Humanistische Union

Bildungsmodernisierung und soziale Ungleichheit*

aus: vorgänge 163 (Heft 3/2003), S. 4-14

Wenn Bürgerrechtsorganisationen in einem Manifest die Bildung zum Menschenrecht erklären (vgl. die Dokumentation in diesem Heft), begeben sie sich in eine Grenzzone, in der sich die Menschenrechte seit ihrer Verkündung in der Französischen Revolution immer befanden. Es geht nicht mehr nur um die rechtspolitischen Fragen der körperlichen Unversehrtheit, der Meinungsfreiheit, des politischen Wahlrechts, der Gleichstellung vor dem Gesetz usw. Es geht vielmehr auch um materiale soziale Chancen, beginnend mit den Koalitionsrechten, die die Interessengruppen an den Aushandlungssystemen der Chancenzuweisung beteiligen - und damit auch um die Verteilungskämpfe zwischen den sozialen Gruppen. Denn Bildung kostet.

Bildung als Privileg und als Menschenrecht

Sind aber solche Verteilungsfragen auch Menschenrechtsfragen? - Sie sind es, weil Bildung ein besonderes Gut ist, das gerade die kognitiven Kompetenzen und universalistische Werthaltungen ausdrückt und vermittelt, die für die Demokratie notwendig sind. Das Manifest drückt dies unmissverständlich aus: „Das Menschenrecht auf Bildung gehört zum sozialen und kulturellen Fundament einer lebendigen Demokratie. - Bildung meint die Befähigung zu einer selbstbestimmten Lebensführung, zu moralischer Urteilsfähigkeit und Mitmenschlichkeit; zu ihr gehört ein angemessenes Verständnis der gesellschaftlichen Lebensbedingungen, eine eigenständige Auseinandersetzung mit den Macht- und Herrschaftsverhältnissen, Traditionen, Werten und Normen der Gesellschaft."

Mit dieser Definition geraten wir jedoch in einen Widerspruch. Bildung ist eine Schlüsselqualifikation für demokratisches Zusammenleben, politische Beteiligung und persönliche Autonomie. Gleichzeitig ist sie aber so definiert, dass sie die Werthaltungen eines ganz spezifischen Milieus mit bevorzugten materiellen und kulturellen Ressourcen ausdrückt: des *bildungshumanistischen Milieus*. Dieses Milieu ist nach 1945 zunehmend zum Leitmilieu demokratischer Reformen und pädagogischer Aufklärung geworden. Diese Rolle wird ihm von konkurrierenden anderen oberen Milieus heute streitig gemacht. Der Kern des Milieus ist in den höheren akademisch-intellektuellen Berufsgruppen zuhause, seit vielen Generationen und damit gleichsam erblich. Das Milieu repräsentiert heute etwa fünf Prozent der Bevölkerung. Hinzu kommt aber auch ein ebenso großer, diese Werte teilender Umkreis von seit den 1950er Jahren aus den Milieus der Facharbeit (der „nichtakademischen, d.h. praktischen Intelligenz") aufgestiegenen Dienstleistenden in Kultur, Medizin- und Sozialdiensten, Verwaltung und Technik.

Dass die kulturelle Leitfunktion dieses Milieus, d.h. auch die der sogenannten Intellektuellen, heute umstritten ist, hängt nicht nur damit zusammen, dass neue - entweder marktliberale oder neokonservative - Eliten mit den großen organisierten Ressourcen ihrer Denkfabriken und Medienkampagnen in die Offensive gegangen sind. Die Unterminierung des alten Ansehens ist vor allem auch deswegen möglich gewesen, weil diese Milieus nicht selten ihre Definition von Bildung und Kultur zu exklusiv formuliert haben. Damit meine ich vor allem die Idealisierung der eigenen Haltung zu den universellen Werten. Bildung wird gerne zum Selbstzweck stilisiert, während den anderen Milieus der Gesellschaft vorgeworfen wird, sie wollten Bildung nur "instrumentell", als Mittel zum Zwecke einer besseren Berufs- und Lebensstellung, erwerben. Der Dualismus von Bildung als "Selbstzweck" und als "Mittel zum Zweck" kann dazu verführen, die angebliche Bildungsferne der anderen Milieus moralisierend auf ein selbstverschuldetes moralisches oder intellektuelles Defizit zurückzuführen und entsprechende Rezepte der Bildungsmissionierung zu propagieren. Derzeit drücken sich solche Tendenzen beispielsweise in den Kampagnen der Bekehrung zur Hochkultur, der "Nähe zum Buch", zum Theater, zur Kunst usw. aus. Aus dieser idealistischen Haltung heraus werden diejenigen

als Menschen *ohne* Kultur verkannt, die in der Tat nur Menschen mit einer *anderen* Kultur sind, die durchaus ihre eigenen emanzipatorischen Potenziale hat.

