

INGOLF ERLER

Bildung zur Ungleichheit?

In diesem Beitrag wird versucht den Zusammenhang sozialer Ungleichheit mit Bildung an Hand einiger Beispiele darzulegen. Man könnte sich fragen, ist mangelnde Bildung nicht materieller Armut nachgeordnet? Kommt nicht immer noch das »Fressen« vor der »Moral«? Der französische Soziologe Pierre Bourdieu hat die Frage sozialer Ungleichheit mit dem von ihm entwickelten »Kapital«-Begriff gut auf den Punkt gebracht. Um partizipieren zu können, bedarf es demnach einer Grundversorgung an ökonomischem (»Armutsbekämpfung«), sozialem (»Bekämpfung sozialer Isolation« und »Teilhabe«), symbolischem (»Prestige« und »Selbstbestimmung«) und kulturellem Kapital (»Bildung«)¹. Bekanntlich ist die Verteilung dieser »Kapitalien« je nach sozialer Lage sehr verschieden. Dazu überdeterminieren sich die einzelnen Aspekte wechselseitig. Ihre Verteilung erfolgt, wie so oft, nach dem Matthäus-Effekt: »Denn wer da hat, dem wird gegeben werden, dass er Fülle habe; wer aber nicht hat, von dem wird auch genommen, was er hat.« (Mt 25,29)² Ein Aspekt, der dabei zunehmend an Bedeutung gewinnt ist die Partizipationsmöglichkeiten an Bildung.

1. Was ist Bildung?

Doch, was ist Bildung? Wann ist man »gebildet«? Wenn man möglichst hohe Schulabschlüsse erreicht? Insbesondere wenn diese in exklusiven Bildungseinrichtungen erworben wurden? Wenn man ein umfassendes Detailwissen abrufen kann, oder wenn man sich in Oper und Theater zu Benehmen weiß? Oder meint »gebildet«, wenn man auf neue Situationen adäquat reagieren kann? Einen Begriff

wie »Bildung« kennt nur die deutsche Sprache. Er ist symbolisch überhöht und mit einem Repertoire an Sinngehalten angelegt.

Viele Ausprägungen alltäglichen Lernens werden nicht als Bildung gewertet. Beispielsweise, wenn sich Menschen darüber »bilden«, wie andere ihre privaten Lebenswelten gestalten (Klatsch und Tratsch, Seitenblicke und Reality-TV). Vielmehr steht Bildung in einem engen Zusammenhang mit Kultur, als Gegenteil von Natur/Natürlichkeit und damit von Zivilisation. Damit hat es auch eine gewisse Nähe zur Literalität. Bildungserwerb, also Lernen, unterliegt dabei zeitlichen, räumlichen sowie sozialen Grenzen. Bildungsziel ist die Entwicklung zu etwas Höherem. Damit grenzt es sich ab von Halbbildung, Ausbildung oder Einbildung. Schließlich hat Bildung nicht nur etwas mit der Einbindung, sondern vor allem mit der Einordnung des Einzelnen in die Gesellschaft zu tun.

Eine hilfreiche Strukturierung dieser Bedeutungswolke bietet die bereits erwähnte Theorie Pierre Bourdieus. Unter »kulturellem Kapital« unterschied er drei Formen: das Gelernte (internalisiert), die schulischen Titel und Abschlüsse (institutionalisiert) sowie die materielle Form, beispielsweise als Buch, Patent oder Kunstwerk (objektiviert). Wenn die »Bildung« einer Person bestimmt werden soll, referiert man das fast immer an Hand der Bildungsabschlüsse: Im Vordergrund steht, was jemand über Zertifikate belegen kann und nicht, was jemand tatsächlich weiß, kann oder in der Lage ist zu tun. Das hat einen einfachen Grund: Bildungsabschlüsse lassen sich einfach nachweisen und miteinander vergleichen. Der Besuch von Bildungseinrichtungen lässt sich darüber hinaus steuern. Daher hat dieses »institutionalisierte kulturelle Kapital« eine relativ große Bedeutung, auch in der Frage der Teilhabe- und Entfaltungschancen unserer Gesellschaft. Grund genug, sich im folgenden Artikel vor allem auf den Aspekt institutionalisierter (Aus-)Bildung zu konzentrieren. Dabei sollte jedoch nicht vergessen werden, dass die soziale Konstruktion formaler Bildung letztlich nur zum Teil etwas über die Bildung eines Menschen aussagt.

2. Warum nimmt die Bedeutung von Bildung zu?

Mit der zunehmenden Umwandlung von Industrie- in Wissensgesellschaften wurden Bildung und Wissen immer mehr zur strategischen Ressource. Wir erleben heute einen fortschreitenden und beschleunigten wirtschaftlichen, technischen und gesellschaftlichen Wandel. Einige wenige Beispiele genügen um sich dies zu vergegenwärtigen: In Österreich gibt es seit 20 Jahren Internet. Nach einem langsamen Beginn, hat sich der private Internetzugang hierzulande zwischen 1997 und 2007 von 5% auf 61% verzehnfacht. Heuer, 2010, liegt er bei rund 77%³. Vor 18 Jahren hat Motorola das erste GSM-Handy präsentiert. Heute haben wir in Österreich eine Marktsättigung von weit über 100%⁴. Dieser technologische Wandel hat nicht nur große Auswirkungen auf unseren Alltag, er macht sich auch in der Wirtschaft deutlich. So ist der Anteil der Beschäftigten in der Sachgüterproduktion zwischen 1991 und 2001 von 24% auf 19% zurückgegangen. Gleichzeitig wurde dort um 30% mehr produziert. Im selben Zeitraum waren die Berufsgruppen mit den höchsten prozentualen Steigerungen WissenschaftlerInnen, DiplomingenieurInnen und MedizinerInnen (+88%), Führungskräfte (+34%) sowie TechnikerInnen (+15%). Die stärksten Einbussen erlebten Fachkräfte in der Land- und Forstwirtschaft, Fischerei (-31%), Handwerksberufe (-20%) sowie Maschinisten und Monteure (-11%)⁵. Diese, relativ beliebig ausgewählten Indikatoren geben einen kleinen Einblick in die Wandlungsprozesse. Doch was bedeutet das für den/die Einzelne/n? Bekannt ist der Zusammenhang zwischen höchstem Schulabschluss und dem Risiko arbeitslos zu werden. Bei Personen mit höchstens Pflichtschulabschluss lag die Arbeitslosenquote Ende 2009 bei 9,8%, während AkademikerInnen zu 2,6% arbeitslos waren⁶. Wer niedrigere Schulabschlüsse hat, landet schneller am Abstellgleis. Wer im Schulsystem höher aufsteigt und entsprechende Abschlüsse hat, hat bessere Chancen auf eine Lohnarbeit, die ihm ein höheres Einkommen, mehr selbstbestimmtes Arbeiten und weniger Gesundheitsbelastung bringt.

