

1 Einleitung

Nina Bremm, Kathrin Racherbäumer, Isabel Dean & Thorsten Merl

Neben dem komplexen und verwobenen Verhältnis von individuellen und institutionellen Einflussgrößen auf Fragen der Bildungsgerechtigkeit in Schulen wird seit geraumer Zeit auch aus einer (erziehungs-)wissenschaftlichen Perspektive die Bedeutung des Sozialraums für Bildungsprozesse diskutiert. So geraten komplexe Dynamiken in den Blick, die vielfältige theoretische und empirische Anknüpfungspunkte bieten. Bislang liegt der Fokus der empirischen Bildungsforschung zu sogenannten »Schulen in herausfordernden Lagen« hauptsächlich auf der Identifikation von Schul- und Unterrichtsqualitätsmerkmalen, die sich für Bildungsprozesse (hier oftmals verkürzt verstanden als fachliche Leistungsentwicklung) förderlich zeigen. So existieren inzwischen international und national vielfältige Listen, die »outputmaximierende« Qualitätsmerkmale von Schule und Unterricht in benachteiligten Sozialräumen systematisieren.

Weniger systematisch wurde bisher jedoch diskutiert, welche Verständnisse von Bildung und Gerechtigkeit solchen Arbeiten zugrunde liegen. Und dies, obwohl aufgrund der Zusammenhänge von soziökonomischen Merkmalen des Sozialraums, Schulzugehörigkeit und herkunftsbedingten Leistungsdifferenzen die Frage der sozialräumlichen Lage einer Schule immer auch eine Frage von in Bildungsinstitutionen (re-)produzierter oder aber produktiv bearbeiteter Bildungsbeteiligung ist – und somit zentrale Frage von Bildungsgerechtigkeit. So stellt sich die Frage, ob sich in benachteiligten Sozialräumen spezifische Praxen der Bearbeitung von Bildungsgerechtigkeit, gesellschaftlichen Normalitätserwartungen und Inklusion nachzeichnen lassen.

Jene systematischen Zusammenhänge von Herkunft und Schulzugehörigkeit werfen so Fragen der Inklusion respektive Exklusion auf. Denn eine dem Bildungssystem grundsätzlich zukommende Funktion – die der gesellschaftlichen Integration – wird aufgrund sozialräumlicher Segregation erschwert. Umgekehrt ist zu fragen, inwiefern bildungspolitische Maßnahmen der Bildungssystementwicklung unter dem Anspruch von Bildungsgerechtigkeit Zugang zu und Teilhabe an Bildung so prozessiert werden können, dass sozialräumlichen Segregationsprozessen entgegengewirkt wird. Betrachtet man Bestrebungen der Bildungssystementwicklung im Kontext von Bildungsungleichheit in Deutschland, so geraten pädagogische Maßnahmen auf der Ebene der Einzelschule über Strategien der Entwicklung lokaler Bildungslandschaften bis hin zu bundespolitischen Steuerungsversuchen in den Blick, die in einem komplexen Gefüge von individuellen, institutionellen und rechtlichen Entscheidungsprozessen stehen, die ihrerseits diskursiv präfiguriert erscheinen.

Forschungspraktisch gewendet geraten konkrete Fragen, wie z.B. die Lage einer Schule systematisch mit dem Inklusionsverständnis und der Inklusionspraxis von pädagogischen Professionellen zusammenhängt, in den Fokus; Befunde zu höheren Anteilen von diagnostiziertem Förderbedarf in sozialräumlich benachteiligten Schulen – gerade im sozial-emotionalen Bereich – oder auch zu Konstruktionen von »doppelter Halbsprachigkeit« bzw. der Abwertung von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in schulischen Kontexten können hier einen ersten Ansatzpunkt bieten.

Die Autor*innen dieses Sammelbands entwickeln anknüpfend an unterschiedliche Theorietraditionen und eigene Analysen Perspektiven auf das komplexe Zusammenspiel von schulischem Sozialraum und Bildungsprozessen. Dabei verfolgt dieser Band nicht das Ziel, handlungspraktische Implikationen zu entwickeln oder bildungspolitische Empfehlungen auszusprechen. Vielmehr geht es um eine kritisch-konstruktive Analyse des umrisstenen komplexen Forschungsgegenstands, ausgehend von verschiedenen Theorietraditionen bzw. Forschungsprojekten.