Bürgerrechtsorganisationen und das Paradox der Bildungsdynamik

Das Paradox der seit den 1960er Jahren sichtbaren Bildungsdynamik liegt im Widerspruch von Expansion und Selektion im Bereich der weiterführenden Bildungseinrichtungen. Wenn die Bürgerrechtsorganisationen zur Lösung dieses Widerspruchs beitragen wollen, müssen sie sich auch mit den Barrieren auseinandersetzen, die die Bildungsorientierungen der neu zur Bildungsbeteiligung strebenden Milieus nicht als Teil der "legitimen Kultur" (Bourdieu 1982) anerkennen und damit abwerten.

Wenn die Parole "Bildung als Bürgerrecht" von Ralf Dahrendorf (1965) heute wieder aktuell sein soll, sollte anstelle des Dualismus des Zweckfreien und des Zweckgerichteten die Dialektik zwischen beiden Polen betont werden. Die PISA-Studie entwirft mit dem Konzept der *Literacy* ein Kriterium mit gleichzeitig praktischem und emanzipatorischem Potenzial. Lesekompetenz bedeutet danach "mehr als einfach nur lesen können" (PISA 2000: 22), nämlich: "Geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen." (ebd.: 23) Beim "Lesen" geht es darum, Vorstellungen weiterzuentwickeln, zu denken und vor allem nachzudenken und die Perspektive anderer Personen einzunehmen. Die Studie schließt dabei durchaus auch die bildungsbürgerliche Definition von Lesen ein: "Literatur als Genre bietet die Möglichkeit der Lebensbewältigung, des ästhetischen Erlebens, der Befriedigung von Unterhaltungsbedürfnissen sowie der Sinnfindung und der Persönlichkeitsentfaltung." (ebd.: 69) In dieser Formulierung versteht die bildungsbürgerliche Definition Zweckdienliches und Zweckfreies - also Lebensbewältigung und Unterhaltung einerseits, Ästhetik, Sinnfindung und Persönlichkeitsentwicklung andererseits - nicht als alternativ, sondern als zwei Seiten desselben Lernprozesses.

Die PISA-Studie fand in allen Ländern bei den Vierzehnjährigen eine relativ große Differenz der Lesefähigkeit zwischen den besten und den schlechtesten Schülerinnen und Schülern. Insofern wirken in allen Ländern Milieudifferenzen. Aber in vielen Ländern konnten diese Differenzen auch relativiert und gemindert werden. In Deutschland dagegen, das acht Plätze unter dem OECD-Durchschnitt liegt, sind diese Differenzen die größten geblieben (ebd.: 106). Die besten Schüler liegen lediglich etwa in der Mitte der 32 Rangplätze. Bei den schlechtesten Schülern liegen wir auf dem 28. von 32 Plätzen. Diese Gruppe, die den Hauptgedanken eines Lesetextes trotz auffallender Formulierung nicht erkennen kann (ebd.: 89, 102f.), besteht insbesondere aus Zuwanderern, aber doch nur etwa zur Hälfte. Es handelt sich also nicht einfach um ein "importiertes"Problem.

Die IGLU-Studie, die die deutschen Grundschulen hinsichtlich solcher Leistungsdifferenzen deutlich über dem Durchschnitt abschneiden ließ, zeigt noch deutlicher, dass es sich um ein produziertes Problem handelt, das durch Verlernen, Entmutigen und Stagnation erst in der Phase ab zehn Jahren entsteht. Es ist gerade die Phase, in der die Schülerinnen und Schüler verstärkt unter Selektionsdruck geraten. Die Selektion hat offensichtlich eher negative pädagogische Effekte. Pflanzen, an denen man zieht, wachsen nicht schneller.

Das Manifest kommentiert dies pointiert: Auf den Sonderschulen sind 60 Prozent Migrantenkinder, auf den Gymnasien gehören 60 Prozent zur Oberen Dienstklasse, in der die Eltern leitende Angestellte, Beamte, Freiberufler oder mindestens mittlere Unternehmer sind. Es folgert: "In keinem vergleichbaren demokratischen Land ist die Klassenstruktur im Bildungssystem so ausgeprägt wie in Deutschland."

Die gebremste Bildungsexpansion

Die häufigste Erklärung ist die These der "Bildungsinflation": Es gibt, so heißt es, mehr gut qualifizierte

Menschen als der Arbeitsmarkt braucht. Dies erhöht die Konkurrenz und senkt den Wert der Abschlusszeugnisse. Die Daten von PISA und OECD legen jedoch die entgegengesetzte These nahe. Im internationalen Vergleich haben wir eher zu wenig als zu viel Bildungskapital. Dieses ist zwar gewachsen, aber nicht schnell genug.