Zu bedenken ist jedoch, dass damit nicht die anderen Strukturen sozialer Ungleichheit ausgehebelt werden: So erreichen Frauen, gegenüber Männern, zwar mittlerweile im Bildungssystem weit aus höhere und zum Teil bessere Abschlüsse, können dies jedoch nicht adäquat am Arbeitsmarkt umsetzen. Personen, die ihre Bildungsabschlüsse außerhalb Österreichs bzw. der Europäischen Union erhalten haben, haben ebenso Schwierigkeiten in der Anerkennung dieser Lernleistungen.

Wenn Bildung ein maßgeblicher Faktor für sozialen Aufstieg ist, ist es kein Wunder, dass der Zugang und der Erwerb von Wissen in Bildungsprozessen ein stark umkämpftes Terrain ist. Wer über ein bestimmtes Wissen verfügt, kann bestimmte Machtpositionen erlangen, die anderen vorenthalten bleiben. Andererseits kann derjenige, der über Macht verfügt, sein Wissen als legitimes und relevantes durchsetzen. Schließlich hat das Bildungssystem die Macht, Titel, Zertifikate und formale Qualifikationsnachweise zu verleihen. Bildungstitel eröffnen oder verschließen ihren Besitzern den Zugang zu begehrten sozialen Positionen und Lebensformen, ihre Seltenheit erhöht den Wert in der Auseinandersetzung um attraktive Positionen in der gesellschaftlichen Rangordnung.⁷ Während Wissen und Titel im Prinzip beliebig vermehrbar sind, sind Prestige, Macht und hohe soziale Stellungen als Positionsgüter nur beschränkt verfügbar. Werden nun exklusivere Titel von einer großen Zahl an Personen erworben (»Titelinflation«), setzt ein Verdrängungswettbewerb ein. So übernehmen heute AkademikerInnen Jobs, die zuvor von MaturantInnen durchgeführt wurden, die zuvor schon Personen mit Lehrabschluss und mittlerer Reife verdrängt haben.

3. Ungleiche Startvoraussetzungen

Wenn in Österreich ein Kind geboren wird, lassen sich dessen Bildungs- und Berufschancen mit nur wenigen Parametern gut abschätzen: Beruf, Bildung und Einkommen der Eltern, Geschlecht, Wohnort, ethnische bzw. religiöse Zugehörigkeit. In

keiner Gesellschaft ist es gleichgültig, in welche Familie ein Kind geboren wurde. Doch nur in wenigen westlichen »Industrieländern«⁸ hat die soziale Herkunft einen so großen Einfluss auf den Bildungsweg wie beispielsweise in Österreich und Deutschland.⁹ Woran liegt das?

Ein nicht unwesentlicher Aspekt liegt im spezifischen Gesellschaftlichen. Im skandinavischen Modell des Wohlfahrtsstaats werden Lebenschancen von Kindern als gesellschaftliche Aufgabe gesehen. In Mitteleuropa ist dafür in erster Linie die Familie verantwortlich. Unbeachtet bleibt, inwiefern sie dazu überhaupt in der Lage ist. Bedenkt man alleine nur die ökonomisch ungleiche Ausgangssituation: die Kinderarmutsrate in Österreich beträgt 10,7%¹⁰. Davon sind vor allem Kinder von AlleinerzieherInnen, Arbeitslosen, mit mehr als zwei Geschwistern und/oder Migrationshintergrund betroffen.¹¹

Während diese armutsgefährdeten oder deprivierten Familien tagtäglich um ihre Grundversorgung kämpfen müssen, öffnet sich auf der anderen Seite ein unglaublicher Markt privater Förderinstitutionen für Kinder bessergestellter Familien. Wer die finanziellen Möglichkeiten hat, kann sich und seinen Kindern die bessere Bildung, die besseren Chancen und zum Teil Bildungsabschlüsse kaufen. Der Journalist und Schriftsteller Bruno Preisendörfer benennt dies in seinem Buch »Das Bildungsprivileg. Warum Chancengleichheit unerwünscht ist« sehr klar: »Bildung als Privileg und Besitz wird heute nicht mehr mit Stand und Status verteidigt sondern mit Geld und Einfluss«¹². Im Angebot privater Unternehmen finden sich Englischkurse für Kinder ab drei Monaten oder Chinesisch Kurse ab drei Jahren. Die Zielgruppe des US-amerikanischen Franchiseunternehmens »Fast Trac Kids« (»Überholspurkinder«) sind zwischen zwei und neun Jahre alt und lernen unter anderem Fächer Literatur und Rhetorik, Geografie und Geologie, Ökonomie und Technologie, Ziele und Lebensstrategien (sic!), Mathematik und Naturwissenschaft, Rhetorik, Theater und Kunst. Unterrichtssprachen sind in Deutschland

Deutsch, Englisch und Französisch. Zwei Wochenstunden kosten dabei 120 Euro im Monat. Wer es noch etwas exklusiver möchte, kann sein Kind auch in einen privaten Luxuskindergarten, wie die »Villa Ritz« in Potsdam bei Berlin schicken¹³. Für € 980 im Monat kümmert sich eine Erzieherin um maximal sechs Kinder¹⁴. Welche Ideologie hinter diesen Angebote steht, wird recht offen ausgesprochen: Es geht um die Befriedigung der Eltern, ihr Kind stärker als andere gefördert oder besser: gefordert zu haben, später erfolgreich zu sein. Fast Trac Kids glaubt einen »Wissensvorsprung für die gesamte spätere Schullaufbahn«¹⁵ anbieten zu können. Es wird die Angst geschürt, dass das eigene Kind ein Verlierer wird, wenn es nicht rechtzeitig zum Erfolg gedrillt wird¹⁶. Tatsächlich handelt es sich dabei wohl um ein »Wettrüsten um den beeindruckendsten Kleinkindlebenslauf«¹⁷.