Björn Hermstein und Nils Berkemeyer richten im ersten Beitrag den Blick auf gesellschaftliche Infrastrukturen, »die im Grundschulwesen zur institutionalisierten Erzeugung und Bestätigung sozialer Differenzen beitragen«. Der These folgend, dass soziale Infrastrukturen die Bedeutung ausgewählter sozialer Kategorien in den spezifischen gesellschaftlichen Teilkontexten stabilisieren und zudem festlegen, welche Güter und Berechtigungen an welche sozialen Eigenschaften gekoppelt werden, entfalten sie ebendiese am Beispiel des Grundschulwesens, hier konkret der Initiativen »Kurze Beine – kurze Wege« und der Umwandlung der »Bekenntnisgrundschule« in Gemeinschaftsschulen. Theoretisch stützen sie ihre Untersuchung hauptsächlich auf den selbst entwickelten analytischen Rahmen der kritischen Schulsystementwicklungsforschung (KSEF) und gerechtigkeitstheoretische Überlegungen der »Rechtfertigungsansprüche« nach Forst. Hermstein und Berkemeyer können zeigen, dass Bewegungen im Sinne sozialer Gerechtigkeit, institutionell regelhafte soziale Schließungsdynamiken und empirische Formen von (gerechtigkeitstheoretisch unzureichenden) Rechtfertigungen gegenüberstehen, die Machtstrukturen im Sinne von »Autoritätseffekten« der herrschenden »Reproduktionsklassen« stabilisieren. Solch eine Institutionalisierung im Sinne einer »normenkonservierenden Stützfunktion« kann dazu führen, dass die Wahrscheinlichkeit einer gemeinsamen Normakzeptanz steigt und die Empfindlichkeit gegenüber dem kritischen Hinterfragen in Rechtfertigungsdiskursen verringert wird. Der Theorie der Rechtfertigungsansprüche benachteiligter Klassen folgend, werden diese durch institutionelle Machtverhältnisse marginalisiert und Diskurse um Gerechtigkeit und soziale Benachteiligung beschnitten, abgekürzt oder gar unterdrückt.

Anknüpfend an intersektionale Perspektiven des Inklusionsdiskurses richtet *Markus Ottersbach* in seinem Beitrag den Blick auf Herausforderungen inklusiver Bildung in marginalisierten Sozialräumen. Hierzu zeichnet er die Verwobenheit von sozialer Ungleichheit, sozialräumlicher Segregation und der Marginalisierung dort lebender Kinder und Jugendlicher nach, die sich letztlich auch in niedrigeren Bildungschancen widerspiegeln. Dabei werden insbesondere die strukturellen bzw. die sozio-ökonomischen Bedingungen von Inklusion thematisiert, um über einen analytischen Zugang Perspektiven zum Abbau von Bildungsungleichheit zu er-

schließen. Hierzu werden historische und aktuelle Entwicklungen der sozialräumlichen Segregation über Stigmatisierung, etwa durch mediale Berichterstattung, bis hin zur Marginalisierung jener Quartiere in Deutschland anhand von Beispielen beschrieben. Der Autor resümiert kritisch, dass es in Deutschland nach wie vor unzureichend gelinge, das Menschenrecht auf Bildung für alle einzulösen, wenngleich in den letzten Jahren durchaus unterschiedliche Maßnahmen zur Verbesserung der Chancengleichheit eingesetzt wurden.

Die Autor*innen *Alexandra Wicht, Katharina Wessling und Hubert Ertle* nehmen im Rahmen ihres Beitrages zunächst eine Darstellung aktueller und relevanter soziologischer sowie (berufs-)psychologischer Theorien für den Themenfokus der beruflichen Bildung vor. Dabei folgen sie einem breiten Berufsbildungsverständnis, das nicht nur den Erwerb spezifischer beruflicher Kompetenzen umfasst, sondern ebenso im Vorfeld entwickelte berufliche Orientierungen oder berufsbezogene Entscheidungen. Der Beitrag stellt den aktuellen Forschungsstand zum Einfluss proximaler und distaler sozialräumlicher Kontexte dar, die für verschiedene Dimensionen des Berufsbildungsprozesses, einschließlich der Berufsorientierung und -wahl, von Bedeutung sind. Deutlich werden unterschiedliche Forschungslücken, die das komplexe, simultane Zusammenspiel von beruflichen Bildungsprozessen unter Berücksichtigung lokaler Angebotsstrukturen und angenommener Qualitätsmerkmale beleuchten.

