



Detlef Gaus

Schulsystem und Bildungs- verlierer

**Theoretische und empirische Annäherungen aus Per-
spektive der historischen Bildungsforschung**

EXPLORATIONEN 01/2019

Fachbeiträge Soziale Arbeit

Detlef Gaus

Schulsystem und Bildungsverlierer

Theoretische und empirische Annäherungen aus Perspektive der Historischen Bildungsforschung

Explorationen (Fachbeiträge Soziale Arbeit)

Nr. 01/2019

<https://doi.org/10.26271/opus-1062>

Herausgeberin:

Fakultät Handel und Soziale Arbeit, Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften, Herbert-Meyer-Str. 7, 29556 Suderburg, Web: <https://www.ostfalia.de/cms/de/h/>

Autor:

Prof. Dr. habil. Detlef Gaus, Professur für Bildungs- und kulturwissenschaftliche Theorien für die Soziale Arbeit, Fakultät Handel und Soziale Arbeit, Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften. Email: d.gaus@ostfalia.de

Creative Commons Lizenz CC BY

© 2019 beim Autor

Zitiervorschlag:

Gaus, D. (2019). Schulsystem und Bildungsverlierer. Theoretische und empirische Annäherungen aus Perspektive der Historischen Bildungsforschung. Explorationen (Fachbeiträge Soziale Arbeit). Nr. 01/2019. <https://doi.org/10.26271/opus-1062>

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Befundlagen.....	2
3	Modernisierungs- und systemtheoretische Perspektiven der historisch-empirischen Bildungsforschung	7
4	Bildungssoziologische Perspektiven der historisch-empirischen Bildungsforschung auf den Lehrerberuf	12
5	Diskussion	15
	Literatur	25

1 Einleitung

Gemeinhin wird dem deutschen Schulsystem eine besondere Leistungsschwäche dabei zugeschrieben, den *Zusammenhang von sozialer Ungleichheit und Bildungsungleichheit* zu minimieren¹. Als relativ verfestigt erscheint nach allen empirisch-deskriptiven Vergleichsstudien sowohl der Bildungs- wie der allgemeinen Sozial- wie der besonderen Armutsforschung eine Größe von etwa 10 bis 15 Prozent von Bildungsverlierern, denen über das Schulsystem kein Anschluss mehr an gesellschaftlicher Teilhabe gelingt. Dieser Wert ist quantitativ größer als in anderen entwickelten Staaten, er ist aber zudem auch qualitativ anders gelagert. Feststellbar sind Verfestigungstendenzen über Familiengenerationen hinweg, welche zur Herausbildung eines (neuen) Prekariats führen (vgl. Quenzel/Hurrelmann 2010).

Dem werden normativ vielfach *Postulate* entgegengestellt, was Schule zu leisten habe, was sie tun müsse, Patentrezepte, wie sie Probleme lösen könne. Die Positionen sind dabei klar verteilt und alt bekannt. Funktionär*innen etwa der GEW und der Grünen auf der einen Seite fordern gebetsmühlenartig mehr und besser bezahlte Lehrer*innen, inklusiv-heterogenitätssensible Grundschulen und Integrierte Gesamtschulen mit der Garantie zum Schulabschluss, abgesichert über die Abschaffung der heute noch bekannten Formen des Zurückstufens und Zurücksetzens, des Abschulens und des Sitzenbleibens. Funktionäre etwa des Philologenverbandes und der CDU auf der anderen Seite fordern ebenso gebetsmühlenartig mehr und höhere Leistungsorientierung in einem begabungsdifferenzierten Schulsystem, verbunden mit einer klaren kulturellen Leitorientierung. Solche Postulate sind Gemeingut jedes einigermaßen politisch bewussten Menschen und müssen hier nicht wiederholt werden. Sie sind letztendlich kulturindustriell gefertigte und für den Massenmarkt vereinfachte Populärversionen zu

¹ Soziale Ungleichheit wird im folgenden Text im Wesentlichen als schichtspezifische Ungleichheit gefasst. Regionale Ungleichheiten zwischen Stadt und Land, insbesondere zwischen Ballungs- und Peripherieräumen, zwischen entwicklungsstarken und strukturschwachen Räumen, werden demgegenüber nicht weiter diskutiert. Dieses Problem von sozialer Ungleichheit als regionaler Ungleichheit gewinnt in der Bildungsforschung zunächst noch als Aufmerksamkeit für den Befund insbesondere seit dem Beginn des Jahrhunderts an Aufmerksamkeit (vgl. Neu/Barlösius 2006). Unterschiede in der Bildungsbeteiligung zeigen sich sowohl zwischen einzelnen Bundesländern als auch auf Regional-ebene zwischen städtischen und ländlichen Regionen bzw. zwischen entwicklungsstarken und strukturschwachen Regionen (vgl. Böttcher/Klemm 2000, S.16). Die regionalen Ungleichheiten wurden und werden in der Forschungsliteratur nicht so häufig thematisiert wie die sozialen bzw. schichtspezifischen Ungleichheiten. Insgesamt scheint die Bedeutung dieser regionalen Ungleichheiten an Bedeutung zuzunehmen. Das Ausmaß dieser regionalen Ungleichheiten hängt von so vielen (demographischen, ökonomischen, politischen, sozialen, kulturellen) Faktoren ab, dass deren Wechselwirkungen bisher noch nicht ansatzweise untersucht sind. Von daher sind valide Aussagen auf der Basis empirisch relativ bewährter Datenlagen zum aktuellen Zeitpunkt kaum möglich (vgl. Neu/Barlösius 2006).

Teilaspekten der alten Debatte um ökonomische oder kulturalistische Ursachen von Armut.

Diese Art der Diskussion sei hier nicht geführt, weil sie aus wissenschaftlicher Sicht schlicht für unerheblich gehalten wird. Aus normativer Perspektive werden in ihr nämlich Forderungen an das Erziehungs- bzw. Bildungssystem² herangetragen, wie es funktionieren ‚solle‘, was es leisten ‚müsse‘. Solche Postulatskataloge ignorieren dabei völlig die Tatsache, dass das Bildungssystem in relativer Autonomie eigendynamischen Veränderungsprozessen unterworfen ist. Insofern ist es anstelle postulatspädagogischen Furors notwendig, die kühle *soziologische Analyse bildungssystemischer Zusammenhänge* zu versuchen. Hierbei sind theoretische Positionen von gesellschaftlichen Differenzierungsannahmen mit Ergebnissen der langfristig orientierten historisch-empirischen Bildungsforschung in Verbindung zu setzen.

Dementsprechend sei hier das in Rede stehende Problem vor dem Hintergrund der Erkenntnisse historisch-empirischer Bildungsforschung *erläutert* und *analysiert*. Zunächst werden zu diesem Zweck die Funktionen des Schulsystems verdeutlicht, um so klar zu machen, wie die konstatierten Probleme genauer umschrieben werden können. Sodann werden die historischen Entwicklungslinien zum einen des Schulsystems, zum anderen des Lehrerberufs und seiner Deutungsmuster verdeutlicht. So wird gezeigt, wie die langen Wellen eigendynamischer Entwicklung des Schulsystems eine bestimmte Funktionslogik hervorgebracht haben. Im letzten Schritt werden vor diesem Hintergrund eine Analyse des in Rede stehenden Problems versucht und mögliche Entwicklungen der weiteren (schul-)pädagogischen Reaktionen darauf durchdacht.

2 Befundlagen

Struktureller Kern aller entwickelten Bildungssysteme sind die Schulsysteme. Schulsysteme erfüllen, überall auf der Welt, in modernen hochkomplexen funktional differenzierten Gesellschaften empirisch nachweisbar bestimmte Funktionen. Der international vergleichend Schulforscher Helmut Fend destilliert als grundlegende die *Funktionen der Qualifikation, der Allokation, der Selektion und der Integration* (vgl. Fend 1980; Fend 2006).

² In bewusster Abgrenzung zur Begrifflichkeit Niklas Luhmanns wird hier der Begriff des Bildungssystems dem des Erziehungssystems vorgezogen. Der Begriff Bildung betont die Selbstkonstruktion des Lebenslaufs in Auseinandersetzung mit Umwelt, Erziehung kann demnach allgemein als Anregung bzw. Aufforderung zur Bildung verstehen werden. Der Begriff des Bildungssystems erfasst über den des Erziehungssystems hinaus auch Strukturen und Prozesse informellen und nonformalen Lernens und trägt mithin der partiellen Entkopplung von Lernen und Erziehen in Zeiten lebenslangen Lernens Rechnung (vgl. Gaus/Drieschner 2014; Drieschner/Gaus 2014).

Schulsysteme ermöglichen Lernen auf Vorrat. Diese *Qualifikationsfunktion*, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht erst anlassbezogen im erlebenden Mitleben zwischen älterer und jüngerer Generation, sondern handlungs- und problemorientiert in dafür optimierten Organisationsformen gezielt zu erwerben, ist ein wesentlicher sozial-evolutiver Vorteil moderner Bildungssysteme.

Schulsysteme übernehmen die Funktion von *Selektionen* zum Positiven wie zum Negativen. Sie zeigen den in ihnen Lernenden Möglichkeiten auf, bieten optimierte Lernangebote für besondere Begabungen, Interessen, Bedarfe, sie zeigen zugleich aber auch den Lernenden Grenzen auf, indem sie bestimmte Wege erschweren oder versperren.

Schulsysteme regulieren die *Allokation* sozialer Positionszuschreibungen auf der Basis von Leistung. Im Gegensatz zu vormodernen Sozialsystemen, in denen die soziale Positionszuschreibung auf der Basis von hergebrachten Familienpositionen erfolgte, ist die Leistungsregulierung ein universales Prinzip, das im Prinzip, bei Unterschieden in Feinheiten, für alle modernen Systeme anschlussfähig ist und damit für deren Codierung als ‚gerecht‘ erscheint.

Schulsysteme übernehmen die Funktionen von *Integration und Legitimation*. Sie zeigen den Grundkonsens sozialer Ordnungen auf und tradieren diesen in gezielter Weitergabe. Damit erschaffen sie wesentliche Voraussetzungen für das offene Zusammenleben in den weiteren Funktionssystemen.

Insgesamt also hat das Schulsystem im Gesamt der Systeme eine Art Klärungs- bzw. Ordnungsfunktion auf der Basis von *Leistung*, die an die Stelle des Positionierungsvorbehalts von Familiensystemen in vormodernen Ordnungen tritt. Dementsprechend ist von Schulsystemen funktional zu erwarten, dass sie sich von den Vorprägungen der Familiensysteme, aber auch anderer sozialer Aspekte wie Stadt-Land-Unterschieden, Geschlechter-Differenzen, kultureller Zugehörigkeiten usw. freimachen und nur und einzig auf die individuelle Leistungsfähigkeit der in ihnen lernenden psychischen Systeme achten. Nichts, was außerhalb und vor der Schule war und ist, soll nach ihrer Funktionslogik Einfluss haben, alles soll aus dem schulischen Kursus selbst legitimiert sein.

Dieses Ziel zu verwirklichen gelingt allerdings niemals und nirgendwo auf der Welt, insofern Familiensysteme selbstverständlich starke prägende Enkulturations- und Sozialisierungseinflüsse ausüben. Kinder bringen eine gelebte Biographie mit in die Schule, deren Prägungen sich nicht einfach abschalten lassen. Insofern ist hier von einem nie erreichbaren *Idealziel* die Rede. Das deutsche Schulsystem allerdings, und hierin liegt das Problem, zeigt bei der Kompensation solcher Prägungen durch die Umwelten der Familien- und anderen Sozialsysteme besondere Leistungsschwächen. So zeigen sich in den empirischen Vergleichsstudien immer wieder ähnlich gelagerte Befunde:

In Bezug auf die *Qualifikationsfunktion* kommt es bei gleicher Lernausgangslage bürgerlich und nichtbürgerlich, unterschichtig sozialisierter Schülerinnen und Schüler zum deutlichen Kompetenzzuwachs infolge von Systemänderungen innerhalb des Schulsystems insbesondere bei Abkömmlingen der gebildeten Mittelschichten. Demgegenüber zeigen Veränderungen im Schulsystem bei Unterschichtabkömmlingen nur sehr viel schwächer ausgeprägte Kompetenzzuwächse.

