



UNIVERSITÄTS-  
BIBLIOTHEK  
PADERBORN

## **Universitätsbibliothek Paderborn**

### **Vom Reformmodell zur modernen Universität**

**Rimbach, Gerhard**

**Düsseldorf, 1992**

4.3 Aufstiegsinstrument Schule

**urn:nbn:de:hbz:466:1-8287**

### 4.3 Aufstiegsinstrument Schule

Wenn es aus ökonomischen Gründen zweckmäßig erscheint, werden "Begabungsreserven mobilisiert". Jedoch sollten dabei die Aufstiegschancen der eigenen Kinder so wenig wie möglich tangiert werden. Das mehrheitlich konsensfähige Ziel, den privaten Wohlstand zu mehren, verdrängt das Grundrecht auf Bildung. Über die Dosierung der Ressourcen und über die Aufrechterhaltung unterschiedlicher Hindernislaufbahnen mit mittelstandsgeprägten Barrieren sind im Bildungssystem genügend Steuerungsmöglichkeiten verfügbar. Es kommt nur darauf an, diese Politik mehrheitsfähig zu machen. Gegebenenfalls muß sie soweit verschleiert werden, daß die tatsächlichen Intentionen und Wirkungen verborgen bleiben. "Begabungsreserven" werden nur dann und insoweit mobilisiert oder umgelenkt, wie es dem wirtschaftlichen Wachstum dient. Dabei wird mit Abiturientenschwemme oder -mangel, mit dem Lehrlings- oder Lehrstellenmangel operiert.

Natürlich funktioniert das System nicht optimal. Dazu sind die Bedarfsprognosen infolge des langfristig nicht exakt feststellbaren Arbeitskräftebedarfs zu fehlerhaft und die individuellen Entscheidungen nicht vollständig manipulierbar. Durch den zunehmenden Aufstiegswillen nimmt der Anteil der Kinder in weiterführenden Bildungseinrichtungen zu, weil offensichtlich ist, daß in Zeiten mit erheblicher Arbeitslosigkeit das Beschäftigungsrisiko mit der Höhe des Ausbildungsgrades geringer wird. Dieses natürliche Verhalten im Wettbewerbssystem aufgrund gestiegener beruflicher Anforderungen ist wegen unterschiedlicher Einflußfaktoren nicht optimal steuerbar. Die Erkenntnis, daß mit dem Ausbildungsgrad das Lebens Einkommen und die Berufszufriedenheit deutlich korrelieren, führen unvermeidbar zu partieller "Überqualifikation", aber nicht zur Chancengleichheit, denn die Handicaps der Unterprivilegierten bleiben erhalten.

Schon vor mehr als 20 Jahren hatte Martin Baethge auf die einseitige Funktion des Bildungssystems hingewiesen, vorwiegend den Aufstiegswillen zu fördern. Die Richtigkeit seiner Analyse wird u.a. dadurch bestätigt, daß die notwendigen Veränderungen für ein besseres Bildungssystem bis heute nicht durchgesetzt werden konnten. Statt dessen hat man sich mit der Zuteilung von Zukunftschancen durch das Bildungssystem weitgehend abgefunden. Baethge schrieb:

"Der Vernachlässigung des Systemcharakters des Bildungssystems entspricht im Bereich der Soziologie der Bildungspolitik eine Verkürzung des gesellschaftlichen Charakters des Bildungssystems auf die Mobilitäts- bzw. Aufstiegsfunktion der Schule. Ralf Dahrendorf hat in seiner Streitschrift 'Bildung ist Bürgerrecht' den heute allgemein in der bildungspolitischen Diskussion ins Zentrum gerückten Mobilitäts- und Aufstiegsaspekt am klarsten als Kriterium eines demokratischen Bildungssystems herausgestellt. Daß dieser Mobilitätsaspekt, dessen Wichtigkeit auch hier nicht in Abrede gestellt werden soll, keineswegs so unproblematisch ist, wie die Zahl der ihn unkritisch vertretenden Autoren glauben machen könnte, wird an gleicher Stelle bei Dahrendorf deutlich, wenn er für die soziale Gerechtigkeit des deutschen Bildungssystems als Maßstab die Zugänglichkeit zur Hochschule für alle Bevölkerungsschichten aufstellt und damit die Fortschrittlichkeit des Bildungssystems in der Erhöhung der Abiturientenzahl und in