Zwar hat die Bildungsexpansion von den 1960er Jahren bis zur Mitte der 1990er Jahre angehalten. Die sekundäre und tertiäre Bildung wurden enorm ausgebaut. Immer größere Teile der Bevölkerung verfügen über mittlere und höhere Bildungsabschlüsse und Qualifikationen. Gemessen am Besuch der 7. Klasse, mutierte von 1952 bis 1999 die Volksschule von der Regelschule für vier Fünftel (79 Prozent) der Jugendlichen zur Restschule für ein Fünftel (22 Prozent). Auf die Realschule gingen früher 6 Prozent, nun 24 Prozent. Auf ein Gymnasium gehen 31 Prozent statt 13 Prozent, auf eine Integrierte Gesamtschule 10 Prozent (Geißler 2002: 335).

Allerdings mehren sich seit den 1980er Jahren die Anzeichen einer Stagnation am unteren und oberen Ende der Stufenleiter. Einerseits wurde der Anteil der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss seit 1952 nur von 17 Prozent auf etwa 10 Prozent (West 8 Prozent, Ost 11 Prozent) gesenkt (Geißler 2002: 337). Andererseits wurde die Bildungsexpansion auf den Wegen zu den und durch die Hochschulen "ausgebremst" (Klemm/Weegen 2000: 146).

Nach dem Berechnungssystem der OECD hatte die Bundesrepublik 1998 eine Abiturquote von 34 Prozent (Frauen 37 Prozent) je Altersjahrgang. Obwohl dies eine Verdreifachung seit 1970 (11,2 Prozent) ist, ist die Abiturquote der meisten anderen Länder viel schneller gewachsen. Die Bundesrepublik liegt auf Platz 23 von 26 Vergleichsländern. Die OECD-Länder führten 1998 im Mittel 57 Prozent eines Altersjahrgangs (Frauen 65 Prozent) zur Hochschulreife. Frankreich und Italien liegen in der Nähe dieses Durchschnitts, Spitzenländer bei 79 Prozent (Schweden), 87 Prozent (Niederlande) oder 89 Prozent (Finnland).

Selbst diese gebremste Expansion der Gymnasien schlug nicht auf die Universitätsabschlüsse durch, sondern "versickerte" unterwegs. So erwarben Ende der 1990er Jahre 11 Prozent jedes Jahrgangs den Abschluss einer Hochschule, 6 Prozent den einer Fachhochschule. (Der OECD-Durchschnitt liegt bei 25 Prozent, wie etwa in Frankreich.) Immer weniger Abiturientinnen und Abiturienten studieren, und der Anteil der Studienabbrecher steigt dramatisch. Infolgedessen stagnierte der Akademikeranteil über die Generationen bei 11 Prozent. So hatten 1999 die 30- bis 35-Jährigen zu 11 Prozent einen Universitätsabschluss; denselben Prozentsatz hatten aber auch bereits die 50- bis 55-Jährigen (KMK 2001: 35). In der DDR gab es diesen Versickerungseffekt dagegen nicht, weil hier - nach dem Prinzip der lebenslang vorherbestimmten Berufslaufbahn - schon von 1970 bis 1980 die Abiturquoten von 17 Prozent auf 11 Prozent, sechs (später mehr) Punkte unter den Stand von Westdeutschland, abgesenkt wurden. Da aber unterwegs wenige „versickerten", hatte die DDR zeitweilig sogar einen höheren Akademikeranteil als die Bundesrepublik (Klemm/Weegen 2000: 139).

Sind die Versickerungseffekte die Folge einer "Überproduktion" von Bildung? Die Daten sprechen dagegen. Für Deutschland wird ein manifester Akademikermangel prognostiziert. Nach Klemm (2001) wird der Bedarf steigen. Ende der 1990er Jahre waren in Deutschland 5,7 Millionen Akademiker und Akademikerinnen beschäftigt. Bis zum Jahre 2010 wird ein zusätzlicher Bedarf von 2,4 Millionen veranschlagt, davon eine Million mit Fachhochschulabschluss. Für diesen Bedarf steigen aber die Bildungshaushalte nicht hinreichend.

Die Bildungsexpansion ist keine isolierte Tendenz des Schul- und Hochschulbesuchs, sondern Teil des umfassenden Prozesses einer wirtschaftlich wie sozial notwendigen und anhaltenden Höherqualifizierung seit den 1950er Jahren (Geißler 2002: 339f.). Die "typischen Erwerbstätigen" waren in den 1950er Jahren die Ungelernten, heute sind es die Gelernten mit guter Fachqualifikation (ebd.: 339). So lag vor 1960 der Anteil der Ungelernten in Ost und West noch über 60 Prozent. Bis zum Jahre 2000 sank er in Westdeutschland auf 18 Prozent, in Ostdeutschland sogar auf 10 Prozent, mit weiter fallender Tendenz. Einfache Fachabschlüsse (Lehre, Berufsfachschule, Anlernberufe) verdoppelten sich von gut 20 Prozent auf 52 Prozent (Ost 55 Prozent). Qualifizierte Fachabschlüsse (Fachhochschule, Fachschule, Meister) stiegen von etwa 9 Prozent

auf 15 Prozent (Ost 22 Prozent).

