

Solga, Heike

Book Part — Published Version

Meritokratie - die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen

Provided in Cooperation with:

WZB Berlin Social Science Center

Suggested Citation: Solga, Heike (2005) : Meritokratie - die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen, In: Berger, Peter A. Kahlert, Heike (Ed.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert, ISBN 3-7799-1583-9, Juventa, Weinheim, München, pp. 19-38

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/307005>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen

„Um Legitimität zu erwerben, bedarf jede Institution einer Formel, die deren Richtigkeit in Vernunft und Natur gründet.“
(Douglas 1991: 79f.)

1. Der Mythos eines fairen Bildungswettbewerbs

Der individuelle Erfolg im Bildungssystem – symbolisiert und institutionalisiert in Schul- und Ausbildungslaufbahnen sowie erworbenen Bildungszertifikaten – wird heute als legitime Grundlage der Ver- bzw. Zuteilung von Lebenschancen angesehen und erfahren. Die Legitimität dieser bildungsbasierten Allokation speist sich unter anderem aus der Tatsache, dass mit der Bildungsexpansion auch Kindern aus unteren sozialen Schichten vermehrt der Zugang zu höheren Bildungseinrichtungen gelungen ist. Bildung wird damit als universell zugänglich wahrgenommen und scheint an Exklusivität verloren zu haben. Vor diesem Hintergrund wird die Bildungsexpansion „im öffentlichen Bewußtsein als Erfolg durchgesetzter Chancengleichheit verstanden“ (Friedeburg 1997: 44).¹

Nichtsdestotrotz sind Lernprozesse in modernen Bildungsinstitutionen auch heute – so zeigen vielfältige Untersuchungen – derart gestaltet, dass der Erfolg in der Schule bzw. der Erwerb von höheren Bildungszertifikaten von der Beherrschung der Unterrichtssprache, der außerschulischen (Vor-)Bildung, der Lernmotivation und den habitualisierten Lerngewohnheiten abhängig ist und damit die ‚Mitarbeit‘ der Eltern voraussetzt (vgl. Bourdieu/Passeron 1971; Bourdieu 1982; Fend u.a. 1976; Baumert/Schümer 2001a). Ungleichheiten in der ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcenausstattung von Kindern (d.h. in ihrer sozialen und ethnischen Herkunft) werden somit in der Schule sozial bedeutsam. Dies ist wesentlich auch der

1 Für diese Alltagswahrnehmung kommt es dabei vor allem auf *absolute* Steigerungsraten an, da *relative* Betrachtungsweisen (wie z.B. *odds ratios*, also Vergleiche der Zugangschancen als Verhältnisse von Wahrscheinlichkeiten), wie sie in der sozialwissenschaftlichen Forschung favorisiert werden, der alltäglichen Beobachtung jedoch kaum zugänglich bzw. den meisten Menschen unverständlich sind.

Tatsache geschuldet, dass LehrerInnen bzw. Bildungseinrichtungen in modernen Gesellschaften nicht nur die Aufgabe der Wissensvermittlung, sondern auch die Aufgabe der Leistungsdifferenzierung und ihrer Ausweisung haben. Dabei bewegen sie sich in dem strukturellen Dilemma, dass sie (nur) gezeigte Leistungen bewerten können (bzw. dürfen) und sie ihre SchülerInnen dabei nicht dem Einfluss ihrer Familien entziehen können (wollen und sollen). Insofern bedienen sie sich einerseits eines in modernen Gesellschaften legitimen Instruments der Leistungsbewertung, nämlich dem der Schulnoten/Testergebnisse und der im Unterricht erbrachten Leistungen, ohne dabei jedoch andererseits von den mitgebrachten familialen Ressourcen und damit den ‚Leistungsvorteilen‘ abstrahieren zu dürfen.

Das heißt, dass entgegen aller (meritokratischen) Rhetorik die Zertifizierung von Bildungsleistungen sowie institutionell unterschiedliche Bildungslaufbahnen, deren Zugang über die (gezeigte und bewertete) vorangegangene Leistung gesteuert wird, notwendigerweise (!) mit Herkunftsunterschieden in der Schule verbunden sind. Historische Veränderungen oder Länderunterschiede in den organisatorischen Arrangements von Bildungseinrichtungen bestimmen daher nicht *ob*, sondern nur *in welchem Ausmaß* ein Zusammenhang zwischen Bildung und sozialer Herkunft besteht.²

Aus konflikttheoretischer Sicht lassen sich für diese persistente Relevanz sozial ungleicher Bildungschancen gesellschaftliche Verteilungskämpfe um Zugangschancen und Privilegien in einer Gesellschaft benennen (Weber 1980 [1921]; Lenski 1966; Parkin 1979, 1982; vgl. dazu auch den Beitrag von Vester in diesem Band: 39-70). In modernen Gesellschaften, in denen eine gleichberechtigte Integration aller Gesellschaftsmitglieder zum demokratischen Grundverständnis gehört und Ungleichheit somit nicht mehr über ‚Blut‘ und Herkunft legitimierbar ist, gibt es zwei zentrale Kriterien, die soziale Ausschlussprozesse mit dem Ziel eines monopolisierten Zugangs zu Privilegien legitimieren, nämlich erstens Eigentum und zweitens Bildungszertifikate (Parkin 1982: 178):

„Wenn wir auf allen Gebieten das Verlangen nach der Einführung von geregelten Bildungsgängen und Fachprüfungen laut werden hören, so ist selbstverständlich nicht ein plötzlich erwachender ‚Bildungsdrang‘, sondern das Streben nach Beschränkung des Angebots für die Stellen und deren Monopolisierung zugunsten der Besitzer von Bildungspatenten der Grund.“ (Weber 1980 [1921]: 577)

2 Selbst in Finnland – dem Leistungsspitzenreiter in der *PISA 2000*-Studie – gibt es einen (wenn auch mit den international geringsten) Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Leistungsniveau (Baumert/Schümer 2001a: 382). Der Leistungsunterschied in der Lesekompetenz zwischen 15-Jährigen des oberen und unteren Viertels der Sozialstruktur beträgt auch hier ca. *eine* der so genannten PISA-Kompetenzstufen (insgesamt wurden fünf Kompetenzstufen definiert).

Mit der ‚notwendigen Mitarbeit‘ der Eltern und der dadurch verursachten sozialen Relevanz ungleicher Herkunftsressourcen ist die moderne Schule nun so organisiert, dass Kinder statushöherer Schichten eine höhere Wahrscheinlichkeit haben, höhere Bildungszertifikate zu erwerben – auch wenn sie als demokratische Institution nicht garantieren kann, dass alle Kinder statushöherer Herkunft das zum Stuserhalt notwendige Bildungszertifikat erlangen, da sie die Kinder statusniedrigerer Schichten vom Schulbesuch nicht (mehr) ausschließen kann (Sørensen 2000: 1548). Die These des *Kredenzialismus* – am prominentesten wohl vertreten von Randall Collins (1979) in seinem Buch *The Credential Society* – definiert dementsprechend Bildungszertifikate und die damit verbundenen Bildungslaufbahnen (und nicht Bildung an sich) als eine Form sozialer Schließung, die die Angehörigen der höheren sozialen Schichten dabei unterstützt, ihren sozialen Status an ihre Kinder zu vererben (vgl. auch Weber 1994: 126).³

Dennoch ist der Glaube an einen meritokratischen, herkunftsunabhängigen Zugang zu Bildung in westlichen Gesellschaften ungebrochen. Mehr noch, dieser Glaube bzw. die meritokratische Leitfigur sozialer Ungleichheit und der daraus abgeleitete (scheinbar) freie Wettbewerb beim Bildungserwerb leisten einen wichtigen Beitrag für die Stabilität dieser sozial ungleichen Bildungschancen. Zentrales Anliegen des vorliegenden Beitrags ist es aufzuzeigen, wie *Meritokratie* für das institutionelle Handeln von Bildungsakteuren maßgeblich ist und wie die meritokratische Leitfigur sozialer Ungleichheit über einen Bezug auf ‚natürliche‘ Erklärungen individueller Leistungsunterschiede zur Legitimation sozial ungleicher Bildungschancen beiträgt. Wir suchen damit auch Antworten auf folgende Fragen: Warum werden individuelle Bildungsleistungen in Bildungszertifikaten *kodifiziert*, bzw. warum bedarf es institutionalisierter Symbole (Zertifikate) der Leistungsbewertung? Wie ist eine *Individualisierung* von Bildungserfolg und -misserfolg trotz der institutionellen Definition von Gelegenheitsstrukturen des Bildungserwerbs nicht nur möglich, sondern warum ist sie auch notwendig?