4. Ungleiche Bildungswege

Was hier am Beispiel von Kleinkindern beschrieben wurde, findet sich über den gesamten Bildungslebenslauf: Eine Spaltung in bessere und schlechtere Ausbildungsmöglichkeiten, größeren und kleineren Erfolgswahrscheinlichkeiten und zwischen Bildungsnahen und -fernen. Das hängt auch mit den kulturellen Unterschieden zusammen, die zwischen Herkunftskultur und Schul-/Bildungskultur überwunden werden müssen.

Wenn Kinder in die Schule kommen, sind sie schon von ihrem bisherigen sozialen Umfeld geprägt. Die Schule macht aus den Kindern Schulkinder, indem sie ihre Werte den Kinder einschreibt. Dabei müssen Schulkinder die Codes lernen, die von der Schule erwünscht sind und gratifiziert, positiv bewertet werden. Das Schul- und Unterrichtssystem reproduziert, vermittelt und bewertet eine bestimmte Form der gesellschaftlichen Kultur, es orientiert sich an den herrschenden Normen und Idealen. Jeder Mensch weiß aus eigener Erfahrung, dass Klassik und Schlager, abstrakte Kunst und Kitsch, sprachliches Ausdrucksvermögen und sportliches Können unterschiedlich bewertet werden und eindeu-

tig einer Seite der sozialen Hierarchie, oben oder unten, zugewiesen werden. Je nach sozialer Herkunft bringen SchülerInnen und Studierende unterschiedliche Erfahrungen darüber mit. Diejenigen SchülerInnen, die nun durch ihr soziales Umfeld bereits in die gewünschte legitime bürgerliche Kultur sozialisiert wurden, haben einen Vorsprung gegenüber denjenigen, die diese Kultur von Grund auf erlernen müssen.

Wie schon erwähnt, besteht dieses Handicap auf verschiedensten Ebenen: Familien verfügen über ungleiche finanzielle und kulturelle Ressourcen. So sind unterschiedliche Erfahrungen der Eltern bedeutend in der Frage der Bildungsaspiration. Es ist nicht unerheblich, ob die Eltern als AkademikerInnen grundsätzlich davon ausgehen, dass das Kind studieren wird, oder ob sie mit der Schule vor allem negative persönliche Erfahrungen verbinden und wenig Sinn darin sehen. So haben finanziell schwächer gestellte Familien ein stärkeres Interesse daran, dass ihre Kinder früher finanziell unabhängig werden, da sie sich lange und kostspielige Bildungszeiten (mit schwer kalkulierbaren Erfolgswahrscheinlichkeiten) kaum leisten können¹⁸.

Kinder aus armen und damit häufig aus bildungsfernen Schichten empfinden die Schule mehrfach als einen belastenden Ort. Dort erleben sie soziale Ausschlusserfahrungen. Hochkultur und bürgerliche Bildung spielen in ihrer Alltagswelt nur einen geringeren Stellenwert. Bildungsanstrengungen werden von ihrem sozialen Umfeld weniger gratifiziert, was sich letztlich wieder negativ auf den Schulerfolg auswirkt.¹⁹ Viele Volksschulkinder stehen vor der Schwierigkeit, dass sie ihre gewohnte Lebenswelt im schulisch vermittelten Wissen nicht wiederfinden. Dazu kommt Sprache als wichtiges Unterscheidungsmerkmal in der Schule, wobei rasch deutlich wird, ob zu Hause Dialekt oder Schriftsprache gesprochen wird. Aufgrund dieser schwierigeren Lernsituationen sind sie eher überfordert. Mit ihrer Leistungs- und Wettbewerbsorientierung erhöht die Schule diesen Druck zusätzlich. Zusätzlich wirken bekanntlich noch Empfehlungen und Beziehungen der Familie, die Möglichkeiten in der Unterstützung bei Hausaufgaben sowie

die finanzielle Möglichkeit von Nachhilfeunterricht. Besonders gravierend wirkt sich das oftmals mangelnde Wissen über das Bildungssystem und der Frage nach den Anforderungen, Perspektiven und Zielen verschiedener Bildungswege aus. Das zeigt sich vor allem in der bekannten Problematik der schulischen Trennung nach vier gemeinsamen Volksschuljahren. Wer als Eltern selbst kein Gymnasium besucht hat, verlässt sich eher auf die Meinung des/der LehrerIn über die Erfolgsaussichten des eigenen Kindes, als jemand der das Gymnasium aus eigener Erfahrung kennt.