Thorsten Hertel, Nicolle Pfaff, Daniel Ganzert und Stefanie Wittich fragen nach der Rolle sozialräumlicher Strukturen für Prozesse der sozialen und bildungsbezogenen In- und Exklusion. Konkret richten die Autor*innen den Blick auf Anerkennungsverhältnisse unter den Bedingungen urbaner Marginalisierung, indem sie auf empirische Daten dreier Forschungsprojekte zu jugendlichen Peergroups, der Schule sowie der stadtteilbezogenen politischen Arbeiten zurückgreifen und sie auf das Zusammenwirken unterschiedlicher sozialer und pädagogischer Handlungsarenen im Kontext von Segregation hin befragen. Hierzu verorten sie sich im erziehungswissenschaftlichen Diskurs um Anerkennung, den sie für das Feld der sozialräumlichen Segregation als grundsätzlich relevante Theoriefolie fundieren und mit Blick auf die beforschten Felder konkretisieren. Die empirischen Projekte selbst folgen dem Paradigma der Praxeologischen Wissenssoziologie und der Dokumentarischen Methode und rekonstruieren ambivalente Anerkennungsverhältnisse und »spannungsvolle Dynamiken im Zusammenspiel lokaler Bildungsinstitutionen in segregierten Quartieren«.

Lalitha Chamakalayil, Isabel Dean und Oxana Ivanova-Chessex richten den Blick auf elterliches Handeln im Kontext von Normalitätsanforderungen. Dabei sind elterliche Normen »bildungsvorantwortlich« und mittelschichtsnah zu verorten, was dazu führt, dass einige Eltern diese Norm nicht erfüllen können, sich jedoch gleichwohl hierzu verhalten müssen. Daran anknüpfend nehmen die Autorinnen elterliches Handeln im Kontext schulischer Inklusion, Ableismus und intersektionaler Machtverhältnisse in den empirischen Blick, indem sie auf zwei interviewbasierte Studien zurückgreifen. Hier rekonstruieren sie das schulbezogene Handeln zweier (privilegierter) Mütter, die aus einer Normalität herausfallen und so gefordert sind, sich zu ableistischen Normen zu verhalten, als »displaying good motherhood«.

Der Beitrag von *Thorsten Merl und Kathrin Racherbäumer* betrachtet in reflexiver Perspektive die bisherige empirische Schulforschung, die sich dem normabweichenden Sozialraum widmet (gemeint sind damit jene Studien zu sozialräumlich deprivierter, benachteiligter, kritischer, schwieriger etc. Lage). Ziel ist es, die implizit bleibenden Annahmen, Fokussierungen und Wertungen dieser Forschung zu reflektieren. Dafür zeichnet der Beitrag zunächst die Entstehung der Forschungsperspektive auf den Zusammenhang von Bildung(-smisserfolg) und der sozialräumlichen Lage einer Schule nach. Darüber hinaus fasst der Beitrag den einschlägigen deutschen Forschungsstand zusammen. Zur Reflexion dieser Forschung bedienen sich Merl und Racherbäumer einer differenztheoretischen Perspektive. Diese erlaubt ihnen unter anderem zu beleuchten, dass und inwiefern sich die interessierende Forschungsperspektive vorrangig für abweichende Sozialräume interessiert, dabei aber die der Abweichung zugrundeliegende Norm und ebenso die dadurch sozialräumlich privilegierten Schulen kaum thematisiert. Die differenztheoretischen Reflexionen betrachten darüber hinaus die Anschlüsse/Abbrüche jener Forschung zu machttheoretischen Studien zu struktureller Benachteiligung und befragen das Verhältnis dieser Forschungsperspektive zu Akteuren der bildungspolitischen Steuerung. Die Autor*innen kommen auf dieser Basis zu einem skeptischen Fazit hinsichtlich des in den einschlägigen Projekten immer wieder legitimatorisch behaupteten Ertrags oder gar Versprechens, Bildungsungleichheit zu reduzieren bzw. Bildungsgerechtigkeit zu verbessern. Vielmehr habe man es den Autor*innen zu folge bei diesem Versprechen der Optimierung mit einem Optimismus zu tun, »der letztlich politische Legitimität und potenziell auch Stigmatisierungen« reproduziere.

