

Raimund Hasse & Lucia Schmidt

Institutionelle (Problem-)Arbeit: Theoretischer Hintergrund und Bezugnahme auf den Fall schulischer Diskriminierung

Beitrag zur Tagung der Sektion „Soziale Probleme und soziale Kontrolle“ im Rahmen des Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, Jena 2008, zur Veröffentlichung vorgesehen in: Dörre, K. et al. (Hg.), Unsichere Zeiten? Wiesbaden: VS Verlag

1. Theoretischer Hintergrund

In der Soziologie hat der Arbeitsbegriff eine lange Tradition. Sie reicht zurück bis in die 30er Jahre und ist durch Bezugnahmen auf interaktionistische sowie pragmatische Ansätze gekennzeichnet. Im Kern ging es darum, Arbeit als wichtige Stätte der Wirklichkeitserfahrung sowie als prägenden Modus der Weltaneignung auszuweisen (siehe zsf. Ritzer 1989). In der Folgezeit rückten klassische Formen der Erwerbstätigkeit, zumeist in der industriellen Produktion, stärker in den Vordergrund. Ihren Höhepunkt erfuhr diese Perspektive in Form marxistischer oder industriesoziologischer Ansätze, die Arbeit mitsamt ihrer institutionellen und milieubezogenen Einbettungen sowohl als gesellschaftsprägenden als auch persönlichkeitsrelevanten Einfluss identifizierten. Spätestens seit den 80er Jahren hat der Arbeitsbegriff in der Allgemeinen Soziologie allerdings einen enormen Bedeutungsverlust erfahren. Als Schlüsselkategorie der modernen Gesellschaft hat er ausgedient, wobei nicht zuletzt die viel diskutierten sozialstrukturellen Umbrüche (Ende der Industriegesellschaft, Ende der Massenproduktion, Ende des Fordismus etc.) sowie normative Veränderungen (Wertewandel, Postmaterialismus etc.) diese Entwicklung unterstützt haben (siehe z.B. Offe 1983).

Vor diesem Hintergrund könnte es für Aussenstehende überraschend sein, dass der Arbeitsbegriff im Forschungsprogramm des soziologischen Neo-Institutionalismus seit Ende der 1990er Jahre eine deutliche Aufwertung erfahren hat. Dabei geht es allerdings nicht um die Wiederentdeckung vielfältiger Formen der Erwerbstätigkeit. Ebensowenig interessiert man sich für persönlichkeitsrelevante, letztlich sozialpsychologisch bedeutsame Effekte des Arbeitens auf diejenigen, die diese Arbeit verrichten. Vielmehr soll mit dem Arbeitsbegriff ein spezifischer Handlungstypus in den Vordergrund gerückt werden. Ziel ist es, dass selbst-diagnostizierte „people problem“ (Hallett/Ventresca 2006) des Neo-Institutionalismus durch eine Stärkung akteurstheoretischer Positionen zu lösen, ohne sich dabei auf einen Handlungstypus festzulegen, der institutionentheoretisch unwahrscheinlich ist.

Der Arbeitsbegriff des Neo-Institutionalismus hat in diesem Zusammenhang eher den Charakter eines weit gefassten Oberbegriffs oder gar den einer Metapher. Der damit bezeichnete Handlungstypus ist sinnhaft; es geht also um wesentlich mehr als um das blosse Befolgen von Regeln und Normen oder darum, auf vorbewusste Weise selbstverständliche und nicht in Frage gestellte Vorgaben zu erfüllen. Das hierbei zu Grunde liegende Interesse an einer dem Wesen nach handlungstheoretischen Ergänzung des Neo-Institutionalismus kann mit Bezug auf die interne Dynamik des Forschungsprogramms plausibilisiert werden. Forschungsleitendes Ziel ist es, anfängliche Schwerpunktsetzungen zu erweitern. Diese Schwerpunktsetzungen bestanden im Wesentlichen darin, dass in den ursprünglichen Beiträgen zum Neo-Institutionalismus die Eigenmächtigkeit der Beteiligten generell gering und die Prägewirkung übergeordneter bzw. vorbewusster Einflüsse hoch veranschlagt wurden. Dies lässt sich leicht mit Bezug auf die drei einflussreichsten Beiträge zum Neo-Institutionalismus belegen:

- Bei Meyer & Rowan (1977) stand die aus Legitimitätsgründen erforderliche und im Regelfall von den Beteiligten bereitwillig

übernommene Befolgung institutioneller Vorgaben im Zentrum der Aufmerksamkeit. Institutionellen Vorgaben, so die Argumentation, wird sowohl im Innern einer Organisation als auch seitens relevanter Umwelten ein Höchstmaß an Rationalität und Legitimität zugeschrieben. Es schien somit gar nicht erforderlich, institutionelle constraints und individuelle Handlungsorientierungen analytisch zu trennen.