5. Institutionelle Hürden

Bekanntlich zeichnet sich das österreichische Bildungssystem durch eine große Zahl an Gabelungen, also Bildungswegentscheidungen, aus. Kinder sollen entsprechend den Anforderungen der Schule zugeteilt werden. Dahinter steht die Vorstellung, die Menschen würden sich in zwei Arten Begabungen aufteilen lassen: »intellektuell-kognitiv Begabte« sollen dementsprechend in das Gymnasium gehen, »handwerklich-praktisch Begabte« kommen in die Hauptschule. Selbst wenn dem so wäre, ist es unwahrscheinlich, dass sich solche Neigungen schon mit neun Jahren ausgebildet haben. Die Alternative wären jedoch Schulen, die sich den Ansprüchen der Kinder anpassen müssten, nicht umgekehrt. Seit Jahrzehnten wird die frühe erste Bildungsgabelung zwischen AHS, HS, VS-Oberstufe und Sonderschule diskutiert, ohne nennenswerte praktische Relevanz.²⁰ Gerade die frühe Trennung sorgt zu einem großen Teil für die hohe soziale Reproduktion des Bildungssystems. Je früher sie erfolgt, desto stärker bestimmen soziale Herkunft und damit die familiär mitgebrachten Kapitalien diese Entscheidung. Die soziologische Forschung zeigt mehrfach, dass sich unterprivilegierte SchülerInnen an den Weggabelungen des Bildungssystems eher gegen einen Verbleib und für ein Ausscheiden entscheiden.²¹ Dabei spielt die tatsächliche individuelle Leistung gegenüber der sozialen Herkunft eine geringere Rolle: Kommen 77% der 12- und 13-jährigen Kinder von Akademi-

kerInnen auf die AHS, sind es nur 12% der Kinder von maximal PflichtschulabsolventInnen. Dagegen gehen deren Kinder zu 88% in eine Hauptschule, gegenüber 23% der Kindern von AkademikerInnen.²² Dabei haben diese Unterschiede nur bedingt mit den Noten der Kinder zu tun: AkademikerInnenkinder haben bei einem »Sehr gut« in Deutsch und Mathematik in der vierten Klasse Volksschule eine Wahrscheinlichkeit von über 80% in eine AHS überzutreten, Kinder von Eltern mit maximal Pflichtschule haben bei den selben Noten nur eine rund 50%ige Chance²³. Doch auch die Notengebung unterliegt sozialen Unterschieden: Bei einer durchschnittlichen Lesekompetenz²⁴ haben AkademikerInnenkinder in der Volksschule eine Chance von 30% auf die Note 1 in Deutsch/Lesen; Kinder aus maximal Pflichtschulhaushalten von rund 10%²⁵. Die Daten für Eltern mit Lehrabschluss, mittlere Reife und Matura liegen entsprechend in der Mitte der beiden Pole. In diesen Vergleich sind nur die höchsten Bildungsabschlüsse der Eltern eingeflossen. Das heißt eventueller Migrationshintergrund, Wohnortunterschiede, Einkommens- und Familiensituation etc. müssten entsprechend mitbedacht werden. Der deutsche Bildungshistoriker Heinz-Elmar Tenorth beschreibt die Situation sehr treffend: »Bildung war für das deutsche Bürgertum stärker als anderswo Privileg und Besitz, die es zu verteidigen galt. Traditionell hatten wir ein Zweiklassensystem. Das Bürgertum schickte die Kinder erst auf die private Vorschule und dann aufs Gymnasium mit dem Ziel einer akademischen Profession. Der Rest der Bevölkerung ging auf die Volksschule und ergriff einen praktischen Beruf«²⁶.

In Österreich existieren darüber hinaus noch weitere strukturelle Besonderheiten, die sozial ungleiche Auswirkungen haben. Dazu gehört die unzureichende Ausstattung an und von Kindergärten, wobei auch die nichtakademische Ausbildung, schlechte Bezahlung und dadurch das relativ geringe Prestige der KindergärtnerInnen eine besondere Rolle spielt. Dass in diesem Bereich nur wenig getan wird, ist insofern bemerkenswert, da zahlreiche Studien seit Jahren den positiven Effekt des Kindergartenbe-

suchs auf die spätere Bildungslaufbahn nachweisen.²⁷ Eine Hierarchisierung finden wir in Ausbildung, Bezahlung und Prestige auch zwischen Pflichtschul- und AHS-LehrerInnen. Österreichs Schulen sind noch immer überwiegend Halbtagschulen ohne Nachmittagsbetreuung. Dies trifft vor allem die Mütter der Kinder. Dazu kommt die regional immer noch sehr unterschiedliche Versorgung mit höheren Bildungseinrichtungen.²⁸

6. Illusion der Chancengleichheit

Helmut Schelsky hat schon in den 1960er-Jahren festgestellt: »Schule ist eine Institution, die Lebenschancen verteilt.«²⁹ Wie wir gesehen haben, macht sie das sozial sehr ungleich und ist sich dessen oftmals gar nicht bewusst. Der Grund liegt in einer oberflächlichen Gleichbehandlung. Wenn ungleiche SchülerInnen nach denselben Maßstäben bewertet werden, verschleiert das deren unterschiedliche Voraussetzungen, vermittelt jedoch ein Bild einer gerechten Behandlung. Durch diese »Illusion der Chancengleichheit« akzeptieren die gescheiterten, wie die erfolgreichen, Schüler das schulische Urteil. Beiden gilt ihr Erfolg bzw. Misserfolg als selbst erworben bzw. selbst verschuldet, und sie verinnerlichen dabei die Begabungsideologie: Die »erfolgreichen« Schüler entwickeln ein Bewusstsein, sie hätten den schulischen Erfolg der eigenen Leistung zu verdanken, einem Vermögen, das nicht sozial vererbt, sondern angeboren sei. Demgegenüber werden die weniger erfolgreichen SchülerInnen, indem sie ständig auf ihre Defizite und Fehler, und weniger auf ihre Lernerfolge und Leistungssteigerungen hingewiesen werden, subtil für ihre spätere gesellschaftliche Position vorbereitet. »Die Begabungsideologie, Grundvoraussetzung des Schul- und Gesellschaftssystems, bietet nicht nur der Elite die Möglichkeit, sich in ihrem Dasein gerechtfertigt zu sehen, sie trägt auch dazu bei, den Angehörigen der benachteiligten Klassen das Schicksal, das ihnen die Gesellschaft beschieden hat, als unentrinnbar scheinen zu lassen. Denn sie bringt sie dazu, das als naturbedingte Unfähigkeit wahrzu-

nehmen, was nur die Folge einer inferioren Lage ist, und redet ihnen ein, dass ihr soziales Los (das mit fortschreitender Rationalisierung der Gesellschaft immer enger mit ihrem schulischen Schicksal verknüpft ist) ihrer individuellen Natur, ihrem Mangel an Begabung geschuldet ist«³⁰.