2 Soziale Schließungen im Bildungswesen. Macht- und Rechtfertigungskonstellationen am Beispiel des Konflikts um Bekenntnisschulen in Nordrhein-Westfalen

Björn Hermstein & Nils Berkemeyer

Abstract

Mit dem Beitrag wird der Blick auf die Prozesse sozialer Schließungen im Bildungswesen gerichtet. Durch soziale Schließungen werden Ungleichheiten manifestiert. Dabei versuchen bestimmte soziale Gemeinschaften, ihre Vorteile zu maximieren, indem sie den Zugang zu Privilegien und Erfolgschancen auf einen begrenzten Kreis von Auserwählten einschränken, wobei potenziell jedes ein- bzw. ausschließende Gruppenmerkmal als Rechtfertigungsgrund für Zugangsmonopole herangezogen werden kann. Soziale Schließungen stehen im Zusammenhang mit Machtverteilungen und Rechtfertigungsordnungen und stehen bisweilen im Zentrum von Konflikten. Diese werden exemplarisch anhand des empirischen Beispiels der nordrhein-westfälischen Bekenntnisschulen sowie der dieser Institution kritisch gegenüberstehenden Initiative »Kurze Beine – kurze Wege« rekonstruiert.

2.1 Einleitung

Soziale Sachverhalte sind nachweisbar nicht naturgegeben oder biologisch zwingend, sondern auch das Produkt menschlicher Ideen und entsprechender sozialer Handlungen. An den Übergängen zwischen Bildungsstufen wirksame institutionelle Regelungen, die offenbar direkter als bisher angenommen Lernmotivation und Leistungsentwicklung beeinflussen (Esser & Seuring 2020), sind hier nur ein (aufmerksamkeitsregendes) Beispiel. Allein diese trivial anmutenden Grundannahmen provozieren ein Erstaunen über den (zumindest im deutschsprachigen Raum) vorherrschenden geringeren Kenntnisstand, der zu bildungsbezogenen Ungleichheitswirkungen gesellschaftlicher Infrastrukturen (der differenziellen Bewertung, der Kooperation und der Erzeugung und Verteilung knapper Güter, wie z. B. Motivation und Anerkennung; Esser 2000) vorliegt. Erst sie stabilisieren die Bedeutung ausgewählter sozialer Kategorien in den spezifischen gesellschaftlichen Teilkontexten und legen zudem fest, welche Güter und Berechtigungen an welche sozialen Eigenschaften, z. B. Leistungen, gekoppelt werden. Zu den genannten sozialen Infrastrukturen sind neben Organisationen und institutionellen Regelsystemen auch etablierte Kategorisierungs- und Bewertungskriterien zu zählen (Gomolla & Radtke 2009; Meier, Peetz & Waibel 2017).

Ohne die Forschungsstände und erhellenden Debatten um die Einflüsse individueller Merkmale und gesellschaftlicher Infrastrukturen für soziostrukturale Differenzbildungen an dieser Stelle umfänglich aufbereiten zu können (siehe hierzu: Esser 2021), möchten wir den Fokus unserer nachfolgenden Ausführungen auf Beispiele solcher sozialen Infrastrukturen richten, die im Grundschulwesen zur institutionalisierten Erzeugung und Bestätigung sozialer Differenzen beitragen. Dabei ist die Frage nach den unmittelbar messbaren (z.B. kompetenzbezogenen) Ungleichheitswirkungen dieser Infrastrukturen von nachgeordneter Bedeutung. Vielmehr geht es darum zu zeigen, dass ihren Begründungen und Funktionen keineswegs der Status eines gegen jedwede Kritik immunisierten Dogmas einzuräumen ist. Vielmehr ist anzunehmen, dass sich durch konzentrierte Analyse und die deliberative Konfrontation von Argumenten bessere Erklärungen und zunächst aus dem Diskurs suspendierte Referenzen finden lassen, die zur systematischen Dekonstruktion von bis dato als hinreichend legitimierten Institutionen führen können. Unter angebbaren Umständen kann so die engagierte Suche nach besser zu rechtfertigenden Lösungen ausgelöst werden.