Mit der Wirtschaftsentwicklung wuchs der Bedarf an "neuen Berufen", die sich nach den Kriterien des Statistischen Bundesamtes durch dreierlei auszeichnen: hohes Fachkönnen, hohe Eigenverantwortung und hohe Kommunikations- und Vernetzungsfähigkeit (vgl. Vester et al. 2001/1993: 407ff.). Dies impliziert ein deutliches emanzipatorisches Potenzial. Der Anteil der neuen Berufe hat sich seit 1950 verfünffacht, auf mehr als ein Viertel der Erwerbstätigen. Dabei handelt es sich nicht nur um Berufe in der oberen sozialen Etage, die akademischen Berufe im Bereich von Bildung, Wissenschaft und Freien Berufen, sondern mehr noch um die nichtakademischen Intelligenzberufe der Technik, der Verwaltung, der medizinisch-sozialen Dienstleistungen und der Sozialpflege.

Die Bildungsexpansion wird also nicht durch einen nachlassenden Bedarf gebremst. Im Zusammenhang mit den neuen Arbeitsstrukturen und Technologien wird immer mehr Qualifikation und damit auch eigenes Denken und Reflexivität gebraucht. Die Ursachen des Rückstands liegen woanders.

Die Bildungs- und Berufsstrategien der sozialen Milieus

In der gegenwärtigen Diskussion werden, da die PISA-Studie mangelnde Lesekompetenz feststellt, vor allem mehr Lesen, mehr Bücher und früheres Sprachtraining gefordert. Solche Vorschläge sind sicher nicht falsch, aber sie sind nicht hinreichend, weil technisch verkürzt. Hinzukommen muss eine differenzierende Pädagogik, wie sie Pierre Bourdieu schon vor Jahrzehnten gefordert hat (Bourdieu/Passeron 1971 [1964/1971]). Gemeint ist eine Pädagogik, die nicht nach dem Einheitsmaßstab der führenden Bildungsmilieus vorgeht, sondern die spezifischen, auch von den Einheitsnormen abweichenden Fähigkeiten kennt, weckt und fördert. Hier kann insbesondere das in dem Manifest formulierte *Leitmotiv der individuellen Förderung* ansetzen.

Bildungspotenziale sind kein mechanisches Resultat von mehr "Wissen", das durch Lernen und fleißiges Üben erworben werden kann. Wenn Lernen nicht auf Eintrichterung, sondern Selbsttätigkeit beruhen soll, muss es bei den Motivationsstrukturen und den Lebenszielen ansetzen. Deren Grundmuster entstehen, lange bevor Kinder lesen können, in den frühen sozialen Beziehungen, in denen Kinder Gegenstände und Zusammenhänge "begreifen" lernen, sich selbst Ziele setzen und die Mittel dazu kennen lernen. Der Spracherwerb und das selbständige Erschließen komplexer Zusammenhänge durch Lesen sind etwas, was an dieses vorreflexive *praktische Erkennen* anknüpft. Ich meine den „Habitus” (Bourdieu 1982), das heißt die ganze innere und äußere Haltung eines Menschen, die ihm die spezifische „Handschrift” seines Geschmacks und Lebensstils, seiner Bewertungs- und Klassifikationsmuster gibt.

Der *Habitus* selbst ist nichts mechanisch Erworbenes, sondern entsteht aus einer Dialektik zwischen den vorgegebenen Erfahrungen und den Bestrebungen der Individuen. In dem Streben, ohne Vormundschaft selbstständig zu handeln, und in der zu erlernenden Rücksicht auf andere ist Emanzipation angelegt. Kindergarten, Kindertagesstätte, Schule und Berufsausbildung sind die Orte für diese Entwicklung. Pädagogik kann diese Selbstbestimmung nicht eintrichtern. Sie muss sie wecken lernen und auch wissen, wie verschieden diese Disposition in den Milieus angelegt worden ist.

Um die Verschiedenartigkeit der Habitusformen zu verdeutlichen, verwende ich eine "Landkarte" der sozialen Milieus, die die an anderer Stelle differenziert beschriebenen Typenbilder (vgl. Vester et al. 2001; Vögele/Vester/Bremer 2002) stark vereinfachend zusammenfasst. Angesichts der - wenn auch gegliederten - Vielfalt der Milieus ist es nicht sinnvoll, von eindimensionalen Konzepten, wie „den Menschen” sind oder wie "der Elite" und "den Massen", auszugehen. Tatsächlich unterscheiden sich die Milieus in ihren jeweiligen "Strategien", mit denen sie sich Bildungs- und Berufsziele setzen und erwerben, erheblich. Dies wird insbesondere von der These der „Bildungsinflation” übersehen. Sie argumentiert, dass es über den fraglos gewachsenen gesellschaftlichen Bildungsbedarf hinaus eine "nur schwer kontrollierbare Eigendynamik" gebe, "die "Qualifikationsüberschüsse" hervorbringen kann. Ihre Triebfeder ist die

Konkurrenz der Menschen um Statussicherheit und sozialen Aufstieg." (Geißler 2002: 341) Insbesondere "statusambitionierte" Menschen möchten "Nutzen für den eigenen Sozialstatus" erzielen. Diese Motivation trifft empirisch allenfalls auf das obere Drittel der Milieus zu. Insgesamt lassen sich drei grundsätzlich verschiedene - und weiter in sich unterteilbare Typen der Bildungsorientierung unterscheiden.

