

LERNEN STATT REVOLTIEREN? – ZUR PARADOXIE DER FORDERUNG NACH CHANCENGLEICHHEIT BEIM BILDUNGSZUGANG

„Wer die Gesellschaft ändern will, muss auch die im Zuge der immanenten Entwicklung auftauchenden Widersprüche im Bildungswesen nutzen, sie sind wichtiger denn je; er muss sie jedoch nutzen, um aus einer bestehenden Gesellschaft herauszuführen.“
Hans-Joachim Heydorn

1. Chancengleichheit – das uneingelöste Versprechen der Moderne

Als eine der drei deklamatorischen Losungen der Bürgerlichen Revolution stellt »Gleichheit« einen Schlüsselbegriff der modernen Gesellschaftsgeschichte dar. Die rechtliche Gleichheit aller Menschen war das revolutionäre Prinzip, das die Aufklärung dem ancien régime, der vorgeblich von Gott gewollten Ordnung entgegenhielt. Ziel war der Abbau der ständisch legitimierten gesellschaftlichen Schichtung und Privilegien; die Gesellschaft sollten von Gleichen unter Gleichen gebildet werden und alle sollten dem Staat, als der demokratisch legitimierten Ordnungsmacht, in gleicher Form unterworfen sein. Von Anfang an ging es dabei allerdings bloß um politische, nicht um soziale Egalität; gekämpft wurde dafür, dass durch die Herkunft eines Menschen sein gesellschaftlicher Status nicht *vorherbestimmt* sein sollte. Leistungsfähigkeit und Leistungswilligkeit sollten stattdessen über die Verteilung der – sozial durchaus abgestuften – Positionen in der Gesellschaft entscheiden. Auch wenn der Begriff erst viel später erfunden wurde, die bürgerliche Gleichheitsforderung zielte von allem Anfang an auf das, was wir seit den 1960er Jahren als »Chancengleichheit« zu bezeichnen gelernt haben: Alle sollen hinter der gleichen Linie starten, niemand soll durch leistungsfremde Mechanismen am sozialen Aufstieg gehindert werden.

Chancengleichheit wird im »Lexikon der Politik«¹ in diesem Sinn auch als „Bestandteil liberaler, an individueller Leistung orientierter Gerechtigkeitsvorstellungen“ definiert. „Das Konzept der Chancengleichheit versucht, die divergierenden Werte Freiheit und Gleichheit kompatibel zu machen, indem allen Bürgern gleiche politische Rechte garantiert und allen Gesellschaftsmitgliedern gleiche Startchancen im ergebnisoffenen Wettbewerb um knappe Güter und Positionen eingeräumt werden.“ Der Begriff gründet in der Vorstellung, dass sich soziale Gerechtigkeit durch einen für alle gleichermaßen zugänglichen Wettbewerb – mittels der Freiheit der Individuen, gleichberechtigt am Markt gegeneinander in Konkurrenz treten zu können – verwirklichen ließe. Die Forderung nach Chancengleichheit ist nicht an einem gesellschaftlichen Zustand orientiert, in dem jede/r – entsprechend ihrer/seinen Notwendigkeiten – Zugang zu den sozialen Gütern erhält. Wer gleiche Chancen fordert, geht davon aus, dass das Ausmaß in dem die Gesellschaftsmitglieder jeweils Zugang zu Gütern und Positionen erhalten, ausgekämpft werden soll. Die im Chancengleichheitsappell verpackte Forderung lautet bloß, dass dieser Kampf »fair« über die Bühne gehen soll, dass dabei niemand von vornherein begünstigt werden und einzig die Tüchtigkeit bei der Erbringung der durch den Markt definierten Kriterien den Ausschlag geben soll.

Es ist kein großes Geheimnis, dass diese bürgerliche Vorstellung von (Wettbewerbs-)Gleichheit für das Erreichen unterschiedlicher sozialer Positionen bis heute nur äußerst mangelhaft eingelöst ist. Die sozialen Zuweisungsmechanismen der Feudalgesellschaft samt ihrer Legitimierung durch göttliche Vorsehung sind zwischenzeitlich zwar weitgehend außer Kraft gesetzt, allerdings sind es heute andere Mechanismen, die dafür sorgen, dass jene die privilegiert geboren werden, keine allzu große Angst vor dem sozialen Abstieg zu haben brauchen. »Ganz zufällig« sind sie nämlich diejenigen, die sich in der vorgeblichen Zentralagentur für die Zuweisung der sozialen Positionen in modernen Gesellschaften – dem Bildungswesen – in der Regel als besonders leistungsfähig herausstellen. Die Wahrscheinlichkeit für die, die von den unteren sozialen Rängen starten, durch ihre in Schule, Aus- und Weiterbildung unter Beweis gestellte »Tüchtigkeit« einen sozialen Aufstieg zu schaffen, ist dagegen relativ gering. Das Bildungssystem schafft in hohem Maße die Grundlage für die Reproduktion der vorgegebenen sozialen Positionsverteilung in der Gesellschaft – die schon vor Schulbeginn zugeteilten Karten werden dort nur mehr wenig neu gemischt. Schule, sowie Aus- und Weiterbildung zementieren die

¹ Dieter Nohlen: Lexikon der Politik. Digitale Bibliothek Band 79, Berlin 2004.

soziale Herkunft im Wesentlichen nur mehr ein: Sowohl wer aus dem »oberen« sozialen Stockwerk kommt, als auch wer im sozialen Souterrain geboren wird, wird – vom Bildungssystem legitimiert – dort mit hoher Wahrscheinlichkeit auch bleiben!