Die beiden exemplarisch heranzuziehenden selektiven Institutionen im Grundschulbereich sind die Formel »Kurze Beine – kurze Wege« sowie die »Bekenntnisgrundschule«. Den analytischen Rahmen bezeichnen wir als »Kritische Schulsystementwicklungsorschung« (kurz: KSEF) (Berkemeyer, Hermstein, Meißner & Semper 2019).¹ KSEF beruht nicht auf einem konsistenten Theorie- oder Analyseansatz, sondern kulminiert lediglich in dem Gedanken, dass in sozialen Zusammenhängen wie dem Schulwesen, auch aufgrund von rechtlichen wie professionellen Unbestimmtheitslücken, verschiedentliche normative und moralische Ansprüche zur Geltung gebracht werden können. Anschließend an ein Konzept sozialer Gerechtigkeit von Rainer Forst und auf Basis eines Fallbeispiels institutionalisierter sozialer Schließungen im Bildungswesen möchten wir für (normativ gesehen unvollkommene) empirische Formen von Rechtfertigungskonstellationen sensibilisieren. Dabei wird deutlich, dass die im Namen sozialer Gerechtigkeit ausgetragenen Konflikte im Bildungswesen mit institutionell bewehrten Machtstrukturen zu rechnen haben, die wir unter Bezugnahme auf Konzepte von Amartya Sen und Raymond Boudon als objektive Illusionen und Autoritätseffekte charakterisieren.

Die von uns als Kampf um die Delegitimierung etablierter Schließungsstrukturen gedeuteten Rechtfertigungskonstellationen können im Sinne der KSEF wissenschaftlich begleitet werden; zwar nicht im Wege externer Evaluation, sondern in postheroischer Art und Weise als kritisch-konstruktive Analyse der in den betreffenden Rechtfertigungskonstellationen vorzufindenden sozialen Grundstrukturen (z.B. Verteilung der Machtmittel, Belastbarkeit der Argumente, Struktur der Entscheidungsfindung).

1 KSEF versteht sich »als ein Programm zur Integration von empirischer Wirkungsforschung, Systemmonitoring und normativen Überlegungen zur Verfasstheit der Institution Schule. [...] Die Leistungen, die mit einem solchen Programm möglich werden können, sind insbesondere in der Rückgewinnung einer kritischen Gesellschaftstheorie für die Fragen der Schulentwicklung zu sehen« (Berkemeyer et al. 2019, S. 63).

2.2 Deutungskulturen und Legitimation von Selektivitäten im Bildungswesen

Spätestens seit Mitte des 19. Jahrhunderts ist das Bildungswesen allgemein und speziell das Schulwesen wiederkehrend unter Modernisierungsdruck geraten (Herrlitz, Hopf, Titze & Cloer 2005), besonders intensiv während der Jahre der Bildungsreform in den 1960er und 1970er Jahren (Hermstein 2019; Zymek 2019) und in der von empirischer Selbstvergewisserung im internationalen Vergleich geprägten Phase seit dem Jahr 2000 (Berkemeyer, Bos, Hermstein, Abendroth & Semper 2017; Ditton 2019). Die nie gänzlich abzuschließende Modernisierung ist nach Auffassung der sozialhistorischen Bildungsforschung vor allem ein kulturgeprägtes Phänomen (Drewek 2019), wie Herrlitz et al. am Beispiel der Geltung erlangenden Norm der Bildungsselektion verdeutlichen:

»Vor dem Hintergrund der Jahrhunderte lässt sich das ›Neue‹ klarer erkennen, das seit der ›Kulturrevolution‹ der 1960er und 1970er Jahre unser Leben prägt: Es ist die moderne Deutungskultur, in der sich die Menschen vor allem an den eigenen Erfahrungen orientieren. Im ausgehenden 20. Jahrhundert ist das Deutungsmuster, das wir mit dem Siegeszug der Bildungsselektion seit der Aufklärung von Generation zu Generation tiefer verinnerlichten, gleichsam in den Grundschulen angekommen. Die Kinder lernen bereits in den ersten Klassen die grundlegende Lebensregel der Moderne, dass sie zwischen verschiedenen Möglichkeiten wählen können (z.B. beim Lernen nach dem Wochenplan) und ihren Lebenslauf selbstständig gestalten und aufbauen müssen. [...] Der ›gebildete‹ Lebensstil befördert das kooperative Handeln: Jeder deutet in der inneren Handlungsführung zwar für sich allein, aber auf der Handlungsebene wirken wir mit anderen zusammen. Wenn wir handeln, sind wir bei der äußeren Handlungsführung in Rollen integriert und tauschen Leistungen aus.« (Herrlitz et al. 2005, S. 264)