7. Nachholen von Bildungsabschlüssen

Wer einmal von der Bildungslaufbahn abgedrängt wurde, findet nicht mehr so schnell zurück. Nehmen wir beispielsweise Personen ohne positiven Pflichtschulabschluss: Ohne Hauptschulabschluss stehen kaum weitere Qualifizierungsmaßnahmen offen, da die meisten Ausbildungsangebote diesen voraussetzen. Auch bei der Lehrstellensuche gilt der HS-Abschluss heute als »informelles Qualifikationsminimum«. Selbst dann wenn er nicht formell verlangt wird, sind weitere Berufs- und Karrierechancen ohne ihn deutlich eingeschränkt.

Alljährlich gehören nach Schätzungen des Instituts für Höhere Studien rund 4% einer Altersgruppe zu denjenigen, die keinen positiven Pflichtschulabschluss erreichen.³¹ Die Gründe dafür können vielschichtig sein und reichen von sozialen und familiären Problemen über Schul- und Prüfungsangst bis hin zu mangelnden Sprachkenntnissen. Die Ursachen können auch struktureller Natur sein, so steht SonderschülerInnen die Möglichkeit eines Hauptschulabschlusses oftmals gar nicht offen. Beschließt man im Rahmen der Erwachsenenbildung einen solchen Kurs zu besuchen, kostet dieser im Schnitt rund € 3.500³². Angesichts schlechter Einkommensverhältnisse und unsicheren Erfolgserwartungen eine große Hürde. Positiv vermerkt werden kann jedoch, dass geplant ist, dass solche Kurse zukünftig vom Unterrichtsministerium finanziert werden.

8. Der schwierige Weg an die Universitäten

Schaffen es Kinder aus unterprivilegierten Milieus, trotz aller Hürden, eine Matura zu absolvieren, bedeutet das noch lange

nicht, dass sie dadurch auch ein Studium anschließen können. In einer Berechnung aus den Daten der Volkszählung von 1991 wurde in einer Studie die Chance für MaturantInnen berechnet, anschließend ein Studium abzuschließen. Maturantinnen vom Land, deren Eltern höchstens Pflichtschulabschluss haben, erreichen nur zu 2% einen akademischen Grad. Wohnen sie in der Stadt erhöht sich die Chance auf 12%. Bei Maturanten liegt die Erfolgswahrscheinlichkeit bei 20%, unabhängig vom Wohnort. AkademikerInnenkinder haben entsprechend bessere Chancen: Maturantinnen aus der Stadt absolvieren zu 63%, Maturanten zu 56% ein Studium. Wohnen sie am Land sind es entsprechend 36% bei Frauen und 40% bei Männern.³³ Zur Erinnerung: es handelt sich hier um Personen, die bereits die Matura absolviert haben, also schon eine Reihe an Hürden hinter sich gelassen haben. Der zugrundeliegende Datensatz ist zwar mittlerweile fast 20 Jahre alt, dennoch zeigen die regelmäßig erscheinenden Studierendensozialberichte des IHS ähnliche Ergebnisse. So sank der Anteil an FH- und Universitätsstudierenden aus so genannten »niedrigen Schichten« zwischen 1998 und 2009 von 26% auf 19%, während Studierende aus »mittleren« Schichten ihren Anteil von 28% auf 31%, aus »gehobenen« von 28% auf 33% steigern konnten.³⁴

Es kann hier nicht im Detail auf die Gründe dieser Entwicklung eingegangen werden. An anderer Stelle habe ich versucht den Ursachen auf den Grund zu gehen.³⁵ Offensichtlich wirkt es sozial sehr verschieden, ob Universitäten und Fachhochschulen potentiellen Studierenden das Gefühl geben, sie mit offenen Armen zu empfangen oder sich überlegen, wie man diese möglichst gut fernhalten kann. Studiengebühren, Zulassungsbeschränkungen, Aufnahmetests schrecken den Medizinersohn aus Wien-Döbling wohl weniger ab, als die Tochter einer türkischen Putzfrau aus dem ländlichen Raum. Nicht vergessen werden dürfen die zusätzlichen Kosten, der Aufwand des Umzugs an den Studienort und der Einkommensausfall (Opportunitätskosten). Dazu kommt die unsichere Erfolgswahrscheinlichkeit sowie die Gefahr nach dem

Studium keine bezahlte Arbeit zu finden und auf längere Zeit auf unbezahlte Praktika angewiesen zu sein.

9. Elitäres Denken

Was für das ganze Bildungssystem gilt, verstärkt sich an der Universität noch einmal: Kinder aus unterprivilegierten Familien unterliegen einem Akkulturationsprozess, in dem sie die dortigen klassenkulturell geprägten Muster erst mühsam erlernen müssen, während sie ihre mitgebrachten kulturellen Erfahrungen quasi zu vergessen haben. Dies bedingt einerseits eine Entfremdung vom Herkunftsmilieu und gleichzeitig das Gefühl der Fremdheit in der akademischen Kultur. Damit sind unterprivilegierte Kinder stets in der Defensive gegenüber denjenigen, die bereits den erforderlichen Stil, Geschmack, Esprit mit auf den Weg bekommen haben. Dazu kommt der universitäre Blick von oben auf die Herkunftskulturen. Die Wissenschaft beurteilt ArbeiterInnen³⁶ von einer hierarchisch höheren Position, so dass ArbeiterInnenkinder an der Universität bemüht sind, ihre vermeintlich defizitäre Herkunft zu verbergen und sich möglichst an die universitäre Kultur anzupassen.³⁷ In ihrer Diplomarbeit zu Arbeitertöchtern an der Universität Wien schreibt Astrid Schwarz zur Situation an der Uni: »Die spezifischen Anforderungen an der Universität, die sich stark von denen der Kindheit unterscheiden, mußten demnach zu Gefühlen der Unwissenheit und der Inkompetenz führen.«³⁸ In den USA nennen sich ArbeiterInnenkinder an der Universität daher »Straddlers«, da sie die Kluft zwischen Herkunfts- und akademischer Kultur überbrücken müssen.