In Bezug auf die *Selektionsfunktion* zeigen sich auffällige Unterschiede der Laufbahnorientierungen in Bezug auf die Herkunftssysteme. Während Kinder und Jugendliche, welche den gebildeten Mittelschichten entstammen, durch das deutsche Schulsystem vielfältige und förderliche Bildungswegentscheidungen angeboten werden, erfahren solche, die den nichtbürgerlichen Unterschichten entstammen, Selektion sehr viel stärker als hemmende, verhindernde Wegschließungen. Die Selektionsfunktion wirkt also schichtabhängig für die einen eher förderlich im Sinne einer Erhöhung von Passungen, für die anderen eher hinderlich im Sinne einer schließenden Begrenzung der Potenziale von Lebensläufen.

In Bezug auf die *Allokationsfunktion* ergibt sich dabei, dass das deutsche Schulsystem in der Tendenz die, mit Pierre Bourdieu, ‚feinen Unterschiede‘ zwischen den Herkunftsmilieus hinsichtlich der Akkumulation unterschiedlicher sozialer und kultureller Kapitalien nicht konterkariert, sondern eher noch proaktiv begleitet (vgl. Bourdieu 1982).

In Bezug auf die *Integrationsfunktion* ergibt sich, dass das Schulsystem Angehörige unterschiedlicher soziokultureller Milieus unterschiedlich erfolgreich in die Umgebungskultur sozialisiert. Während diese Integration in Bezug auf viele Herkunftsmilieus äußerst erfolgreich gelingt, weisen bestimmte Milieus deutliche Desintegrationstendenzen auf; sie werden durch das Schulsystem kaum mehr erreicht.

Die einzelnen Ergebnisse der vielfältigen empirisch-deskriptiven Forschung können hier aus Platzgründen nicht rezipiert werden, sondern sind nur in einer Gesamtperspektive zu betrachten. Insgesamt kann *einerseits* angemerkt werden, dass kein Anlass zu kulturpessimistischen Krisenerzählungen besteht. Vielmehr zeigen sich, seit das Schulsystem durch empirische Begleitforschung kontinuierlich begleitet wird, viele Hinweise darauf, dass und wie das System in Hinblick auf die benannten Punkte die Optimierung seiner systemtisch-funktionalen Leistungserfüllung vorantreibt. *Andererseits* fällt allerdings auf, dass die statistischen Durchschnittswerte in Bezug auf besonders problematische Populationen deutliche Abweichungen offenbaren. Diese Populationen sind durch Mehrfachbelastungen gekennzeichnet.

In der Bildungssoziologie hat sich für die Beschreibung und Analyse dieses Zusammentreffens von Mehrfachbelastungen den Begriff der *Bildungsarmut* durchgesetzt. Unter Bildungsarmut wird das Zusammentreffen einer Ressourcenarmut an Bildung – empirisch zu operationalisieren entweder als Mangel an Kompetenzen und/oder als

Fehlen von Zertifikaten³ – mit mindestens einem der Faktoren ökonomischer Armut, gesundheitlicher Beeinträchtigung und/oder soziokultureller Marginalisierung verstanden. Viele Untersuchungsergebnisse empirischer Studien zeigen, dass sich in solchen Fällen eine problematische Lebenslage verdichtet, welche kaum mehr Optionen gelingender Alltagsgestaltung im weiteren Lebenslauf bereithält (vgl. Allmendinger/Leibfried 2003; Holz 2003, 2010; Holz u.a. 2006).

Der Begriff der Bildungsarmut verweist also auf ein erweitertes, eher soziokulturell bestimmtes Verständnis von Armut als ein nur an Geldwerteinheiten bemessenes Armutsverständnis. Vielmehr wird hier von einer Interdependenz beeinträchtigender objektiver Umgebungsfaktoren mit beeinträchtigten subjektiven Verarbeitungsfaktoren ausgegangen. In gewisser Weise enthüllt dieser Begriff somit eine Analogie zum *Lebenslagenkonzept* in der ursprünglichen Fassung nach Otto Neurath (vgl. Neurath 1909/1981).

In diesem strengen Sinne von *Bildungsarmut* als Bestandteil einer insgesamt problematischen Lebenslage ist davon auszugehen, dass, über alle Gesellschaften und Zeiten der Moderne hinweg, etwa vier bis fünf Prozent der Schülerschaft immer und überall als absolute Bildungsverlierer vorzusetzen sind. Diese Zahl ergibt sich aus manifesten Problemen etwa geistiger Beeinträchtigung oder psychischer Erkrankung in Verbindung mit langfristiger Erkrankung, ökonomischem Mangel, sozialer Verwahrlosung, kultureller Desintegration usw. Solche manifesten Problemcluster sind realistisch Weise durch kein Schulsystem der Welt zu bearbeiten.

Als auffälliger erscheint demgegenüber eine andere Zahl: nach allen Studien, gleich welcher Provenienz, gleich welchen Untersuchungsdesigns, erscheinen im deutschen Schulsystem etwa 15 Prozent aller Schülerinnen und Schüler dauerhaft als *pupils at risk*. Gemeint sind mit diesem Begriff Kinder und Jugendliche, die in ihren familiären und stadträumlichen Lebenswelten Exklusionstendenzen unterliegen, denen das Schulsystem nur kaum erfolgreiche Integrationsoptionen offerieren kann. Dieser Wert von etwa 15 Prozent ist zum einen deutlich höher als die Mächtigkeit entsprechender Populationen in anderen Schulsystemen anderer Staaten. Noch auffälliger ist zum an-

³ Kompetenzen und Zertifikate sind freilich durchaus zweierlei und haben, wie die empirische Forschung immer wieder nachgewiesen hat, nicht zwingend etwas miteinander zu tun. Während Kompetenzen – nach Franz Emanuel Weinert – die bei den psychischen Systemen der Lernerinnen und Lerner vorhandenen kognitiven, sozialen, motivationalen und volitionalen Fähigkeiten und Fertigkeiten sind, sind Zertifikate die vom Funktionssystem ausgegebenen Wechsel, welche als universal-generalisierende Tauschmedien in der Kopplung mit anderen Systemen (Wirtschaftssystem usw.) dienen. Die Anzahl, Art und Qualität von Zertifikaten kann relativ leicht vom Funktionssystem den Dynamiken zwischen den Systemen angepasst werden, wohingegen die tatsächlichen Kompetenzen davon unberührt sind. Die Abschaffung des Hauptschulabgangszeugnisses durch die generelle Einführung eines Standardabschlusses einer Mittleren Reife mag systemisch derzeit funktional sein, sie gibt aber noch keine Aussagen her über die tatsächliche Entwicklung der Kompetenzniveaus von Schülerinnen und Schülern. Somit ist aus bildungswissenschaftlicher Sicht eine kompetenzorientierte Betrachtung zu betonen. Das politische System als relevante Umwelt des Bildungssystems setzt jedoch aus Gründen einfacherer Anschlussfähigkeit oftmals eher auf die Betrachtung von Zertifikaten und deren Entwicklungen.

deren, dass es sich bei den entsprechenden Gruppen in der Bundesrepublik um sich intergenerationell verfestigende Populationen handelt. Bemerkenswert ist, dass hier eine durchaus relevante Überlappung mit jenen etwa 15 Prozent der Bevölkerung festzustellen ist, welche, oftmals dauerhaft in der Abhängigkeit zum System Sozialer Hilfen befangen, ein neues Prekariat der Gesellschaft zu werden drohen.

Die Zahl der in den Studien der empirischen Bildungssystemforschung aufkommenden pupils at risk ist somit deutlich größer als die Zahl der durch theoretisch-analytische Modelle bestimmten bildungsarmen Kinder und Jugendlichen. Wird versucht, beide Gruppen trennscharf auseinander zu rechnen, so ergeben sich aufgrund der unterschiedlichen wissenschaftlichen Hintergrundkonzepte Schwierigkeiten. Genaue Zahlenabgrenzungen sind beim derzeitigen Datenstand der empirisch-deskriptiven Erhebungen nicht möglich. Insofern können allenfalls *Annäherungen* versucht werden. Werden etwa die ‚berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen‘ nach Berufsbildungsgesetz sowie nach SGB III, §§51ff. betrachtet, in denen seit der Änderung von SGB III, §242 nicht mehr nur ‚lernbeeinträchtigte‘ (‚mangelnde Ausbildungsreife‘, ‚Berufsferne‘, ‚Negativprognose zur grundsätzlichen Ausbildungsfähigkeit‘), sondern auch ‚sozial benachteiligte‘ Jugendliche (‚komplexer Förderbedarf im persönlichen Bereich und/oder im familiären Umfeld‘) zugewiesen werden können, so liegt deren Gesamtzahl bei etwa 400.000 Jugendlichen im Alter bis zu 25 Jahren – Kinder sind hier freilich nicht ausgewiesen.

Solche Zahlen sind durchaus zu hinterfragen und auszulegen, die Problemgruppe mag als größer oder als kleiner angenommen werden. Einigkeit herrscht aber weithin in der Bildungssoziologie über die grundsätzlich hier festgehaltenen Ergebnisse: *Einerseits* – quantitativ – sind die Gesamtzahlen nicht so dramatisch, wie manche veröffentlichten Meinungen es gerne suggerieren. Das Schulsystem entwickelt seine Möglichkeiten weiter fort, immer mehr Schülerinnen und Schüler zu integrieren und ihnen Kompetenzzuwächse und damit Lebenschancen für die gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. *Andererseits* – qualitativ – bleibt die Befundlage, dass ein Kern von Bildungsverlierern zurückbleibt, welche durch das Schulsystem nicht mehr erreicht werden. Dabei ist als besonders schwerwiegend zu notieren, dass diese Bildungsverlierer sich in bestimmten Lebenslagen, Lebenswelten und Lebensräumen ballen und sich intergenerationell über gesondert zu erkennende Lebensläufe und von der übrigen Gesellschaft abgegrenzte Selbst- und Weltdeutungen einander immer mehr angleichen. Festzuhalten bleibt, dass diese Gruppen durch das Schulsystem im Verlauf der gesellschaftlich-zeitgeschichtlichen Entwicklung nicht mehr erreicht werden.

3 Modernisierungs- und systemtheoretische Perspektiven der historisch-empirischen Bildungsforschung

Soziologische System- und Differenzierungstheorien ebenso wie Modernisierungstheorien beschreiben das Bildungssystem als gesellschaftliches *Funktionssystem*. Dieses erbringt, neben anderen Teilsystemen wie Politik, Sport, Wirtschaft, Militär, Kunst, Gesundheit, Familie und Intimbeziehungen usw., spezifische Funktionen zur Reproduktion von Gesellschaft bzw. Leistungen für andere Sozialsysteme. Die Ungleichartigkeit, aber generelle Gleichrangigkeit der einzelnen Funktionssysteme untereinander ist nach Niklas Luhmann das zentrale Strukturmerkmal bzw. primäre Differenzierungsprinzip moderner Gesellschaften. In komplexen arbeitsteiligen Gesellschaften kann kein Teilsystem die Funktion eines der anderen ersetzen (vgl. Luhmann 1997, S.743ff.). Im Vergleich mit anderen Systemen liegen Funktionen des Bildungssystems vor allem in Strukturen und Prozessen der Enkulturation, Qualifikation, Legitimation und Selektion.