Die von Herrlitz et al. angeführte Unterscheidung zwischen innerer Handlungsführung, die auf Selektionen von Orientierungsrahmen abstellt, und der von institutionalisierten Restriktionen und Opportunitäten beeinflussten äußeren Handlungsführung, von der die realisierten Handlungsakte ausgehen, ist die grundlagentheoretische Entsprechung der Frage, wo eigentlich der soziale Produktionsort von Bildungsselektionen und Bildungsungleichheiten zu suchen ist. Im wissenschaftlichen Diskurs scheint die sogenannte Reproduktionsthese und die mit ihr assoziierte Forschungspraxis derzeit dominant zu sein: Merkmale der sozialen Herkunft (schicht- oder milieuspezifische Kapitalausstattung, Wohnort, Geschlecht, kulturelle Praktiken) erklären die Unterschiede im Kompetenzerwerb (primäre Herkunftseffekte) und zusätzlich auch der Bildungsbeteiligung, wobei die ungleichen Beteiligungen »selbstselektiv« hervorgebracht werden (sekundäre Herkunfts effekte). Weniger evident scheinen Ansätze, die Mechanismen der institutionellen Produktion von Bildungsselektion in Augenschein nehmen. Die bildungssoziologische Ungleichheitsforschung tut sich schwer damit, die Askriptionsfähigkeit der Schule als Institution in ihren Analyserahmen zu berücksichtigen. Ihre Untersuchung wäre wichtig, um zu verstehen, wie schulische und soziale Klassifikationsregister Selektionen institutionell rationalisieren und dadurch legitimieren (Emmerich & Hormel 2015).

Die von Gomolla und Radtke (2002) vorgelegte Untersuchung zu Prozessen institutioneller Diskriminierung stellt einen interessanten Versuch dar, ethnische Differenzierungen als Produkt pragmatischer Eigenrationalität schulsystemischer Ordnungsleistungen zu erklären. Von Seiten der Schulforschung wird diese Studie vor allem dafür kritisiert, dass sie aufgrund ihrer Datenbasis (amtliche Schulstatistik für eine Stadt) nicht in der Lage sei, zwischen meritokratisch legitimierbaren kompetenzbezogenen Selektionsvorgängen und leistungsfremden Zuordnungsprozessen zu unterscheiden. Diese Form der Kritik kommt zuweilen betont antinormativ daher, indem allein die empirische Spezifikation des Ursachenteils des Erklärungsansatzes beanstandet, die Möglichkeit des realen Vorkommens leistungsfremder Fehlallokationen aber nicht pauschal negiert wird. Allerdings wird mit dieser scheinbar rein analytischen Kritik einer meritokratischen Grundordnung des Schulsystems das Wort geredet (siehe auch: Hadjar 2008): Insofern (ethnische) Differenzierungen die Folge leistungsbezogener Selektionen sind, sei an ihnen nichts auszusetzen.

Aber nicht der spezifische normative Standpunkt an sich, sondern erst seine Invisibilisierung muss als problematisch gelten. Nun ist die wissenschaftliche Analyse selbstreferentiell genug, um verdeckte Agenden und kulturell vorherrschende Legitimationssemantiken auf die sie fundierenden normativen Grundlagen hin zu untersuchen, insbesondere wenn es um die heiklen gerechtigkeitstheoretischen Begründungen von Bildungsungleichheiten geht (Berkemeyer 2020; Stojanov 2021). Solche Untersuchungen erhellen die Bedeutungsgehalte der im Ungleichheitsdiskurs verhandelten Kategorien, bleiben aber zumeist relativ abstrakt, sodass es für die Klärung der Legitimationsbedingungen von konkreten institutionalisierten Mechanismen der Bildungsselektion weitergehender Referenzen der Analyse und normativen Begründungen bedarf.