- Im zweiten Meilenstein des Neo-Institutionalismus, dem Beitrag von DiMaggio & Powell (1983), wurden von Institutionen abweichende Gestaltungsmöglichkeiten ohnehin gering veranschlagt. Zur Kennzeichnung dieses Sachverhalts wurde sogar Max Webers Metapher des stählernen Gehäuses der Hörigkeit verwendet, und es wurde demonstriert, dass unter typischen Bedingungen hoher Unsicherheit eine Anpassung an institutionelle Vorgaben auch unter Effektivitätsgesichtspunkten erforderlich ist. Ausbrüche aus dem stählernen Gehäuse werden demnach nicht nur mit Legitimitätsentzug bestraft, sondern sind, jedenfalls unter Wettbewerbsbedingungen, nur begrenzt überlebensfähig.
- Der dritte Meilenstein des Neo-Institutionalismus (Zucker 1977) war demgegenüber stärker mikrosoziologisch ausgerichtet. Aber auch hier wirken Institutionen hinter dem Rücken der Beteiligten, so dass diese schon aus kognitiven Gründen gar nicht in der Lage sind, sich aktiv mit institutionellen Vorgaben auseinanderzusetzen bzw. auf diese einzuwirken.

Der aus den hier genannten Ursprungsbeiträgen hervorgegangene Neo-Institutionalismus hat sich in den 80er und 90er Jahren zu einem überaus erfolgreichen Forschungsprogramm entwickelt. Nicht zuletzt hat er zur Etablierung einer neo-institutionalistischen Organisationsforschung geführt. Diese hat eine grosse Zahl empirischer Studien zu Fragen des Organisationswandels

angeleitet – nicht nur in der Soziologie, sondern auch in den Politik- und Wirtschaftswissenschaften. Die Verankerung des Neo-Institutionalismus in diesen verwandten sozialwissenschaftlichen Feldern ist damit einher gegangen, dass immer wieder Fragen der Gestaltbakeit und der bewussten Beeinflussbarkeit von Institutionen in den Vordergrund gerückt worden sind (siehe z.B. Suchman 1995). Ebenso hat sie die Auseinandersetzung mit institutionen-ökonomischen Positionen stimuliert, wobei neben programmatischen Abgrenzungen auch Vorschläge zur Kombination und Synthese unterbreitet worden sind (Hirsch & Lounsbury 1997). Ein gewichtiger Schwerpunkt dieser Diskussionen war es, den Theoretestatus von Akteuren zu überdenken, diesen eine aktiveren Rolle für institutionelle Entwicklungen zuzuschreiben und dabei auch Fragen der Ressourcenausstattung und Macht einzubeziehen. Hiermit befasste Studien bezogen sich auf das gesamte Spektrum institutioneller Lebenszyklen, d.h. es wurden Fragen (a) der Entstehung, (b) der Aufrechterhaltung und (c) der Zerstörung bzw. Auflösung von Institutionen unter Berücksichtigung beteiligter Akteure (individueller oder kollektiver Art) behandelt (siehe Lawrence & Suddaby 2006).

Anfänglichen Theoriebeiträgen lag dabei ein vergleichsweise heroisches Akteursverständnis zu Grunde. Akteure, deren Orientierungen und Verhaltensweisen galten keinesfalls als blosse Resultate institutioneller Einflüsse, sondern wurden als Institutionen gestaltende Kräfte wiederentdeckt. So diagnostizierte Paul DiMaggio bereits Ende der 1980er Jahre einen Mangel an „interest and agency in institutional theory“ (1988), um Vorschläge zur Überwindung dieses Mangels zu unterbreiten. In diesem Zusammenhang wurde die Figur des institutionellen Unternehmers eingeführt, dem Interessen, ausreichende Ressourcen und Fähigkeiten zugeschrieben werden, gestalterisch auf Institutionen einzuwirken. Hierauf Bezug nehmende empirische Untersuchungen fokussierten insbesondere die Schaffung neuer Institutionen und die damit

einhergehende Überwindung oder gar Zerstörung diesen entgegenstehender Institutionen.

Diese Ausgangsposition ist einige Jahre später von Jens Beckert (1999) zugespitzt worden, indem der sog. institutionelle Unternehmer in Anlehnung an Schumpeters Figur des Unternehmertums konzipiert wurde. Die von diesem Akteur herbeigeführten Formen institutionellen Wandels wurden, analog zu Schumpeters Ausführungen über Innovationseffekte, sogar als Prozesse schöpferischer Zerstörung ausgewiesen. Der von Beckert (1999) beschriebene Typus des „institutional entrepreneurs“ wird von dem des Managers abgegrenzt, der dieser Gegenüberstellung entsprechend Institutionen lediglich anwendet und sich dabei vornehmlich an bestehenden Routinen orientiert. Beim „institutional manager“ ist nicht nur auffällig, dass er einen Handlungstypus repräsentiert, der von Selbstbeschreibungen des modernen Managements abweicht, weil diese im Regelfall hohe Grade der Intentionalität und Strategiefähigkeit des Managements betonen. Bemerkenswert ist ebenfalls, dass dabei eine klassische Auffassung von Routinen zu Grunde gelegt wird, weil diese einseitig auf die Reproduktion von Institutionen und nicht auf deren Einführung bzw. Weiterentwicklung und Implementation bezogen werden.¹