Wie schon viele Untersuchungen davor, haben auch die Pisa-Studien in allen (teilnehmenden) Industrieländern eine mehr oder weniger enge Beziehung zwischen der sozialen Herkunft von Schülern und ihren schulischen Leistungen gezeigt. Das Ausmaß der Korrelation differiert in den verschiedenen Ländern allerdings durchaus: Das österreichische Bildungswesen weist gemeinsam mit dem deutschen, französischen und portugiesischen einen besonders hohen Grad sozialer Selektivität auf; ein besonders augenfälliger Indikator dafür ist, dass in diesen Ländern Kinder aus sozial unterprivilegierten Schichten bei den Universitätsabsolvent/innen deutlich unterrepräsentiert sind.² Die sich über das Bildungssystem manifestierenden Mechanismen der Fortschreibung der gegebenen Sozialstruktur beginnen allerdings schon wesentlich früher zu wirken. In Österreich stehen spätestens beim ersten großen Verzweigungspunkt im Bildungswesen, der im 10. Lebensjahr anstehenden Entscheidung, ob ein Kind die Hauptschule oder die AHS besucht, die Weichen eindeutig auf »Vererbung der Schichtzugehörigkeit«. So besteht für ein Kind, dessen Eltern Pflichtschulabsolventen sind, gerade eine 10%ige Wahrscheinlichkeit eine AHS-Unterstufe zu besuchen, für ein Kind von Eltern mit Universitätsabschluss liegt die entsprechende Wahrscheinlichkeit dagegen bei fast 80%.³ Diese erste Bildungswegentscheidung hat allerdings nachhaltigen Einfluss auf den gesamten weiteren Bildungsweg: Obwohl mit dem 14. Lebensjahr noch einmal die Möglichkeit besteht, in eine weiterführende Schule umzusteigen, und es darüber hinaus hierzulande zumindest Ansätze eines Systems des zweiten Bildungswegs gibt, zeigt die Statistik eindeutig, dass die Entscheidung, Hauptschule oder AHS, die Wahrscheinlichkeit mit der jemand jemals einen höheren Bildungsabschluss erreicht oder nicht, extrem determiniert.⁴

Und trotzdem Weiterbildung immer auch mit der Hoffnung des Kompensierens von Erstausbildungsbenachteiligungen verbunden ist, setzen sich dort die sozial konnotierten Auslesemechanismen des Erstausbildungssystems weiter fort bzw. potenzieren sich vielfach sogar noch. Wie oft jemand in einer der für das Aufrechterhalten der Employability zwischenzeitlich unumgänglichen Weiterbildungsveranstaltungen anzutreffen ist, steht in direktem Zusammenhang sowohl mit seinem formalen Bildungsabschluss als auch mit seinem beruflichen Status. „Je höher die bereits abgeschlossene höchste Schulbildung, desto ausgeprägter ist die Bereitschaft Kurse und Schulungen zu besuchen. Absolvent/innen einer hochschulverwandten Lehranstalt oder einer Universität sind mit 46% bzw. 54% am aktivsten, Pflichtschulabsolvent/innen nehmen mit 10% vergleichsweise selten an Weiterbildungsaktivitäten teil.“⁵ Die Gründe dafür liegen auf der Hand: Wer in beruflich untergeordneter Position tätig ist, kann generell weniger Geld für Bildung ausgeben, muss sich berufliche Weiterbildung jedoch häufiger selbst bezahlen und zu all dem noch – aufgrund seiner vielfach negativen Erfahrungen in Schule und Erstausbildung und weil in der Weiterbildung nur unzureichend auf die daraus resultierenden Ressentiments gegenüber organisiertem Lernen Rücksicht genommen wird – wesentlich größere Barrieren überwinden, um sich wieder »auf die Schulbank zu setzen«. Die Folge davon ist, dass leitenden Angestellten und Beamten eine etwa vier Mal so hohe Weiterbildungsbeteiligung wie un- und angelernten Arbeiter/innen sowie Facharbeiter/innen aufweisen und damit die Vorteile ihres in der Regel höheren formalen Bildungsabschlusses in späteren Jahren noch weiter ausbauen können.⁶

2. Chancengleichheit beim Bildungszugang statt Revolution

Hält man sich die skizzierten Fakten vor Augen, erscheint – im Sinne dessen, was als Gerechtigkeit in

2 Nimmt man den Anteil an der Gesamtbevölkerung als Basis, müssten Kinder deren Vater Arbeiter ist in Österreich z.B. einen fast doppelt so hohen Anteil an den Studierenden als derzeit stellen. Vgl.: Eurostudent 2005. Sozial and Economic Conditions of Students Life in Europe 2005. Hochschul-Informationssystem, Hannover 2005

3 Vgl: Spielauer, Martin: Familie und Bildung. Intergenerationelle Bildungstransmission in Familien und der Einfluss der Bildung auf Partnerwahl und Fertilität. Analysen und Mikrosimulationsprojektionen für Österreich. Österreichisches Institut für Familienforschung, Wien 2003, S. 5.