Gesellschaftliche *Modernisierung* vollzieht sich nach dieser Theorieperspektive auf Struktur- und Prozessebene durch die Ausdifferenzierung von Funktionssystemen. In den Prozessen gesellschaftlicher Modernisierung werden ursprünglich nicht voneinander getrennte gesellschaftliche Teilbereiche mehr und mehr voneinander geschieden. In diesem Sinn einer übergreifenden Prozessdynamik bezeichnet Heinz-Elmar Tenorth die

„Verselbständigung, d.h. Systembildung und Professionalisierung, von Erziehungseinrichtungen und ihrer Ablösung von einer primär in der Lebenswelt organisierten Erziehung [als] unbestrittenes Kennzeichen der Erziehung in der Moderne“ (Tenorth 2008, S.34f.).

Betrachtet man das Bildungssystem historisch, so unterliegt es, ebenso wie seine Bezugssysteme, *langfristigen Entwicklungsdynamiken*. Historisch differenzierte es sich in den letzten 200 Jahren mit der Auslagerung der Unterrichts-, Erziehungs- und Bildungsfunktion aus dem Kontext der Familie als eigenständiger gesellschaftlicher Teilbereich aus. Historisch am frühesten und systemisch am eigenständigsten vollzog sich dabei die Systematisierung von unterschiedlichsten Arten der mehr oder wenig mitlebenden Belehrung und Initiation über verschiedenste Formen von Schulwesen hin zu einem vielfältig in sich gestuften und gegliederten Schulsystem.

Schulen entwickelten sich, früher und weit mehr als etwa Einrichtungen der Früherziehung, der Jugendhilfe, der Erwachsenenbildung, der Kulturpädagogik usw. in den letzten 200 Jahren zu einem institutionalisierten, bildungspolitisch gesteuerten, *in sich gestuften, strukturell integrierten und dauerhaft existenten System*, das Kinder und Jugendlichen aus allen Bevölkerungsgruppen inkludiert (vgl. Herrlitz/Hopf/Titze/Cloer 2009). Zugleich homogenisiert dieses System Kindheit und Jugend in der Moderne, insofern es Kinder und Jugendliche im Medium eines für alle gemeinsam institutionalisierten und standardisierten Bildungsgangs vergesellschaftet. Dieser normiert im Laufe

der Zeit den in der Moderne prinzipiell individualisiert aufgefassten Lebenslauf tatsächlich mehr und mehr. Einerseits setzt er auf der Mikroebene der Biographiekonstruktion Übergänge vom Vorschul- über das Grundschulalter usw. absolut. Andererseits führt er auf der Makroebene der gesamtgesellschaftlichen Segregierung Alterskohorten zu – mit Karl Mannheim – Generationen zusammen. Diese wiederum werden über Passungen einer gemeinsamen Lebenslage des Qualifiziert-, Alloziert-, Selektiert-, Integriert- und bei alle dem Beurteiltwerdens vermittelt, welche am Ende des Bildungsgangs in Passungen zum Wirtschaftssystem und seinen jeweiligen Arbeitsmarktchancen übergehen usw. Das Schulsystem, konkretisiert in seinen Organisationssystemen der einzelnen Schulen, ist somit relevante und zentrale Lebenswelt für alle Mitglieder moderner Gesellschaften einer gewissen Altersspanne. Erst vermittelt über das Schulsystem wird der mehr und mehr homogenisierte Lebenslauf zum verbindenden Medium moderner Gesellschaften.

Das *Schulsystem* als Ganzes wie die in ihm sich verbindenden Organisationssysteme können aufgrund ihres hohen und kohärenten Grades organisationaler Strukturverfestigung und prozessualer Eigendynamik als funktional relativ autonomer Kernbereich innerhalb des Bildungssystems verstanden werden. Seine Entwicklung in der modernen Gesellschaft ist vor allem durch die schubartige Öffnung der schulischen Selektionsfunktion und mithin die Inklusion von Kindern und Jugendlichen aus nach und nach allen Bevölkerungsschichten gekennzeichnet. Die Bildungssystementwicklung verlief „in Preußen und in der alten Bundesrepublik in den letzten 200 Jahren in vier regelmäßigen Schüben der relativen Bildungsbeteiligung, denen jeweils Stagnationsphasen folgten“ (Nath 2003, S.8). In diesen Phasen vollzog sich das Wachstum des Bildungssystems durch den Übergang von der ständischen ‚Auslese qua Geburt‘ zur modernen *Bildungsselektion*. Die Ausdifferenzierung des Schulsystems ging in seiner Entwicklung mit seiner inneren schulorganisatorischen Differenzierung in verschiedene Schulstufen, Schulformen und Einzelschulen mit jeweils spezifischen Profilen einher.

Systematisch erläutern und historisch-empirisch belegen lässt sich also, dass das Schulsystem als Funktionssystem den institutionellen Kern des Bildungssystems bildet. Es entstand vor anderen Teilsystemen wie etwa, um weitere Beispiele zu nennen, den Systemen der frühkindlichen Bildung, der Sozialpädagogik, der Kulturpädagogik, der Erwachsenenbildung usw. Zudem ist es aufgrund seiner früher begonnenen, politisch und finanziell stärker unterstützten und stärker juristisch kodifizierten Strukturierungsprozesse relevanter als jene für die Funktionszusammenhänge des Bildungssystems in dessen Gesamtheit. Somit ist das Schulsystem als institutioneller Kern des Bildungssystems aufzufassen, dem die anderen auf Bildung und Erziehung bezogenen Systeme als Umwelten zur Seite stehen. Das Schulsystem ist nach 200 Jahren immer eigendynamischer werdender Systementwicklung ein hochentwickeltes *Funktionssystem* der modernen Gesellschaft, das in sich wiederum in vielfältig miteinander verwobene *Organisationssysteme* differenziert ist.

Der *Systembildungsprozess* des Schulsystems begann allerdings schon früher. So sind etwa bereits in der vormodernen Gesellschaft die Gründungen erster Universitäten im Mittelalter zu benennen, an die anschließend sich weitere Dynamiken anschließen sollten. So ergab es sich schließlich, dass sich das moderne Bildungssystem

„im Laufe der Jahrhunderte entwickeln sollte. Sein organisatorischer Aufbau ist vom Ende der gelehrten Bildung her gedacht. Seine Entwicklung folgte als interne Differenzierung dem Prinzip der immer weiter nach vorne, in die frühe Kindheit verlagerten Vorbereitung auf die jeweils nächst höhere Stufe der Bildung und Ausbildung“ (Kade/Radke 2011, S.221).

Dieser Befund ist für die hier in Rede stehende Frage zentral. Historisch-empirische Daten verweisen einhellig und eindeutig darauf, dass der Systembildungsprozess des Schulsystems *von oben nach unten* voranging. Das Begriffspaar ‚oben und unten‘ ist hier dreifach zu verstehen.

Einerseits meint das Begriffspaar, dass im Verlauf der Geschichte eine immer weiter gehende *Verfrühung* bildungssystemischer Zugriffe auf den Lebenslauf zu beobachten ist. Ging es im Mittelalter noch um die Kodifizierung universitärer Bildung für erwachsene Menschen, so sind inzwischen Fragen der frühkindlichen Bildung Gegenstand besonderer Aufmerksamkeit.

Andererseits meint das Begriffspaar, dass im Verlauf der Geschichte eine Intensivierung von Bildungsanstrengungen zunächst die höchste Ebene gelehrter Bildung betraf, um welche herum in der Folgezeit mehr und mehr Anstrengungen einer Hebung der *Breitenbildung* angelagert wurden. Dementsprechend betraf der Systembildungsprozess zunächst, schon im Mittelalter in Vorformen beginnend, die Universitäten, sodann, im 19. Jahrhundert, die abiturführenden Schulen, sodann, im 20. Jahrhundert, alle darunter liegenden Schulformen. Derzeit, am Beginn des 21. Jahrhunderts, ist seine weitere Ausweitung auf den Bereich der Früherziehung sowie auf die lateral nebengeordneten außerschulischen Lerninstitutionen zu notieren (vgl. Gaus/Drieschner 2014).

Zugleich ist damit auch ein metaphorisch zu verstehendes ‚oben und unten‘ angesprochen. Alle Entwicklungen des Schulsystems nahmen, auf der Basis von Massendaten empirisch-deskriptiv rekonstruierbar, ihren Ausgangspunkt von den Möglichkeiten und Grenzen höherqualifizierender Abschlüsse und höher geachteter Kompetenzen im Verhältnis zu niederwertigen Abschlüssen und niederen Kompetenzniveaus. Soziologisch ausgedrückt, emanzipiert sich also das symbolische Kapital eines spezifischen *Leistungs- und Wissensverständnisses*, das ursprünglich im Feld der gelehrten Stände, dann im Feld der gebildeten Schichten beheimatet war, zum symbolisch-generalisierten Medium über alle Felder hinweg. Damit bekommt der schulisch operationalisierte Bildungsgedanke eine dialektische Dimension. Er wird inklusiv, insofern er für alle Menschen Gültigkeit beansprucht. Er wird exklusiv, insofern er die Lebenslagen, Lebenswelten und Lebensläufe ganz bestimmter sozialer Gruppen zum Ausgangspunkt seiner Leitorientierung nimmt (vgl. Gaus 2011).

Auf der Ebene des höchsten Komplexitätsgrades ist das Bildungssystem somit als *Funktionssystem* aufzufassen. Entwickelt hat etwa in den letzten 200 Jahren ein intern

gegliedertes und gestuftes Schulsystem als struktureller Kern des Bildungssystems. Dieser Kern steht in verschiedenen Kopplungen zu anderen gesellschaftlichen Funktionssystemen. So ist es, etwa seit dem 19. Jahrhundert, gleichordnend mit dem Wirtschaftssystem über die Vergabe von Zeugnissen und Zertifikaten gekoppelt, was die Allokation entsprechender Qualifikationsprofile optimiert. Andererseits ist es hierarchisch, beginnend schon im 18. Jahrhundert, vom politischen System her gekoppelt. Jenes definiert etwa angemessene Richtwerte von der Klassengröße bis zum Schulhofplatz, es weist Stellen für Lehrkräfte zu, usw.

Wird gefragt, welche Dynamiken die Systembildungsprozesse des Schulsystems typischerweise ausmachen, so lassen sich insgesamt bisher *vier große Wachstumsschübe* des Bildungssystems aus der Analyse empirischer Massendaten destillieren.

Insgesamt ist nach Detlef K. Müller der Zeitraum vom 18. bis zum letzten Drittel des 19. Jahrhunderts als *Ausgangsphase* der Ausdifferenzierung des Schul- und Bildungswesens zu einem Bildungssystem zu betrachten. In dieser Phase wurde das landesherrlich politische System zum Reformmotor, insofern dieses mit pädagogisch-curricularen, finanziellen und verwaltungsorganisatorischen Vorgaben auf juristischem Wege eine einheitliche Inputsteuerung eines sich in Folge politischer Initiativen langsam entwickelnden Schul- und Universitätssystems durchsetzte (vgl. Müller 1981, S.250).

Im Endeffekt erreichte dieser Prozess in den deutschen Staaten die für die Moderne kennzeichnende Stufe der *Systembildung*, als etwa nach der Mitte des 19. Jahrhunderts alle Heranwachsenden eines Jahrgangs in das Schulsystem inkludiert wurden (vgl. Nath 2001). Die Systembildung fand ihre Ergänzung mit der Entstehung und Institutionalisierung der funktionsspezifischen dualen Rollen von Lehrer und Schüler (vgl. Stichweh 1988, S.261) sowie mit bildungspolitischen Normierungen der Lehrerausbildung, Lehrpläne, Unterrichtsmaterialien, Schulhäuser sowie des Schulrechts seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts (vgl. Petrat 1979; Petrat 1987; Sauer 1998).