Der von Lawrence & Suddaby (2006) eingeführte Arbeitsbegriff schliesst an die Diskussion an, ist allerdings keine einfache Fortschreibung dieser Metaphorik (Unternehmer – Manager – Arbeiter). Es geht also nicht darum, das Handlungsmodell des Neo-Institutionalismus noch weiter abzuschwächen als es Beckert mit Bezug auf seinen „institutional manager“ tut und, unter Rückgriff auf Berger & Luckmann (1967), über die Routinisierung zu Fragen der Typisierung

¹ Für eine darüber hinausreichende Würdigung von Routinen und deren Bedeutung für Innovationsprozesse siehe Feldman/Pentland (2003).

und Habitualisierung institutionellen Handelns vorzurücken. Vielmehr ist es der Anspruch der Autoren, über den Arbeitsbegriff zu einem Handlungsmodell zu kommen, welches das gesamte Spektrum auf Institutionen bezogener Handlungstypen integriert. Entsprechend scheint der Arbeitsbegriff nach Ansicht der Autoren geeignet, sowohl die Entstehung als auch die Aufrechterhaltung und sogar die Zerstörung von Institutionen in einer handlungstheoretischen Begrifflichkeit fokussieren zu können.

Die hier rekonstruierte Theorieentwicklung des Neo-Institutionalismus lässt sich demnach wie folgt zusammenfassen: Im Zusammenhang mit der Wiederentdeckung des Akteurs hat man zunächst sog. institutionelle Unternehmer und ihre Aktivitäten in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. Institutionelle Unternehmer stellen einen Akteurstypus dar, der aktiv und zielgerichtet interveniert und auf diese Weise institutionelle Neuerungen initiiert und vorantreibt. Entsprechend wird der Begriff des institutionellen Unternehmers in der Regel mit dem Prototyp eines strategisch initiierten, interessen- und machtpolitisch motivierten Institutionenwandels verbunden. Als Akteure geraten dabei nicht nur Organisationen (als bevorzugter Untersuchungsgegenstand des NI) und heroische Individuen (als quasi-natürlicher Akteurstypus) in den Blick. Vielmehr können auch Professionen, sogenannte Standardsetzer (z.B. technische oder medizinische Experten) und Netzwerke sozialer Bewegungen in das 'engineering of institutions' involviert sein. Seit einiger Zeit wird nun im NI als weiterer aussichtsreicher Weg das Konzept der institutionellen Arbeit diskutiert. Trotz deutlicher Veränderungen gegenüber dem sog. institutional entrepreneurship als seinem prominenten Vorläufer ist dieses Konzept im Wesentlichen nicht als Gegenentwurf konzipiert. Vielmehr handelt es sich um eine Erweiterung, durch die unternehmerische Handlungsorientierungen durch weniger heroische Formen sozialen Handelns ergänzt werden. So betonen Lawrence & Suddaby mit Bezug auf die Schaffung von Institutionen: „(T)he creation of new institutions requires institutional work on the

part of a wide range of actors, both those with the resources and skills to act as entrepreneurs and those whose role is supportive or facilitative of the entrepreneurs endeavours...” (Lawrence/Suddaby 2006:215). Mit dieser Erweiterung treten Fragen der Anwendung und Reproduktion stärker in das Zentrum der Aufmerksamkeit.

Die Theorieentwicklung - vom institutionellen Unternehmer zu einem Handlungsmodell, das auch einfache Formen der Aneignung und Verwendung übergeordneter Vorgaben umfasst – weist auffällige Parallelen mit der Soziologie sozialer Probleme (SSP) auf. Im Zentrum der hier zu berücksichtigenden konstruktionistischen Ausrichtung standen zunächst die Claims-making activities, konzipiert als absichtsvoller und zielgerichteter Einsatz von engagierten Akteuren, den sog. Claims-makers. Fokussiert wurde die Schaffung von übergeordneten Problemkategorien, während über die Anwendung und Aufrechterhaltung bestehender Kategorien kaum explizit nachgedacht wurde. Dies änderte sich mit Aufkommen und Verbreitung des ethnomethodologisch inspirierten Konzepts der Problemarbeit, das sich auf die die Schaffung konkreter Problemfälle im Alltag bezieht bzw. auf diejenigen Praktiken, mit denen konkrete Problemfälle im lokalen Setting konstruiert werden. Während für die Schaffung von Problemkategorien angenommen wird, dass sie von den Claims-makers auf quasi unternehmerische Weise angegangen wird, geht man hinsichtlich konkreter Problemfälle nun davon aus, dass ihre Herstellung in organisatorisch vorgezeichneten Bahnen vonstatten geht (s. Holstein/Miller 1993).

