als Bildung etikettierte Aufstiegsvoraussetzung durch die Rekrutierungskriterien und -praktiken des Beschäftigungssystems bzw. der Repräsentanten des Beschäftigungssystems operationalisiert. Dabei wird auch darüber entschieden, in welchem Maß welche herkunftsbedingten Persönlichkeitseigenschaften³² zur Bildung gerechnet oder auch unabhängig davon für die Aufstiegsauslese wirksam werden.

Mit Bezug auf die Inhalte aufstiegsrelevanter Bildung spielt der Inhalt des external definierten gesellschaftlichen oder betrieblichen Qualifikationsbedarfs zu einem bestimmten Zeitpunkt und an einem bestimmten Ort eine wesentliche Rolle. Ein Mensch kann noch so viel wissen und können; wenn das, was er weiß oder kann, nicht auf eine entsprechende Nachfrage trifft, ist es für den (damit bezweckten) Aufstieg irrelevant. Hinzu kommt die Selektionseffektivität jener Bildungsinhalte,³³ die im Dienst der Rechtfertigung des Selektionsinteresses unabhängig davon zur Aufstiegsvoraussetzung erklärt und praktiziert werden, ob sie für die Erfüllung der gehobenen Arbeitsaufgaben notwendig sind.³⁴

Das damit angesprochene Problem liegt aber noch ein wenig tiefer: Sich durch Bildung aus (extrem) ungünstigen sozialen und ökonomischen Verhältnissen herausarbeiten zu wollen, ist das eine. Diese Verhältnisse, aus denen herauszukommen fast jeden Einsatz lohnt, aber auch durchschauen, analysieren, kritisieren und revidieren zu können,³⁵ ist das andere. Wer aus so-

32 Das sind die von Bourdieu ins Gespräch gebrachten „feinen Unterschiede“.

33 Dazu Roeder 1968; Undeutsch 1969 und Mattern/Weißhuhn 1980, S. 157ff.

34 Freilich haben sich die Arbeits- und entsprechend die Qualifikationsanforderungen im Lauf der Zeit geändert. Aber ist das nur, in erster Linie oder überhaupt eine Folge der Tatsache, dass einerseits die erfolgreiche Bewältigung der zu erledigenden Arbeitsaufgaben ein höheres Kompetenzniveau voraussetzt *und* dass alle, diejenigen, die früher die Hauptschule erfolgreich absolviert haben, heute nicht mehr in der Lage wären, das erforderliche Kompetenzniveau zu erreichen – oder ist das auch oder in hohem Maß eine Folge der so genannten Bildungsexpansion, der Tatsache nämlich, dass genügend Abiturienten für eine Ausbildung bereitstehen, die früher nicht das Abitur zur Voraussetzung hatte? (Vgl. dazu auch Hirsch 1980, S. 80ff. und Baethge 2004.) Und unabhängig davon ob das eine oder das andere (mehr) zutrifft, so ändert das alles nichts an der Tatsache, dass im Bildungssystem und nach Abschluss der formalen Bildung mehr oder weniger scharf nach Kriterien selektiert wird, die längst nicht nur und niemals ausschließlich von dem abhängen, was mit welchen Gründen auch immer als Bildung „bewertet“ wird.

35 Diese Verhältnisse sind Resultat menschlichen Handelns; nur durch menschliches Handeln sind sie auch veränderbar. Konkret spielen dabei aber immer die sozialen, kulturellen und ökonomischen Bedingungen der Realisierung jeweiligen Handlungserfolgs eine maßgebliche Rolle.