4 Vgl.: Bildungschancen – Bildungswahl – Bildungsströme. Österreichisches Institut für Familienforschung, Sozioökonomische Forschungsabteilung. <http://62.116.39.195/ftp/projekte/bildung/bildungsposter.pdf> (23. 4. 06)

5 Statistik Austria (Hg.): Lebenslanges Lernen. Ergebnisse des Mikrozensus Juni 2003. Wien 2004, S. 16.

6 Vgl.: Schlögl/Schneeberger (Hg.): Erwachsenenbildung in Österreich. Länderhintergrundbericht zur Länderprüfung der OECD über Erwachsenenbildung. Wien 2003

der bürgerlichen Gesellschaft denkmöglich erscheint – für humanitär gesinnte Menschen die Forderung nach »gleichen Bildungschancen für alle« nur konsequent und logisch. Es gibt keinen Teilbereich des Bildungswesens, in dem sich nicht aufzeigen lässt, dass eine derartige Fairness, sich das Rüstzeug für den Kampf um die sozial attraktiven gesellschaftlichen Positionen aneignen zu können, derzeit nur sehr unzureichend gegeben ist. »Chancengleichheit beim Bildungszugang« ist dementsprechend auch eine der großen Forderungen der demokratischen Linken. Niemand soll an der Herstellung seiner Verwertbarkeit durch entsprechende Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten mehr als andere behindert sein; alle sollen die gleichen Chancen dabei haben, den Beweis dafür zu erbringen, dass sie den Vorgaben des Marktes entsprechen. Ganz dem Eingangsversprechen der Moderne entsprechend, tritt man für »Gleichheit beim Start« ein und dagegen, dass manche mit einem zum Teil gewaltigen Bonus und andere mit Handicaps unterschiedlichsten Grades in das vorgebliche Assessmentverfahren um den sozialen Status antreten. Das Windhundrennen selbst – das was euphemistisch als »Wettbewerb« und etwas realistischer als »Konkurrenzkampf« bezeichnet wird – ist allerdings kaum jemals Thema der Kritik, gefordert werden bloß gleiche Chancen, sich zum Objekt der Verwertung machen zu können.

In der Sozialdemokratie begann sich die Idee des sozialen Aufstiegs durch Bildung schon am Anfang des 20. Jahrhunderts – im Zusammenhang mit der Debatte, »Revolution oder Reform« – zu etablieren. Im Zuge der Auseinandersetzung darüber, ob die humane Zukunft durch einen politischen Aufstand oder durch demokratisch legitimierte Politik zu erreichen sei, wurde von Angehörigen des reformistischen Flügels und der Austromarxisten die Vorstellung eines Aufbrechens der Klassenschranken durch Bildung entwickelt. Die Entscheidung, auf die Demokratie als Mittel der Gesellschaftsveränderung zu setzen, war wohl mit der Erkenntnis verbunden gewesen, dass es bis zum Durchsetzen einer tatsächlich klassenlosen Gesellschaft noch ziemlich lange dauern könnte. Also sollte bis dahin wenigstens durch den demokratisierten Zugang zu höherer Bildung auch für Arbeiterkinder die Chance auf attraktive gesellschaftliche Positionen geschaffen werden, bzw. sollten die so heranwachsenden klassenbewussten »Arbeiter des Geistes« auch eine Kraft im demokratischen Kampf für eine bessere Zukunft darstellen.⁷ Die Forderung nach Chancengleichheit beim Bildungszugang hatte allerdings zur Folge, dass die grundsätzliche Kritik an der auf Ungleichheit beruhenden Gesellschaft in ein scheinbar individuell lösbares Bildungsproblem umgewandelt und damit letztendlich außer Kraft gesetzt wurde.

Aus sozialdemokratischer Sichtweise war die Forderung, die vordem nur Kindern sozial begünstigter Schichten vorbehaltene Bildung – die ihrerseits in der bürgerlichen Gesellschaft ja die vordergründige Legitimation für das Erreichen privilegierter Positionen darstellt – für alle erreichbar zu machen, von vornherein zutiefst widersprüchlich: Denn zum einen wurde an der (demokratischen) Überwindung einer auf Konkurrenz und ungleicher Machtverteilung beruhenden Gesellschaft festgehalten und zum anderen wurde auf Bildung als Aufstiegsvehikel in genau dieser Gesellschaft gesetzt. Nun kann man sich aber schwerlich mit einem gesellschaftlichen System arrangieren und gleichzeitig um seine Überwindung kämpfen. Somit war es auch nur logisch, dass mit zunehmendem Bedeutungsgewinn der Parole vom sozialen Aufstieg durch Bildung, die ursprüngliche Losung der klassenlosen Gesellschaft immer mehr in den Hintergrund trat und schließlich völlig verloren ging. Zugleich bewirkte das Setzen auf »Bildung für alle statt Revolution« aber noch etwas anderes, ganz wesentliches, nämlich die nachhaltige Veränderung der Sichtweise von Bildung in der sozialdemokratischen Bewegung, zunehmend wurde sie eben nicht mehr als Mittel der Bewusstseinsveränderung wahrgenommen, sondern bloß noch als solches des gesellschaftlichen Aufstiegs – ein Begriff, der geradezu ein Synonym für die Klassengesellschaft darstellt.

Diese Fokusveränderung war maßgeblich für die weitere Geschichte – Bildung war ja von allem Anfang an ein zentrales Element sozialdemokratischer Utopie gewesen. So stellten die »Arbeiterbildungsvereine«, deren erster 1867 in Wien Gumpendorf gegründet worden war, eine der wesentlichen Wurzeln der Sozialdemokratie dar. Auch wenn die dortigen Veranstaltungen keineswegs immer einen vordergründig politischen Charakter hatten, waren die sozialdemokratischen Arbeiterbildungsvereine