Wenngleich es bislang kaum wechselseitige Bezugnahmen zwischen Neo-Institutionalismus und Problemsoziologie gegeben hat, lassen sich in vergleichender Perspektive drei gemeinsame Ausgangspunkte hervorheben: Erstens finden sich in beiden Forschungsprogrammen Rückgriffe auf zwei Handlungstypen: ein heroischer, demzufolge sich eine relativ überschaubare

Anzahl von Akteuren intentional, strategisch und kreativ für ihre Anliegen einsetzt (das sind die institutionellen Unternehmer bzw. claims makers), sowie ein veralltäglichter Handlungstypus, demzufolge sich mit weniger Ressourcen ausgestattete Beteiligte einbringen, indem sie institutionelle Vorgaben berücksichtigen und auf Einzelfälle anwenden (das sind einfache institutional workers bzw. Problemarbeiter). Die zweite Gemeinsamkeit besteht in einer Phasenunterscheidung zwischen einerseits der Entstehung von Institutionen (NI) bzw. der Institutionalisierung von Problemkategorien (SSP) und andererseits der Anwendung und Reproduktion von Institutionen (NI) bzw. Problemkategorien (SSP). Die dritte und wichtigste Gemeinsamkeit besteht in der Art der Zuordnung von Handlungstyp und Phase: Der Prozess der Entstehung bzw. Institutionalisierung wird auf unternehmerisches Handeln zurück geführt; die zeitlich nachgelagerte Anwendung und Reproduktion wird mit einfachen Formen der Arbeit in Zusammenhang gebracht.

Im Folgenden soll der Schwerpunkt auf alltägliche Formen institutioneller Arbeit gelegt werden, die zur (Re-)Produktion ungleicher Bildungserfolge beitragen. Ziel ist zu zeigen, dass hier eine Forschungsperspektive eröffnet werden kann, die dem Neo-Institutionalismus sowie der Soziologie sozialer Probleme wichtige Anschlüsse an Themen sozialer Ungleichheit eröffnet, weil sie ein eigenständiges neues Erklärungsangebot bereitstellt. Ebenfalls ist die Fallauswahl von der Beobachtung geleitet, dass die Analyse von Bildungsorganisationen dem Neo-Institutionalismus nicht nur in der Vergangenheit wichtige Impulse geliefert hat, sondern derzeit wieder als Schwerpunkt in Erscheinung tritt (siehe insbesondere Meyer & Rowan 2006). Vor allem geht es aber um die Suche nach einem besseren Verständnis dafür, weshalb die (Re-)Produktion von Ungleichheit im Bildungswesen ein hohes Mass an Stabilität besitzt, obwohl gesellschaftspolitische Diskussionen und einzelne Reformversuche darauf verweisen, dass sie nach Massgabe kulturell etablierter Wertmaßstäbe nicht zu legitimieren ist. Den

Schlüssel hierfür, so die zu Grunde liegende These, liefern Formen alltäglicher institutioneller Arbeit, auf deren Grundlage über den Bildungsverlauf von SchülerInnen entschieden wird.

2. Der Fall schulischer Diskriminierung

John W. Meyer (1977) beschreibt Bildung als hoch entwickelte Institution moderner Gesellschaften, als 'system of social legitimization which confers success on some and failure on others'. Schulen lassen sich demzufolge als Erfahrungsorte eigener Art charakterisieren: "(A) student is in a position of experiencing (a) the immediate socializing organization, (b) the fact that this organization has the allocating power to confer status on him, and (c) the broader fact that this allocation power has the highest level of legitimacy in society" (Meyer 1977:75). Organisationen des Bildungs- und Ausbildungsbereichs und die in diesem Kontext vorfindbaren Entscheidungspraktiken beeinflussen individuelle Chancen demnach in hohem Masse. Es ist also nicht überraschend, dass sowohl die Entscheidungen selbst als auch die gesellschaftliche Erwartung fairer Bildungschancen einen hohen Institutionalisierungsgrad aufweisen. Für die Analyse der Aufrechterhaltung von Institutionen durch institutionelle (Problem-) Arbeit ist schulische Diskriminierung deshalb ein interessanter Fall.

Der Institutionalisierungsgrad schulischer Selektion und Diskriminierung² bezieht sich auf zwei Aspekte: Erstens auf den robusten Befund der im Zeitverlauf überaus stabilen (Re-) Produktion von Bildungsungleichheit. So stellt die ethnisch-kulturelle

² Mit Selektion ist z.B. die Zuweisung zu unterschiedlich wertigen Schulformen, die Nicht-Aufnahme an bestimmte Schulen oder die Nicht-Versetzung gemeint; Diskriminierung bezieht sich auf (statistisch nachweisbare) unterschiedliche Wahrscheinlichkeiten erfolgreicher Bildungsverläufe in Abhängigkeit von sozialen Merkmalen wie Geschlecht, Klassenzugehörigkeit, ethnischer Zuordnung etc.