Die historisch-empirische Bildungsforschung differenziert diesen Prozess der Systembildung über die letzten 200 Jahre mit der Modellannahme von vier lang anhaltenden *Inklusionsschüben*. Nachdem der erste Schub zunächst einmal überhaupt Kinder in das neu entstehende Schulsystem inkludiert hatte, damals oft noch in Formen nur rudimentären Schulehaltens, führte im zweiten Schub in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhundert ein rasantes quantitatives Bildungswachstum zum Ausbau eines Systems von Volksschulen. Dieses wurde zur Voraussetzung dafür, dass eine vollständige und tatsächliche Umsetzung der Unterrichts- bzw. Schulpflicht für alle Kinder über zumindest mehrere einheitliche Lebensjahre möglich wurde. Damit verbunden war die soziokulturell bedeutsame Homogenisierung des Lebenslaufs und der Lebenslage über die sich normierenden Bildungsgänge in der Lebenswelt Schule. Demgegenüber vollzogen sich die Inklusionsschübe des 20. Jahrhunderts ausschließlich als solche des Ausbaus und der Vernetzung eines Systems weiterführender Schulen. Quantitativ immer mehr Schülerinnen und Schüler werden seither in qualitativ immer höherwertige und langwierigere

Schullaufbahnen integriert, an deren Ende immer qualifiziertere Schulabschlüsse stehen. In diesen Wachstumsschüben eines eher qualitativen Bildungswachstums ging die relative Volksschulbeteiligung drastisch zurück. Derzeit ist der Beginn eines weiteren Wachstumsschubes abzusehen. Dieser scheint schon jetzt insofern auf, als zum einen eine weitere Verfrühung des Bildungssystems zu notieren ist, in der die frühkindliche Bildung in Kindertagesstätten mehr und mehr mit dem Schulsystem gekoppelt wird. Zum anderen wird deutlich, wie es jetzt verstärkt um die Inklusion von Schülerinnen und Schülern in eine Normalschullaufbahn geht, welche bisher aus unterschiedlichsten Gründen keine solche Normalbeschulung erfahren haben (zu strukturellen Problemen dieser Prozesse vgl. etwa: Gaus/Drieschner 2014; Gaus 2015).

Nach Talcott Parsons und Luhmann ist *Inklusion* auf der Ebene der *Strukturentwicklung* (Sozialstruktur) als empirisches Merkmal von Modernisierung und auf der Ebene der *Deutungsmuster* (Semantik) als normatives Prinzip der Moderne im Sinne der Verknüpfung von Gleichheits- und Fortschrittsidee aufzufassen (vgl. Schimank 2005, S.242). Beide Ebenen stehen in einem reziproken Zusammenhang. Bildungshistorisch lässt sich diese Annahme durch die Betrachtung von zwei Prozessen erläutern.

Einerseits – empirisch belegbar – erhöhte sich im langfristigen Trend der Herausbildung eines Bildungssystems für den Einzelnen die Wahrscheinlichkeit, zunächst einmal überhaupt an schulischer Bildung teilzuhaben. Daraus ergab sich sodann, auf weiteren Stufen, die Möglichkeit, an formal immer höheren und zeitlich immer intensiveren Formen der Bildung teilzuhaben (*Strukturentwicklung*).

Andererseits – in Bezug auf normsetzende Deutungen – lässt sich im langfristigen Trend eine veränderte Wahrnehmung von Bildungsfähigkeit durch die vielen Einzelnen selber feststellen. Bildungsfähigkeit wurde vom gesamtgesellschaftlichen Ideal aus nicht mehr vom ständisch-hierarchischen Herkommen her gedacht. Eine jedem Menschen innewohnende ‚Bildsamkeit‘, so der Fachbegriff seit Johann Friedrich Herbart, wird vielmehr in der langfristigen Entwicklung mehr und mehr als universales, apriorisches Prinzip verstanden (*Deutungsmusterentwicklung*).

Im Effekt ist zu beobachten, dass die Berücksichtigung beider Aspekte mehr und mehr Basis jeder pädagogischen Praxis wie jeder pädagogischer Reflexion wurde (vgl. Ben-ner 1991, S.71). Damit wird ein für westeuropäische Gesellschaften typisches *Modernisierungsphänomen* erkennbar.

Modernisierung von Bildung vollzog sich in Mitteleuropa in den letzten 200 Jahren einerseits über den Abbau *sozialer Exklusion* aus institutionalisierten Bildungswegen sowie andererseits durch die *Universalisierung* und *Generalisierung* der Lehrer- und der Schülerrolle, sodass „jedes Gesellschaftsmitglied in mindestens einer von zwei Rollen am Systemzusammenhang partizipieren“ kann (Stichweh 1988, S.269). Solche Prozesse verlaufen nicht linear, sondern sind, so die Ergebnisse historischer Fachuntersuchungen, nach Phasen zu differenzieren. In diesen wechseln sich Prozesse des Wachstums mit solchen der Stagnation des Bildungssystems ab. Solche historischen

Erkenntnisse über konjunkturelle Zyklen des Bildungswachstums lassen sich nicht einfach in die Zukunft fortschreiben. Dennoch zeigen sich gewisse Wahrscheinlichkeiten, dass diese für die Vergangenheit im Einzelnen empirisch nachweisbaren Prozesse in ihrer Tendenz eine hohe und verfestigte Eigendynamik haben (vgl. Nath/Griebel 2010). Denn wie für alle ausdifferenzierten Sozialsysteme gilt auch für das Bildungssystem, dass es keine Stoppregeln der Inklusion und der Perfektionierung der Systemleistung kennt. Die qualitative Perfektionierbarkeit des Bildungsauftrages erscheint als unterreichbares Ideal im Sinne eines moving-target, wobei „gleichzeitig [...] eine quantitative Erweiterung des Kreises derer, die der qualitativen Leistungssteigerung teilhaftig werden sollen, hinzu[kommt]. Rationalisierung paart sich mit Inklusion, Fortschritts- mit Gleichheitsbestreben“ (Schimank 2005, S.173).

Somit kann also festgehalten werden: In den letzten 200 Jahren standen die *Ausdifferenzierung* des Bildungssystems einerseits sowie seine innere *Differenzierung* andererseits mit der *Inklusion* der gesamten Bevölkerung in einem reziproken Zusammenhang. Höhere Bildungsbeteiligung führte zu Prozessen von Strukturveränderungen – Strukturveränderungen führten zu höherer Bildungsbeteiligung. Hierin liegt aus historischer Perspektive der entscheidende Unterschied zwischen vormodernen Bildungsbemühungen und modernen Bildungssystemen. Die Hauslehrerziehung der gehobenen Stände bis zum 19. Jahrhundert ebenso wie die Handwerkerlehre bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts waren im Wesentlichen situations- und anlassbezogene Bildungsgänge. Eine curriculare, fachliche, methodische und gestufte Gliederung des Bildungsganges entwickelte sich erst durch die Inklusion größerer Schülerpopulation in Bildungseinrichtungen.

4 Bildungssoziologische Perspektiven der historisch-empirischen Bildungsforschung auf den Lehrerberuf

Die Erkenntnis typischer Abfolgestrukturen von Wachstums- und Stagnationsphasen des Bildungssystems eröffnet zugleich instruktive Blicke auf die Handlungs- und Beziehungsmuster des Lehrerberufs. Diese Behauptung sei im folgenden Abschnitt erläutert. Die historisch-empirische Bildungsforschung zeigt, dass am Anfang der Wachstumsphasen des Bildungssystems jeweils Tendenzen zu dessen *Selbstausbau* zu beobachten sind. Dies ergibt sich logisch, denn bevor ein System wachsen kann, braucht es zunächst Agenten seines Wachstums (vgl. Nath/Titze 2015).

So lässt sich zeigen, dass am Anfang des ersten Wachstumsschubes zum Beginn des 19. Jahrhunderts zunächst die Herausbildung eines eigenständigen *Gymnasiallehrer-*

berufes von Bedeutung war. Die damals völlig neuartige Karriereoption des Philologen weckte neue Interessen bei jungen Männern, eröffnete neuartige Qualifikations- und Berufswege. Das Diffundieren der Absolventen dieser neuartigen Studiengänge trieb wiederum sodann den Systembildungsprozess in der Phase des Ausbaus und der Institutionalisierung der Höheren Schulen voran (vgl. Nath 1988). Der zweite Wachstumsschub der Systemschließung des Bildungssystems war insbesondere durch die fortschreitende Verberuflichung der *Volksschullehrertätigkeit* bis zur Grenze derer akademischer Professionalisierung gekennzeichnet. Auch hier wieder diffundierten junge Menschen in das Bildungssystem, in das Schulsystem zuvörderst, aber auch in den neu entstehenden Volksbildungsbereich usw., und führten so zu einer weiteren Dynamisierung des Systems. Der dritte Wachstumsschub einer quantitativen und qualitativen Expansion des Bildungssystems zeigte an seinem Anfang die Entwicklung gänzlich *neuer pädagogischer Berufsbilder*, des universitären Pädagogik-Magisters, später des Diplom-Pädagogen, des fachhochschulischen Sozialpädagogen usw. Damit entfalteten sich biographisch konkret Ideen und Konzepte in Professionalisierungsschüben in das System hinein. Ebenso kann derzeit, am Beginn des vierten Wachstumsschubes, wiederum ein solches Phänomen beobachtet werden. Etwa sind z.Z. Bereiche der Kindheitspädagogik, der Gesundheitsbildung, der Erwachsenen-, Fort- und Weiterbildung, um nur Beispiele zu nennen, einer *dynamischen Akademisierung* unterworfen, die wiederum in Folge absehbarer Diffusionsprozesse in das System hinein zeitigen werden (vgl. Titze 1990).

Werden diese bildungshistorischen Längsschnittdaten im nächsten Schritt mit soziodemographischen Daten überlagert, so ergibt sich ein weiteres bemerkenswertes Ergebnis. Die Datenlage zeigt eindeutig, dass jede Berufswahl pädagogischer Berufe in allen Wachstumsschüben klaren *Aufstiegsaspirationen* folgt. Dieses gilt schon für die erste Phase nach 1800, als z.B. in Preußen mit dem *examen pro facultate docendi* den bis dahin berufslosen Absolventen der niederen philosophischen Fakultät, in aller Regel *aus niederen Schichten* als die Studenten insbesondere der Medizin und der Jurisprudenz entstammend, eine gesicherte Berufsperspektive eröffnet wurde. Der berufsständische Kampf der Lehrer an Höheren Lehranstalten sollte sich bis 1917 hinziehen, als endlich die volle rechtliche Gleichstellung mit den Angehörigen des allgemeinen Höheren Verwaltungs- und Rechtsdienstes erreicht wurde. Ein analoger Befund gilt ebenso für die zweite Phase im 19. Jahrhundert. Der Volksschullehrerberuf, noch nicht akademisiert, verberuflichte sich über Jahrzehnte eines immer ausgefeilteren Seminar-systems bis zu seiner grundsätzlichen, gleichwohl noch nicht überall vollzogenen, Anerkennung als akademischer Beruf in Folge von WRV Art.143, Abs.2 sowie der Reichsschulkonferenz von 1920. Analoge Tendenzen sind zeitversetzt für den Berufsschullehrerbereich festzustellen. In Zeiten noch getrennter Bildungskreisläufe zwischen niederem und höherem Schulsystem, die beinahe keine Übergangsmöglichkeiten kannten, war der Volksschullehrerberuf somit für aufstiegswillige Volksschüler aus einfachen Verhältnissen die einzige relevante Möglichkeit, einen qualifizierten Beruf ober-

halb der Handwerker- oder Arbeiterebene zu erreichen (vgl. Titze 1991). Gleiches gilt für die dritte große Phase des Selbstaufbaus, in der insbesondere das Tätigkeitsfeld der früher so genannten Armenfürsorge und Jugendwohlfahrtspflege in Fachhochschulen für Sozialarbeit bzw. für Sozialpädagogik formal akademisiert wurde. Die neu entstandene Option einer sog. Fachhochschulreife mit Übergangsoption zu sozialpädagogischen und sozialarbeiterischen Lehranstalten zeigte und zeigt bis heute in ihrer Anzahl wiederum die typischen Muster dieser Anzahl durch Abkömmlinge aus bildungsfernen, unterhalb der Mittelschicht angesiedelten Schichten. Die Sozialarbeiterausbildung fungiert heute, strukturanalog zur Volksschullehrerausbildung vor Jahrzehnten, als erste Aufstiegsoption aus bildungsfernen Schichten in ein kleinbürgerliches Umfeld. Sie ermöglicht im Wesentlichen aufstiegswilligen jungen Menschen aus bildungsfernen Schichten die Option auf, wenn auch bescheidene, Karrierechancen über den Bildungsbereich. Auch der derzeit anstehende neue Wachstumsschub zeigt schon jetzt wieder analoge Aufstiegsmuster, wird etwa die soziale Herkunft der Studierenden von Fächern wie Kindheits- oder Gesundheitspädagogik betrachtet.