Der Beitrag beginnt mit einer Begriffsbestimmung von Meritokratie. Daran anschließend werden die Grundzüge dieser *funktionalistischen* Leitfigur sozialer Ungleichheiten in modernen Gesellschaften und ihre institutionellen Implikationen diskutiert. Der Beitrag endet mit einigen allgemeinen Bemerkungen zum Zusammenhang von Meritokratie und der Gestaltung von Bildungsprozessen.

3 Das heißt jedoch *nicht*, dass Bildungseinrichtungen und ihre schichtspezifisch unterschiedlichen Lern- und Erfahrungsumwelten nicht letztlich zu realen unterschiedlichen Kompetenzniveaus führen (Solga/Wagner 2004). Meiner Meinung nach ist Collins daher auch nicht in Gänze zuzustimmen, nämlich dort nicht, wo mit der Allokations- und Legitimationsfunktion von Bildungszertifikaten die Qualifizierungsfunktion von Bildung negiert wird, z.B.: „The educationocracy is mostly bureaucratic hot air rather than a producer of real technical skills.“ (Collins 1979: 7)

2. Meritokratie und ‚freier‘ Bildungswettbewerb – die funktionalistische Legitimation sozialer Ungleichheit in modernen Gesellschaften

Die zunehmende Bedeutung von Bildung für nahezu alle Positionen in modernen Gesellschaften wird vor allem als *funktionale Notwendigkeit* diskutiert. Für Kerr und seine Mitarbeiter folgt dieser steigende Bedarf an höher qualifizierten Arbeitskräften funktional aus dem *Markt* und den Verwertungs- und Profitinteressen des modernen Industriekapitals (Kerr u.a. 1966). Demzufolge bedürfen moderne Gesellschaften veränderter Formen sozialer Ungleichheit, insbesondere solcher, die Bildung, Verdienst und Leistung honorieren, um so individuelle Aufstiegshoffnungen und -bemühungen als Anreize für immerwährende Lernprozesse seitens der Gesellschaftsmitglieder zu stimulieren und die vorhandenen Bildungstalente und -ressourcen möglichst umfassend zu aktivieren.⁴ Daraus wird eine Veränderung des Zugangsmodus zu Bildung abgeleitet (Blau/Duncan 1967; Treiman 1970; Parsons 1970). Bildung dürfe nicht mehr nur den höheren Gesellschaftsgruppen vorbehalten sein; notwendig sei eine Bildung für alle, jedoch in den Grenzen von Talent, Begabung und Intelligenz (Bell 1994: 692).

Mit dieser nachfrageseitigen Veränderung von Arbeits- und Produktionsprozessen in modernen Gesellschaften wird so die normative Forderung nach einem neuen Allokationsmodus des Zugangs zu sozialen Positionen verbunden: Statt einer sozialen Platzierung von Individuen basierend auf askriptiven Merkmalen der geburtsmäßigen Herkunft (wie Klasse, Rasse, Ethnie etc.), sei eine *meritokratische* Selektion erforderlich, in der ‚erworbene‘ Merkmale wie Bildungskarrieren, Schulnoten, Bildungsabschlüsse und Qualifikationen den Zugang zu (insbesondere höheren) sozialen Positionen bestimmen (Tessaring 1998: 121; Wolbers u.a. 2001: 7; Marshall u.a. 1997).

Die konstitutiven Elemente einer „meritokratischen Gesellschaft“ (Young 1958, 1994) fasst Goldthorpe (1996: 255f.) folgendermaßen zusammen:

- „positions of responsibility [...] should be allocated on the basis of demonstrated competence [...]
- the matching of education opportunity is bound to natural ability [...]
- ‚achievement‘ is the basis of social inequality in industrial society [...] Social inequality that results can then claim legitimacy.“

4 In ähnlicher Weise argumentiert Bell (1994: 695): „The post-industrial society, in its initial logic, is a meritocracy [...] based on technical skill and higher education. Without those achievements one cannot fulfil the requirements of the new social division of labor which is a feature of that society.“

Der Grad an realisierter meritokratischer Allokation in einer Gesellschaft bestimmt sich hiernach aus der Bedeutung von Bildung für die Erreichung sozialer Positionen *und* der Unabhängigkeit dieser Platzierung und damit letztlich der Unabhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft (Boudon 1974: 121ff.). Und das Bildungssystem wird so zur wichtigsten „Verteilungsinstanz für soziale und berufliche Positionen“ gemacht (Fend u.a. 1976: 10; Collins 1979: 3).

Diese meritokratische Formel ist jedoch zunächst nichts anderes als eine *normative Selbstdefinition* moderner Gesellschaften für die Begründung und Legitimation sozialer Ungleichheiten. Entsprechend Bourdieu und Passeron (1971) ist zwischen der offiziellen Ideologie eines fairen Leistungswettbewerbs (Meritokratie) und der Realität sozialer Reproduktion zu unterscheiden. Die Frage ist allerdings: Woraus speist sich dennoch der Legitimationsanspruch, den Bildung, Bildungslaufbahnen und Bildungszertifikate trotz der oben genannten faktischen sozialen Bildungsungleichheiten genießen? Zum einen zeigen zahlreiche Studien einen starken Zusammenhang zwischen erreichtem Bildungsniveau und Arbeitsmarkterfolg. Damit ist zu ‚beobachten‘, dass soziale Ungleichheiten in modernen Gesellschaften in der Tat über die individuelle Bildungsbeteiligung und -leistung *vermittelt* werden. Als (handlungsleitende) legitimatorische Leitfigur sozialer Platzierung, Differenzierung und Ungleichheit ist Bildung damit nicht nur *Statuszuweiser*, sondern zugleich auch *Sinngeber*, *alltägliche Sinnkonstruktion* und *individuelle Handlungsmotivation*. Zum anderen wird Bildung im Alltags- und Arbeitsmarkthandeln als ‚Ressource‘ für wirtschaftliche Produktivität und die eigene individuelle Lebensgestaltung thematisiert. Einen Beitrag dazu leisten die Grundannahmen eines meritokratischen Allokationsmodus und deren Rechtfertigungs- und Stabilisierungspotenziale, die im Folgenden – auch mit Blick auf deren institutionelle Implikationen für die Gestaltung von Bildungsprozessen und -ungleichheiten – genauer diskutiert werden sollen.