Herkunft in vielen Ländern bis heute eine massgebliche Determinante des Bildungserfolgs dar. Beispielsweise belegen vorliegende bildungsstatistische Daten für die Schweiz die Überrepräsentation von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in niedrig qualifizierenden bzw. ihre Unterrepräsentation in höher qualifizierenden Schulen (vgl. Kronig 2003a:126f). Zu verzeichnen ist demnach eine stabile, bereichsweise sogar zunehmende Ungleichverteilung von Bildungschancen entlang ethnischer Kritieren. Der zweite Institutionalisierungsaspekt bezieht sich auf den dieser Wirklichkeit entgegenstehenden universellen Anspruch fairer Bildungschancen. Während Bildungsungleichheit seit längerem auch ein Gegenstand gesellschaftspolitischer Kontroversen ist, sind die gehandelten Positionen allesamt grundlegenden Werten der Fairness verpflichtet – und Kontroversen beziehen sich eher auf unterschiedliche Gerechtigkeitsvorstellungen (gleiche Startbedingungen vs. gleiche Resultate oder Gleichbehandlung vs. Berücksichtigung kultureller u.a. Besonderheiten etc.). Dieser abstrakte Konsens ist auch deshalb wenig überraschend, weil – aufgrund der hohen Bedeutung von Bildung für Fragen der Mobilität und Schichtung - Chancengleichheit in der Bildung als Voraussetzung zur Legitimierung allgemeiner sozialer Ungleichheit angesehen werden kann.

Bildungsungleichheit wird demnach als problematisch bewertet und ist in hohem Masse begründungs- und rechtfertigungspflichtig. Zugleich ist der Sachverhalt ungleicher Bildungschancen ein dauerhafter, über Einzelfälle hinausreichender und insofern erwartbarer Sachverhalt. Aufgrund dieser Gegenläufigkeit ist es nahe liegend, dass Ungleichheitsthemen im sozialwissenschaftlichen Diskurs einen hohen Stellenwert einnehmen. Die Institutionalisierung des Wertes gleicher Chancen und die Stabilität einer dieser Werthaltung entgegen gesetzten empirischen Realität sorgen für eine Nachfrage nach sozialwissenschaftlicher Forschung zu Erscheinungsformen und Ursachen ungleicher Bildungserfolge. Eine besondere Aufmerksamkeit erfährt hierbei der Übertritt von der Primarschule in

die verschiedenen (hierarchisch gegliederten) Schulformen der Sekundarstufe 1, weil durch ihn eine entscheidende Weichenstellung für die weitere Schullaufbahn vollzogen wird. Insofern ist es nicht überraschend, dass die Forschung zur Übertrittsproblematik auch in den deutschsprachigen Ländern erkennbar intensiviert worden ist (s. Kristen 1999; Ditton/Krüsken 2006; Baeriswyl et al. 2006). Ausgelöst wurde das vermehrte Interesse unter anderem durch Befunde der ersten PISA-Studie, die auf einen bedeutsamen Zusammenhang zwischen familiärem Hintergrund der SchülerInnen und den Übertrittsentscheidungen hingewiesen haben (vgl. Baumert/Schümer 2001). Mit Blick auf die soziale Herkunft kann dieser Zusammenhang heute als gesichert gelten (Ditton et al. 2005). Unterschieden wird dabei zwischen 'primären' und 'sekundären' Effekten der sozialen Herkunft als Mechanismen der Reproduktion von sozialer Ungleichheit (Boudon 1974). Während sich der primäre Effekt auf herkunftsbedingte Leistungsunterschiede bezieht (verursacht z.B. durch schichtspezifische Sozialisationsbedingungen), beschreibt der sekundäre Effekt die über Leistungsunterschiede hinausgehenden Differenzen in den familiären Bildungsentscheidungen. Zu den viel zitierten Befunden zählt hier, dass die Bildungsaspirationen der Eltern sozial selektiver sind und sich deutlich weniger an den Leistungen der Kinder orientieren, als dies für die Empfehlungen der Lehrkräfte zum weiterführenden Schulbesuch gilt (Ditton 1989; Ditton et al. 2005). Zahlreiche Reformüberlegungen zielen deshalb darauf ab, Verantwortlichkeiten von Schullaufbahnentscheidungen stärker vom Elternhaus in die Schule zu verlagern.³

³ Darüber hinaus gibt es andere Reformüberlegungen, die darauf abzielen, dem Ideal gleicher Bildungschancen näher zu kommen. So ist seit langem bekannt, dass Herkunftsvariablen sich am Anfang der Bildungslaufbahn stärker auswirken als im weiteren Verlauf, so dass die Schlussfolgerung nahe liegt, schulische Differenzierungen erst zu einem späteren Zeitpunkt vorzunehmen. Siehe bspw. Blossfeld/ Shavit (1993).