zialem Engagement auf Bildung (als einer bekanntlich von sozioökonomischen Determinanten abhängigen und für soziale Selektion unabhängigen Variable) setzt und die sozio-ökonomischen Ursachen der sozialen Bildungsbenachteiligung unangetastet lässt, der vernachlässigt eine wichtige Dimension der Erklärung dieser Benachteiligung, der verzichtet auf die Klärung und Berücksichtigung einer der wichtigsten Realisierungsbedingungen aufstiegsrelevanten Bildungs- und bildungsabhängigen Aufstiegserfolgs und er trägt dadurch zur Stabilisierung der realen Ursachen sowie zur Legitimierung der Gründe für das Erfordernis bei, soziale Diskriminierung durch Bildung zu überwinden. Durch darauf spezialisierte Bildungsmaßnahmen mögen sich (einzelne) Nachteile ausgleichen lassen, die durch sozioökonomische Gegebenheiten verursacht oder begünstigt worden sind – beispielsweise durch Frühförderung, differenzierte bzw. individualisierte Unterstützung, Stipendien usw. Aber an zwei Sachverhalten ist durch Bildungsmaßnahmen nichts zu ändern, nämlich erstens an den sozioökonomischen Ursachen für das fortbestehende Erfordernis ausgleichende Bildungsmaßnahmen zu ergreifen und zweitens paradoxerweise daran, dass Aufstieg mit (sozialem) Ausgleich nicht nur schwer vereinbar ist, sondern die Erzeugung höchst ungleichwertiger Ungleichheit – durch Bildung – erfordert (dazu auch Kronig 2010); denn Aufstieg gibt es nur dort, wo nicht alle aufsteigen.

Ob hinsichtlich des Umfangs oder der Höhe formaler (inhaltlich nicht notwendig homogener) Bildung der Hauptschul-, der Realschul- oder der Gymnasialabschluss (das Abitur) als Ausweis jener Bildung anerkannt wird, die zunächst einmal nur als Zugangsvoraussetzung für eine Banklehre anerkannt oder praktiziert wird, das hängt nicht vom einzelnen Bewerber (Bildungssubjekt), schon eher von der sozialen Bewerberlage und ausschlaggebend von Entscheidungen der Rekrutierungsinstanzen ab. Dass der jeweils besser Gebildete oder Qualifizierte bzw. der als qualifizierter Anerkannte den jeweils weniger gut Gebildeten oder Qualifizierten (im Wettbewerb) verdrängt, mag als normal oder natürlich oder funktional oder gar als gerecht angesehen und akzeptiert werden. Die Frage ist nur, wer mit Bezug auf welches und wie legitimierte Kriterium darüber befindet, was gut und besser ist, was faktisch zum Aufstieg „berechtigt“ und vor allem: was faktisch zu einem Aufstieg führt. Die Selektion wird auf eine höhere Kompetenzstufe verlegt. Oder genereller: Die Kompetenzstufe („Hürde“) und der Kompetenzinhalt, die für den Aufstieg als notwendig festgesetzt werden, können je nach (entscheidungsabhängiger) Bestimmung des funktionalen und extra-funktionalen Bedarfs festgelegt werden. Freilich sind Unternehmen daran interessiert und darauf angewiesen, dass Bewerber um Aufstiegspositionen können, wollen und tun, was durch eine bestimmte Arbeitsorganisation geregelt von ihnen verlangt wird. Aber dabei handelt es sich um „Größen“, deren Inhaltsbestimmungen weder von irgendeinem bildungstheoretisch „hergeleiteten“ Bildungsbegriff oder vom (traditionellen) Bildungssystem noch vom Bildungssubjekt ausschlaggebend bestimmt werden. Bewerber um Aufstiegspositionen müssen erfolgreich gelernt haben, das auf dem Niveau zu können, mit dem Engagement zu wollen und mit der Entschiedenheit

(gelegentlich auch: Rücksichtslosigkeit) zu tun, was sie nach externaler Maßgabe können, wollen und tun sollen. Aufstieg durch Bildung setzt eine für den Aufstieg zugerichtete (keineswegs immer und notwendig funktionale) Bildung voraus. Auf die komplexe Frage, ob, wie weit und unter welchen Voraussetzungen diese Sachverhalte mit sozialgeschichtlich legitimierte Maximen abstrakt postulierter Bildung bzw. Bildungspraxis vereinbar sind, gehe ich an dieser Stelle nicht noch weiter ein.

Dass, wie und aus welchen Gründen das (deutsche) Bildungssystem systematisch soziale Selektion betreibt, ist spätestens seit Mitte der 1950er Jahre³⁶ empirisch erwiesen. Und wie wenig sich seither an dieser Tatsache geändert hat, ist Thema jener Diskussionen und Initiativen, denen die hier thematische Qualifizierungsinitiative zuzurechnen ist. Darauf muss ich hier nicht weiter eingehen.