3. Die meritokratische Leitfigur sozialer Ungleichheit und ihr Einfluss auf die Institutionalisierung sozial ungleicher Bildungschancen

Die meritokratische Leitfigur sozialer Ungleichheit ist durch *fünf Charakterzüge* gekennzeichnet, die zugleich bestimmte Institutionalisierungsmuster in sich bergen oder stabilisieren. Diese Charakterzüge sind: (1) die ‚natürliche‘ Fundierung sozialer Ungleichheit, (2) die Darstellung von Ungleichheit als gesellschaftliches Funktionserfordernis, (3) die Notwendigkeit organisierter Bildungsprozesse, (4) die individuelle statt kategoriale Ungleichheitsdefinition sowie (5) die Entpersonifizierung der Definition von Leistung.

3.1 Erster Charakterzug: Die ‚natürliche‘ Fundierung sozialer Ungleichheit

Mit der meritokratischen Leitfigur westlicher Gesellschaften werden Bildungsunterschiede als ‚Begabungsunterschiede‘ definiert. Der soziale Status erscheint als kausales Resultat von biologischen Intelligenz- und Begabungsunterschieden. Soziale Ungleichheiten werden so letztlich als ‚Natur‘ ontologisiert bzw. als ‚natürliche Unterschiede‘ festgeschrieben (wie z.B. geschehen bei Herrnstein/Murray 1994; Scarr 1996).⁵ Die wissenschaftliche Bestimmung des Grades an meritokratischer Allokation mündet damit letztlich in der *Nature-Nurture*-Frage, das heißt in der Frage, zu welchem Anteil individuelle Leistungsunterschiede durch biologische Faktoren zu erklären sind und zu welchem Anteil durch soziale Faktoren (vgl. z.B. Diewald 1999; Rutter 1997; Gou/Stearns 2002):

„[...] durch die jeweilige, individuell unterschiedliche genetische Ausstattung [wird] die Ausbildung von individuell unterschiedlichen Persönlichkeitseigenschaften – wie beispielsweise kognitive und soziale Kompetenzen, Belastungsresistenz oder Ehrgeiz – in größerem oder kleinerem Umfang gesteuert [...] Entwicklungspotentiale sind hier einerseits definiert über die in den Genen angelegten ‚natürlichen Ungleichheiten‘ innerhalb einer Population. Die dann einsetzenden gesellschaftlichen Steuerungen von Lebenswegen und Entwicklungen *können hinsichtlich der gesellschaftlichen Produktion sozialer Ungleichheiten nun vor dem Hintergrund eingeschätzt werden, dass die vorher vorhandenen natürlichen Ungleichheiten in Rechnung gestellt werden*“ (Diewald 1999: 32f., Herv. H. S.).

Zum einen wird damit von einer (zumindest analytisch) additiven, stufenweisen Verbindung zwischen biologischer Geburt und sozialer Umwelt ausgegangen, statt von einer interdependenten Verbindung⁶ – wie sie Rousseau beschreibt:

„Und wie kann es der Mensch jemals dahin bringen, daß er sich in Gestalt betrachte, die ihm die Natur gegeben hat, nachdem die Folge der Zeiten und der Dinge auf einander so vieles an seiner ursprünglichen Beschaffenheit geändert hat?“ (Rousseau 2000 [1755]: 85)

5 In Anlehnung an Michael Young (1958) bezeichnet Bell die Meritokratie entsprechend dieser Ursachenzuschreibung als eine „natürliche Aristokratie“ (Bell 1975: 313) und „genetische Lotterie“ (Bell 1975: 316).

6 Darüber hinaus wäre wohl als Erstes aufzuklären, ob nicht auch in Bezug auf ‚Intelligenz‘ – wie bereits nachgewiesenermaßen in Bezug auf die Körpergröße (Tanner 1994: 1) – vererbungsbedingt vor allem *Innergruppenunterschiede* erzeugt werden, während Unterschiede *zwischen* (gesellschaftlich definierten) Gruppen hauptsächlich durch Umweltfaktoren zu erklären sind (vgl. Tilly 1998: 4; Gould 1995).

„Es ist kein kleines Unternehmen, in der wirklichen Natur des Menschen das Ursprüngliche von dem Künstlichen zu unterscheiden, und einen Zustand zu ergründen, der nicht mehr zu finden, vielleicht niemals da gewesen ist“ (Rousseau 2000 [1755]: 87).

Zum anderen wird mit dieser *Nature-Nurture*-Dualisierung ausgeblendet, dass der Rückgriff auf *Begabung/Intelligenz* ein *sozial vereinbartes* Kriterium der Leistungsdefinition darstellt – dessen soziale Konstruktion jedoch mit dem Meritokratiebegriff ausgeblendet (um nicht zu sagen, ‚verschleiert‘) wird. Diese Argumentation für eine *Natürlichkeit* von Leistungsunterschieden gehört somit selbst zum Herstellungsmodus sozialer Ungleichheit. Bildungszertifikate als institutionalisierte Klassifikationen von Personen werden damit ‚naturalisiert‘ und erhalten so – entsprechend Douglas (1991: 81f.) – ihren Legitimationsanspruch aus ‚ihrer Übereinstimmung mit der Natur der Welt‘, mit den (angeblich) unveränderlichen Begabungspotenzialen.

Dies verstellt jedoch – so ist kritisch hervorzuheben – den Blick dafür, dass es gar keine *natürliche Kategorisierung* von Begabungsunterschieden gibt, sondern Bildungskategorien *soziale Konstrukte* sind, die eines gesellschaftlichen Definitionsprozesses und eines sozialen Kategorisierungsprozesses in der Schule sowie in den anderen Bildungseinrichtungen bedürfen. Primäre Bestandteile dieses Definitionsprozesses sind die angezielten Verwendungszwecke und -wünsche von Bildungskategorien, oder anders formuliert, die anvisierten kategorialen Grenzziehungen und inhaltlichen Interpretationen. Dazu gehört unter anderem, dass mit dieser Naturalisierung von Bildungskategorien auch letztlich ihre Konsequenzen (z.B. zertifikatsdifferenzierte Arbeitsmarktchancen) als *natürlich* gegebene statt als sozial konstruierte Sachverhalte erscheinen.

Kritisch gegen diese Naturalisierung ist darüber hinaus einzuwenden, warum Bildung denn überhaupt als ein ‚erworbenes‘ Merkmal definiert wird, wenn Meriten, Verdienst und Bildungserfolg unter den Bedingungen sozialer Chancengleichheit beim Bildungszugang letztlich auf angeborenen Begabungsunterschieden beruhen (würden). ‚Erworben‘ wäre der Bildungserfolg nur dann, wenn er das Resultat aus Begabung/Intelligenz und Anstrengung wäre (Young 1958: 4) und Bildungszertifikate vor allem Letzteres – die Anstrengungskomponente – ausweisen würden. Dann wäre allerdings nicht Begabung, sondern *Fleiß* das eigentliche Platzierungskriterium. Doch auch diese Definition von Bildung als *erworbenes* Merkmal wäre – genauso wie die begabungstheoretische Grundannahme – keinesfalls unproblematisch, suggeriert sie doch, dass die ‚Sieger‘ im Bildungswettbewerb ihre ‚Chance‘ genutzt haben, die Verlierer die gleichen Chancen hatten, sie aber nicht genutzt haben (Heid 1988: 7; Lamprecht 1991: 136).