Die Kollektivbiographien von pädagogischen Berufen, in deren Kern von Lehrerberufen, zeigen in der empirisch-deskriptiven *Längsschnittperspektive* über die Alterskohorten hinweg eine klare Aufstiegsorientierung. Idealtypisch zusammengefasst, dabei gar nicht einmal fern von statistischen Daten, könnte man für die Zwecke einer Skizze wie dieser hier zusammenfassen: wo der Urgroßvater Handwerker war, da wurden der Großvater Volksschullehrer und der Vater Studienrat. Dem Sohn schließlich ist es vergönnt, in freier Studien- und Berufswahl in den Mittelschichten aufzugehen⁴. Solche Karriereverläufe von Familienbiographien als ganzen erweisen sich als tatsächlich auffällig persistent in pädagogischen Berufsfeldern.

Wird diese Datenlage aus *Querschnittperspektive* betrachtet, so ergibt sich der Befund einer auffälligen Normalisation in berufsbiographischen wie in kollektivprofessionellen Prozessen einer Homogenese ursprünglich heterogener Ausgangslagen hin zu kleinbürgerlichem Status und kleinbürgerlichen, auf Aufstieg in die Mittelschichten ausgerichteten Deutungsmustern. Grund-, Haupt- und Realschullehrer, Berufsschullehrer, Schulsozialarbeiter sind, bei allen weiter zu betrachtenden Unterschieden im Einzelnen, Gewinner der Expansionstendenzen des und Inklusionstendenzen im Bildungs-

⁴ Die intersektional zu bearbeitende Frage des Geschlechterverhältnisses in pädagogischen Berufen sei an dieser Stelle aus Platzgründen beiseitegelassen. In einer ausgreifenden bildungshistorischen Studie müsste sie freilich zentrale Beachtung erfahren, weil die Tätigkeit in Bildungs-, Kultur- und Sozialberufen für die Frauenemanzipation von entscheidender Bedeutung war und ist. Hierbei ist aber eher ein Sinken über die sozialen Schichten zu beobachten (von der bildungsbürgerlich geprägten Kulturpädagogin über die kleinbürgerlich-mittelschichtig geprägte Bibliothekarin oder Grundschullehrerin bis zur bis heute zumeist bildungsfern sozialisierten Erzieherin und Sozialarbeiterin). Mit der Feminisierung der Kultur-, Sozial- und Bildungsberufe gehen wiederum komplexe Veränderungsprozesse einher, welche sowohl die professionellen (Selbst-)Deutungsprozesse der in ihnen Tätigen wie die Strukturlogiken der Positionierung der entsprechenden Berufe im Kampf der sozialen Felder betreffen (Über derartige Zusammenhänge, welche die hier entwickelte Skizze zu einem weit komplexeren Bild vervollständigen würden, siehe weiterführend z.B. Huerkamp 1996).

system. Diese ermöglichen eine kleinbürgerliche Existenz und im Familienverlauf die Hoffnung auf den Aufstieg der eigenen Kinder in die Mittelschichten.

Damit im Zusammenhang steht ein weiteres interessantes Ergebnis der historischen Bildungsforschung, das unter dem Begriff des *Pygmalioneffekts der Lehrergenerationen* erforscht worden ist. Hierzu wurden Daten der Strukturentwicklung und Dokumente der Deutungsmusterentwicklung in Längsschnittstudien übereinandergelegt. Für die Ebene der Strukturentwicklung wurden die Wachstums- und Stagnationsphasen des Bildungssystems gewählt, die einander abwechselnden Phasen also, in denen neue (schul-)pädagogische Berufe entstehen, welche neue Arbeitsfelder für sich erschließen, aber auch jene Phasen eines verharrenden Schulsystems ohne solche Optionen. Darübergelegt wurden als Dokumente der Deutungsmusterentwicklung Texte der Lehrerliteratur wie z.B. Praxishandreichungen, Lehrerzeitschriften usw. Dabei zeigte sich ein auffälliger Befund. In Wachstumsphasen, in denen die kollektiv- wie die individualbiographischen Aufstiegschancen durch die Anwahl des (schul-)pädagogischen Feldes außerordentlich gut sind, zeigt Lehrerliteratur eine auffällige Öffnung hin zu Themen wie sozialem Leistungsoptimismus, Schullaufbahnöffnung, Schulexperimenten usw. In Stagnationsphasen des Bildungswachstums hingegen, in denen ein sozialer Aufstieg durch den (schul-)pädagogischen Beruf weit schwerer fällt, zeigt Lehrerliteratur die genau umgekehrte Tendenz, sich Themen wie biologistischem Begabungs determinismus, Schullaufbahnrestriktionen, Tradierungsnotwendigkeiten usw. zuzuwenden. In Wachstumsphasen des Bildungssystems korrelieren also eher inklusionsorientierte Deutungsmuster im Lehrerdiskurs mit Inklusionstendenzen des Schulsystems auf der Strukturebene, wohingegen in Stagnationsphasen des Bildungssystems eher segregierende Deutungsmuster der Lehrerschaft mit Abschließungstendenzen des Schulsystems zusammentreffen. Insgesamt lässt sich also festhalten, dass Strukturentwicklung und Deutungsmusterentwicklung sich wechselseitig jeweils proaktiv verschränken und konjunkturell verstärken (vgl. Nath/Dartenne/Oelerich 2004).

5 Diskussion

Die bisherigen Ausführungen scheinen in eine *Aporie* zu führen. Einerseits ist für die Gegenwart eine Verfestigung eines unteren Randes von sozial, ökonomisch, kulturell und auch gesundheitlich mehrfachbelasteten Bildungsverlierern festzustellen. Diese werden durch das Schulsystem augenscheinlich derzeit kaum mehr erreicht.

Auch wenn historische Ergebnisse nicht prognostizierend in die Zukunft fortgeschrieben werden können, so kann doch mit einiger Wahrscheinlichkeit ein Fortwirken der Eigendynamik des Bildungssystems erwartet werden. Bei aller eingeschränkten Prognosefähigkeit von Forschung wäre nach den ausgeführten Erkenntnissen mit einer

gewissen Wahrscheinlichkeit für den Anfang einer Wachstumsphase zu erwarten, dass eine *neue qualitativ bedeutsame* Welle der Inklusion in Schullaufbahnen und deren Möglichkeiten erfolgen könnte. Die Deutungsmusterentwicklung zu Themen wie Inklusion oder Bildungsungleichheit und soziale Ungleichheit scheint, auf noch ausstehende serielle Längsschnittuntersuchungen sei verwiesen, auch tatsächlich in diese Richtung zu weisen. Auch die Strukturentwicklung sowohl der strukturell sich verkoppelnden frühkindlichen Bildungseinrichtungen mit dem Schulsystem, der Inklusion besonderer Schülerschaften in die Normalbeschulung, der beginnenden Vernetzung schul-, sozial-, kultur- und gesundheitspädagogischer Angebote in lateral gelagerten Bildungslandschaften als auch der Herausbildung weiterer ausdifferenzierter und zumindest formal akademisierter Bildungsberufe entspricht der erwartbaren Entwicklung.

Demgegenüber scheint aber andererseits die Strukturentwicklung der mangelnden Integration bildungsferner Schülerpopulationen dem erwartbaren Trend auf den ersten Blick nicht zu entsprechen. Wo etwa im letzten Wachstumsschub des Schulsystems relevante Aspekte sozialer Ungleichheit wie das Gefälle zwischen Katholiken und Protestanten oder der Junge-Mädchen-Gegensatz erfolgreich bearbeitet und auf höherer Ebene (Mittelpunktschulen, kostenfreie Schülerbeförderung, Koedukation, usw.) integriert wurden, ist bisher ähnliches in Bezug auf sozial deklassierte und desintegrierte Kinder und Jugendliche *nicht zu beobachten*. Wird überlegt, in welche Richtung auf der Basis bisherigen Ausführungen Antwortversuche unternommen werden könnten, scheinen zwei Aspekte auf, deren einer kurz benannt werden kann, deren anderer länger erläutert werden muss.

Eine kurze abzuhandelnde Erläuterung ergibt sich aus dem Hinweis auf die relativ *langfristig* schwingende Eigendynamik des Bildungssystems. Die relative Autonomie des Bildungssystems ergibt sich ja gerade aus der Verfestigung von schulischen Organisationssystemen. Diese ermöglicht einerseits überhaupt erst eine eigenständige Codierung des systemischen Operierens, schränkt aber andererseits auch die schnelle Veränderungsmöglichkeit des Systems in seiner Gänze ein (vgl. Tenorth 1992). Die Erwartung, dass kurzfristige bildungs- oder standespolitische Erwägungen zu einem schnellen Umsteuern des Systems führen können, ist somit als sachlich unsinnig zu verwerfen. Dementsprechend sei hier anstelle von kurzsichtigem Forderungsaktivismus folgend benannte These vertreten. Behauptet sei, dass die benannten Phänomene nicht als Ausdruck mangelnder Integration, sondern vielmehr als Hinweise auf eine sich abzeichnende Neu-Integration in einem *weiter ausdifferenzierten* Systemzusammenhang zu interpretieren sein könnten (vgl. Gaus/Drieschner 2012).

Damit sei die zweite, etwas längere Überlegung angestellt. Es sei hier die These aufgestellt, dass in Bezug auf die Gruppen von bildungsarmen Schülerinnen und Schülern sowie, weiter, von pupils at risk *strukturell anders gelagerte Kopplungsprobleme* vorliegen als etwa bei der Integration des sprichwörtlich gewordenen ‚katholischen Arbeitermädchens von Lande‘, dessen Integration im letzten Wachstumsschub so relativ prob-

lemlos gelang (vgl. Böttcher/Klemm 2000, S.15f.). Es liegt im Wesen von Wissenschaft, dass sie nur Hypothesen generieren kann, die nachfolgend überprüft werden müssen. Insofern kann hier keine gesicherte Erkenntnis mitgeteilt werden, schon gar nicht können quasitechnologische oder quasipraxeologische Handlungsempfehlungen gegeben werden. Wohl aber kann das anstehende Problem umschrieben und erläutert werden.