V

Mit allen meinen Fragen und Feststellungen ziehe ich nicht in Zweifel, dass lebenslange Bildung vorbehaltlos wünschenswert ist. Aber warum verbindet man die Forderung und Förderung der Bildungsbereitschaft breiter Bevölkerungsschichten mit dem Versprechen eines nur für wenige Personen realisierbaren sozialen Aufstiegs? Durch eine (soziale) Bildungsexpansion werden die „Bildungsabschlüsse“ bisher in Bildung und Gesellschaft Benachteiligter, wenn auch auf höherem Niveau, vergleichsweise stärker entwertet als es die höheren Bildungstitel je wurden und werden (Kronig 2010). Und diejenigen, die sich den Bildungs- und Weiterbildungsappellen verschließen, scheiden von vornherein völlig aus jedem Aufstiegs Wettbewerb aus. Ihre bisher schon aussichtslose Lage wird, soweit das überhaupt noch möglich ist, mit Bezug auf das Aufstiegskriterium unter den gegebenen und undiskutierten Bedingungen noch einmal dramatisch verschlechtert. – So wie die Forderung nach Gesundheitsschutz und -förderung auf der Basis allgemein anerkannter Wertüberzeugungen keiner besonderen und insbesondere keiner irreführenden Begründung bedarf, so muss niemand sich rechtfertigen, wenn er für (mehr und noch mehr) Bildung wirbt und eintritt.³⁷ Es ist auch nicht zu beanstanden,

36 Siehe z. B. Heintz 1959; Klemm u.a. 1985; Ehmke/Baumert 2007; Maaz u.a. 2008; vgl. auch den sehr differenzierten Bericht von Leschinsky/Roeder 1981)

37 Es gibt viele sehr gute Gründe, der Bildungsfrage hohe Priorität einzuräumen! So könnte man unter der Maßgabe, jedes Kind in seiner körperlichen und geistigen Entwicklung optimal zu fördern, einiges tun, um eine soziale Bildungsbenachteiligung zu überwinden oder eine (extrem) anregungsarme Lernumgebung in der Familie durch eine anregungsreiche außerschulische Lernumgebung beispielsweise in Kindertagesstätten auszugleichen; wahrscheinlich umso besser und nachhaltiger, je ontogenetisch früher und qualifizierter das geschieht. Aber selbst diese nur beispielhaft erwähnten Maßnahmen sind umstritten. Ich gebe dafür ein beliebiges, relativ aktuelles Beispiel: Die Idee der Konzentration einer kostenlosen Frühförderung auf sozial Benachteiligte und demgegenüber kostenpflichtige Vorschulen für Wohlhabende, löst bei Mittelschicht-Eltern keine Begeisterung aus (so James Heckman in: Berth 2008).

dass er dazu eingängige oder attraktive Parolen verwendet – aber er sollte das nicht mit undifferenzierten, verkürzten, unseriösen oder sogar irreführenden Gründen oder uneinlösbaren (Aufstiegs-)Versprechen tun – und dabei bewusst oder unbewusst zur Legitimierung jener Prinzipien, Kriterien und Praktiken beitragen, nach denen die soziale Selektion durch Bildung faktisch seit sehr langer Zeit erfolgt.

So, wie aus meinen Ausführungen kein Vorbehalt gegen Bildung und Bildungswerbung abgeleitet werden kann, so implizieren meine kritischen Erwägungen auch keinen abwertenden Zweifel an der Berechtigung des individuellen und des kollektiven Interesses an der Verwertbarkeit von Bildung. Dass eine Gesellschaft in die Entwicklung der Kompetenz ihrer Mitglieder investiert, damit diese zur qualifizierten Erfüllung der gesellschaftlich notwendigen und kulturell wünschenswerten Arbeit und dabei auch zur Entwicklung international wettbewerbsfähiger Unternehmen beitragen (können), ist ebenso legitim wie das Interesse jedes Einzelnen, seine individuelle Kosten-Nutzen-Relation sorgfältig und längerfristig zu kalkulieren. Wer wollte mit welchen Gründen beanstanden, dass Menschen sich überlegen, ob sich ihre Bildungs- und Arbeitsanstrengungen auch wirtschaftlich lohnen bzw. „auszahlen“? Es gibt keinen guten Grund, die ökonomische Verwertung von Bildung pauschal zu diskreditieren, aber auch keine guten Gründe, die schiefe, kritiklose Unterordnung der Bildung unter die Gesetze rentabler Kapitalverwertung zu akzeptieren.