Damit werden dann aber die strukturellen Komponenten von Leistungsunterschieden ausgeblendet, d.h. die *institutionellen Barrieren* im Bildungs-

system (wie Altersgrenzen, Anwesenheitszeiten und standardisierte Zeiträume der Leistungserbringung, z.B. in Form der Definition von Klassenstufen, Semestern, Ausbildungsjahren), die eine erfolgreiche Teilnahme an organisierten (Aus-)Bildungsprozessen behindern (z.B. bei längerer Krankheit, der Geburt eines Kindes oder der Notwendigkeit einer gleichzeitigen Erwerbstätigkeit). Bildungserfolge, die trotz dieser ‚Behinderungen‘ erreicht werden, verlangen in der Regel eine größere Anstrengung, die in Bildungszertifikaten nicht zum Ausdruck kommen, sondern im Gegenteil neutralisiert bzw. negiert werden. Mit dieser Ausblendung trägt die meritokratische Leitfigur daher nicht zu einer Verringerung, sondern zu einer Stabilisierung derartiger ungleichheitsproduzierender (statt -reduzierender) institutioneller Arrangements bei.

3.2 *Zweiter Charakterzug: Ungleichheit als gesellschaftliches Funktionserfordernis*

Ergebnisungleichheiten und Belohnungsdifferenzen werden in westlichen Gesellschaften als ein allgemeines Funktionserfordernis gesellschaftlicher Arbeitsteilung (Davis/Moore 1945; Parsons 1972) und persönlicher Identität definiert:

„Zum Nobelpreisträger kann nun einmal nur jemand avancieren, dem die Natur eine übermäßig durchschnittliche Begabung geschenkt hat. Aber was soll's? Gönnen wir ihr den Nobelpreis für das Großartige, was sie daraus gemacht hat! Wollte man, da Verdienst [...] immer nur vermischt mit Fremdverursachtem (Geburt, Talente, soziale Umgebung) auftritt, Verdienst gar nicht mehr anerkennen, zerstörte man mit dem Verdienstprinzip auch persönliche Identität. Denn niemand könnte sich seine Fähigkeiten und Leistungen mehr zuschreiben.“ (Krebs 2000: 27)

Unangetastet und weiterhin als notwendiger Anreiz erachtet, bleibt damit eine Hierarchisierung von Berufspositionen und deren ungleiche soziale und ökonomische Anerkennung (vgl. Teichler 1976: 23) sowie eine (institutionelle) Hierarchisierung von individuellen Bildungsleistungen als Zuweisungsmodus zu diesen Positionen. *Differenz* wird damit als notwendige Bedingung zur Herstellung sozialer Ordnung definiert, während *Gleichheit in den Ergebnissen* als dysfunktional gilt. Damit reduziert sich das Anliegen einer meritokratischen Gesellschaft auf eine Veränderung von Zuweisungsprozessen (‚Chancengleichheit‘) bei gleichzeitiger Beibehaltung von Ergebnisungleichheiten. Die meritokratische Leitfigur bestimmt insofern begabungstheoretisch sowohl den Zugang zu Bildung als die Notwendigkeit der Beibehaltung individuell *differenzierter* Bildungsbeteiligungen (und -ergebnisse) – und damit die Beibehaltung ungleicher Bildungslaufbahnen (am markantesten wohl zu beobachten im mehrgliedrigen deutschen Schulsystem).

Basierend darauf könne es daher gar nicht um eine Gesellschaft von Gleichen, sondern nur um eine gerechte Gesellschaft gehen (vgl. Bell 1975: 342) – und eine *gerechte* Allokation wäre in der meritokratischen Rhetorik dann gegeben, wenn die „Dauer und Art der Teilnahme der Individuen an formalen Bildungsprozessen als maßgebliche Voraussetzung und Begründung für ihr gesellschaftliches Schicksal gelten [...], unabhängig davon, ob die ausgewiesenen Qualifikationen für eine privilegierte Positionsrolle wirklich relevant sind und ihre Privilegien begründen können oder nicht“ (Offe 1975: 243). Die Notwendigkeit *formaler* Bildungsprozesse wird im Folgenden diskutiert. Festzuhalten gilt es an dieser Stelle bereits, dass die meritokratische Leitfigur der Rechtfertigung einer institutionellen *Differenzierung von Bildungsbeteiligungen und Bildungslaufbahnen* dient, die – gemäß dem ihr zugrunde liegenden Begabungsparadigma – den individuellen Interessen und Begabungen (scheinbar) entsprechen würden.

3.3 *Dritter Charakterzug: Die Notwendigkeit organisierter Bildungsprozesse*

Der Rückgriff auf ‚natürliche Ungleichheiten‘ (vgl. 3.1) reicht nicht aus, damit Bildung als universeller Allokationsmodus in modernen Gesellschaften ihre Anwendung findet. Dazu ist es notwendig, dass Bildungsprozesse derart gestaltet sind, dass sie dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt für die Zuordnung von Personen zu Positionen Qualifikations- bzw. Kompetenzsignale zur Verfügung stellen. Es bedarf daher der Beteiligung an *organisierten und zertifizierten* Bildungsprozessen, da nur so die Tatsache, *dass gelernt wird*, mit der Ausweisung und Kontrolle dessen, *wie und was gelernt wird*, verbunden werden kann (vgl. Geißler/Kutscha 1992: 27). Man könnte einwenden, dass Bildungszertifikate nur ‚unvollständig‘ Kompetenzen ausweisen, da sie Kompetenzen, die außerhalb von Bildungseinrichtungen erworben werden, nicht oder nur ungenügend berücksichtigen (McIntosh 2000: 4), oder dass die „Messung des Qualifikationsniveaus anhand der absolvierten Schul- und Ausbildungsjahre ein weniger verlässlicher Anhaltspunkt für die tatsächliche Kompetenz [ist] als eine Messung durch individuelle Tests“ (CEDEFOP 1999: 21). Doch genau darum geht es *nicht*. Wären Kompetenzen alles, was Personen brauchen, um erfolgreich bei der Arbeit zu sein, so wäre der Arbeitsmarkt heute deutlich kompetitiver, da viele Kompetenzen auf sehr unterschiedlichen Wegen erworben werden können. Kompetenzen müssen jedoch in einer solchen Art und Weise erworben werden, dass sie vertrauenswürdige (quasi bereits kontrollierte) Informationen für den Beschäftigten bereitstellen (vgl. Heimer 1984). Insofern geht es nicht um Bildung und Kompetenz *per se*, sondern um *Kompetenznachweise*, erworben in institutionalisierten und zugleich zertifizierten Bildungsprozessen.

Die Grundbedingung dafür, dass Bildung heute einen legitimierten Verbindungsmodus von Leistungserbringung und Position darstellt, ist also die

Beobachtbarkeit, Messbarkeit und Vergleichbarkeit von individuellen Bildungsleistungen. Insofern bedarf es ihrer *Kodifizierung* in Form von Zeugnissen, Testaten/Testergebnissen, Lizenzen und Ähnlichem als dem Ergebnis spezieller bürokratischer, anerkannter Prozeduren. Nur so können die individuellen Bildungsleistungen als abgesichert, kontrolliert und damit als *vorhanden* angesehen werden (vgl. Heimer 1984). Die mit der meritokratischen Leitfigur unterstellte Herkunftsneutralität der Teilnahme an diesen organisierten Bildungsprozessen und ihrer Bewertung durch LehrerInnen lässt jedoch die Bedeutung und Funktion von Bildungszertifikaten als „institutionalisiertes kulturelles Kapitel“ – hergestellt über herrschaftsabhängige Zertifizierungsprozesse – unkenntlich werden (Bourdieu 1982).