Die bisherigen Entwicklungsschübe des Schulsystems haben auf der Strukturebene zu einer immer weitergehenden Institutionalisierung und Formalisierung geführt. Aus dem Lehrerhaus wurde so im Laufe der Modernisierung das Schulhaus, aus diesem die moderne funktionale Großschule, aus dem Schulehalten Unterricht und aus dem Unterricht vielfältig differenzierter, inzwischen binnendifferenzierter Unterricht, aus der einen Klasse das gegliederte Jahrgangsklassensystem, aus den wenigen Jahrgängen viele, innerhalb derer inzwischen wiederum vielerlei Differenzierungen entwickelt wurden usw. Diese Entwicklungen auf der Ebene der Organisationssysteme gingen einher mit der Universalisierung von Leistungs- und Mittelschichtorientierung auf der Ebene der psychosozialen Systeme der Lehrerinnen und Lehrer wie der Schülerinnen und Schüler. Im Rahmen dieser langfristig über Jahrhunderte fortlaufenden zivilisatorischen Entwicklung wurde auf der Deutungsmusterebene die Vorstellung einer universalen Bildsamkeit immer dominanter, welche allen Schulen zur Leitlinie wurde. Im Verlauf dieses Prozesses wurden die Lehrer mehr und mehr typische Vertreter kleinbürgerlicher Schichten mit einer klaren mittelschichtorientierten Aufstiegsperspektive. Strukturebene und Deutungsmusterebene, Institution wie Profession, Organisationssysteme wie psychosoziale Systeme verdichteten so einen Zusammenhang von Struktur- und Deutungsmusterentwicklung, welcher auf *Aufstieg durch Leistung* zielte.

Dieser zivilisatorische Prozess führt aber dialektisch auch zur Herausbildung eines absolut *Anderen*; er befördert prima vista eine Desintegration bildungsferner, nicht mittelschichtiger Lebensmuster, welche insbesondere die hier in Rede stehende Gruppe von bildungsfernen Schülerinnen und Schülern betrifft. Das Schulsystem bedarf zur Erhaltung seiner Funktionsfähigkeit der Standardisierung von Anschlussoptionen an andere Systeme; symbolisch-generalisierte Medien wie der Lebenslauf, die Optimierung hin auf bestimmte Lebenswelten und Lebenslagen dienen diesem Zweck. Dieser kompliziert erscheinende Gedanke eines dialektischen Zusammenhangs kann an einem einfachen Beispiel erläutert werden.

Wird, schematisierend, die *ländliche Dorfschule* noch der 1950er Jahre vorgestellt, so stand der Schulmeister dort in seinem Lehrerhaus noch in einer aus viel älteren Zeiten überkommenen Mischfunktion und präsentierte ein eher diffuses Rollencluster. Neben seiner Lehrerrolle hatte er im Dorf diverse (Subaltern-)Rollen zu übernehmen als Küster, Friedhofsverwalter, Organist, Dorfschreiber usw. Sein Unterricht fand z.T. noch in altersgemischten Klassen statt, vielfach unterbrochen von seinen sonstigen Aufgaben. In diesem Rahmen fehlten ausgefeilte pädagogische Diagnostik und kontinuierliche

Förderung, fehlten Fachräume, fehlten die fachdidaktische Kenntnisse und Materialien für weiterführenden Unterricht usw. Allerdings waren Zeit und Raum dafür, Schülerinnen und Schüler für die Vorbereitung von Beerdigungen, für das Treten des Orgelblasebalges oder für das Austragen von Gemeinde-Nachrichten heranzuziehen. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis war, wenn auch zu diesem Zeitpunkt wesentlich schon nur noch auf dem Lande, durch Reste einer Mischung von Rollen- und diffusen Interaktionsmustern gekennzeichnet, die es dem Lehrer erlaubten, Kinder mit mangelnden Leistungen oder problematischem Sozialverhalten in Probelehrverhältnissen bei Bauern oder Handwerkern unterzubringen usw.

Wird, ebenso idealtypisierend, die *Mittelpunktschule* seit den 1970er Jahren betrachtet, fällt der Unterschied sofort ins Auge. Hier sind Lehrerinnen und Lehrer auf didaktisch-methodische und lerndiagnostische Kernaufgaben fokussierte Unterrichtsfachleute, akademische qualifiziert für ihre professionellen Aufgaben. Ebenso wie ihre Schülerinnen und Schüler fahren sie des Morgens zur Arbeit, ein typisches Bewegungsmuster in Normallebenswelten der industrialisierten Moderne seit dem 19. Jahrhundert. Die Organisation einer großen Schule stellt Fachräume parat und Fachbücher, Aulen und Foren, distanzierte und generalisierte Denkanlässe und Bewegungsräume der habituellen Welt-, Selbst- und Körpererfahrung, wie es sie vorher nur in städtischen Höheren Lehranstalten gab. Lehrmittelfreiheit und Schülertransport tun ihr übriges, um die hergebrachte Bildungsbenachteiligung ländlicher gegenüber städtischen Bevölkerungsgruppen zu überwinden. Die dominanten und entmischten Rollenmuster überlagern Geschlechtsrollenstereotype und wirken so stützend bei der Überwindung der früher so relevanten strukturellen Bildungsbenachteiligung von Mädchen und von ländlicher Bevölkerung. Zugleich gilt aber auch, dass Schülerinnen und Schüler, welche nicht in die generalisierten Rollenerwartungen der Institutionsrollen einer mittelschichtig leistungs- und aufstiegsorientierten Institutionenförmigkeit passen, in diesem Umfeld zu ‚Problemschülern‘ werden. Hier ist kein Lehrer mehr, der die Subalternrolle noch kennt und, diese ausfüllend, verhaltensauffällige oder leistungsschwache Schüler zum Grabaushub mit auf dem Friedhof nimmt, kein Lehrer mehr, der sie die Noten auf der Orgel umblättern lässt und ihnen so mittuendes Erleben von Kultur und Tradition ermöglicht, kein Lehrer mehr, der als Faktotum des ganzen Dorfes für alles und jedes das direkte Gespräch mit dem Bauern oder Handwerker sucht, um einen Lehrling zu vermitteln. In dieser durchorganisierten Lernwelt mit ihren professionalisierten Interaktionsmustern, die vielen Kindern Chancen eröffnet, bleiben einige Kinder fremd. Systematischer ausgedrückt:

Der Unterschied der hier in Rede stehenden Gruppierung von Bildungsverlierern der Gegenwart im Vergleich zur strukturellen Bildungsbenachteiligung ländlicher und/oder weiblicher Populationen in der vergangenen Wachstumsphasen des Schulsystems liegt auf der Strukturebene darin, dass eindimensional lineare Maßnahmen der *Inputsteuerung* – qualitativ höherwertige Schulneubauten, qualitativ bessere Lehrerausbildung, mehr Planstellen für Lehrerinnen und Lehrer, veränderte Schulstrukturen, Lehr-

mittelfreiheit, Schülertransport usw. – nicht mehr greifen. Zwar wird, gerade von Vertreter*innen von Lehrerverbänden, hier insbesondere der GEW, nach wie vor und reflexartig auf Lösungsversprechen wie besser bezahlte Lehrer*innen, kleinere Klassen oder neue Integrierte Gesamtschulen gesetzt. Empirische Forschungen zeigen jedoch, dass in Bezug auf die hier in Rede stehenden Populationen kaum zurechenbare Effekte solcher Maßnahmen erwartet werden können (vgl. Hattie 2015, Terhart 2014).

Damit durchaus im Zusammenhang stehend, zeigen das Bildungssystem als Ganzes wie das Schulsystem als dessen Teil am *Beginn einer neuen Wachstumsphase* organisationale Tendenzen in Richtung auf Entinstitutionalisierung über Entbürokratisierung. Die Tendenz der eigenverantwortlichen Schule geht in Richtung auf (Teil-)Autonomisierung der Einzelschulen und Dynamisierung ihres institutionellen Ordnungsgefüges bei gleichzeitiger bildungswissenschaftlich-didaktischer wie auch bildungspolitischer Schärfung der Vorgaben zur Ergebnisqualität. Diese Vorgaben sind durch diverse Kopplungsinitiativen des Politischen Systems gegenüber dem Bildungssystem als Ganzem und dem Schulsystem im Besonderen vermittelt. Für die interne Regulierung des schulischen Geschehens sind in vielfältiger Weise gerade die Studien der empirisch-deskriptiven Schulleistungsstudien von Belang. Mit den auf ihnen fußenden Kopplungsangeboten des Politischen Systems kommt es für den schulischen Sektor derzeit zwar zu einer Re-Zentralisierung didaktischer und organisatorischer Grundsatzentscheidungen, insgesamt aber zu einer De-Zentralisierung bzw. De-Regulierung organisatorischer und didaktisch-methodischer Einzelfallentscheidungen im konkreten Handlungsfeld schulischen Alltags. Auch diese neuartigen Steuerungsmechanismen, die als eine Abkehr von der hierarchischen Kopplung einer Inputsteuerung durch das Politische System hin zu einer dezentralen Kontextsteuerung über Outcomevorgaben zu analysieren sind, ändern aber nichts daran, dass auch die mit dem neuen Wachstumsschub verbundene qualitative Entwicklung weiterer Kompetenzniveau-Steigerung quantitativ – über die Ausweitung des Schulsystems über den Lebenslauf – und qualitativ – über die weitere Ausweitung qualifizierter wie qualifizierender Abschlüsse auf Wachstum zielt.

Erwartbar erscheint es dabei nicht, dass die in Rede stehenden Populationen bildungsarmer Schülerinnen und Schülern im engeren sowie von pupils at risk im weiteren hiervon direkt profitieren werden, im Gegenteil. Sie sind für die schulischen Organisationssysteme wie für die Systeme der Lehrerschaft, aber auch der Mitschüler und der Mitteltern, zunächst einmal nichts anderes als *problematische Umwelten*, welche den Systemerfolg der eigenverantwortlichen Organisationssysteme hemmen.

Diese Tatsache ergibt sich auf der Deutungsebene nicht zuletzt aus einer wesentlichen Differenz dieser Populationen gegenüber etwa ländlich-katholischen oder weiblichen Populationen im letzten Wachstumsschub. Während jene Populationen durchaus in die mittelschichtig geprägte Institutionenförmigkeit der mittelschichtig idealisierten und leistungsorientiert ausgerichteten Schule strebten, bleiben solche Deutungshorizonte mit-

telschichtiger Leistungs- und Aufstiegsorientierung großen Teilen der jetzigen Bildungsverlierer fremd. Somit ergibt sich ein sich *wechselseitig verstärkender Gegensatz*: Wo mehr und mehr eigenverantwortliche Schulen optimierte Betriebsergebnisse liefern müssen und insofern problematische Schülerschaften operativ als Belastung bearbeiten müssen, da ist bei mehr und mehr sich sozial abschließenden bildungsfernen Populationen die Idealisierung mittelschichtiger Leistungsentwürfe nicht mehr vorhanden. So bleiben beide einander Umwelten, die nicht nach strukturellen Kopplungen streben. Diese Befundlage erscheint aus modernisierungstheoretischer Perspektive evident, vor ihrem Hintergrund erscheinen allzu postulatorische Versuche der Formulierung von Forderungen als entweder naiv oder romantisch-reaktionär.

Auszugehen ist aus bildungshistorischer Sicht aber davon, dass im Zuge der weiteren Systemausdifferenzierungsprozesse diese so exkludierte Gruppe *dialektisch* zum zu inkludierenden Phänomen werden wird. Prozesse etwa der Entwicklung regionaler Bildungslandschaften geben Hinweise darauf, welche Richtung evt. in den nächsten Jahren erwartbar sein könnte.