Insgesamt kann man – insbesondere für den deutschsprachigen Diskurs um geringere Bildungserfolge von SchülerInnen mit Migrationshintergrund – eine Dominanz der Perspektive feststellen, die die Ursachen wesentlich in sog. ausser-schulischen Faktoren (in den Betroffenen selbst und in ihrem familiären Umfeld) lokalisiert. Die empirisch gut belegten herkunftsspezifischen Bildungsent-scheidungen der Eltern werden bevorzugt mit Modellen des individuellen Bildungsverhaltens erklärt, so wie sie aus Theorien rationaler Wahl abgeleitet werden können. Diese auf Boudon (1974) zurückgehenden Ansätze modellieren Bildungsverläufe grundsätzlich als Ergebnis von rationalen Bildungsentscheidungen, die unter jeweils konkreten institutionellen Rahmenbedingungen und nach Massgabe individueller Präferenzen oder Zielvorgaben (i.S. der Kosten-Nutzen Abwägung von Bildungsinvestitionen) getroffen werden. Institutionelle Strukturen des Bildungssystems werden also lediglich als Kontextbedingungen für individuelle Entscheidungsprozesse seitens der Eltern bzw. der SchülerInnen berücksichtigt. Benachteiligende Effekte der Schule auf Bildungslaufbahnen spielen in diesen Ansätzen keine Rolle (vgl. Dravenau/ Groh-Samberg 2005:106f).

Einer so ausgerichteten Perspektive stehen Erfahrungen von versagter Anerkennung oder erlebter Diskriminierung gegenüber, wie sie etwa in qualitativen Studien zu Bildungsbiographien von MigrantInnen dokumentiert sind (Juhasz/Mey 2003; Schulze 2007). Folgt man den Analysen des Schweizer Bildungsforschers Kronig, werden ausserschulische Ursachen, insbesondere in Hinblick auf die deutliche Überrepräsentation von Kindern mit Migrationshintergrund in Klassen mit besonderem Lehrplan, stark überschätzt (Kronig et al. 2000; Kronig 2007). Es kann demnach angenommen werden, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund nicht zuletzt durch schulimmanente Selektionsmechanismen und durch ungleiche Zuweisungspraktiken zu den

verschiedenen Schultypen systematisch benachteiligt werden. Die Relevanz dieser Einflussfaktoren ist in der Schweiz insbesondere für die Zuweisungen zu Sonderschulen und –klassen belegt (z.B. Kronig et al. 2000, Lanfranchi 2005 a, b).⁴

Während zum Entscheidungsverhalten der SchülerInnen und Eltern (als Betroffenen bzw. Klienten schulischer Leistungen) detaillierte Forschungsergebnisse generiert und theoretische Begründungen ausgearbeitet worden sind, ist der Beitrag schulischer Bedingungen im Allgemeinen und insbesondere der Einfluss der Lehrerschaft auf die Reproduktion ungleicher Bildungschancen noch deutlich unterforscht. Neuere Vorschläge zur Überwindung dieses Desiderats beschränken sich auf eine – komplementäre - Anwendung des Rational-Choice-Ansatzes, um so auch Handlungsweisen und Bildungsempfehlungen von Lehrern auf der Grundlage individualistischer Sozialtheorien zu fokussieren (so Ditton 2007). Grundlage hierfür ist, dass auch für Lehrerempfehlungen ein Zusammenhang mit sozialen Merkmalen wie Schülergeschlecht und Migrationshintergrund nachweisbar ist. Dies belegen u.a. neuere Auswertungen der deutschen Daten der IGLU-Studie (s. Stubbe/ Bos 2008).

In Abgrenzung zu Rational Choice-Modellen erweitert ein auf Fragen der institutionellen (Problem-)Arbeit bezogener Ansatz die Perspektive, indem er alltägliche Praktiken von LehrerInnen, insbesondere deren Beurteilungen und

⁴ Dies ist wesentlich auch darin begründet, dass dieser Bereich bislang weit stärker erforscht wurde als andere wichtige Schnitt- und Übergangsstellen im Schulverlauf. Schulverursachte Benachteiligung zeigt sich – in der Schweiz und andernorts - aber auch hinsichtlich des Übertritts in die verschiedenen Regelschultypen der Sekundarstufe 1. Als Überblick über Schweizer Forschungsergebnisse zur Chancengerechtigkeitsproblematik über alle Bildungsstufen hinweg siehe Coradi Vellacott/Wolter (2005).

Entscheidungen, in das Zentrum der Aufmerksamkeit rückt. Das Problem nachhaltiger Chancenungleichheit erscheint dann als Resultat institutioneller Bedingungen, die weitgehend unabhängig von einzelnen Personen und deren aktuellen Interessen, Motivlagen und Strategien wirken. Die für die Reproduktion ungleicher Bildungschancen massgeblichen Selektionsentscheidungen und darauf bezogenen Begründungen treten aus dieser Perspektive als veralltäglichte Form institutioneller Arbeit in Erscheinung. Anschlüsse seitens der Bildungsforschung liefern vereinzelte Studien, in denen Selektionsentscheidungen als Problem professionellen Lehrerhandelns untersucht worden sind. Lehrerbeurteilungen werden dabei als 'Praxis einer in Organisationen tätigen Profession' konzipiert (vgl. Terhart et al. 1999, Lüders 2001a, b). Darüber hinaus bieten Studien Anknüpfungspunkte, die institutionelle Diskriminierung und damit einen allgemeinen Zusammenhang von Organisation und sozialer Ungleichheit zum Fokus haben. Dabei geht es um die Identifizierung organisatorischer Strukturen, Regeln und Routinen, die Diskriminierungseffekte hervorbringen (Bommes/Radke 1993; Gomolla/Radtke 2002; Berger/ Kahlert 2005a). Die Ursachen von Benachteiligung werden im organisatorischen Handeln lokalisiert, und 'normale' Praktiken in Organisationen rücken ins Zentrum der Aufmerksamkeit.