3.4 *Vierter Charakterzug: Individuelle statt kategoriale Ungleichheitsdefinition*

Die meritokratische Leitfigur versucht bestehende Bildungsungleichheiten dadurch zu rechtfertigen, dass diese nun auf universalistischen Leistungskriterien statt „partikularistischen Kriterien der Statuszuweisung“ beruhen (Müller/Mayer 1976: 15). Dies unterstellt eine Ablösung *kategorial* definierter Ungleichheit nach Status/Klasse/Schicht (sowie auch Geschlecht) durch eine *individuell* definierte Ungleichheit nach Leistung (Bell 1975: 306). *Individualisierung* wird damit zum primären Prinzip gesellschaftlicher Organisation erhoben. Demzufolge besteht das Wesen von *Individualisierung* in modernen Gesellschaften nicht, wie Beck (1986) und andere meinen, in einer Zunahme an individuell *bestimmbaren* Optionen und Risiken. Individualisierung steht vielmehr dafür, dass Chancen und soziale Risiken in ein „individuelles Optimierungsproblem“ (Hirsch 1977: 185) *umdefiniert* und strukturelle Risiken der individuellen Verantwortung und Entscheidungen zugeschrieben werden können (Mayer 1987, 1991).

Mit der ihr immanenten Individualisierung und *individualisierten* Ursachenzuschreibung verdeckt die meritokratische Leitfigur gleichwohl das Potenzial askriptiver Faktoren, sich als ‚erworbene Leistung‘ auszugeben (Halsey 1977: 184):

„In der individualisierten Lebensform wird die Relevanz der Familie auch in anderer Hinsicht relativiert. Sozialer Status wird [...] nicht mehr ohne weiteres auf die nächste Generation transferiert, sondern von den Individuen vorwiegend über ihre Leistungen in Schule und Arbeitsmarkt erworben. An die Stelle der direkten familialen Reproduktion tritt also eine indirekte über den ‚Umweg‘ von individuell erworbenen Bildungszertifikaten und Arbeitskontrakten.“ (Kohli 1990: 26)

Die empirische Beobachtung, dass wir – gemäß einer meritokratischen Allokation – *zu wenige* soziale Abstiege in der Generationenfolge beobachten können, signalisiert jedoch, dass *Herkunfts*faktoren am Werk sind, die vor derartigen Abstiegen von einer Generation zur nächsten schützen (Boudon

1974: 128). Zudem ist der meritokratischen Allokationslogik eine *lebenszeitlich begrenzte* Bildungsbeteiligung immanent (Riesman 1997 [1967]: 271), da insbesondere der *vorberufliche* Bildungserfolg bzw. -misserfolg die soziale Platzierung beim Berufseinstieg und die späteren Erwerbchancen bestimmt (vgl. Teichler 1976: 349; Blossfeld 1985). Das heißt, dass der ‚Leistungsnachweis‘ früh im Lebensverlauf zu erbringen ist. Damit impliziert die meritokratische Leitfigur zugleich, dass statt lebenslanger Konkurrenz nur eine zeitlich befristete Konkurrenz stattfindet und so den ‚frühen Siegern‘ – deren ‚Vorsprung‘ nicht zuletzt auf einer privilegierten sozialen und kulturellen Ressourcenausstattung ihrer Herkunftsfamilien beruht – lebenslange Renditen sichergestellt werden können.

Diese Einwände erschüttern die meritokratische Leitfigur nicht, denn mit der Abkehr von einer kategorialen hin zu einer individuellen Erklärung sozialer Ungleichheit – begleitet von dem universellen Phänomen der Bildungsexpansion in allen westlichen Industrienationen – gelingt es, die strukturellen Ursachen ungleicher Bildungschancen und sozialer Ungleichheit in den Hintergrund zu drängen und ihnen gleichzeitig den Anschein meritokratischer Legitimation zu geben (vgl. Blossfeld/Shavit 1993: 38f.; Müller/Mayer 1976: 19). Der Prozess der Herstellung von Bildungsunterschieden verschwindet mit der Reduzierung des *sozialen Prozesses* des Bildungserwerbs auf Begabungsunterschiede im *Ergebnis*, d.h. in den auf universalistischen Leistungskriterien basierenden Bildungszertifikaten. Damit wird negiert, dass einheitliche (selbst sozial unverzerrte, wenn das überhaupt möglich ist) Leistungsstandards – wie sie heute mit der PISA-Debatte auch für Deutschland diskutiert und gefordert werden – eine Gleichbehandlung von (sozial) Ungleichem bedeuten und damit eine Zementierung ungleicher Bildungschancen darstellen.

Würde hingegen in der meritokratischen Allokationsformel ‚richtigerweise‘ statt von individueller Leistung von Bildung und insbesondere von *Bildungstiteln* gesprochen werden, so bliebe der Bezug zu *kategorialen* Ungleichheiten und damit institutionellen Ursachen von Bildungsungleichheiten erhalten.

3.5 Fünfter Charakterzug: Entpersonifizierung der Definition von Leistung

Indem die meritokratische Leitfigur sozialer Ungleichheit den „Akzent auf die persönliche Leistung und den *verdienten*, von Gleichgestellten bestätigten Status“ legt (Bell 1975: 340, Herv. H. S.), wird die Definitionsmacht stathöherer Gruppen ausgeblendet. Die Definition von *Merit* und *Leistung* wird entpersonifiziert.

Ausgeblendet wird damit allerdings, dass die Definition von Leistungskriterien den Bildungsinstitutionen und nicht den Bildungsteilnehmern obliegt (Fischer u.a. 1996: 156; Jencks/Riesman 1968). Coleman (1968: 22) ver-

weist ferner darauf, dass die Bildungsinstitutionen nicht nur für die Definition der Leistungskriterien, sondern auch für deren Erfüllung verantwortlich sind: „The responsibility to create achievement lies with the educational institution, not the child.“ Bildungseinrichtungen haben damit als Gatekeeper eine Monopolstellung in der Verteilung von Lebenschancen (auf der individuellen Ebene) und in der Reproduktion oder in Veränderungen sozialer Ungleichheiten (auf der gesellschaftlichen Ebene) (Bell 1994: 695). Der Bildungserfolg von Kindern bzw. Jugendlichen hängt somit nicht nur von ihrem Verhalten, sondern wesentlich auch von den Möglichkeiten ab, die ihnen die Organisation *Schule* gibt (Gomolla/Radtke 2002; 55; Sørensen 1998: 12; vgl. auch Powell 2004).

Mit der meritokratischen Leitfigur werden *Kompetenzen* – durch ihre Verbindung zu Begabungen – als eine ‚natürliche‘ Leistungsbewertung definiert. Doch diese Kompetenzen bedürfen zum einen der *Wahrnehmung* und *Bewertung*, z.B. seitens der LehrerInnen, und damit von sozial eingebetteten Personen und ihren *sozial strukturierten* Wahrnehmungsprozessen. Zum anderen bedürfen diese Kompetenzen und Begabungen nach ihrer ‚Entdeckung‘ der *Förderung und Ausbildung*, die – aus konflikttheoretischer Sicht – mit der Stratifizierung von Bildungssystemen eben *nicht* herkunftsunabhängig sind, und zwar deshalb nicht, weil der Zugang zu den unterschiedlichen Bildungsgängen auf der *Bewertung* vorangegangener Leistungen beruht und damit den eben genannten sozial stratifizierten Wahrnehmungen von LehrerInnen und Eltern unterliegt.