⁷ Vgl. Essbach, Wolfgang: Der Krieg gegen die Intelligenz. Oder: Warum für eine Verschlechterung des Studiums Studiengebühren nötig sind. Betrag zum Vorlesungsmarathon im Rahmen der Protesttage »Freiburger Frühling«, 3. Mai 2005. www.sozioogie.uni-freiburg.de/fachschaft/downloads/essbach_vortrag_03052005.pdf

eindeutig dem Ziel der *politischen* Bildung der Arbeiterschaft verpflichtet. Dies beweist sich nicht nur an der Tatsache, dass sie im Laufe ihrer Geschichte durch das staatliche Regime immer wieder verboten und aufgelöst wurden, weil sie – wie es in einer diesbezüglichen Begründung heißt – im Gegensatz zum „statutenmäßigen Vereinszweck der Verbreitung von Bildung [...] durchgehends den sozialdemokratischen Prinzipien Lassalles huldigen [...] und damit unzweifelbar politische Zwecke verfolgen“.⁸ Die Arbeiterbildungsvereine setzten auf Wissen als Grundlage für den Kampf um die klassenlose Gesellschaft – ganz im Gegensatz zur damals in bürgerlich-liberalen Kreisen verschiedentlich kolportierten Ansicht, das revolutionäre Potential der Arbeiterschaft durch deren Teilhabe an Bildung zähmen zu können. Ganz in aufklärerischer Tradition war es ihr Ziel, den Arbeitenden durch Wissen jenen Mut zu vermitteln, durch den sie befähigt werden, selbstbewusst in die Geschichte eingreifen und eine sozial-egalitäre – eben eine klassenlose – Gesellschaft errichten zu können.

Dementsprechend war es sicher auch kein Zufall, dass einer der einflussreichsten Parteigründer der sozialdemokratischen Partei Deutschlands, Wilhelm Liebknecht, in einer berühmt gewordenen Rede zur Eröffnung des Dresdner Arbeiterbildungsvereines im Jahre 1872 genau dieses Spannungsverhältnis zwischen Bildungsanstrengungen, deren Ziel es ist, Menschen zur erfolgreichen Integration im Rahmen bürgerlicher Verhältnisse zu befähigen, und solchen, die auf Emanzipation von genau diesen Verhältnissen abzielen, aufgegriffen hat. Es kann allerdings auch nicht als Zufall gesehen werden, dass Wilhelm Liebknecht bis heute immer wieder in wohlwollendem Missverstehen mit dem Ausspruch »Wissen ist Macht« zitiert wird. Tatsächlich hat Liebknecht das von naturwissenschaftlichem Fortschrittsglauben getragene Motto des frühbürgerlichen Denkers Francis Bacon in seiner damaligen Rede zwar aufgegriffen, es allerdings weitgehend relativiert und letztendlich sogar in sein Gegenteil verkehrt. Seine Rede trug nicht umsonst den dialektischen Titel »Wissen ist Macht – Macht ist Wissen«! Für Liebknecht war klar, dass Wissen, das von gesellschaftlich Unterprivilegierten erworben wird, nur unter spezifischen Rahmenbedingungen und entsprechend eingestellten Lehrenden tatsächlich zu einem Machtfaktor wird. Letztendlich wird somit aber nur über den Weg der politischen Macht die Möglichkeit der Besitzlosen geschaffen, Wissen tatsächlich in Bildung – in der Bedeutung von Selbstbewusstsein – umzuwandeln. Dementsprechend gipfelte seine Rede auch in der programmatischen Aussage: „Durch Bildung zur Freiheit, das ist die falsche Losung der falschen Freunde. Wir antworten: Durch Freiheit zur Bildung!“⁹

Der Ansatz durch gleiche Chancen beim Bildungszugang die Klassengesellschaft mit ihren gravierend unterschiedlichen sozialen Positionen quasi »über die Hintertür« aushebeln zu wollen, weist einen engen Konnex zu dem auf, was Karl Marx als die Idee der „Gleichmachung der Klassen“ geißelte und über die er schrieb, dass sie „auf die Harmonie von Kapital und Arbeit hinaus[läuft], welche die Bourgeoisozialisten so aufdringlich predigen.“ Im Gegensatz dazu betont Marx ausdrücklich, dass „nicht die Gleichmachung der Klassen – ein logischer Widersinn, unmöglich zu realisieren –, sondern vielmehr die Abschaffung der Klassen [...] das große Ziel der Internationalen Arbeiterassoziation [bildet].“¹⁰ Eine die Gesellschaft verändernde Potenz konnte die Forderung nach »Chancengleichheit beim Bildungszugang« aber noch aus einem anderen Grund nicht entwickeln: Zu keinem Zeitpunkt war das sozialdemokratische Setzen auf Bildung für alle statt auf Revolution von einer kritischen Auseinandersetzung mit dem bürgerlichen Bildungskonzept bzw. dem Entwickeln genuin sozialdemokratischer – auf eine sozial-egalitäre und demokratische Massengesellschaft zugeschnittener – Bildungsvorstellungen begleitet. Indem man sich darauf beschränkte, bloß für den barrierefreien Zugang zu bürgerlicher Bildung für alle einzutreten, wurde klammheimlich aber auch die diesem Konzept innewohnende Verknüpfung mit der bürgerlichen Leistungs- und Aufstiegsideologie übernommen.

3. Soziale Vererbung trotz – relativ – Chancengleichheit beim Bildungszugang

Dementsprechend war es nur allzu logisch, dass die sozialdemokratische Forderung nach einer Demokratisierung des Bildungszugangs erst dann (und auch dann nur vorübergehend) ernsthafte gesellschaftliche Relevanz erhielt, als in den 1960er Jahren das konkurrenzökonomische Horrorgespenst

8 Note des Ministeriums für öffentliche Sicherheit und Landesverteidigung an das Ministerium für Inneres vom 2. Juli 1869. Aus: Hoke/Reiter: Quellensammlung, S. 451 (2215), http://plato.kfunigraz.ac.at/dp/KONST/DOCS_F/ARBBILD.HTM (6.2.2006).

9 Liebknecht, Wilhelm: Wissen ist Macht – Macht ist Wissen. Festrede gehalten zum Stiftungsfest des Dresdner Arbeiterbildungsvereins am 5. Februar 1872. Hattingen Zürich 1988, S. 44 u. 10.