In der strukturellen Kopplung von Bildungs-, Sozial-, Kultur- und Wirtschaftspolitik auf lokaler, kommunaler und regionaler Ebene, in der Vernetzung von Schulen, Ausbildungsbetrieben, Einrichtungen der Jugendpflege und partizipativen Prozessen engagierter Bürgerinnen und Bürger in ihrem bürgerschaftlichen Engagement zeichnen sich völlig neue Lösungsversuche ab. In den Kopplungen von Organisations- und Interaktionssystemen in solchen *regionalen Bildungslandschaften* werden, als derzeit sich abzeichnende völlig neue professionelle pädagogische Funktionsaufgabe, Lotsenfunktionen über Bildungsnetze und Bildungsketten gelegt. In diesem werden die in Rede stehenden Populationen zunächst einmal überhaupt engmaschig erfasst und auf dieser Basis wieder einer Förderung zugeführt. Diese Prozesse sind bei weitem noch nicht ausdifferenziert, institutionalisiert und standardisiert, ihre tatsächliche Richtung, gar ihre effektiven Erfolge liegen noch weit im Dunkel der Zukunft verborgen (vgl. Gaus 2014). Schnelle Ergebnisse aber, dieses sei aus der Perspektive historischer Bildungsforschung angemerkt, sind im Angesicht der Langfristigkeit von bildungssystemischen Entwicklungen auch nicht zu erwarten. Diese Prozesse stehen aktuell vor zwei besonderen Herausforderungen.

Zum einen handelt es sich bei den sich neu abzeichnenden Versuchen um Kopplungsphänomene zwischen Schule und anderen (sozial-, früh-, kultur-, freizeit-, sport-, arbeits-, personal-, etc.) pädagogischen Systemen, welche der Schule bisher als Umwelten unverbunden entgegenstanden. In der Forschungsliteratur konnte gezeigt werden, dass unterschiedliche Systeme innerhalb des Bildungssystems von unterschiedlichen Ausgangsbedingungen und Zeitpunkten des systemischen take offs in unterschiedlichen Tempi wachsen. Somit stehen die unterschiedlichen Systeme, die hier potenziell zueinander Kopplungen aufbauen können, in unterschiedlichen Entwicklungsphasen, die sie in unterschiedlichen Entwicklungstempi durchlaufen (vgl. die grundlegende For-

schungsleitlinie von: Gaus/Drieschner 2014; Drieschner/Gaus 2014). Diese Tatsache lässt es aber als sehr unwahrscheinlich erscheinen, dass Schulen und außerschulische Bildungsträger, Schulen und Einrichtungen der Früherziehung, Schulen und Einrichtungen der beruflichen Bildung bzw. des Übergangssystems, Schulen und Einrichtungen der Jugendhilfe etc. zu schnellen und dabei auch dauerhaften Kopplungen kommen werden. Vielmehr wird eine *Phase vielfältiger Suchprozesse* zu erwarten sein, die erst eigendynamisch zu tragfähigen Verbindungen führen kann. Bildungshistorische Perspektive muss vor der naiven Hoffnung warnen, dass schnelle Patentlösungen zu erwarten seien.

Zum anderen ist damit ein Problem angesprochen, das insbesondere für sozialpädagogisches Selbstverständnis eine große Herausforderung darstellt. Realistisch erscheint für die nächsten Jahre des sich steigernden Wachstumsschubes eine zunächst noch zunehmende Exklusion der Bildungsarmen und der pupils at risk. Ihre vollständige und erfolgreiche Integration würde die systemische Leistungsfähigkeit des Schulsystems derzeit überfordern, welches aktuell schon mit den politischen Forderungen nach Inklusion von anderen Populationen konfrontiert ist. Somit wird es, zumindest macht die historische Langfristperspektive dieses wahrscheinlich, auf Jahre hinaus zu einer Zweiteilung kommen. Auf der einen Seite werden diejenigen stehen, welche im Schulsystem alleine beschult werden können, auf der anderen Seite jene, welche in Kopplungen mit dem Übergangssystem, mit der Jugendhilfe usw. betreut werden müssen. Damit stehen in Bezug auf diese Population zwei *als relativ wahrscheinlich erscheinende Lösungsversuche* an, die nicht direkt innerhalb des Systems Schule alleine verortet sein werden.

Zum einen wird es zu zunehmend komplexeren *intelligenten Kopplungen* von Schulen mit ihren Umwelten kommen. So stehen etwa, weit über die bisherigen Regelungen des Bildungs- und Teilhabepaketes hinaus, Formen der Zusammenarbeit mit und Förderung von Institutionen wie etwa Jugendzentren, Stadtbibliotheken usw. an, welche niederschwellig aufgehängte Auffangnetze bilden können. In diesem Zusammenhang ist auch der Bereich der Jugendverbandsarbeit sowie des Vereinslebens zu denken. Gerade letztgenannte Formen sind, zumal in ländlichen Räumen, wesentliche Größen bürgerschaftlichen Engagements und zivilgesellschaftlicher Partizipation. In diesem Zusammenhang sind zudem bisher noch kaum angegangene Fragestellungen eines Logistikmanagements sozialer, kultureller, gesundheits- und bildungsbezogener Dienstleistungen zu denken. Entsprechende Unterstützungsstrukturen werden gerade für Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Schichten, in mehrfach belasteten wie belastenden Lebenslagen von entscheidender Bedeutung sein.

Als *neue professionelle pädagogische Aufgabe* erscheint somit diejenige eines Managements von sozialen, kulturellen, bildungs- und gesundheitsbezogenen Netzwerk- bzw. Logistikdienstleistungen am Horizont. Fraglich und unabsehbar ist aber derzeit noch völlig, wo und wie diese Aufgabe aufgehängt werden wird. Während die Lehrer-

bildung mit den Reformen seit dem Beginn des Jahrhunderts strukturell verengt nur mehr die eine quasi technologische Ausbildung in Unterrichtstechnologien im Blick hat, verliert Sozialpädagogik mehr und mehr im Konglomerat von selbstreferenziellen Sozialarbeitswissenschaften den pädagogischen Blick. Die erziehungswissenschaftlichen Vollstudiengänge sind derweil in allerlei mal spezialisierten, mal idiosynkratischen, mal apokryphen bildungswissenschaftlichen Angeboten aufgegangen. Es ist derzeit noch keine fachliche Ebene des bildungswissenschaftlichen Bereiches erkennbar, welche auf diese neuen Aufgaben reagiert.

Zum anderen ist neben der Organisations- auch die Interaktionsebene in den Blick zu nehmen. Hier gilt es zu beachten, dass die Interaktionsmuster von Kindern aus bildungsfernen Schichten den mittelschichtig rollenförmigen Interaktionsmustern über generalisierte Rollenerwartungen mehr oder weniger fremd bleiben. Genau diese aber sind es, welche der Organisationskultur des Schulsystems inhärent sind. Es wird sich aber erweisen, dass die relativ diffuseren Interaktionsmuster, die noch in der alten Dorfschule zwischen Kindern und ihrem Dorfschullehrer galten, gerade für marginalisierte Kinder und Jugendliche mit speziellen Zuwendungsbedürfnissen von nicht zu unterschätzender Bedeutung sind. Freilich ist die Rückkehr zu solchen eher diffusen Interaktionsmustern nicht mehr quasi natürlich möglich, auch, wenn manche reformpädagogisch inspirierte Romantik dieses vielfach unterstellt. Vielmehr wird es Herausforderung sein, solche *eher diffusen Interaktionskulturen* erst pädagogisch zu inszenieren. Dabei müssen solche Inszenierungen der Diffusität keiner einzelnen Berufsgruppe zugewiesen werden; erwartbar ist, dass es hier zu Teamaufgaben von Schul- und Sozialpädagoginnen und -pädagogen kommen wird.

Damit aber taucht ein weiteres Problem am Horizont auf, welches seiner Bearbeitung harren wird. Als wesentliche Funktion des Schulsystems war eingangs dessen Integrationsfunktion bezeichnet worden; als Schülerinnen und Schüler lernen Mitglieder einer Gesellschaft, sich auf generalisierte Rollenerwartungen vorzubereiten. Während die Normalbeschulung auf Rollenspezifität, kleinbürgerliche Lebensträume und mittelschichtige Lebensideale unter dem omnipräsenten Paradigma der Leistung zielt, kommt es bei Sonderlehrgängen für Bildungsverlierer zu *diffusen Mischfunktionen* in den Interaktionsverhältnissen. Beschulung ist damit eben nicht Beschulung alleine. Damit steht aber aus modernisierungs- und systemtheoretischer Perspektive eine für (Sozial-)Pädagoginnen und -pädagogen uralte Provokation wieder im Raum (vgl. Kessl et al. 2007; Köcher 2009; Hradil 2010).

Es ist inzwischen über 200 Jahre her, dass Johann Heinrich Pestalozzi die These aufstellte, *der Arme müsse zur Armut auferzogen* werden. Diese These erscheint im Angesicht der Tatsache, dass die Leistungs- und Mittelschichtorientierung des Schulsystems in enorm eigendynamischen Systementwicklungsprozessen abgelagert ist, in neuem Licht. Die Vorstellung, dass schnelle Initiativen dem Bildungssystem seine Orientierung austreiben und es weiter unterschichtigen Lebensentwürfen öffnen könnten,

ist zum einen aus ethischen Gründen der Bildungsgerechtigkeit zu verwerfen (vgl. Giesinger 2007). Sie ist zum anderen aus funktionalen Gründen der Wissens-, Kompetenz und Leistungsnotwendigkeit nicht zu erstreben; die Universalisierung des meritokratischen Leistungsgedankens in Verbindung mit den Potenzialen des Bildungsgedankens kann nicht leichtfertig aufs Spiel gesetzt werden. Das Aufgeben bürgerlicher Leistungsorientierung ist nicht zuletzt historisch betrachtet Unsinn. Es muss, verantwortungsethisch wie in Blick auf historische Prozesse, darum gehen, den Problembefund dialektisch zu begreifen. Historisch herleitbare wie ethisch legitimierte Aufgabe zugleich ist es, das Bildungssystem überhaupt erst einmal wieder zu einem Bereich zu machen, der für bildungsferne Kinder und Jugendliche erlebbar und gestaltbar ist. Der kleinbürgerlich-mittelschichtige Normlebenslauf, die entsprechende Normlebenswelt, die Normlebenslagen, welche Schule zu ihrem Funktionieren-Können unterstellen muss, überfordert aber die betroffenen Gruppen.

Dieser Befund wird auch durch vielfältige bildungssoziologische Analysen empirisch belegt. Immer wieder konnte gezeigt werden, dass mangelnde Leistungsfähigkeit für bildungsferne Kinder und Jugendliche zumeist das geringste Problem darstellt (vgl. zuletzt etwa: Schindler 2012, S.29). Für Kinder aus bildungsfernen Schichten stellt sich vielmehr ein ganz anderes Problem als zentral dar⁵. Für sie ist, mit George Herbert Mead, die generalisierte mittelschichtig-distanzierte Rollenerwartung des identitätsabstrakten *generalisierten Anderen*, der sich in der Institutionenförmigkeit des Schulsystems reaktualisiert, kaum anschlussfähig. Sie benötigen vielmehr, identitätskonkret, den *konkreten Anderen*, den Lehrer, Freund, Verwandten, das je biographisch konkrete Vorbild also, den Mentor, der sie fördert in Bezug auf ihre Leistungen, der sie ermutigt in Bezug auf Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeitskonzepte, der ihnen geschützte Proberäume bietet für neue Gehversuche, welche über ihren Habitus hinausgehen, der ihnen insgesamt also zu verdeutlichen hilft, dass andere als die ihnen bisher vertrauten role models möglich sind.