Die angeführten Zugangsweisen der Forschung zum Problem der Bildungsselektion eint die Schwierigkeit, analytisch klar zwischen sozial etablierten selektionswirksamen Normen und den aus mehr oder weniger rationalen Handlungswahlen von (individuellen und korporativen) Akteuren hervorgehenden Regelmäßigkeiten im Selektionsgeschehen zu unterscheiden. Normen definieren kollektiv verbindliche Aspekte des geltenden sozialen Sinns, sie enthalten Standards für normkonformes Handeln und erlauben darüber die Feststellung des (Nicht-)Erfüllens der Soll-Standards, wobei Abweichungen vom legitimen Standard sanktionierbar sind (Esser 2000). Soziale Regelmäßigkeiten hingegen können zwar normativ beeinflusst sein, ergeben sich darüber hinaus aber auch aus tradierten, emotionsgesteuerten und egoistischen Handlungsweisen und werden deshalb evident, weil sich die Handlungsweisen selbst oder die aus ihnen resultierenden Folgen repetitiv und kollektiv beobachten lassen. Sowohl die primären und sekundären Herkunftseffekte als auch die (tertiären) Askriptionstätigkeiten von Bildungsorganisationen gehören eher zu den Regelmäßigkeiten. Hier interessieren hingegen zuvorderst die sozialen Normen, über die kollektiv geltende Unterscheidungen offiziell eingeführt werden, die ihrerseits regelmäßig und verlässlich Teile des Selektionsgeschehens im Bildungswesen strukturieren und legitimieren.

2.3 Soziale Schließung, Macht und Interesse

Institutionalisierte Normen mit Selektionswirkung stellen günstige Gegenstände für kritische Überprüfungen in moralisch-ethischer Perspektive dar. Denn anders als im Fall der den sozialen Regelmäßigkeiten zuzuordnenden und gut erforschten sozialräumlichen und bildungsbezogenen Segregations- (Helbig & Jähnen 2018) sowie den bereits angesprochenen Herkunftseffekten (Boudon 1974) ist die selektive Wirksamkeit differenzieller Normen unbedingt mit der Zurechenbarkeit eines oder mehrerer Merkmale verknüpft. Es geht dann nicht mehr um die (probabilistischen) Beiträge zur Varianzaufklärung von Sets unabhängiger Variablen, sondern allein um die institutionelle Garantie, dass bei Anwendung der geltenden Standards eine wohldefinierte Kategorisierung von Personen stattfindet, die auf spezifischen Unterscheidungskriterien beruht.

Ungleichheitsanalytisch befinden wir uns dann im Bereich der Theorien sozialer Schließung, die im Wesentlichen an Max Webers Idee von offenen vs. geschlossenen sozialen Beziehungen anschließen und an der Schnittstelle von macht-, konflikt- und ungleichheitstheoretischen Ansätzen anzusiedeln sind (Mackert 2004). Bezugnehmend auf die Weberschen Vorarbeiten umreißt Frank Parkin, einer der wichtigsten Schließungstheoretiker, den Gegenstand wie folgt:

»Unter sozialer Schließung versteht Weber (1985) den Prozess, durch den soziale Gemeinschaften Vorteile zu maximieren versuchen, indem sie den Zugang zu Privilegien und Erfolgchancen auf einen begrenzten Kreis von Auserwählten einschränken. Das führt dazu, dass bestimmte, äußerlich identifizierbare soziale und physische Merkmale als Rechtfertigungsgrund für den Ausschluss von Konkurrenten hervorgehoben werden. Weber nimmt an, dass praktisch jedes Gruppenmerkmal – Rasse, Sprache, soziale Herkunft, Abstammung – herausgegriffen werden kann, sofern es nur zum ›Monopolisieren bestimmter, und zwar der Regel nach ökonomischer Chancen‹ (ebd., 202), benutzt werden kann. Die Monopolisierung richtet sich ›gegen andere Mitbewerber, welche durch ein gemeinsames positives oder negatives Merkmal gekennzeichnet sind, (...) und das Ziel ist: in irgend einem Umfang stets Schließung der betreffenden (sozialen und ökonomischen) Chancen gegen Außenstehende‹ (ebd.).« (Parkin 2004, S. 30, zuerst: 1983)