10 Marx, Karl: Im Namen der IAA an die Bakunisten. MEW 16, S. 349.

auftauchte, dass das europäisch-nordamerikanische Bildungswesen vielleicht nicht ausreichend in der Lage sein könnte, ein den ökonomischen Leistungsvorgaben entsprechendes Humankapital in ausreichender Menge zu produzieren. Denn auch wenn die damals in Gang gesetzten Maßnahmen, um bildungsferne Schichten zum Besuch weiterführender Bildungsgänge zu animieren, durch demokratische Argumentationen, wie »Bürgerrecht auf Bildung« oder »Chancengleichheit« verbrämt wurden, standen hinter ihnen nicht primär humanitäre Überlegungen. Anlass war der so genannte »Sputnikschock« – die Angst »des Westens« vor einer heraufdämmernden technologischen Überlegenheit der Sowjetunion und einer damit möglichen Niederlage im politisch-ökonomischen Konkurrenzkampf. Die unter konkurrenzökonomischen Nutzenkalkülen notwendig gewordene Effektivitätssteigerung des Bildungswesens war der Untergrund auf dem das sozialdemokratische Fortschrittsmotto „Aufstieg durch Bildung“ in den 1960er Jahren seine Strahlkraft entfalten konnte – die bürgerlich-humanitären Reformziele waren – vorübergehend (!) – mit den ökonomischen Vorgaben deckungsgleich.

Schon damals wurde allerdings aus unterschiedlichen politischen und wissenschaftlichen Positionen vor der Illusion der Chancengleichheit durch Bildung gewarnt. Von Heydorn über Illich und Bourdieu bis hin zu Stefan Blankertz gab es eine Reihe früher Kritiker der Vorstellung, mit Hilfe eines reformierten Bildungssystems soziale Chancengleichheit herbeiführen zu können. Zwischenzeitlich ist es nicht mehr zu übersehen und durch eine Reihe empirischer Studien auch ausreichend belegt, dass es sich beim Traum von der »Chancengleichheit durch Bildung« um eine bildungspolitische Schimäre ersten Ranges gehandelt hat. Die in den 1960er und 1970er Jahren tatsächlich erfolgte Reduzierung materiell bedingter Bildungsbarrieren haben weder die Einflüsse des ökonomischen und kulturellen Milieus auf die Bildungsungleichheit besonders beeinflusst noch ernsthafte Folgen für die soziale Durchlässigkeit der Gesellschaft gezeitigt.¹¹ Tatsächlich ausgelöst haben die angesprochenen Maßnahmen eine gewaltige Expansion des Bildungssektors, wodurch Angehörige »unterer« sozialer Schichten heute wesentlich häufiger in weiterführenden Bildungsgängen anzutreffen sind. Zugleich ist allerdings auch die Bildungsbeteiligung sozial begünstigter Bevölkerungsgruppen angestiegen, bzw. weichen diese zunehmend auf kostspielige prestigeträchtige Bildungswege aus, so dass im Wesentlichen die relativen Vorteile, die mit einer privilegierten sozialen Herkunft verbunden sind, aufrecht geblieben sind. Die Gesellschaft produziert zwar ein ansteigendes durchschnittliches Niveau an Bildungsabschlüssen; die für Kinder verschiedener sozialer Schichten unterschiedlich hohen Chancen, eine gehobene gesellschaftliche Position zu erreichen, wurden dadurch allerdings nur geringfügig verändert. Die Selektionsmechanismen des Bildungswesens arbeiten unvermindert der Reproduktion der gesellschaftlichen Sozialstruktur in die Hände.¹²

Ein eindrucksvolles Beispiel für das dialektische Zusammenwirken von sozialer Herkunft und Selektionsmechanismen des Bildungswesens lieferte der Soziologie Michael Hartmann, Professor an der TU Darmstadt, kürzlich mit einer Studie zur Rekrutierung von Spitzenmanagern. In seinem, die Studie dokumentierenden Buch, »Der Mythos von den Leistungseliten«, zeigt er auf, wie es funktioniert, dass – trotz einer heute relativ verringerten materiellen Hürde für das Durchlaufen höherer Bildungskarrieren – die Angehörige sozial begünstigter Schichten weiterhin nicht nur mit weitaus höherer Wahrscheinlichkeit als sozial Benachteiligte einen höheren Bildungsabschluss erreichen, sondern diesen auch noch in deutlich höherem Maß in entsprechende Berufskarrieren ummünzen können. Ein wesentlicher Grund dafür ist, dass bei der Besetzung von Leitungspositionen in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft unvermindert herkunftsbezogene Kriterien den Ausschlag geben und dies vom Umstand, dass heute insgesamt mehr Menschen als früher einen höheren Bildungsabschluss nachweisen, auch nur marginal beeinflusst wird. Pointiert fasst Hartmann seine Studienergebnisse deshalb zusammen: „Wenn man promoviert hat und als Arbeiterkind und als Kind eines leitenden Angestellten zur selben Zeit studiert hat, an derselben Uni, dasselbe Fach, mit derselben Geschwindigkeit mit genauso vielen Auslandssemestern, mit allen was sonst noch an Variablen zu berücksichtigen wäre,

11 Vgl.: Blossfeld, H.P./Shavit, P.: Dauerhafte Ungleichheit. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1/1993), S. 25-32.