Meine Ausführungen bezwecken und enthalten keine Bewertung der bloßen Tatsache der sozialen und ökonomischen Ungleichheit unter den Menschen. Sie implizieren aber sehr wohl den Zweifel, dass unter gegebenen Bedingungen durch Bildung etwas an den entscheidungsabhängigen und diskussionswürdigen Prinzipien, Kriterien, Praktiken und Konsequenzen der Erzeugung und Legitimierung dieser ungleichwertigen Ungleichheit geändert wird und geändert werden kann. Mehr noch und zugespitzt: sowohl die postulierte als auch die praktizierte Bildung trägt (derzeit) faktisch mehr als alles andere zur Produktion und zur Legitimation jener ungleichwertigen Ungleichheit bei, die eine strukturelle Voraussetzung dafür ist, dass die Parole „Aufstieg durch Bildung“ nicht von vornherein als sinnlos verworfen werden muss.³⁸

Mein Problem mit der Qualifizierungsinitiative „Aufstieg durch Bildung“ besteht darin, dass ihre Autoren, Befürworter und Sympathisanten zu wenig in die Analyse der faktisch überaus restriktiven und nicht durch Bildung oder Bildungspolitik veränderbaren Bedingungen der Möglichkeit investieren, diese Initiative so zu verwirklichen, dass die Kompetenzentwicklungs- und -verwertungsinteressen der mit dieser Parole angesprochenen Bildungssub-

38 Die These Vierhaus' (1986, S. 63) von der eigenen Dynamik der Bildung, „die immer aufs neue soziale Unterschiede schafft und in Frage stellt“, bedarf zumindest der Differenzierung; beispielsweise: Für welche Personengruppe ist unter welchen realen sozioökonomischen Bedingungen der Ermöglichung von Bildung und mit welchen faktischen sozialen Konsequenzen das eine und für welche (wie große Gruppe) das andere der Fall?

jekte nicht lediglich für external definierte (politische und ökonomische) Bedürfnisse instrumentalisiert werden. In gleicher Weise vernachlässigt wird die wichtige Frage, aus welchen empirisch überprüften Gründen mit welchen Nebenwirkungen gerechnet werden muss, wenn bestimmte bildungspolitische Initiativen unter gegebenen Realisierungsbedingungen praktisch umgesetzt werden. Zu diesen Nebenwirkungen gehört, dass den (potenziellen) Adressaten der hier zur Diskussion stehenden Initiative der Eindruck vermittelt wird, der postulierte bzw. erwünschte (Nicht-)Aufstieg hänge nur von ihnen bzw. von ihrer Bildungsanstrengung (als einem Prozess) und ihrer Bildung (als einem Zustand) ab. Und damit wiederum hängt zweierlei zusammen: 1. Diejenigen, die diese Prinzipien und Praktiken nicht durchschauen, werden – falls sie sich auf das Versprechen „Aufstieg durch Bildung“ einlassen – dazu neigen, das Scheitern ihrer Aufstiegsbemühungen auch dann auf ihr ganz persönliches Versagen zurückzuführen, wenn sie mit ihren aufstiegsmotivierten Bildungsbemühungen nach Ausweis ihrer an anerkannten Standards gemessenen Lernergebnisse erfolgreich waren („Es hat nicht gereicht.“ oder „Ich habe das Falsche gelernt.“).³⁹ Die tatsächlichen Gründe, Prinzipien, Kriterien und Praktiken der faktischen sozialen Selektion werden dadurch nicht nur nicht problematisiert, sondern legitimiert. 2. Diejenigen, die jene Prinzipien und Praktiken (näherungsweise) durchschauen, die der tatsächlich erfolgenden sozialen Selektion zugrunde liegen, könnten durch die Bildungsinitiative geradezu veranlasst oder darin bestärkt werden, sich bewusst gegen jene Bildung zu entscheiden (dazu Wahler 1986), die, je höher der Aufstieg führen soll, desto seltener tatsächlich auch zum Aufstieg führen kann⁴⁰ – es sei denn sie würden (sehr vereinfacht formuliert:) mit der Dummheit, Bildungsabstrenzung und Erfolglosigkeit all jener rechnen, die geeignet wären, den Wettbewerb um attraktive Aufstiegspositionen zu verschärfen.