1. Zentral an Statushierarchien und Statusaufstieg orientiert ist vor allem der Habitus der *oberen Milieus* (ca. 24 Prozent) und des *Modernen kleinbürgerlichen Arbeitnehmermilieus* (ca. 8 Prozent).
2. Dagegen ist für die großen Milieus der *Facharbeit und der praktischen Intelligenz* (ca. 30 Prozent) nicht Aufstieg, sondern Autonomie - im Sinne der Freiheit von Fremdbestimmung - zentral. Erreicht werden soll sie durch gute Ausbildung und fachliche Arbeitsleistung, aber auch durch gegenseitige Hilfe. Solidarität folgt der Gegenseitigkeit. Es gilt „Leistung gegen Leistung", außer wenn jemand unverschuldet in Not gerät. Jeder Mensch soll nach seinen Werken beurteilt werden, und nicht nach Geschlecht, Alter, Ethnie oder Rangstellung. Diesem Ethos der Eigenverantwortung und Gleichberechtigung entspricht die Skepsis gegenüber Autoritäten und großen Ideologien. Dieser Habitus enthält also durchaus überschießende, emanzipatorische Momente, bei denen die Pädagogik ansetzen kann. Dass er „praktisch" formuliert ist, darf nicht mit materialistischer oder karrieristischer Orientierung verwechselt werden. Insbesondere das jüngste dieser Milieus, das rasch wachsende *Moderne Arbeitnehmermilieu* (derzeit ca. 8 Prozent), gehört zu den Anerkennung suchenden „neuen Bildungsmilieus". Für seine Angehörigen trifft durchaus zu, dass sie ihre Zeit nicht auf Lernziele verschwenden wollen, die ohne Nutzen für ihre spätere Berufstätigkeit sind. Aber "Nutzen" ist hier etwas deutlich anderes als eine instrumentelle Aufstiegsorientierung.
3. Beim restlichen Drittel der Bevölkerung geht es vor allem um drei (dem Habitus nach recht verschiedene) *prekäre Milieus*, denen das Mithalten mit den respektablen und modernen sozialen Standards aus äußeren Gründen schwer fällt. Es sind die Milieus der Modernisierungsverlierer, aber nur zu einem Teil auch Milieus, die nicht "modern" sind.

Zu ihnen gehören zum einen die *kleinbürgerlichen Volksmilieus* (etwa 14 Prozent) am unteren rechten Rand des sozialen Raums. Sie verfügen nur über geringes und veraltetes Bildungskapital und reagieren ihre Frustration über das Abgehängtsein oft in Ressentiments gegen Ausländer, die Jugend, die Politiker und überhaupt alles Moderne ab.

Hinzu kommt die Mehrheit der *unterprivilegierten oder „traditionslosen" Arbeitnehmer* (etwa 12 Prozent) am unteren Rand. Sie erreicht meist nur prekäre Bildungs- und Sozialstandards und ist darauf angewiesen, flexibel Gelegenheitsjobs zu nutzen und sich an Stärkere anzulehnen. Dem entspricht eine Art underdog-Mentalität.

Von Prekarität bedroht ist schließlich auch ein Teil des bildungsorientierten sogenannten "*hedonistischen" Milieus* (etwa 12 Prozent), das sich in der verlängerten Adoleszenz befindet und zwischen Ausbildung und Arbeitsgelegenheiten auf eine stabilere Zukunft und Teilhabe hofft. Sein Streben nach mehr selbstbestimmter Lebensweise und Teilhabe an modernen Lebensstandards trifft auf eine unsichere Chancenstruktur. Aber es verarbeitet dies mit aktiven Strategien und im Rahmen demokratischer Toleranz.

Die ständische Stufung der Bildungschancen

Wenn auf den mittleren und niederen Ebenen des sozialen Gefüges mehr Fachkompetenz, mehr Eigenverantwortung und mehr kommunikative Kompetenz entstehen, dann steht dies im Widerspruch zu überkommenen Autoritätshierarchien, die ja darauf beruhten, dass die große Mehrheit fachlich ungelernt und daher der Unterordnung unter die Fachkompetenz Berufener bedürftig war. Bildung ist damit zum Kampfgegenstand zwischen den sozialen Milieus geworden. Dabei geht es nicht darum, dass weniger Bildung erworben wird, sondern dass die enorm gewachsenen Kompetenzen auf mannigfache Weise entwertet, d.h. nicht angemessen durch Abschlussdiplome, Einkommensstufen, Arbeitsverträge oder

symbolische Statuszuweisungen honoriert werden. Dies ist seit den PISA-Studien und der IGLU-Studie, die uns an anderen Gesellschafts- und Bildungsmodellen messen, nicht mehr so leicht zu verleugnen. Die Studien verdeutlichen, dass die Ungleichheit nicht so sehr durch *Leistung*, sondern vielmehr wie durch die *Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Gruppen* bedingt ist.