12 Tatsächlich verändert haben sich geschlechtsspezifisch bedingte Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung. So weisen Blossfeld/Shavit nach, dass die geschlechtsspezifische Lücke, die zum Vorteil der Männer bestand, in den letzten Jahrzehnten deutlich abgebaut wurde, in einigen Industrieländern hat sie sich sogar umgekehrt. Ob man – wie es die Autoren tun – daraus folgern kann, dass „Frauen von der Bildungsexpansion profitiert“ haben, sei dahingestellt, tatsächlich könnten auch ganz andere gesellschaftliche Mechanismen zu dieser Entwicklung geführt haben.

dann hat das Kind eines leitenden Angestellten eine zehnmal so hohe Chance, in die erste Führungsebene eines deutschen Unternehmens zu kommen als das Kind eines Arbeiters.“¹³

Hartmann arbeitet in seiner Studie zwei miteinander dialektisch verwobene und einander potenzierende gesellschaftliche Selektionsmechanismen heraus: Erstens die hohe soziale Selektivität die das deutsche – in gleicher Form wie das österreichische – Bildungswesen hat, und zweitens die darüber hinausgehende soziale Selektion in den Berufskarrieren selbst. Schafft es nämlich jemand trotz einer nicht-begünstigten sozialen Ausgangslage bis zum Universitätsabschluss, ist er hinsichtlich seiner beruflichen Chancen dennoch massiv benachteiligt. Auch wenn er alle sich ihm bis zur Promotion in den Weg stellenden sozialen Selektionsmechanismen des Bildungswesens erfolgreich überwunden hat, besteht für ihn dennoch nicht annähernd die gleiche Wahrscheinlichkeit eine Spitzenposition zu erreichen, wie für Universitätsabsolventen aus dem Bürgertum. Wer das richtige Elternhaus hat, bekommt die besseren Einstiegsjobs, steigt schneller auf und erreicht insgesamt höhere Berufspositionen. Einerseits hängt das mit dem berühmten »Vitamin B« zusammen und andererseits mit Persönlichkeitsmerkmalen, die im Rahmen der familiären Sozialisation erworben werden. Pierre Bourdieu hat diese, für das Erreichen attraktiver sozialer Ränge Ausschlag gebenden Größen schon vor mehr als 40 Jahren unter dem Titel »soziales und kulturelles Kapital« analysiert. Während das soziale Kapital durch die aktivierbaren sozialen Beziehungen verkörpert wird, manifestiert sich das inkorporierte Kulturkapital als klassenspezifischer »Habitus« in Sprache, Geschmack, kulturellen Vorlieben und Abneigungen, Umgangsformen und Denkweisen, es ist „ein Besitztum, das zu einem festen Bestandteil der Person, zum Habitus geworden ist; aus »Haben« ist »Sein« geworden“.¹⁴

Wie Bourdieu schreibt, besteht zwischen dem ökonomischen Kapital (Geld und Eigentumsrechte), das jemand besitzt einerseits, sowie dem ihm zur Verfügung stehenden sozialen und kulturellem Kapital (ihm zur Verfügung stehende soziale Netzwerke und ansozialisierter Habitus inklusive erworbener Bildungstitel) andererseits, ein wechselseitiger Zusammenhang. Zum einen ist das Maß in dem jemand soziales und kulturelles Kapital erwerben kann, massiv von seinen Verfügungsmöglichkeiten über ökonomisches Kapital abhängig, zum anderen aber ebnet ökonomisches Kapital erst über seine Manifestation als Sozialkapital den Weg zur Gewinn bringenden Verwertung der erworbenen Bildungstiteln. Wer also aus einer sozial unterprivilegierten Familie kommend – wahrscheinlich mit beträchtlichem Aufwand – höhere Bildungstitel erwirbt, kann diese in der Regel trotzdem nur in geringen Maß in Karrierechancen umsetzen, weil sich sein Mangel an ökonomischem Kapital nun erst wieder durch einen nicht entsprechend ausgeprägten Habitus und ihm nicht zur Verfügung stehender sozialer Netzwerke benachteiligend auswirkt. Dieser Erkenntnis entsprechend, war Bourdieu auch einer der ersten, der die Fiktion der Herstellung von (Chancen-)Gleichheit mittels fairer Bildungszugangsmöglichkeiten für alle als Ideologie bezeichnete; eine Ideologie, die allerdings bestens dafür geeignet ist, die bestehende Ungleichheitsordnung zu verschleiern und damit ihr Aufrechterhalten zu ermöglichen.

4. Chancengleichheit – paradoxe Forderung aus gesellschaftskritischer Sichtweise

Zusammenfassend lässt sich somit feststellen, dass die Forderung nach gleichen Zugangsmöglichkeiten zur Bildung hierzulande zwar noch lange nicht wirklich umgesetzt ist, gegenüber einer Reihe anderer Länder hinkt Österreich diesbezüglich sogar deutlich nach. Allerdings kann auch nicht geleugnet werden, dass im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts auch hierzulande eine gewisse Demokratisierung des Zugangs zu Bildung stattgefunden hat und für mehr Angehörige bildungsferner Schichten der Zugang zu (weiterführender) Bildung möglich gemacht wurde. Allerdings hat sich dadurch das Ungleichheitsgefüge zwischen den privilegierten und benachteiligten sozialen Schichten weder verflacht noch zeigt es sonst irgendwelche Erosionserscheinungen. Und auch in Ländern, in denen das Bildungswesen insgesamt weniger sozial selektiv als hierzulande ist, hat in den letzten Jahrzehnten keineswegs eine »Entschichtung der Sozialstruktur« stattgefunden. Für Menschen, die aus unterprivilegierten sozialen Verhältnissen kommen, hat sich durch den Übergang von der vormodernen Form der Statuszuweisung aufgrund geburtsständischer Merkmale zum heutigen Leistungsprinzip, keine we-