Diese Ignoranz der Bedeutung sozialer Perzeptionsprozesse von Kompetenzen und Begabungen, die mit der meritokratischen Leitfigur und ihrer Naturalisierung sowie Individualisierung von Bildungsungleichheiten einhergeht, zeigt sich deutlich in der deutschen PISA-Diskussion. Die große Aufregung in dieser Diskussion ist dementsprechend mehr dem Erstaunen geschuldet, dass man trotz der frühen schulischen Segregation und der international (gemäß der *gezeigten* Leistung) leistungshomogensten Schulklassen *unter* dem internationalen Leistungsdurchschnitt liegt (Baumert/Schümer 2001b: 454), und weniger dem Erstaunen über den im internationalen Vergleich weit überdurchschnittlich starken Zusammenhang von Leses- sowie Mathematikkompetenz und sozialer (sowie ethnischer) Herkunft. Dies ist im Wesentlichen dem „funktionalistisch orientierten Grundbildungsverständnis“ der PISA-ForscherInnen geschuldet (Baumert u.a. 2001: 17), dementsprechend die soziale Segregation im deutschen Bildungssystem als ein „unerwünschter Nebeneffekt“ der frühen Verteilung auf institutionell getrennte Bildungsgänge charakterisiert wird (Baumert/Schümer 2001b: 458). Unberücksichtigt bleibt, dass Übergänge in einem stratifizierten System nie exklusiv kompetenzgetrieben sind, sondern an diesen Schaltstellen Bewertungen von LehrerInnen und Eltern über die vermeintlichen Leistungspotenziale von Kindern weitaus folgenreicher für die Übergangentscheidungen sein können. Zumindest unterliegen diese Übergangs-

entscheidungen der Deutungsmacht der *Gatekeeper* im Bildungssystem. Daraus folgt zugleich: Je mehr ‚Übergänge‘ (z.B. Rückstellung bei Einschulung, Klassenwiederholung, segregierte Sekundarbildungsgänge, inner-schulische Kursstränge u.a.) es quasi zu entscheiden gibt, desto größer ist die Gefahr herkunftsabhängiger Kanalisierungen im Bildungssystem (wie beispielsweise im deutschen Bildungssystem).

3.6 *Bildung als Chance?*

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich mit diesen fünf Charakterzügen der meritokratischen Leitfigur *Bildung* in modernen Gesellschaften als *Chance* präsentiert (Müller/Mayer 1976; Lamprecht 1991: 132). Der Gebrauch dieser Chance scheint, nicht zuletzt dank des meritokratischen Konsensus und der ihm immanenten ‚Individual‘-Attribution, von der Anstrengung und Initiative des Einzelnen abhängig zu sein. Das Überleben der ‚Tauglichsten‘ wird damit als gerechtes Prinzip definiert und empfunden (vgl. Newman 2000: 36):

„Many also believe that competence should be rewarded by success, while incompetence should be punished by failure.“ (Jencks u.a. 1994: 329)

Dieser Konsens wird auch von den ‚Untauglichen‘ – in der Begriffswelt der Bildungsgesellschaft: von gering Qualifizierten und Zertifikatslosen – geteilt, und zwar paradoxerweise gerade deshalb, weil Leistung bzw. Bildungszertifikate in scheinbar so *konsequenter Weise* die Statuszuweisung bestimmen (Furlong 1997: 58):

„Research has shown that individuals tend to make reward comparisons on the basis of categorical similarities. [...] individuals who believe in equal rewards within categories are more likely to accept differences in rewards across categories.“ (Baron/Pfeffer 1994: 197)

Die weit verbreitete Auswahl nach *Leistung* trägt damit zugleich zum Erhalt und zur Stärkung des meritokratischen Glaubens bei – und zwar unabhängig davon, inwieweit eine Entkopplung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg besteht. Bildungsbasierte Ungleichheiten werden von daher nicht nur von den ‚Gewinnern des meritokratischen Wettbewerbs‘ akzeptiert, sondern sind auch für dessen ‚Verlierer‘ handlungsrelevant (vgl. Solga 2003: Kapitel 2.2).

4. Abschließende Bemerkungen: Meritokratische Leitfigur und die Gestaltung von Bildungsprozessen

Die Diskussion der Charakterzüge der meritokratischen Leitfigur sozialer Ungleichheit in westlichen Gesellschaften hat gezeigt, warum individuelle Bildungsleistungen in *formalisierten, kodifizierenden und kategorisierenden Bildungsprozessen* zu erbringen sind. Nur so entfalten sie ihre Kraft als legitimierte Allokationskriterien. Bestandteil dieser Kodifizierung und Kategorisierung sind Bildungslaufbahnen, in denen frühzeitig im Lebensverlauf die individuellen Bildungsanstrengungen zu erbringen sind – und gegeben die ‚natürliche‘ Fundierung von Bildungs- und (daraus ‚resultierenden‘) sozialen Ungleichheiten kann dies nicht nur als *legitim*, sondern auch als *effizient* (für die Sicherstellung der Ausschöpfung des gesellschaftlichen Begabungspotenzials) dargestellt werden.

Diese Interpretations- und Deutungsmacht erlangt die meritokratische Leitfigur in unserer Gesellschaft unter anderem dadurch, dass mit ihrem Fokus auf das *Bildungsergebnis* und dessen Konsequenzen die *institutionellen Prozesse* des Bildungserwerbs ignoriert werden. Doch erst der Prozesscharakter des Bildungserwerbs kann Auskunft darüber geben, dass Bildungsabschlüsse und -titel mehr als nur die *individuelle* Leistungserbringung widerspiegeln. Sie sind zugleich Ausdruck der Bedingungen, Chancen und Barrieren beim *Leistungserwerb* sowie der *institutionellen* Definition von Bildungskategorien und Leistungskriterien. Mit der *Individualisierung* von Bildungserfolg und -misserfolg wird die *institutionelle* Definition von Gelegenheitsstrukturen des Bildungserwerbs allerdings verdeckt.

Mit der der meritokratischen Leitfigur immanenten funktionalistischen Argumentation der gesellschaftlichen *Notwendigkeit* sozialer Ungleichheit wird überdies ausgeblendet, dass Bildungszertifikate – aus einer konflikttheoretischen Perspektive – eine Einschränkung des Marktprinzips darstellen. In der Konkurrenz zwischen dem funktionalistisch-meritokratischen Bildungsdiskurs und seiner hier vorgelegten (konflikttheoretischen) kritischen Reflexion obsiegt Ersterer. Eine Ursache dafür ist, dass mit der Akzeptanz eines solch funktionalistischen Bildungsverständnisses „der Schein der Geltung von Leistung aufrechterhalten werden kann, insoweit die vorangegangene ‚Zuschreibung der Fähigkeit zur Erbringung von Leistungen‘ außer acht gelassen wird“ (Mayer 1975: 116). *Intelligenz* und *Begabung* behaupten sich so hinsichtlich vorhandener sozialer Ungleichheiten als ein legitimer Mythos – ein Mythos, mit dem zugleich versprochen wird, dass individuelle Begabungen akkurat gemessen werden können (Crocker u.a. 1998: 509).⁷ Ganz in dieser Logik wird in den PISA-Analysen eine

7 Das gilt nicht nur für Deutschland, wie Lenhardt (2002) argumentiert, sondern auch für die USA: „Pratto et al. (1994) suggest that the view of the United States as an

„Kontrolle kognitiver Grundfähigkeiten“ durchgeführt (Baumert/Schümer 2002: 168) – doch Achtung: gemessen im Alter von 15 Jahren! Erst bei danach noch bestehenden Kompetenzunterschieden zwischen sozialen Schichten sei es überhaupt erlaubt, von institutionellen Benachteiligungen in der Schule zu sprechen. In diesen Begabungspotenziale ‚kontrollierenden‘ Analysen kommen die Autoren dann zu „vergleichsweise bescheidenen“ institutionellen (sprich sekundären) Disparitäten (Baumert/Schümer 2002: 168).