Die Akademisierung der oberen Milieus ist historisch relativ neu. Erst 1997 besaßen 82 Prozent aller Leitenden Angestellten der deutschen Wirtschaft einen Hochschulabschluss, von den Jüngeren sogar 96 Prozent (Scheuch/Scheuch 1997: 11, 22). Dies geht darauf zurück, dass in den 1960er Jahren die Milieus der Industrie- und Handelsunternehmer ihre "Erbregeln" grundlegend geändert haben (Bourdieu/Passeron 1971 [1964/1971]). Im Übergang vom Privatkapitalismus zum Managerkapitalismus wurden Leitungspositionen immer weniger vom ererbten Privatbesitz und zunehmend vom erworbenen Bildungskapital (*capital scolaire*) abhängig, so dass die oberen Milieus einen weit größeren Teil ihrer Sprösslinge studieren ließen als früher, also auch die weniger brillanten Söhne und Töchter.

In den Bildungsöffnungen seit den 1960er Jahren kamen aber auch die Interessen anderer sozialer Gruppen zum Ausdruck, von denen nun ebenfalls ein breiteres Spektrum mit verschiedenen Fähigkeiten und Leistungen in die weiterführenden Schulen und in die Hochschulen drängte. Sollten diese „neuen Bildungsmilieus" auch in die gleichen höheren Berufspositionen gelangen, die bisher den alten oberen Milieus vorbehalten waren? In der Konkurrenz um diese bevorzugten Positionen mussten, wenn die oberen Milieus ihre Position in der Klassenstruktur halten wollten, bestimmte Politiken der "Schließungen" (Max Weber) entwickelt werden.

Zum einen beeinflusst die Familie und damit die soziale Herkunft entscheidend den Erwerb der Bildungszertifikate, und zwar durch das Bildungskapital und vor allem das geerbte kulturelle Kapital (*capital culturel herité*), also bestimmte Formen des Auftretens und Sprechens, des Umgangs, des Geschmacks oder der Allgemeinbildung. Wenn mehrere Absolventen mit gleichem formalen Bildungsabschluss um die gleiche Position konkurrieren, wird der Habitus entscheiden, bei den obersten Milieus ganz besonders die mühelose Selbstverständlichkeit der kulturellen Formen, die Selbstsicherheit und die Orientiertheit im Feld. Dies haben für Deutschland insbesondere die Eliteforschungen von Michael Hartmann (vgl. die Rezension von Regina Vogel in diesem Heft) und Tomke Böhnisch nachgewiesen (vgl. Hradil/Imbusch 2003).

Am anderen Ende der sozialen Stufenleiter beobachten wir Abdrängungen und Entwertungen. Noch um 1960 lag der Anteil der *Arbeiterkinder* unter den Studierenden bei 5 Prozent, nur wenig über den 2 Prozent bis 4 Prozent in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts (Kaelble 1983: 130). Wenn heute nur etwa 20 Prozent auf die Volks- bzw. Hauptschule gehen, d.h. fast 60 Prozent weniger als um 1950, wie weit haben es die Kinder der früheren Volksschüler und Volksschülerinnen dann gebracht? Trotz des "lamentablen Zustands" der Bildungsstatistiken (Geißler 2002: 345) lässt sich die grundsätzliche Tendenz einer ständischen Stufung und damit Bremsung der Bildungschancen bestätigen. Die Berechnungen von Schimpl/Neimann (2000: 654; vgl. Geißler 2002: 346f.) machen deutlich, wie sich von 1950 bis 1989 die Verteilung der 14-18-Jährigen auf die drei Schultypen verändert hat. Es zeigt sich eine unserer Milieustufung ähnliche, in sich feiner unterteilbare, Dreistufigkeit der sozialen Chancen.

1. a) Die *leitenden Angestellten und Beamten* hielten und verbesserten ihre herausragende Spitzenposition. Von ihnen gingen 1950 bereits 38 Prozent aufs Gymnasium, 1989 waren es 65 Prozent.
   b) Einen wirklichen Sprung in die Gymnasien, von etwa 12 Prozent auf etwa 40 Prozent, schafften nur die Kinder des *gehobenen Kleinbürgertums*, d.h. der qualifizierten Angestellten und Beamten und der Selbständigen (ohne die Landwirte). Erstere verbesserten sich von 13 Prozent auf 38 Prozent, letztere von 12 Prozent auf 42 Prozent.
2. Eine gewisse Zwischenstellung nahmen die Kinder der *fachqualifizierten Arbeitnehmer* ein, d.h. von Vorarbeitern und Meistern sowie von einfachen Angestellten und Beamten, die es zu 25 Prozent bzw.