Seit jeher bestand an den Universitäten ein Grundverständnis von Distinktion, eine Abgrenzung der hohen Schule zur niederen, der Elite von der Masse. So hängt die Kritik am offenen Hochschulzugang fast immer zusammen mit einer befürchteten Senkung des Niveaus durch ein »akademisches Proletariat«. Um dieses Grundverständnis der Universitäten als elitäre Einrichtungen aufzubrechen, müssen neben den finanziellen Aspekten

auch die sozialen und symbolischen Aspekte beachtet werden, dies ganz besonders in den sozial höchst reproduktiven Sparten wie Rechtswissenschaften, Medizin, Pharmazie.³⁹

An den Universitäten wirkt sich der ansozialisierte Sprachgebrauch aus. Überspitzt formuliert dient die Benutzung einer elaborierten Sprache, gespickt mit zahlreichen Fremdwörtern, meist »weniger dem Verständnis des Empfängers als dem Prestige des Senders«⁴⁰. Schließlich lebt auch die akademische Welt von ganz spezifischen Regeln des Seins und des Scheins. Es hat sich gezeigt, dass die konstatierte Leistung zu großem Teil auf Selbstsicherheit und -bewusstsein im Auftreten basiert. Gerade bei mündlichen Prüfungen zählen weniger Lehrinhalte, sondern »Sprechweise und Gestik der Kandidaten [...] die Erfassung einiger der sozialen Merkmale, an denen sich das Urteil des Prüfers unbewusst orientiert; [...] Modalität des Sprachgebrauchs [...], Haltung, Gesten, Kleidung, Aufmachung [...] Mimik«⁴¹. So werden selbst gute Leistungen unterschieden nach »Fleiß« (mühsam erlernt) und »Brillanz« (spielerischer Umgang mit dem Wissen)⁴². Einen solchen spielerischen Umgang lernt man aber nur, wenn der Wissenserwerb selbstverständlich und nicht als mühevoller Prozess erfolgte.

Konnte das Studium positiv absolviert werden, zeigt sich die soziale Herkunft neuerlich beim Übergang auf den Arbeitsmarkt. Bekannt in diesem Zusammenhang ist eine Studie des Soziologen Michael Hartmann am Beispiel der Lebensläufe von 6.500 Deutschen. Demnach ist die Chance eines Promovierten aus einer Familie von leitenden Angestellter gegenüber einem Gleichqualifizierten aus einer Arbeiterfamilien zehnmal so hoch. Zwischen einem Kind von Geschäftsführern und einem Kind aus einer Arbeiterfamilie erhöht sich dieses Ungleichgewicht auf das Siebzehnfache.

10. Was Hänschen nicht lernt, ...

Angesichts der großen technologischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen ist offensichtlich, dass auch die Bedeutung von Weiterbildung und Erwachsenenbildung zuneh-

men wird. Die Europäische Union propagiert dementsprechend seit längerem Lebenslanges Lernen, mit dem Auftrag »den allgemeinen und ständigen Zugang zum Lernen gewährleisten und damit allen Bürgerinnen und Bürgern ermöglichen, die für eine aktive Teilhabe an der Wissensgesellschaft erforderlichen Qualifikationen zu erwerben und zu aktualisieren«⁴³. Ursprünglich stammte die Idee des »Lebenslangen Lernens« von der UNESCO, die damit 1970 zum »Internationalen Jahr der Erziehung« ausrief. Damals stand das Konzept im Kontext von Humanisierung und Demokratisierung der Gesellschaft. Mit der Übernahme des Begriffs durch OECD und EU hat sich die Bedeutung in Richtung Ökonomie und Arbeitsmarkt verlagert.⁴⁴

Entsprechend gilt Erwachsenenbildung für viele als Möglichkeit nachzuholen, was während der Schulzeit nicht gelernt oder abgeschlossen wurde. Es bietet auch die Möglichkeit schulisches Wissen zu aktualisieren oder einfach nur den persönlichen Wissensdurst zu stillen. Dabei wirkt aber in der Erwachsenenbildung fort, was in der Schulzeit begonnen hat. Wer schon in der Schule erfolgreich war nimmt auch mehr an Weiterbildung teil. Wer an der Schule scheiterte, erlebt Erwachsenenbildung vor allem im Sinne von verpflichtenden Schulungen des Arbeitsmarktservice.⁴⁵

Lebenslanges Lernen, verstanden von der Wiege bis zur Bahre, unterliegt demnach der sozialen Ungleichheit. Das hat zahlreiche Konsequenzen: Auf die Berufs- und Einkommensmöglichkeiten, den sozialen Status, auf die Lebenszufriedenheit und den Lebensstil, damit auf die Gesundheit und das Wohlbefinden, letztlich auch auf die Lebenserwartung. Diese Tatsache ist spätestens seit den ersten bildungssoziologischen Arbeiten der 1960er-Jahre bekannt. Damals schrieb Ralph Darendorf schon, dass Bildung ein Bürgerrecht sei.⁴⁶ Trotz erfolgter Bildungsexpansion hat sich an den Abständen zwischen den sozialen Klassen und Schichten nur wenig geändert. Abgesehen von einem kleinen historischen Fenster der sechziger und siebziger Jahre, als sich die Bildungsschleusen öffneten. Viele derjenigen, die heute für AHS-Aufnahmeprü-

fungen, Studiengebühren und Zugangsbeschränkungen sowie die Aufrechterhaltung des ständischen Schulsystems argumentieren, profitierten von den Bildungsreformen der 1960er- und 1970er-Jahre. Einmal sozial aufgestiegen hat diese Generation die Tore wieder zugemacht, um den erreichten sozialen Status nicht zu gefährden.

Doch letztlich man muss kein Humanist sein, um für die Demokratisierung und Öffnung unserer Bildungssysteme einzutreten. Letztlich fördert ein besseres Bildungssystem den sozialen Zusammenhalt, das Wirtschaftssystem, die staatlichen Einnahmen und senkt sozialstaatliche Kosten. Die Frage ist daher nicht nach der Sinnhaftigkeit umfassender Reformen zu stellen, sondern danach wie lange »wir« uns ein Nichthandeln leisten können.