Insofern verwundert es nicht, dass in der deutschen Diskussion um die Konsequenzen aus *PISA 2000* Strukturdiskussionen ausgeblendet (wenn nicht gar ‚verboten‘) sind, dafür aber universelle Leistungsstandards und -tests als Allheilmittel der deutschen Bildungsmisere behandelt werden. Der Schwerpunkt liegt damit auf der ‚Verbesserung‘ der erbrachten Bildungsleistungen, während die Bildungsprozesse, in denen sie erworben und erbracht werden, unberührt bleiben. Mit dieser ‚strukturlosen‘ *Ergebnisfokussierung* werden demzufolge die Prozesshaftigkeit des Bildungserwerbs sowie Ungleichheiten in den Startbedingungen (in den Boudon’schen primären Stratifikationseffekten), die durch das Bildungssystem eben nicht kompensiert und verringert werden, verneint. Die Resultate und Konsequenzen einer solchen Bildungspolitik – die soziale Ungleichheiten beim Bildungserwerb eher festschreiben als beseitigen – zeigen sich heute in den USA an den Folgen des „No Child Left Behind Act“ (der Bush-Administration). Auch hier liegt der Fokus einseitig auf der Ergebnisebene. Schulen werden über Budgetkürzungen bestraft, wenn ihre SchülerInnen nicht die gesetzten Bildungsleistungen erbringen. Abstrahiert wird von den sozio-strukturell ungleichen Lernbedingungen in Schulen. Leistungszuwächse – die trotz ‚erschwerter‘ sozialer und familialer Rahmenbedingungen erreicht werden – bleiben, wenn sie nicht zur Erreichung der Standards führen, unberücksichtigt. Damit wird ein Teufelskreis in Gang gesetzt, der eher zu einer Verschärfung als zu einer Verringerung sozialer Ungleichheit im Bildungssystem führt: An sozial benachteiligten Schulen verschlechtern sich die Lernbedingungen (z.B. weil Eltern, die es sich leisten können, versuchen, ihre Kinder auf ‚besseren‘ Schulen anzumelden, oder LehrerInnen versuchen, an Schulen mit besseren Rahmenbedingungen und Gehältern zu wechseln), an sozial besser gestellten Schulen, in denen die Standards – auch mit ‚kultureller‘ Unterstützung der Eltern – erreicht werden können, verbessern sich hingegen die Lernbedingungen. Dies könnte auch die Zukunft für Deutschland sein, wenn die derzeit geforderten Ergebnismessungen nicht durch institutionelle Veränderungen der Lernumwelten begleitet werden.

absolute meritocracy, where talent and work will out, is a legitimating myth that attributes poverty to a lack of merit. “ (Crocker u.a. 1998: 509)

Literatur

- Baron, James N./Pfeffer, Jeffrey (1994): The Social Psychology of Organizations and Inequality. In: *Social Psychological Quarterly* 57 (3), S. 190-209.
- Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel (2001a): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen: Leske + Budrich, S. 323-407.
- Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel (2001b): Schulformen als selektionsbedingte Lernmilieus. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen: Leske + Budrich, S. 454-467.
- Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel (2002): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 159-202.
- Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Demmrich, Anke (2001): Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen: Leske + Budrich, S. 15-68.
- Beck, Ulrich (1986): *Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bell, Daniel (1975): *Die nachindustrielle Gesellschaft*. Frankfurt/M., New York: Campus.
- Bell, Daniel (1994): The Coming of Post-Industrial Society. In: Grusky, David B. (Hrsg.): *Social Stratification: Class, Race, and Gender in Sociological Perspective*. Boulder, CO.: Westview Press, S. 686-697.
- Blau, Peter Michael/Duncan, Otis Dudley (1967): *The American Occupational Structure*. New York: John Wiley & Sons.
- Blossfeld, Hans-Peter (1985): *Bildungsexpansion und Berufschancen*. Frankfurt/M., New York: Campus.
- Blossfeld, Hans-Peter/Shavit, Yossi (1993): Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (1), S. 25-52.
- Boudon, Raymond (1974): *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, Pierre (1982): *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Pascal (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.
- CEDEFOP (Hrsg.) (1999): *Agora – IV: Gering qualifizierte Personen am Arbeitsmarkt. Ausblick und politische Optionen*. Thessaloniki: CEDEFOP.
- Coleman, James S. (1968): The Concept of Equality of Educational Opportunity. In: *Harvard Educational Review* 38 (1), S. 7-22.
- Collins, Randall (1979): *The Credential Society*. New York: Academic Press.
- Crocker, Jennifer/Major, Brenda/Steele, Claude (1998): Social Stigma. In: Gilbert, Daniel T./Fiske, Susan T./Lindzey, Gardner (Hrsg.): *The Handbook of Social Psychology*. Boston, MA.: McGraw-Hill, S. 504-553.

- Davis, Kingsley/Moore, Wilbert E. (1945): Some Principles of Stratification. In: *American Sociological Review* 10 (2), S. 242-249.
- Diewald, Martin (1999): *Entwertungen, Umwertungen, Aufwertungen: Ostdeutsche Erwerbsverläufe zwischen Kontinuität und Wandel*. Habil. Berlin: Freie Universität Berlin/Fachbereich Politik- und Sozialwissenschaften.
- Douglas, Mary (1991): *Wie Institutionen denken*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Fend, Helmut/Knörzer, Wolfgang/Nagl, Willibald/Speccht, Werner/Väth-Szusdziara, Roswith (1976): *Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem – eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit*. Stuttgart: Klett.
- Fischer, Claude S./Hout, Michael/Sanchez, Martin/Jankowski, Samuel R. Lucas/Swidler, Ann/Voss, Kim (1996): *Inequality by Design*. Princeton: Princeton University Press.
- Friedeburg, Ludwig von (1997): Differenz und Integration im Bildungswesen der Moderne. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 17 (1), S. 42-54.
- Furlong, Andy (1997): Education and the Reproduction of Class-Based Inequalities. In: Jones, Helen (Hrsg.): *Towards a Classless Society*. London, New York: Routledge, S. 56-71.
- Geißler, Karlheinz A./Kutscha, Günter (1992): Modernisierung der Berufsbildung – Paradoxien und Parodontosen. Oder: Was ist modern an der Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie? In: Kipp, Martin/Czycholl, Reinhard/Dikau, Joachim/Meueler, Erhard (Hrsg.): *Paradoxien in der beruflichen Aus- und Weiterbildung*. Frankfurt/M.: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung, S. 13-33.
- Goldthorpe, John H. (1996): Problems of Meritocracy. In: Erikson, Robert/Jonsson, Jan O. (Hrsg.): *Can Education Be Equalized?* Boulder, CO.: Westview, S. 255-287.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2002): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Gou, Guang/Stearns, Elizabeth (2002): The Social Influences in the Realization of Genetical Potential for Intellectual Development. In: *Social Forces* 80 (3), S. 881-910.
- Gould, Stephen Jay (1995): Mismeasure by any Measure. In: Jacoby, Russell/Glauberman, Naomi (Hg.): *The Bell Curve Debate*. New York: Times Books, S. 3-13.
- Halsey, Albert Henry (1977): Towards Meritocracy? The Case of Britain. In: Karabel, Jerome/Halsey, Albert Henry (Hrsg.): *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press, S. 173-186.
- Heid, Helmut (1988): Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 38 (1), S. 1-17.
- Heimer, Carol A. (1984): Organizational and Individual Control of Career Development in Engineering Project Work. In: *Acta Sociologica* 27 (4), S. 283-310.
- Herrnstein, Richard J./Murray, Charles (1994): *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*. New York: The Free Press.
- Hirsch, Fred (1977): *Social limits to growth*. London, New York: Routledge.