Insofern muss es darum gehen, solchen Kindern und Jugendlichen als psychosozialen Systemen erst einmal *gesonderte* Interaktionssysteme und Organisationsysteme anzubieten, von denen aus sie in Kontakt mit dem Schulsystem treten und diesen halten können. Schlichter gesagt: erst die realistische Anerkennung, dass diese Kinder und Jugendlichen keine Normschüler sind, stellt die Grundlage dafür bereit, sie auf dem Weg zu einer relativ gelingenderen Bildungsbiographie zu unterstützen.

Diese Aussage ist freilich nicht ohne *dialektische Spannung*, weiß doch die Bildungssoziologie ebenso, dass das Verbleiben in eigenen Kommunikationskreisen die wesentlichste Voraussetzung dafür ist, dass sich Habituskonzepte biographisch nicht wei-

⁵ Auf die Problematik der psychosozial vielfältig verwobenen Ursachenkomplexe sozioemotionaler Entwicklungsstörungen, welche nach empirischen Daten den größten Problemkomplex für misslingende Schulbiographien von pupils at risk darstellen, sei aufgrund der hier historisch-soziologisch fokussierten Perspektive in diesem Text nicht weiter eingegangen.

terentwickeln. Die Ergebnisse der empirischen Forschung im Anschluss an Bourdieu können hier in den Worten Wilhelm von Humboldts auf den theoretischen Begriff gebracht werden: Einzig die freieste und proportionierlichste Wechselwirkung von Ich, Du und Welt zu einem Ganzen ist Voraussetzung wie Ergebnis von Entwicklungsprozessen. Schule ist prinzipiell dazu da, solche Wechselwirkungsprozesse wahrscheinlicher zu machen als sie es wären, würden sie nur im Familiensystem, im Stadtteilsystem usw. verbleiben. Bestimmte Schülerpopulationen, und sei es um ihrer Förderung willen, von dieser Entwicklungsperspektive auszuschließen, ist einerseits sinnvoll, andererseits mindestens problematisch. Es besteht dabei die Gefahr weiterer Verfestigung von Desintegrationsprozessen. Umgekehrt besteht im anderen Falle die Gefahr des massenhaften Scheiterns von Integrationsprozessen. In diesem Spannungsfeld wird sich die weitere Entwicklung des Schulsystems vollziehen.

Literatur

- Allmendinger, Jutta ; Leibfried, Stephan (2003): Bildungsarmut. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (B 21-22/2003). Online-Dokument. URL: <http://www.bpb.de/publikationen/T3GDNK,0,0,Bildungsarmut.html> (Stand: 12.10.2012).
- Benner, Dietrich (1991): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim u.a.: Juventa.
- Böttcher, Wolfgang ; Klemm, Klaus (2000): Das Bildungswesen und die Reproduktion von herkunftsbedingter Benachteiligung. In: Frommelt, Bernd ; Rolff, Hans-Günther (Hrsg.): Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozess der Schulentwicklung : Festschrift für Hans-Günter Rolff zum 60. Geburtstag. Weinheim u.a.: Juventa, S.11-43.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Übers. von Bernd Schwibs u. Achim Russer. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Drieschner, Elmar ; Gaus, Detlef (2014): Das Bildungssystem und seine strukturellen Kopplungen. Umweltbeziehungen des Bildungssystems aus historischer, systematischer und empirischer Perspektive. Wiesbaden: Springer
- Fend, Helmut (1980): Theorie der Schule. München u.a.: Urban&Schwarzenberg. (U-&-S-Pädagogik).
- Fend, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gaus, Detlef (2011): Dimensionen und Funktionen des Bildungsbegriffs im langen 19. Jahrhundert. Zur Begriffsgeschichte und Begriffsverwendung eines deutschen Synkretismus. In: Wilhelmy, Anja (Hrsg.): Bildungskonzepte und Bildungsinitiativen in Nordosteuropa (19. Jahrhundert). Wiesbaden: Harrasowitz 2011, S.15-36.
- Gaus, Detlef (2014): Kommunale Bildungslandschaften. Eine rekonstruktive Untersuchung über strukturelle Kopplungen zwischen Bildungspolitik und Bildungssystem. In: Drieschner, Elmar ; Gaus, Detlef (Hrsg.): Das Bildungssystem und seine strukturellen Kopplungen. Umweltbeziehungen des Bildungssystems aus historischer, systematischer und empirischer Perspektive. 1. Aufl. Wiesbaden: Springer, S.101-146.
- Gaus, Detlef (2015): Jeder nach seinen Möglichkeiten, jedem nach seinen Bedürfnissen. Gerechtigkeitskonzepte und schulische Inklusion. In: Pädagogische Rundschau. 69, H.2, S.185-197.
- Gaus, Detlef ; Drieschner, Elmar (2012): Kindergarten und Grundschule zwischen Differenzierung und Integration. Modellannahmen über Strukturen und Prozesse der Systementwicklung. In: ZfPäd. 58, H.4, S.542-561.
- Gaus, Detlef ; Drieschner, Elmar (2014): Strukturelle Kopplungen im Bildungssystem. Zur theoretischen und historisch-empirischen Fundierung bildungswissenschaftlicher Forschung am Beispiel des Verhältnisses von Kindergarten und Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Giesinger, Johannes (2007): Was heißt Bildungsgerechtigkeit? In: ZfPäd. 53, S.362-381.
- Hattie, John (2015): Lernen sichtbar machen. Überarb. deutschsprach. Ausg. von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. 3. erw. Auf. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Herrlitz, Hans-Georg M. ; Hopf, Wulf ; Titze, Hartmut ; Cloer, Ernst (2009): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. 5. Aufl. Weinheim u.a.: Juventa.
- Holz, Gerda (2003): Kinderarmut verschärft Bildungsmisere. In: Aus Politik und Zeitgeschichte Heft B 21-22, S. 5.

- Holz, Gerda (2010): Kommunale Strategien gegen Kinder- und Bildungsarmut. Der Ansatz kindbezogener Armutsprävention. In: Zeitschrift für Inklusion. Nr. 4. Online-Dokument. URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/viewArticle/88/91> (Stand: 15.10.2012).
- Holz, Gerda; Richter, Antje; Wüstendörfer, Werner; Giering, Dietrich (2006): Zukunftschancen für Kinder!? Wirkung von Armut bis zum Ende der Grundschulzeit. Frankfurt am Main: Institut für Sozialpädagogik und Sozialarbeit.
- Hradil, Stefan (2010): Der deutsche Armutsdiskurs. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. 51-52, S.3-9.
- Huerkamp, Claudia (1996): Bildungsbürgerinnen: Frauen im Studien und in akademischen Berufen. 1900-1945. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kade, Jochen ; Radke, Frank-Olaf (2011): Erziehungssystem. In: Kade, Jochen ; Helsper, Werner ; Lüders, Christian ; Egloff, Birte ; Radtke, Frank-Olaf ; Thole, Werner (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, S.220-228.
- Kessl, Fabian ; Reutlinger, Christian ; Ziegler, Holger (Hrsg.) (2007): Erziehung zur Armut? Soziale Arbeit und die „neue Unterschicht“. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Köcher, Renate (2009): Der Statusfatalismus der Unterschicht. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung. Ausg. vom 16.12.2009, S.5.
- Luhmann, Niklas (1997). Die Gesellschaft der Gesellschaft. 2 Bde. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Müller, Detlef K. (1981): Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert. Gek. Studienausg. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. (Sammlung Vandenhoeck).
- Nath, Axel (1988): Die Studienratskarriere im Dritten Reich. Systematische Entwicklung und politische Steuerung einer zyklischen „Überfüllungskrise“. 1930 bis 1944. Frankfurt a. M.: dipa-Verl.. Teilw. zgl.: Göttingen, Univ., Diss. (Sozialhistorische Untersuchungen zur Reformpädagogik und Erwachsenenbildung; 8).
- Nath, Axel (2001): Die Perioden des modernen Bildungswachstums. In: Apel, Hans J. ; Kemnitz, Heidemarie u.a. (Hrsg.): Das öffentliche Bildungswesen. Historische Entwicklung, gesellschaftliche Funktionen, pädagogischer Streit. Bad HeilbrunnObb: Klinkhardt, S. 14-48.
- Nath, Axel (2003): Bildungswachstum und äußere Schulreform im 19. und 20. Jahrhundert. Individualisierung der Bildungsentscheidung und Integration der Schulstruktur. In: Zeitschrift für Pädagogik. 49, S.8-25.
- Nath, Axel ; Dartenne, Corinna M. ; Oelerich, Carina (2004): Der historische Pygmalioneffekt der Lehrergenerationen im Bildungswachstum von 1884 bis 1993. In: Zeitschrift für Pädagogik. 50, S.539-561.
- Nath, Axel ; Griebel, Alexander (2010): Zur Deutung von ‚Bilksamkeit‘ im Prozess der ‚Kommunikationsspirale‘ des ‚Ideenprofils‘. In: Gaus, Detlef ; Drieschner, Elmar (Hrsg.): „Bildung“ jenseits pädagogischer Theoriebildung? Fragen zu Sinn, Zweck und Funktion der Allgemeinen Pädagogik. Festschrift für Reinhard Uhle zum 65. Geburtstag. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.401-434.
- Nath, Axel ; Titze Hartmut (2015): Lehrergenerationen im Bildungswachstum. Lehrer an niederen und höheren Schulen in Deutschland 1800-1945. 1. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (im Erscheinen).
- Neu, Claudia ; Barlösius, Eva (2006): Räumliche Ungleichheit nimmt zu – nicht nur zwischen Ost und West. Rostock: Rostocker Zentrum für Demografischen Wandel. Online-Dokument. URL: http://www.zdwa.de/zdwa/artikel/20081023_66837126W3DnavidW2638.php (Stand 20.02.2015).

- Neurath, Otto (1909/1981): Empirische Soziologie. In: Neurath, Otto: Gesammelte philosophische und methodologische Schriften. Hrsg. von Rudolf Haller. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky. Band 1, S.423-527.
- Petrat, Gerhard (1979): Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750–1850. München: Ehrenwirth.
- Petrat, Gerhard (1987): Schulerziehung. Ihre Sozialgeschichte in Deutschland bis 1945. München: Ehrenwirth.
- Quenzel, Gudrun ; Hurrelmann, Klaus (Hrsg.) (2010): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sauer, Michael (1998): Vom „Schulehalten“ zum Unterricht. Preußische Volksschule im 19. Jahrhundert. Köln u.a.: Böhlau. (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte; 69).
- Schimank, Uwe (2005): Differenzierung und Integration der modernen Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schindler, Steffen (2012): Aufstiegsangst? Eine Studie zur sozialen Ungleichheit beim Hochschulzugang im historischen Zeitverlauf. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland. Online-Dokument. URL: http://www.vodafone-stiftung.de/pages/publikationen/subpages/aufstiegsangst_/index.html (Stand 02.04.2013).
- Stichweh, Rudolf (1988): Inklusion in Funktionssysteme der modernen Gesellschaft. In: Mayntz, Renate ; Rosewitz, Bernd ; Schimank, Uwe (Hrsg.): Differenzierung und Verselbständigung. Zur Entwicklung gesellschaftlicher Teilsysteme. Frankfurt/M. u.a.: Campus, S.261-293.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1992): Intention – Funktion – Zwischenreich. Probleme von Unterscheidungen. In: Luhmann, Niklas ; Schorr, Karl Eberhard (Hrsg.): Zwischen Absicht und Person. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S.194-217.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2008): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. 4. Aufl. Weinheim u.a.: Juventa.
- Terhart, Ewald (Hrsg.) (2014): Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen. 2. Aufl. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Titze, Hartmut (1990): Der Akademikerzyklus. Historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Titze, Hartmut (1991): Lehrerbildung und Professionalisierung. In Berg, Christa ; u.a. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. München: Beck. Bd.4, S.345-370.