23 Prozent auf das Gymnasium schafften. (Bei dieser seit jeher bildungsorientierten Gruppe war 1950 der Realschulbesuch schon höher, bei 9 Prozent und 10 Prozent, und er stieg entsprechend auf 38 Prozent und 35 Prozent. Vor allem aber stieg ihr Gymnasialbesuch von 5 Prozent auf 25 Prozent bzw. 23 Prozent.)

3. Den *klassischen benachteiligten Gruppen* wurde hauptsächlich nur der begrenzte Aufstieg in die Realschulen ermöglicht, und zwar zu 29 Prozent bis 37 Prozent. (Es handelt sich um die Kinder von Landwirten, gering qualifizierten Arbeitern und Facharbeitern. 1950 gingen von ihnen zwischen 3 Prozent und 5 Prozent auf die Realschule, 1989 waren es zwischen 29 Prozent und 37 Prozent. Aufs Gymnasium gingen von ihnen 1950 zwischen 1 Prozent und 5 Prozent, 1989 waren es zwischen 11 Prozent und 15 Prozent.)

Noch ausgeprägter bildet sich diese ständische Stufung im Hochschulsystem ab (vgl. Geißler 2002: 348). In der Quote der Studien*anfänger* verbesserten sich hauptsächlich die bereits bevorzugten Gruppen. Von allen sozialen Gruppen begannen 1969 10 Prozent und im Jahre 2000 24 Prozent ein Studium. Die Kinder von Angestellten lagen fast genau in diesem Durchschnitt, die Kinder von Arbeitern lagen extrem darunter (Verbesserung von 3 Prozent auf 7 Prozent). Von *allen* Studierenden stellten die Arbeiterkinder 1988 15 Prozent (Geißler 1994: 129). Die Beamtenkinder verbesserten wieder ihre Spitzenposition, durch Verdoppelung von 27 Prozent auf 53 Prozent. Die Kinder von Selbständigen machten wiederum den größten Sprung, um 30 Prozent auf 41 Prozent - auch dies ein Ausdruck der Umstellung der Erbregeln von geringem auf höheres Bildungskapital.

Die sozialstrukturelle Dynamik reduziert sich also auf eine Ergänzung der alten Bildungsaristokratie durch Neuzugänge aus dem Besitzbürgertum und dem Bürgertum der unteren Dienstklasse. Streng genommen handelt es sich dabei nicht einmal um einen vertikalen Aufstieg, sondern um eine horizontale Verlagerung auf kulturelles Kapital.

Die Mechanismen, die diese gestufte soziale Ungleichheit bewirken, beruhen, wie Bourdieu bereits 1964 nachgewiesen hat, auf dem Zusammenwirken von drei Mechanismen: institutionellen, materiellen und sozio-kulturellen (Bourdieu/Passeron 1971 [1964/1971]). Die ersten beiden Bedingungen, die institutionelle Drei- oder Mehrgliedrigkeit der Schulen und die Knappheit von materiellen Ressourcen und daher Studierzeit, sind immer noch wesentliche Hinderungsgründe einer Chancengleichheit. Aber die formale Öffnung des Bildungssystems hat die Situation deutlich verschoben. Sie vermittelt die "Illusion einer Chancengleichheit", d.h. die Vorstellung, dass das Scheitern die Folge eines persönlichen Versagens, der mangelnden Motivation, Fähigkeit oder Leistung ist.

Wesentlich für diese sozio-kulturelle Sortierung sozialer Chancen ist nach Geißler zum einen die milieuspezifische Sozialisation, der "höhere materielle und kulturelle Anregungsgehalt des Familienmilieus in den oberen Schichten"(Geißler 2002: 355-358; folgende Zitate ebd.). Durch ihn entstehen besondere "kognitive und sprachliche Fähigkeiten ebenso wie Leistungsmotivation oder der Glaube an den Erfolg individueller Anstrengungen." Dass das "Leistungspotential der Kinder aus den unteren Schichten nicht voll ausgeschöpft" wird, liegt zum anderen an "leistungsunabhängigen sozialen Filtern". Hierzu wirken die Bildungsstrategien der Herkunftsmilieus mit den Steuerungen der Lehrer zusammen. Bei guten Schulnoten ist für 94 Prozent der Oberschichtkinder und für 69 Prozent der Mittelschichtkinder, aber nur für 38 Prozent der Unterschichtkinder der Besuch eines Gymnasiums vorgesehen (Ditton 1992: 130; vgl. Geißler 2002: 356). Wenn die Lehrer die Grundschulempfehlung für das Gymnasium aussprechen, folgen die Milieus dem auf unterschiedliche Weise, beispielsweise zu 92 Prozent bei den Beamtenkindern, zu 63 Prozent bei den Facharbeiterkindern und zu 48 Prozent bei den Kindern von Un- und Angelernten (Fauser/Schreiber 1987: 52). Bei gleichen Fähigkeiten haben die Kinder aus mittleren und höheren Dienstleistungsschichten eine 3,7-fach größere Chance, ein Gymnasium zu besuchen (Baumert/Schümer 2002: 169). Interne Abdrängungen und Ausgrenzungen (Bourdieu/Passeron 1971) bzw. Curricula und Organisationsstrukturen der Bildungseinrichtungen (Geißler 2002: 358) tun ein Übriges.