- Jencks, Christopher/Riesman, David (1968): *The American Revolution*. New York: Doubleday.
- Jencks, Christopher/Smith, Marshall/Acland, Henry/Bane, Mary Jo/Cohen, David/Gintis, Herbert/Heyns, Barbara/Michelson, Stephan (1994): *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. In: Grusky, David B. (Hrsg.): *Social Stratification: Class, Race, and Gender in Sociological Perspective*. Boulder, CO.: Westview, S. 329-335.
- Kerr, Clark/Dunlop, John T./Harbison, Frederick H./Myers, Charles A. (1966): *Der Mensch in der industriellen Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Europäische Verlags-Anstalt.
- Kohli, Martin (1990): *Lebenslauf und Lebensalter als gesellschaftliche Konstruktionen: Elemente zu einem interkulturellen Vergleich*. In: Ewert, Georg/Kohli, Martin/Müller, Harald K. (Hrsg.): *Im Lauf der Zeit. Ethnographische Studien zur gesellschaftlichen Konstruktion von Lebensaltern*. Saarbrücken: Breitenbach, S. 11-32.
- Krebs, Angelika (2000): *Einführung: Die neue Egalitarismuskritik im Überblick*. In: Dies. (Hrsg.): *Gleichheit oder Gerechtigkeit*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 7-37.
- Lamprecht, Markus (1991): *Möglichkeiten und Grenzen schulischer Chancengleichheit in westlichen Gesellschaften*. In: Bornschiefer, Volker (Hrsg.): *Das Ende der sozialen Schichtung?* Zürich: Seismo, S. 126-153.
- Lenhardt, Gero (2002): *Die verspätete Entwicklung der deutschen Schule*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. <http://www.mpib-berlin.mpg.de/dok/full/lenhardt/pisa.pdf> (09.09.2002).
- Lenski, Gerhard (1966): *Power and Privilege*. New York: McGraw-Hill.
- Marshall, Gordon/Swift, Adam/Roberts, Stephen (1997): *Against the Odds? Social Class and Social Justice in Industrial Societies*. Oxford: Oxford University Press.
- Mayer, Karl Ulrich (1975): *Ungleichheit und Mobilität im sozialen Bewußtsein*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mayer, Karl Ulrich (1987): *Lebenslaufforschung*. In: Voges, Wolfgang (Hrsg.): *Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 51-73.
- Mayer, Karl Ulrich (1991): *Soziale Ungleichheit und die Differenzierung von Lebensverläufen*. In: Zapf, Wolfgang (Hrsg.): *Die Modernisierung moderner Gesellschaften*. Frankfurt/M., New York: Campus, S. 667-687.
- McIntosh, Steven (2000): *Skills and Unemployment. Unemployment, Work and Welfare Cluster. Project Paper 95-2006*. <http://www.nuff.ox.ac.uk/projects/UWWCLUS/Papers/papers.htm> (20.09.2003).
- Müller, Walter/Mayer, Karl Ulrich (1976): *Chancengleichheit durch Bildung?* Stuttgart: Klett.
- Newman, Katherine S. (2000): *Kummervolle Zeiten*. In: *Mittelweg* 36 9 (3), S. 27-40.
- Offe, Claus (1975): *Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik*. In: Roth, Heinrich/Friedrich, Dagmar (Hrsg.): *Bildungsforschung: Probleme, Perspektiven, Prioritäten*. Stuttgart: Klett, S. 215-252.
- Parkin, Frank (1979): *Marxism and Class Theory*. London: Tavistock.

- Parkin, Frank (1982): Social Closure and Class Formation. In: Giddens, Anthony/Held, David (Hrsg.): *Classes, Power, and Conflict*. Basingstoke: Macmillan, S. 175-184.
- Parsons, Talcott (1970): Equality and Inequality in Modern Society, or Social Stratification Revisited. In: Laumann, Edward O. (Hrsg.): *Social Stratification. Research and Theory for the 1970s*. Indianapolis: Bobbs-Merill, S. 13-72.
- Parsons, Talcott (1972): *Das System moderner Gesellschaften*. München: Juventa.
- Picht, Georg (1964): *Die Deutsche Bildungskatastrophe*. Olten: Walter-Verlag.
- Powell, Justin (2004): *Barriers to Inclusion: The Institutionalization of Special Education in Germany and the United States*. Diss. Berlin: Freien Universität Berlin/Fachbereich Politik- und Sozialwissenschaften.
- Riesman, Daniel (1967/1997): Notes on Meritocracy. In: Bell, Daniel/Graubard, Stephen R. (Hrsg.): *Toward the Year 2000. Work in Progress*. Cambridge, MA.: MIT Press, S. 265-276.
- Rousseau, Jean-Jacques (2000 [1755]): *Abhandlung von dem Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen*, hrsg. von Ursula Goldenbaum. Weimar: Verlag Hermann Böhlaus.
- Rutter, Michael (1997): Nature-Nurture Integration. The Example of Antisocial Behavior. In: *American Psychologist* 52 (4), S. 390-398.
- Scarr, Sandra (1996): How People Make their own Environments: Implications for Parents and Policy Makers. In: *Psychology, Public Policy, and Law* 2 (2), S. 204-228.
- Solga, Heike (2003): *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbchancen gering qualifizierter Personen aus ökonomischer und soziologischer Perspektive*. Habil. Berlin: Freie Universität/Fachbereich Politik- und Sozialwissenschaften.
- Solga, Heike/Wagner, Sandra (2004): Die Zurückgelassenen – Die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 195-224.
- Sørensen, Aage B. (1998): *Employment Relations and Class Structure*. Cambridge, MA: Harvard University, Department of Sociology, Ms. (unveröff.).
- Sørensen, Aage B. (2000): Symposium on Class Analysis. Toward a Sounder Basis for Class Analysis. In: *American Journal of Sociology* 105 (6): 1523-1558.
- Tanner, James M. (1994): Introduction: Growth in Height as a Mirror of the Standard of Living. In: Komlos, John (Hrsg.): *Stature, Living Standards, and Economic Development*. Chicago: University of Chicago Press, S. 1-6.
- Teichler, Ulrich (1976): *Das Dilemma der modernen Bildungsgesellschaft*. Stuttgart: Klett.
- Tessaring, Manfred (1998): *Training for a Changing Society*. Reference Document. Thessaloniki: CEDEFOP.
- Tilly, Charles (1998): *Durable Inequality*. Berkeley, CA.: University of California Press.

- Treiman, David (1970): Industrialization and Social Stratification. In: Laumann, Edward O. (Hrsg.): Social Stratification. Research and Theory for the 1970s. Indianapolis: Bobbs-Merill, S. 207-234.
- Weber, Max (1980 [1921]): Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen: Mohr. 5. Auflage.
- Weber, Max (1994): Open and Closed Relationships. In: Grusky, David B. (Hrsg.): Social Stratification: Class, Race, and Gender in Sociological Perspective. Boulder, CO.: Westview, S. 126-129.
- Wolbers, Maarten/Graaf, Paul M. De/Ultee, Wout C. (2001): Trends in the Occupational Returns to Educational Credentials in the Dutch Labor Market: Changes in Structures or in the Association? In: Acta Sociologica 44 (1), S. 5-19.
- Young, Michael (1958): The Rise of the Meritocracy, 1870-2033. Harmondsworth: Penguin.
- Young, Michael (1994): Meritocracy Revisited. In: Society 31 (6), S. 87-89.