Eine hierüber hinausgehende Perspektive liegt nun darin, auch die Schullaufbahnentscheidungen, die von Eltern und SchülerInnen getroffen werden, stärker auf den institutionellen Kontext des Schulsystems zu beziehen. So verweisen Gomolla/Radtke (2002:254) darauf, dass es sich bei SchülerInnen um Organisationsmitglieder handelt, die gegenüber LehrerInnen, denen die Leistungsrolle zukommt, die Komplementärrolle des - in spezifischer Weise Unterstützungsbedürftigen - Klienten einnehmen. Somit könnte mit Blick auf SchülerInnen von 'client work' gesprochen werden. Auch mit Blick auf die Eltern scheint der Klientenbegriff zumindest in bestimmten Situationen nicht unpassend zu sein. Erfolgreich absolvierte Schulaufnahmegergespräche und anberaumte

Elterngespräche mit gutem Ausgang sind demnach auch der - organisationskompatiblen - 'client work' von Eltern geschuldet. Dies setzt Wissens- und Sprachressourcen sowie kulturelle Kompetenzen voraus, die ungleich verteilt sind. Bevor man allerdings die Aufmerksamkeit wieder auf SchülerInnen und Eltern verlagert, gilt es, den Beitrag von Schule und LehrerInnen zur Reproduktion von ungleichen Bildungschancen deutlich herauszuarbeiten.

Festhalten lässt sich, dass die skizzierte neo-institutionalistische Perspektive geeignet ist, einen eigenständigen Beitrag zur Erklärung der Reproduktion von Bildungsungleichheit zu leisten. Sie ist einerseits von Erklärungen abzugrenzen, die Ursachen in Umfeldbedingungen und Entscheidungen der betroffenen Eltern und SchülerInnen (allgemein: der Klienten schulischer Bildungsmassnahmen) identifizieren. Sie richtet die Aufmerksamkeit stattdessen auf Bildungsorganisationen als Settings, in denen Selektion und Diskriminierung alltäglich hervorgebracht werden. Andererseits grenzt sich die Perspektive deutlich von individualistischen Konzeptualisierungen ab, die subjektive Einstellungen und Stereotypisierungen von LehrerInnen oder deren rationales Entscheidungsverhalten als Ursache ausmachen. Stattdessen interessiert sie sich für alltägliche Entscheidungspraktiken und für typische Begründungsmuster, durch die ungleiche Bildungschancen hervorgebracht werden – und die zugleich dauerhafte Anlässe dafür bieten, fehlende Bildungsgleichheit als gesellschaftliches Problem ausweisen zu können. Die Analyse der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit durch institutionelle Arbeit eröffnet demnach Forschungsperspektiven, die weit über die des Neo-Institutionalismus hinausreichen.

Autorenverzeichnis

Raimund Hasse, Professor für Soziologie: Organisation und Wissen, Universität Luzern, Schweiz. Forschungsschwerpunkte: Neo-Institutionalismus; Organisation und Wissen; Organisation und Ungleichheit.

Lucia Schmidt, Dr. rer.soc., Forschungsmitarbeiterin, Universität Luzern, Schweiz. Schwerpunkte: Organisation und Ungleichheit, Soziologie sozialer Probleme.

Literatur

- Baeriswyl, F./Wandeler, C./Trautwein, U./Oswald, K. 2006: Leistungstest, Offenheit von Bildungsgängen und obligatorische Beratung der Eltern. Reduziert das Deutschfreiburger Übergangsmodell die Effekte des sozialen Hintergrunds bei Übergangentscheidungen? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (3), 373-392
- Baumert, J./Schümer, G. 2001: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tellmann, K.-J./Weiss, M. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich, 323-407
- Beckert, J. 1999: Agency, Entrepreneurs, and Institutional Change: The Role of Strategic Choice and Institutionalized Practices in Organizations. In: Organization Studies, 20, 777-799
- Berger, P.A./Kahlert, H. (Hrsg.) 2005a: Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim/München: Juventa.
- Blossfeld, H.-P./Shavit, Y. 1993: Persisting Barriers. Changes in Educational Opportunities in Thirteen Countries. In: Shavit, Y./Blossfeld, H.-P. (eds.) 1993: Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries. Boulder: Westview Press, 1-23
- Bommes, M./Radtke F.-O. 1993 : Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39 (3), 483-497