Auf die Beantwortung der Frage, ob das, was Menschen in ihre geistige Entwicklung investieren (sollen), etwas mit Bildung (in einem von Entscheidungen abhängigen programmatischen Sinn der Verwendung dieses Wortes) zu tun hat, und ob dasjenige, was sie in ihre geistige Entwicklung investieren, als Bildung – geschweige denn als aufstiegs effektive Bildung – anerkannt wird und dann auch tatsächlich zum Aufstieg führt, darauf hat keiner von denen, die der Initiative folgen, maßgeblichen Einfluss. „Aufstieg durch Bildung“, bleibt für die große Mehrzahl ihrer Adressaten eine leere, uneinlösbare, unkalkulierbare und undurchschaute Versprechung.

39 In diesem Zusammenhang ist interessant, dass vor allem Schüler mit niedrigem Leistungsstatus dazu neigen, ihr Versagen sich selbst zuzuschreiben und zugleich besonders überzeugt sind, dass sozialer Status in unserer Gesellschaft nach dem Leistungsprinzip verliehen wird (Fend/Specht 1977).

40 Wie viele und vor allem welche „jungen Schwarzen“ Amerikas werden es denn sein, die Präsident der Vereinigten Staaten von Amerika – siehe Anm. 16 – werden wollen?

LITERATUR

- Baethge, Martin: Ordnung der Arbeit – Ordnung des Wissens: Wandel und Widersprüche im betrieblichen Umgang mit Humanressourcen, in: Mitteilungen des Soziologischen Forschungsinstituts Göttingen (SOFI), Nr. 32, 2004, S. 7-21.
- Bergius, Rudolf: Analyse der „Begabung“: Die Bedingungen des intelligenten Verhaltens, in: Roth, Heinrich (Hrsg.): Begabung und Lernen, Stuttgart 1969, S. 229-268.
- Berth, F.: Chancen, in: Süddeutsche Zeitung, Nr. 74 vom 29./30. März 2008.
- BMBF (2008): Aufstieg durch Bildung – die Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung, online: <http://www.aufstieg-durch-bildung.info/> und <http://www.bmbf.de/de/12042.php> (Zugriff 05.10.2008/15.09.2009).
- Blankertz, Herwig: Bildung im Zeitalter der großen Industrie, Hannover 1969.
- Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft (1979), Frankfurt/M. 2003.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs, Stuttgart 1971.
- Bowles, Samuel/Gintis, Herbert: Intelligenzquotient und Klassenstruktur in den USA, in: Leviathan 2, Heft 1, 1974, S. 27-52.
- Brezinka, Wolfgang: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft, München/Basel 1974.
- Bude, Heinz: Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft, München 2008.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2009, online: http://www.bmbf.de/pub/bbb_09.pdf
- Dahrendorf, Ralf: Arbeiterkinder an deutschen Universitäten, Tübingen 1965.
- Dahrendorf, Ralf: Über den Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen, Tübingen 1966.
- Dreizel, Hans Peter: Soziologische Reflexionen über das Elend des Leistungsprinzips, in: C. F. v. Siemens-Stiftung (Hrsg.): Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips, München 1974.
- Ehmke, Timo/Baumert, Jürgen: Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb: Vergleich zwischen PISA 2000, 2003 und 2006, in: Prenzel, Manfred u.a. (Hrsg.): PISA 2006, Münster 2007, S. 309-335.
- Fend, Helmut/Specht, Werner: Zur Lage der leistungsschwächeren Schüler in unterschiedlichen Schulsystemen, in: Scholz, Gerold (Hrsg.): Hauptschule. Weinheim 1977, S. 27-55.
- Friedrich-Ebert-Stiftung: Einladung zur Podiumsdiskussion „Bildung macht reich. Mehr Praxisorientierung in Bildung und Weiterbildung“ am 17.6.2009 im dbb-forum-berlin.
- Giesinger, Johannes: Fairer Wettbewerb und demokratische Gleichheit. Zum Problem der Bildungsgerechtigkeit, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 104, Heft 4, 2008, S. 556-572.
- Hartfiel, Günter (Hrsg.): Das Leistungsprinzip. Merkmale, Bedingungen, Probleme, Opladen 1977.
- Heid, Helmut: Was „leistet“ das Leistungsprinzip. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 88, Heft 2, 1992, S. 91-108.
- Heintz, Peter (Hrsg.): Soziologie der Schule, Sonderheft 4, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Köln/Opladen 1959.
- Helbig, Paul: Begabung im pädagogischen Denken. Ein Kernstück anthropologischer Begründung von Erziehung, Weinheim 1988.
- Herrlitz, Hans-Georg/Hopf, Wulf/Titze, Hartmut/Cloer, Ernst.: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart, Weinheim 2005.
- Hess, Franz/Latscha, Fritz/Schneider, W.: Die Ungleichheit der Bildungschancen. Soziale Schranken im Zugang zur Höheren Schule, Olten 1966.
- Hielscher, Hans (Hrsg.): Die Schule als Ort sozialer Selektion, Heidelberg 1972.