Anmerkungen:

- 1) Vgl. Bourdieu 1997.
- 2) Matthäus Evangelium, Neues Testament.
- 3) ORF Medienforschung 2010.
- 4) Wikipedia spricht, ohne Quellenangabe von 112%. Das erscheint nicht unrealistisch, da 2006 eine Marktsättigung von 106% erreicht war (Maierbrugger 2006).
- 5) Vgl.: Schneeberger 2006.
- 6) Gesamt: 4,7%, 4. Quartal 2009, Statistik Austria 2010.
- 7) Vgl.: Bourdieu 1981.
- 8) Die Bezeichnung »Industrieländer« erscheint etwas antiquiert, angesichts der Dynamik hin zu einer Wissensgesellschaft. Dementsprechend wäre es Zeit für eine Neubestimmung der »reichen Länder des Westens«.
- 9) Vor einigen Jahren besuchte diesbezüglich eigens der UNICEF Menschenrechtsbeobachter Vernor Muñoz Deutschland, um sich die Umsetzung des Rechts auf Bildung in einem der reichsten Länder der Welt anzusehen (vgl. Munoz 2006).
- 10) UNICEF Berechnung, Daten von 2007. Vgl. Erler 2006.
- 11) Vgl. Erler 2006.
- 12) Preisendörfer 2008, S. 79.

- 13) Vgl.: Friedrichs 2008, S. 111f.
- 14) Vgl. dazu Erler 2009.
- 15) <http://www.fastrackkids.de/video.html>
- 16) Gerne wird von Eltern und Anbietern dabei auf die besonders effektive Förderung der Synapsenbildung in kleinkindlichen Gehirnen hingewiesen. Dabei wird jedoch Hirnforschung mit dem Nürnberger Trichter verwechselt. Der Neurobiologe Henning Scheuch vom Leibniz-Institut in Magdeburg bezeichnet daher solche Kurse, die sich didaktisch am Fremdsprachenunterricht in der Schule orientieren als »fast zum Vergessen« (Kramer 2008: 16). Die Gefahren benennt Wolfgang Bergmann, Leiter des Instituts für Kinderpsychologie und Lerntherapie in Hannover: »Es liegt auf der Hand, dass Eltern den Leistungsstress, unter dem sie stehen an die Kinder weitergeben«. Werde Kindern die Kindheit geraubt, macht sie das nicht unbedingt schlauer (vgl. von der Heide/Rudolph 2007).
- 17) Friedrichs 2008, S. 109.
- 18) Vgl. Hackett et al. 2001, Kampshoff 2005, Chassé 2005.
- 19) Zur eingehenderen Beschäftigung mit den Bewältigungsstrategien von Kindern möchte ich vor allem auf die Texte im Sammelband Zander (2005) hinweisen.
- 20) Vgl. Sertl et. al 2001.
- 21) Vgl. Kristen 1999; Erler 2007.
- 22) Volkszählung 2001, Kast 2006.
- 23) Haider 2010.
- 24) bei PIRLS beträgt der Mittelwert in Österreich bei 538 Punkten, vgl. Suchan et. al. 2007.
- 25) Vgl. Haider 2010.
- 26) Tenorth 2007.
- 27) Vgl. PIRLS/IGLU, PISA,...
- 28) Vgl. Wisbauer 2006.
- 29) Schelsky 1965, S. 137 ff.
- 30) Bourdieu 2001, S. 46.
- 31) Steiner et al. 2006, S. 20.
- 32) Ebd.
- 33) Spielauer et al. 2003.

- 34) Natürlich ist in diesem Zeitraum auch das gesamtgesellschaftliche Bildungsniveau gestiegen, dies kann jedoch nicht diese Veränderungen erklären.
- 35) Vgl. Erler 2007, 2008, 2009b.
- 36) »ArbeiterInnen« steht hier als Beispiel für verschiedenste von sozialer Ungleichheit betroffene Gruppen: Landarbeiter, kleine BäuerInnen und HandwerkerInnen, MigrantInnen, Behinderte, etc.
- 37) Vgl. Leeb 2007.
- 38) Schwarz 1996, S. 70.
- 39) Vgl. Sinnreich 2007.
- 40) Battaglia 2000, S. 349.
- 41) Bourdieu/Passeron 1971, S. 113.
- 42) Vgl. Bourdieu 2004.
- 43) Kommission der Europäischen Union 2000: 12.
- 44) Vgl. Pongratz 2006.
- 45) Vgl. Bremer 2007.
- 46) Dahrendorf 1965.