- Boudon, R. 1974: Education, Opportunity, and Social Inequality. New York: Wiley & Sons
- DiMaggio, P. J. 1988: Interest and Agency in Institutional Theory. In: Zucker, L. G. (ed.): Institutional Patterns and Organizations: Culture and Environment. Cambridge, MA: Ballinger, 3-21
- DiMaggio, P.J./Powell, W.W.:1983, The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: American Sociological Review 48: 147-160
- Ditton, H. 1989: Determinanten für elterliche Bildungsaspirationen und für Bildungsempfehlungen des Lehrers. In: Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung, 3, 215-231
- Ditton, H. 2007: Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag, 243-271
- Ditton, H./Krüsken, J. 2006: Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe 1. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, 348-372
- Ditton, H./Krüsken, J./Schauenberg, M. 2005: Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8, 285-304
- Dravenuau, D./Groh-Samberg, O. 2005: Bildungsbeneteiligung als Institutioneneffekt. Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung. In: Berger, P.A./Kahlert, H. (Hrsg.) 2005: Institutionalisierter Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim/München: Juventa, 103-129
- Feldman, M.S./Pentland, B.T. 2003: Reconceptualizing Organizational Routines as a Source of Flexibility and Change. In: Administrative Science Quarterly, 48, 94-118
- Gomolla, M./ Radtke, F.-O. 2002: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske & Budrich
- Hallett, T./Ventresca, M. J. 2006: Inhabited Institutions: Social Interaction and Organizational Form in Gouldner's Patterns of Industrial Bureaucracy. In: Theory and Society, 35, 213-236
- Hirsch, Paul M. & Lounsbury, Michael (1997): Ending the Famnioly Quarrel: Toward a Reconciliation of "Old" and "New" Institutionalisms. In: American Behavioral Scientist 40: 406-418 Holstein, J. A./Miller, G., 1993: Social Constructionism and Social Problems Work. In: Miller, G./Holstein, J.A. (eds): Constructionist Controversies. Issues in Social Problems Theory. New York: Aldine de Gruyter, 131-152

- Juhasz, A./Mey, E. 2003: Die zweite Generation: Etablierte oder Aussenseiter? Biographien von Jugendlichen ausländischer Herkunft. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- Kristen, C. 1999: Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit. Ein Überblick über den Forschungsstand. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung
- Kronig, W. 2003a: Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrationskindes. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6, 126-141
- Kronig, W. 2007: Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbeurteilung in unterschiedlichen Schulklassen. Bern: Haupt
- Kronig, W./Haeberlin, U./Eckhart, M. 2000: Immigrantenkinder und schulische Selektion: Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt
- Lanfranchi, A. 2005a: WASA II: Nomen est omen: Diskriminierung bei sonderpädagogischen Zuweisungen. In: Schweizer Zeitschrift für Heilpädagogik, 7-8, 45-48
- Lanfranchi, A. 2005b: Problemlösungen am Ort statt Delegation nach aussen? Unterschiede in der Zuweisung zu sonderpädagogischen Massnahmen. In: Schweizer Zeitschrift für Heilpädagogik, 3, 7-12
- Lawrence, T. B./Suddaby, R. 2006: Institutions and Institutional Work. In: Clegg, S.R./Hardy, C./Lawrence, T./Nord, W.R. (eds.): The Sage Handbook of Organization Studies. London: Sage Publications, second ed., 215-254
- Lüders, M. 2001a: Probleme von Lehrerinnen und Lehrern mit der Beurteilung von Schülerleistungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4 (3), 457-474
- Lüders, M. 2001b: Dispositionsspielräume im Bereich der Schülerbeurteilung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 47 (2), 217-237
- Meyer, H.-D./Rowan, B. (eds) 2006: The New Institutionalism in Education. Albany, NY: State University of New York Press
- Meyer, J.W. 1977: The Effects of Education as an Institution. In: American Journal of Sociology, 83 (1), 55-77
- Meyer, J.W./Rowan, B. 1977: Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: American Journal of Sociology, 83, 340-363
- Offe, C., 1983: Arbeit als Schlüsselkategorie? In: Matthes, J. (Hrsg.): Krise der Arbeitsgesellschaft. Verhandlungen des 21. Soziologentags in Bamberg 1982. Frankfurt/Main: Campus, 38-65
- Ritzer, G. 1989: Sociology of Work: A Metatheoretical Analysis. In: Social Forces, 67, 593-604
- Schulze, E. 2007: Zwischen Ausgrenzung und Unterstützung. Bildungsbiographien von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Bukow, W.D./Nikodem,

- C./Schulze, E./ Yıldız, E. (Hrsg.): Was heisst hier Parallelgesellschaft? Zum Umgang mit Differenzen. Wiesbaden: VS Verlag, 213-228
- Stubbe, T.C./Bos, W. 2008: Schullaufbahnempfehlungen von Lehrkräften und Schullaufbahnentscheidungen von Eltern am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In: Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung, 22 (1), 49-63
- Suchman, Mark C. 1995: Managing Legitimacy: Strategic and Institutional Approaches. In: Academy of Management Review, 20 (3), 571-610
- Terhart, E./Langkau, T./Lüders, M. 1999: Selektionsentscheidungen als Problembereich professionellen Lehrerhandelns. Abschlussbericht an die DFG. Bochum
- Zucker, L.G. 1977: The Role of Institutionalization in Cultural Persistence. In: American Sociological Review, 42, 726-743