13 Chancengleichheit und Elite. in: blz (Mitgliederzeitung der GEW-Berlin) 6/04, <http://www.gew-berlin.de/blz/3373.htm> (25.2.06)

14 Bourdieu, Pierre: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hg.): Zur Theorie sozialer Ungleichheit. Sonderband 2/Soziale Welt, Göttingen 1983, S. 187.

sentliche Chance aufgetan ihre soziale Position durch ihre im Bildungssystem unter Beweis gestellte Tüchtigkeit zu verbessern. Zwar erfolgt die Tradierung der sozialen Schichtung heute kaum mehr direkt, sondern nimmt den Umweg über das Bildungssystem, die Stellung der gesellschaftlich Begünstigten wird genau dadurch allerdings besonders unangreifbar: Die vorgebliche Leistungsauslese im Bildungswesen liefert den Privilegierten die fortgesetzte Legitimation um sich mit der sozialdarwinistischen Behauptung von der natürlichen Begabung als gesellschaftliche Elite darzustellen.

Gesellschaften, die auf Konkurrenz- und Marktmechanismen als zentralen Vergesellschaftungsinstanzen aufbauen, sind von sozial ungleichen Lebenslagen und Lebenschancen geprägt. Und – wie der amerikanische Soziologe, Christopher Jencks in seinem Buch mit dem Titel »Chancengleichheit« schon 1973 schrieb – es ist nur logisch, dass Eltern, die in diesem System – aus welchen Gründen auch immer – zu den so genannten Gewinnern gehören, „versuchen werden, ihre Vorteile an die Kinder weiter zu geben, erfolglose Eltern [hingegen] gar nicht anders können, als einige ihrer Benachteiligungen zu vererben. Wenn eine Gesellschaft die Bindung zwischen Eltern und Kindern nicht vollständig abschafft, garantiert die Ungleichheit der Eltern [...] die Chancenungleichheit der Kinder.“ Sollte das Bildungswesen tatsächlich eine »gerechte« Zuweisungsinstanz für soziale Positionen sein, müsste man den Einfluss der Eltern ausschließen, indem man die Kinder so früh als möglich von ihnen trennt und völlig gleichartig aufzieht – so ziemlich das Gegenteil von dem, was unter einer humanen Gesellschaft zu verstehen ist! Andernfalls werden aber die unterschiedlichen Elternhäuser immer weitere Unterschiede beim Lernerfolg sowie im Leben überhaupt generieren. Jencks bezeichnete es deshalb auch als ein absurdes Unterfangen, in einer Konkurrenzgesellschaft soziale Gleichheit durch Bildungsreformen herstellen zu wollen. Selbst wenn das Schulwesen derart grundlegend reformiert würde – meinte er, – dass alle Kinder eine qualitativ gleiche Bildung erhielten, blieben ihre Chancen im späteren Leben genauso ungleich verteilt wie vorher; wollte man tatsächlich den Grad der sozialen Ungleichheit in einer Gesellschaft beeinflussen, müsste man nicht Bildungspolitik, sondern Verteilungspolitik betreiben.¹⁵

Dass Menschen – generell und logischerweise auch in ihren Leistungsdimensionen – verschieden sind, ist ja »an sich« überhaupt kein Problem. Im Gegenteil: Die Dynamik und Lebendigkeit sozialer Gemeinschaften hängt auf das Engste mit den individuellen Unterschieden ihrer Mitglieder zusammen – sie wird deshalb allgemein ja auch durchaus als positiv erlebt. Ihre Brisanz gewinnt die Verschiedenartigkeit von Menschen erst durch die in einer Gesellschaft daraus folgenden Konsequenzen. Die primäre Frage ist also, zu welchen Zwecken und mit welchen Folgen Menschen in einer Gesellschaft miteinander verglichen, bzw. entlang welcher Kriterien individuelle Unterschiede zwischen Menschen und Menschengruppen konstruiert werden, sowie wer die Nutznießer dieses Vergleichens sind. Für solche Fragen ist im Chancengleichheitsappell allerdings überhaupt kein Platz; die Forderung nach Chancengleichheit geht zum einen davon aus, dass es gerecht sei, Menschen – abhängig von ihrer vorgeblichen Leistungsfähigkeit – unterschiedlichen sozialen Ränge zuzuweisen, und unterwirft sich dabei zum anderen völlig unkritisch den Bewertungskriterien der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft. Wer (bloß) Chancengleichheit fordert, hat das System der aus den ökonomischen Verwertungskriterien der bürgerlichen Gesellschaft abgeleiteten sozialen Hierarchie akzeptiert und von der Utopie einer Gesellschaft, in der für alle Menschen gleiche Lebenschancen gegeben sind, Abschied genommen.

Dementsprechend wäre es wohl höchste Zeit, die Fokussierung der demokratischen Linken auf die Chancengleichheitsforderung grundsätzlich zu hinterfragen. Letztendlich gibt die Forderung nach Chancengleichheit überhaupt nur Sinn, wenn Ungleichheit herrscht und auch – das wird meistens verdrängt – *weiter* herrschen soll! Sozialen Aufstieg kann es nur dort geben, wo eine soziale Hierarchie existiert und *nicht* alle aufsteigen können; schon rein logisch könnte ein Aufstieg aller ja auch gar nicht als Aufstieg bezeichnet werden. Die Hoffnung, durch Bildung den Aufstieg zu schaffen, und die soziale Hierarchie, innerhalb derer dieser Aufstieg erfolgen soll, sind die zwei Seiten derselben Münze, sie bilden *gemeinsam* die Voraussetzungen jeder Idee und Praxis von Aufstieg sowie jedes Wettbewerbs. Es ist wie beim Zahlenlotto: Der große Gewinn von wenigen ist nur möglich, indem viele