Literaturverzeichnis

- Battaglia, Santina (2000): Studieren heißt auch ‚Leben mit Angst und Bluff‘. In: Kritischer Ratgeber Wissenschaft-Studium-Hochschulpolitik. Marburg: bdwi, S. 347–351.
- Bourdieu, Pierre (1981): Titel und Stelle. Frankfurt/Main: EVA.
- Bourdieu, Pierre (1997): Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1, hrsg. V. M. Steinrück. Hamburg: VSA, S. 49-79.
- Bourdieu, Pierre (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Schriften zu Politik & Kultur 4, herausgegeben von Margareta Steinrück. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, Pierre (2004): Der Staatsadel. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, Pierre / Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Ernst Klett.
- Bremer, Helmut (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Weinheim: Juventa.
- Chassé, K.A. / Zander, M./ Rasch, K. (2005). Meine Familie ist arm. (2. Auflage), Wiesbaden: VS.
- Dahrendorf, Ralf (1965): Arbeiterkinder an deutschen Universitäten. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Erlar, Ingolf (2006). Kindheit im Abseits: Kinderarmut im Reichtum. In: Ribolits, Sertl, Zuber (Hrsg.). Verlierer im Überfluss. Bildungssystem und Ungleichheit, Innsbruck, 129-140.
- Erlar, Ingolf (2007): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. (Mandelbaum) Wien.
- Erlar, Ingolf (2008): Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens“. in: Iber, K./ Virtbauer, B. (Hrsg.): Diversity Management. Eine transdisziplinäre Herausforderung. Göttingen : V & R, S. 55-67.
- Erlar, Ingolf (2009a): Über die Bildung von Geld und Einfluss. in: Erlar, Ingolf; Lichtblau, Pia; Renner, Elke (Hrsg.): Bildung unterm Hammer. Privatisierung und Umverteilung. (Studienverlag) Innsbruck, 54-66.
- Erlar, Ingolf (2009b): Learning to labour - die Reproduktion sozialer Ungleichheit durch das Bildungssystem. In: Fleissner, Peter; Wanek Natascha (2009): Bruchstücke. Kritische Ansätze zu Politik und Ökonomie im globalisierten Kapitalismus, Trafo Verlag Berlin, S.325-337.
- Friedrichs, Julia (2008): Gestatten: Elite. Auf den Spuren der Mächtigen von morgen. Hamburg (Hoffmann und Campe).
- Hacket, Anne/ Preißler; Josef/ Ludwig-Mayerhofer, Wolfgang (2001). Am unteren Ende der Bildungsgesellschaft. In: Barlösius, E.; Ludwig-Mayerhofer, W. (Hrsg.). Die Armut der Gesellschaft. Opladen, 97-130.
- Haider, Günter (2010): Gerechtigkeit und Fairness bei der Leistungsbeurteilung. Präsentationsunterlage. Unter <http://www.bifie.at/news/969>
- Kampshoff, Marita (2005). Armutsprävention im Bildungsbereich – Ansatzpunkte für Chancengleichheit. In: Zander, Margherita (Hrsg.). Kinderarmut. Wiesbaden, 216-234.
- Kast, F. (2006): Gleiche Bildungschancen – zentraler bildungspolitischer Leitbegriff der Vergangenheit. In: Erziehung und Unterricht, Heft 3-4, Wien: öbv.
- Kommission der Europäischen Union (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen, Brüssel.
- Kramer, Bernd (2008): Lektionen für Kleinkinder. In: Süddeutsche Zeitung, München (5.5. 2008), S. 16.
- Kristen, Cornelia (1999): Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit. Mannheim: Zentrum f. Europ. Sozialforschung.

- Lachmayr, Norbert (2007): Bildungswegentscheidung. In: Erler, Ingolf (Hrsg.): Keine Chance für Lisa Simpson? Wien: Mandelbaum, S. 108–119.
- Leeb, Claudia (2007): Das Klassenkonzept poststrukturalistisch gedacht. In: Erler, Ingolf (Hrsg.): Keine Chance für Lisa Simpson? Wien: Mandelbaum, S. 72–88.
- Maierbrugger, Arno (2006): Handy-Marktsättigung liegt bei 106 Prozent. In: Wirtschaftsblatt, 4. Februar 2006, Online unter: <http://www.wirtschaftsblatt.at/archiv/unternehmen/handy-marktsaettigung-liegt-bei-106-prozent-47114/index.do>
- Munoz, Vernor (2006): Umsetzung der UN-Resolution 60/251 „Rat für Menschenrechte“ vom 15. März 2006, Arbeitsübersetzung der Gewerkschaft Erziehung- Wissenschaft, Online unter: http://www.gew.de/Binaries/Binary29288/Arbeitsübersetzung_März07.pdf
- ORF Medienforschung (2010): Austrian Internet Monitor. Online Unter: <http://mediaresearch.orf.at/internet.htm>
- Pongratz, Ludwig A. (2006): Lebenslanges Lernen. In: Dzierzbicka/ Schirlbauer (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Wien: Löcker, S.162-171.
- Preisendörfer, Bruno (2008): Das Bildungsprivileg. Warum Chancengleichheit unerwünscht ist. Frankfurt/M.: Eichborn.
- Schelsky, Helmut (1965): Auf der Suche nach der Wirklichkeit. Düsseldorf, S. 137 ff.
- Schneeberger, Arthur (2006): Qualifiziert für die Wissensgesellschaft. In Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, Heft 38, Thesaloniki: CEDEFOP, S.7-26
- Schwarz, Astrid (1996): "Wie mir lebn, isch nit die Welt ", Diplomarbeit am Institut für Psychologie der Universität Wien, Wien.
- Sertl, Michael; Anzengruber, Grete; Seiter, Josef (2001): 25 Jahre Schulheft Eine österreichische Gesamtschulgeschichte. Ausgabe Nr. 102. Wien: Schulheft.
- Sinnreich, Dominik (2007): Multiple Choice? In: Erler, Ingolf (Hrsg.): Keine Chance für Lisa Simpson? Wien: Mandelbaum, S. 136–147.
- Steiner, Mario; Wagner, Elfriede; Pessl, Gabriele (2006): Evaluation der Kurse zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss. Wien: Equi-IHS. Online unter: pubshop.bmukk.gv.at/download.aspx?id=197
- Suchan, B.; Wallner-Paschon, C.; Stöttinger, E., Bergmüller, S. (2007): PIRLS 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. ZVB Projektzentrum für Vergleichende Bildungsforschung. Graz: Leykam.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2007): Ein Votum für Leistungsuniversalismus auch in Schulen. In: Die Zeit, 18. Jänner 2007, Hamburg.
- Von der Heide, Britta; Rudolph, Maike (2007): Fördern, fordern, überfordern – Wenn ehrgeizige Eltern zu viel wollen. Manuskript vom Beitrag in Panorama, Erstes deutsches Fernsehen, 18. Oktober 2007, unter: <http://daserste.ndr.de/panorama/archiv/2007/erste3180.pdf>
- Wisbauer, Alexander (2006): Regionale Bildungschancen. In: Erler, Ingolf (Hrsg.): Keine Chance für Lisa Simpson? Wien: Mandelbaum, S. 202–216.
- Zander, Margherita (Hrsg.). Kinderarmut. Wiesbaden: VS.