- Hirsch, Fred: Die sozialen Grenzen des Wachstums, Reinbek b. HH 1980.
- Hüther, Michel/Straubhaar, Thomas: Die gefühlte Ungerechtigkeit. Warum wir Ungleichheit aushalten müssen, wenn wir Freiheit wollen, Berlin 2009.
- Humboldt, Wilhelm v.: Der Königsberger und der Litauische Schulplan (1809), in: Humboldt, Wilhelm v.: Werke in fünf Bänden, Bd. IV, hrsg. v. Flitner, Andreas und Giel, Klaus, Darmstadt 1964, S. 168-195.
- Ingenkamp, Klaus: Möglichkeiten und Grenzen des Lehrerurteils und der Schultests, in: Roth, Heinrich (Hrsg.): Begabung und Lernen, Stuttgart 1969, S. 407-432.
- Kelsen, Hans: Die Idee des Naturrechts (1928), in: Ders.: Aufsätze zur Ideologiekritik, Neuwied 1964, S. 73-113.
- Kerschensteiner, Georg: Freie Bahn dem Tüchtigen. Vortrag im großen Siegle Saal Stuttgart am 18.01.1917 auf Einladung der fortschrittlichen Volkspartei Gross-Stuttgart, Stuttgart o.J.
- Klemm, Klaus/Rolff, Hans-Günter/Tillmann, Klaus-Jürgen: Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Schule, Reinbek b. HH 1985.
- Klüver, Reymeyer: „Ihr müsst Präsident werden wollen“. Obama fordert von Amerikas Schwarzen, ihm nachzueifern und ihr Schicksal selbst in die Hand zu nehmen, in: Süddeutsche Zeitung Nr. 163 vom 18./19. Juli 2009.
- Kronig, Winfried.: Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs, Bern 2007.
- Kronig, Winfried: Der relative Nutzen der Ware Bildung. Über die Grenzen der Verhinderung von Armut durch Bildung, Typoskript – erscheint im Schweizer Sozialmagazin 2010.
- Leschinsky, Achim/Roeder, Peter Martin: Gesellschaftliche Funktionen der Schule, in: Twellmann, Walter: Handbuch Schule und Unterricht, Bd. 3, Düsseldorf 1981, S. 107-154.
- Maaz, Kai/Baumert, Jürgen/Cortina, Kai S.: Soziale und regionale Ungleichheit im deutschen Bildungswesen, in: Cortina, Kai S. et al.: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Reinbek b. HH 2008, S. 205-243.
- Mattern, Cornelia/Weißhuhn, Gernot: Einführung in die ökonomische Theorie von Bildung, Arbeit und Produktion, Frankfurt/M. 1980.
- Menze, Clemens: Überlegungen zur Kritik am humanistischen Bildungsverständnis in unserer Zeit, in: Pädagogische Rundschau 20, 1966, S. 417-434.
- Mertens, Dieter: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7, 1974, S. 36-43.
- Mollenhauer, Klaus: Sozialisation und Schulerfolg, in: Roth, Heinrich (Hrsg.): Begabung und Lernen, Stuttgart 1969, S. 269-296.
- Müller, Walter/Mayer, Kai Ulrich: Chancengleichheit durch Bildung? Untersuchungen über den Zusammenhang von Ausbildungsabschlüssen und Berufsstatus, Stuttgart 1976.
- Oevermann, Ulrich: Schichtspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluss auf die kognitiven Prozesse, in: Roth, Heinrich (Hrsg.): Begabung und Lernen, Stuttgart 1969, S. 297-356.
- Offe, Claus: Leistungsprinzip und industrielle Arbeit, Frankfurt/M. 1970.
- Petersen, Peter (Hrsg.): Der Aufstieg der Begabten, Leipzig/Berlin 1916.
- Pfeiffer, Friedhelm/Reuß, Karsten: Ungleichheit und die differentiellen Erträge frühkindlicher Bildungsinvestitionen im Lebenszyklus, in: ZEW, Discussion Paper No. 08-001, 2008.
- Roeder, Peter Martin: Die pädagogische Bedeutung von Erfolgskontrolle und Leistungsmessung, in: Speck, Josef: Leistung, Erfolg und Erfolgskontrolle in der Pädagogik und ihren Nachbarwissenschaften, Münster 1968, S. 106-119.
- Roth, Heinrich (Hrsg.): Begabung und Lernen, Stuttgart 1969.
- Schelsky, Helmut: Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, Würzburg 1959.
- Schleiermacher, Friedrich: Pädagogische Schriften (1826), hrsg. v. Schulze, Theodor/ Weniger, Erich, Düsseldorf 1957.
- Speck, Josef: Leistung, Erfolg und Erfolgskontrolle in der Pädagogik und ihren Nachbarwissenschaften, Münster 1968, S. 106-119.