Dabei sind, so betont Parkin in seiner Diskussion sozialer Ausschließungsprozesse², auf Gruppenmerkmale abstellende Schließungspraktiken ein erfolgsversprechendes Instrument für die Aufrechterhaltung von Machtpositionen der sogenannten »Reproduktionsklassen«:

»Denn die Betonung von Merkmalen der Gruppe, im Gegensatz zu individuellen Merkmalen, ist der effektivste Weg, Privilegien an die eigenen Leute weiterzugeben, seien diese nun durch Abstammung, Hautfarbe, Religion, Sprache oder sonstiges definiert.« (Parkin 2004, S. 33)

2 Eine andere Form sozialer Schließung ist laut Parkin der Solidarismus, der auf der Mobilisierung von ausgeschlossenen Assoziationen beruht und somit als anerkennungsgetriebene Gegenbewegung fungiert. Auch im Bildungswesen sind solche von Anerkennungsbedürfnissen getriebene solidarischen Schließungsformen zu finden, z.B. können Initiativen zum herkunftssprachlichen Unterricht hierzu gezählt werden.

Die Überlegungen zu sozialen Schließungsprozessen illustrieren besonders die Bedeutung von institutionellen Regeln sowie die mit ihnen markierten Macht- und Konfliktstrukturen. Reinhard Kreckel (2004) ist insofern in seiner kritischen Rezeption des Konzepts sozialer Schließung beizupflichten, als dass die strukturellen Bedingungen (z. B. institutionalisierte Normen) und manifesten Handlungsstrategien in ihren Wechselwirkungen zu untersuchen sind. Hierbei könnte man analytisch zwischen der (Kontrolle der) praktischen Anwendung der sozialen Normen und der bereits von Weber angeführten, von Machtverhältnissen strukturierten Rechtfertigung der Geltung eben dieser Normen unterscheiden.

Anzunehmen ist eine Ausweitung der Legitimationsbasis über die Fassade offizieller Schließungsgründe hinaus, insofern soziale Normen in verwaltungsmäßig kontrollierte Handlungsstrukturen eingebettet sind. Denn dann erwächst nicht nur seitens der eigentlichen Nutznießer*innen der Schließungsstrukturen ein Interesse an deren Aufrechterhaltung und zweckgemäßer Anwendung, sondern auch die für die konkrete Umsetzung und Einhaltung zuständigen Akteure aus Politik und Verwaltung erlangen zusätzlich zum inhaltlichen Sinn aus Gründen der Ordnungsstiftung sowie der Tradition ein Eigeninteresse an den sozialen Normen (Hermstein 2021a). Eine solche Verbreiterung der Legitimationsbasis erhöht potenziell die Anzahl von die Norm befürwortenden Personen, fördert die Wahrscheinlichkeit kollektiver Normakzeptanz und steigert damit die Unempfindlichkeit gegenüber kritischen Aufforderungen zur Rechtfertigung.

2.4 Aspekte sozialer Macht: Positionsbedingte Standortgebundenheit, objektive Illusion und Autoritätseffekte

Insbesondere die konservierenden Effekte sozialer Schließungsstrukturen sind im Zusammenhang mit Verteilungen sozialer Einwirkungschancen in der Machtdimension zu betrachten. Zwei Konzepte eröffnen interessante Perspektiven auf die Aufklärung dieser mit Machterhaltungsinteressen in Verbindung stehenden Prozessen: die vom Ökonomen und Sozialphilosophen Amartya Sen eingebrachte Idee der »positionsbedingten Standortgebundenheit« sowie die vom Soziologen Raymond Boudon beschriebenen »Situations- und Autoritätseffekte«. Mit ihnen lassen sich analytische Perspektiven für die empirische Untersuchung der normkonservierenden Stützfunktion von Aspekten der Macht im Speziellen und der sozialen Situiertheit in Allgemeinen gewinnen. Zudem lassen sich auch Hinweise für die praktische Gestaltung einer an Prinzipien sozialer Gerechtigkeit orientierten kritischen Bewertung von Schließungsnormen ableiten. Beide Konzepte schaffen Übergänge zur gleichsam epistemologischen wie machtbezogenen Frage, inwiefern tradierte und machtvoll abgesicherte Strukturen sozialer Schließung überhaupt ethisch-moralisch kritisiert und in Zweifel gezogen werden können.