Aufgrund dieser in kulturellen wie sozialen Konstellationen tief verwurzelten biografischen Strategien ist,

wie wiederum Geißler es zusammenfasst, der "Widerstand der oberen Schichten gegen den sozialen Abstieg ihrer Kinder [...] stärker ausgeprägt als der Wille der unteren Schichten zum sozialen Aufstieg." (Geißler 2002: 357)

Ludwig von Friedeburg hat in seinem Buch *Bildungsreform in Deutschland* diese ständische Stufung und Schließung als das historische Erbübel des deutschen Bildungssystems dargestellt, an dem bisher noch jeder Versuch einer Öffnung nach kurzer Zeit gescheitert ist (Friedeburg 1992). Der internationale Vergleich hat heute aber eine historische Situation geschaffen, in der neue Bewegung möglich scheint.

* Der Beitrag basiert auf einem Vortrag, der am 8. Mail 2003 im Wissenschaftszentrum Berlin auf der von der GUSTAV HEINEMANN-INITIATIVE, der HUMANISTISCHEN UNION und dem KOMITEE FÜR GRUNDRECHTE UND DEMOKRATIE veranstalteten Tagung *Das Recht auf Bildung gilt für alle Menschen* gehalten wurde.

Literatur

Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel 2002: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im internationalen Vergleich; in: *PISA 2000* 2002: Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich, Opladen, S. 159-202

Bourdieu, Pierre 1982 [1979], Die feinen Unterschiede, Frankfurt/Main

Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude 1971[1964/1971]: Die Illusion der Chancengleichheit, Stuttgart

Dahrendorf, Ralf 1965: Gesellschaft und Demokratie in Deutschland, München

Ditton, Hartmut 1992: Ungleichheit und Mobilität durch Bildung, Weinheim
von Friedeburg, Ludwig 1992 [1989]: Bildungsreform in Deutschland, Frankfurt/Main

Fauser, Richard/Schreiber, Norbert 1987: Schulwünsche und Schulwahlentscheidungen in Arbeiterfamilien; in: *Axel Bolder/Klaus Rodax* 1987: Das Prinzip der aufge(sc)hobenen Belohnung, Bonn, S. 31-58

Geißler, Rainer (Hg.) 1994: Soziale Schichtung und Lebenschancen in Deutschland, 2. Aufl., Stuttgart

Geißler, Rainer 2002: Die Sozialstruktur Deutschlands, 3. Aufl., Opladen

Hradil, Stefan/Imbusch, Peter (Hg.) 2003: Oberschichten - Eliten - Herrschende Klassen, Opladen

Kaelble, Hartmut 1983: Soziale Mobilität und Chancengleichheit im 19. und 20. Jahrhundert, Göttingen

Klemm, Klaus 2001: Perspektive: Akademikermangel - Eine Studie zur Entwicklung auf dem akademischen

Arbeitsmarkt bis 2010, Universität Essen

Klemm, Klaus/Weegen, Michael 2000: Wie gewonnen, so zerronnen. Einige Anmerkungen zum Zusammenhang von Bildungsexpansion und Akademikerangebot; in: *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Bd. 11, S. 129-150

KMK [Sekretariat der Kultusministerkonferenz] (Hg.) 2001: Schule in Deutschland. Zahlen, Fakten, Analysen, Bonn (= Dokumentation Nr. 155)

PISA 2000 2001, hg. vom Deutschen PISA-Konsortium. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen

PISA 2000 2002, hg. vom Deutschen PISA-Konsortium. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich, Opladen

Scheuch, Erwin K./Scheuch, Ute 1997: Führungskräfte in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft, Essen

Schimpl-Neimanns, Bernhard 2000: Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung; in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52. Jg., S. 636-669

Vester, Michael/von Oertzen, Peter/Geiling, Heiko et al. 2001: Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel, Frankfurt/Main

Vögele, Wolfgang/Bremer, Helmut/Vester, Michael 2002: Soziale Milieus und Kirche, Würzburg

---

https://www.humanistische-union.de/publikationen/vorgaenge/vorg-163/publikation/bildungsmodernisierung-und-soziale-ungleichheit/
Abgerufen am: 07.11.2026