- Spranger, Ernst: Das Problem des Aufstiegs (1918), in: Ders.: Kultur und Erziehung. Gesammelte Pädagogische Aufsätze, 4. Aufl., Leipzig 1928, S. 205-226.
- Stein, L. v.: Die Innere Verwaltung. Die Verwaltungslehre 5. Teil, Zweites Hauptgebiet: Das Bildungswesen, I. Teil: Das Elementar- und Berufsbildungswesen in Deutschland, England, Frankreich und anderen Ländern (1868), Reprint, Stuttgart 1962.
- Tenorth, Heinz-Elmar: Aufstieg durch Bildung – was das heißen kann und was nicht. Ein Gespräch mit dem Erziehungshistoriker Heinz-Elmar Tenorth, in: FAZ v. 21. Januar 2009.
- Thorndike, Edward Lee: Mental discipline in high-school studies, *Journal of Educational Psychology*, 15, 1924, p. 1-22 und 83-96.
- Topitsch, Ernst: Restauration des Naturrechts? Sachgehalt und Normsetzung in der Rechtstheorie (1958), in: Ders.: Sozialphilosophie zwischen Ideologie und Wissenschaft. Neuwied 1961, S. 53-70.
- Topitsch, Ernst: Über Leerformeln. Zur Pragmatik des Sprachgebrauchs in Philosophie und politischer Theorie, in: Ders. (Hrsg.): Probleme der Wissenschaftstheorie, Wien 1960, S. 233-264.
- Undeutsch, Udo: Zum Problem der begabungsgerechten Auslese beim Eintritt in die Höhere Schule und während der Schulzeit, in: Roth, Heinrich (Hrsg.): Begabung und Lernen, Stuttgart 1969, S. 377-406.
- Väth-Szuszdiara, Roswitha: Schule: Reproduktion der Leistungsideologie, in: päd-extra 10 1976, S. 17-32 (zugleich: Forschungsbericht aus dem SFB 23 der Universität Konstanz).
- Vierhaus, Rudolf: Bürgerliche Hegemonie oder proletarische Emanzipation: der Beitrag der Bildung, in: Kocka, Jürgen (Hrsg.): Arbeiter und Bürger im 19. Jahrhundert: Varianten ihres Verhältnisses im europäischen Vergleich. Schriften des Historischen Kollegs: Kolloquium 7, München 1986.
- Wahler, Peter: Du hast keine Chance, aber nutze sie, in: DJI Bulletin, Heft 2, 1986.
- Weingardt, Erich: Der Voraussagewert des Reifezeugnisses für wissenschaftliche Prüfungen, in: Roth, Heinrich (Hrsg.): Begabung und Lernen, Stuttgart 1969, S. 433-448.
- Weinstock, Heinrich: Realer Humanismus. Eine Ausschau nach Möglichkeiten seiner Verwirklichung, Heidelberg 1955.
- Welzel, Hans: Naturrecht und materiale Gerechtigkeit, Göttingen 1951.