15 Christopher Jencks, Marshall Smith u.a.(Hg.): Chancengleichheit. Reinbek bei Hamburg 1973, Zit. nach: Konrad Adam Bildungsgerechtigkeit: eine Aufgabe des Staates? <http://www.vbe.de/uploads/media/040924adam.pdf> (20.04.2006)

andere um ihren Einsatz gebracht werden – die Erfolge einzelner *bedingen* den Misserfolg vieler anderer. Die Idee der Chancengleichheit hat Ungleichheit zur logischen Voraussetzung, sie ist – wie es Heckhausen formuliert hat – eine Wettbewerbsformel und als solche (bloß) die Kehrseite des Leistungsprinzips.¹⁶ „Ein Hundertmeterlauf hat nur Sinn, wenn alle die gleichen Chancen haben zu gewinnen und – das ist entscheidend! – wenn nicht alle gleichzeitig ankommen. Kämen alle gleichzeitig an, so wäre das ein »totes« (also wert- oder sinnloses) Rennen. Die Forderung nach Chancengleichheit ist also ein Indikator nicht nur dafür, dass es Ungleichheit *gibt*, sondern auch ein Indikator dafür, dass es Ungleichheit geben *soll*.“¹⁷

Auch wenn noch so viele die Chance haben, in Schule und Ausbildung den für den Erfolg im Konkurrenzkampf erforderlich Tüchtigkeitsnachweis zu erbringen, wird dadurch die auf sozialer Hierarchie aufgebaute Gesellschaft überhaupt nicht verändert. In dem Maß in dem eine Demokratisierung des Bildungszugangs erreicht wird und es gelingt, das Bildungswesen – mit den skizzierten Einschränkungen – zu einer sozialen Verteilungsagentur zu machen, wird von diesem zwar die Zahl derer beeinflusst, die um erstrebenswerte Positionen kämpfen, nicht jedoch, dass es in einer hierarchisch aufgebauten Gesellschaft eben nur wenige nach »oben« schaffen können. Diese Tatsache bewirkt einen seit Jahren zu beobachtenden paradoxen Effekt: Der Wert der Berechtigungsnachweise für jene, die sich dem Verteilungskampf um höhere Qualifikationen stellen, nimmt rapid ab und die Chancen auf eine akzeptable gesellschaftliche Position aller jener, die am Kampf um höhere Bildungstitel nicht ausreichend teilnehmen bzw. teilnehmen können, tendieren zunehmend überhaupt gegen Null. D.h., indem es gelingt, das mit Chancengleichheit Geforderte zu verwirklichen – eben soziale Bildungsbarrieren zu verringern – wird die Zahl derer, die um die unvermindert knappen Privilegien konkurrieren immer größer, was bedeutet, dass sie immer weniger von dem lukrieren können, was ihnen unter dem Titel Chancengleichheit versprochen wurde. Nicht selten ist die Folge davon die Intensivierung des Rufs nach Chancengleichheit ...

Die Forderung nach Chancengleichheit ist nicht bloß eine systemimmanente, sondern vor allem eine zutiefst systemkonservierende Forderung, sie suggeriert »Gerechtigkeit« im Konkurrenzkampf zwischen den Individuen und verhindert genau dadurch dessen Hinterfragen! Der objektive Grund dafür, dass die Forderung nach Chancengleichheit überhaupt auftauchen konnte, wird der kritischen Aufmerksamkeit entzogen, indem gesellschaftliche Ungleichheit als unhinterfragbare, quasi naturgegebene Tatsache abgehandelt wird. Dementsprechend kann es im Zusammenhang mit der Chancengleichheitsforderung auch nicht zur Analyse der Bedingungen und der Gründe für den gesellschaftlichen »Bedarf« an Ungleichheit kommen und selbstverständlich erst recht nicht zur Kritik oder Überwindung dieser Ungleichheit. Von pädagogischer Seite her vorgebracht, ist die Chancengleichheitsforderung somit geradezu ein Synonym für das Verlassen jedweden kritischen Bildungsanspruchs und die Unterordnung von Bildung unter Wettbewerbsprämissen. In diesem Sinn kann nur wiederholt werden, was der schon weiter vorne zitierten Erziehungswissenschaftler Helmut Heid geschrieben hat: „Statt unter den gegebenen Bedingungen aussichtsloser Versuche, Bildungs- und Gesellschaftspolitik ebenso wie die pädagogische Praxis auf Gerechtigkeit zu verpflichten oder festzulegen, könnten Pädagogen sich selbst verpflichten, an der Herstellung von Verhältnissen mitzuwirken, in denen die Adressaten pädagogischen Handelns möglichst weitgehend selbst bestimmen können, welche Verhältnisse als gerecht allgemeine Anerkennung verdienen.“¹⁸

Und wie sollen diese, die bürgerliche Gerechtigkeitsdimensionen transformierenden gesellschaftlichen Verhältnisse dann herbeigeführt werden? Der Autor des Buches: Der Mythos von den Leistungseliten, Michael Hartmann, hat in einem Interview auf die Frage, wie sich die Situation der ungleichen Zugangschancen zu den unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionen denn tatsächlich ändern ließe, einmal gemeint: „Um dem Adel die Machtposition zu entreißen, musste auch das Bürgertum erst die Französische Revolution machen“.¹⁹ Dem ist eigentlich nichts mehr hinzuzufügen!

16 Vgl.: Heckhausen, H.: Leistung und Chancengleichheit. Göttingen 1974, S. 153.

17 Heid, Helmut: Zur Paradoxie der Bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 34 (1988) 1, S. 5.

18 A.A.O., S. 14.

19 Chancengleichheit und Elite. A.A.O.