einer jeweils dem Anteil an der Gesamtbevölkerung entsprechenden quotenmäßigen Verteilung der Studenten auf soziale Gruppen sieht. Dabei tastet Dahrendorf trotz aller Kritik am gegenwärtigen Bildungssystem dessen Struktur nicht an, sondern behält die Dreigliedrigkeit des Schulwesens und seine starke Ausrichtung auf die Universität bei. Das ist nicht zufällig, sondern eine Konsequenz des bildungspolitischen Denkansatzes, der die Mobilitäts- und Aufstiegsrelevanz der Schule so stark betont. Der Aufstiegsaspekt liefert von sich aus weder ein pädagogisches Gestaltungsprinzip für die Schule noch verleiht er der Schule eine demokratische gesellschaftspolitische Potenz und machte sie so für alle Gesellschaftsmitglieder zu dem, was sie strukturell sicherlich ist, zum entscheidenden Aufstiegsmechanismus der Gesellschaft. Insofern kann die Verabsolutierung der Aufstiegsfunktion der Schule gesellschaftspolitisch durchaus sehr konservativ sein. Fortschrittlich würde die Bildungspolitik erst, wenn sie die übrigen, neben der Aufstiegsfunktion der Schule als gleichrangige Ziele der Bildungspolitik zu beachtenden Funktionen des Bildungswesens in einer demokratischen Industriegesellschaft ebenfalls berücksichtigte und die sich aus der Sozialgeschichte des Bildungssystems ergebenden Probleme der unterschiedlichen Privilegierung der verschiedenen Gesellschaftsgruppen löste, was eine Frage des Verhältnisses von Bildungsstruktur und Sozialstruktur ist. Selbst wenn unter Beibehaltung der bestehenden Struktur des Bildungssystems Chancengleichheit und Mobilität verwirklicht werden könnten, müßte das Bildungssystem keineswegs gesellschaftspolitisch fortschrittlich sein im Sinne eines Beitrags zu einer rationaleren und freieren Gesellschaft, da dieses Bildungssystems immer noch gesellschaftlichen Aufstieg in Anlehnung an die Sozialstrukturen vornähme, deren Ausdruck es ist, im vorliegenden Falle also der Strukturen einer vor- bis frühindustriellen Klassengesellschaft. Ein solches Bildungssystem bliebe auch deswegen ein Instrument gesellschaftspolitischer Immobilität, weil es sich jeweils von der gesellschaftlichen Praxis die zum Aufstieg erforderlichen Bildungsinhalte wie auch die Zahl der möglichen Aufstiegs-kandidaten vorgeben ließe, ohne selbst korrigierend in die Sozialstruktur einzugreifen. Es würde sich lediglich die Zusammensetzung der Inhaber gesellschaftlicher Spitzenpositionen in bezug auf ihre Schichtzugehörigkeit ein wenig verändern, wodurch bei den gegenwärtigen Zuständen in Deutschland freilich schon etwas gewonnen wäre, ohne jedoch auch nur im geringsten die Kriterien für Aufstieg und das System der gesellschaftlichen Werte im Sinne höherer Rationalität zu beeinflussen. Im Gegenteil drohte der Schule Gefahr, mit dem radikalen Leistungsanspruch der Gesellschaft sich auch deren Irrationalität einzuhandeln.

Gesellschaftspolitisches Instrument für eine demokratische, aufgeklärte und mobile Gesellschaft autonomer Menschen kann das Bildungssystem aber nur sein, wenn es selbst in Anlehnung an die gesellschaftliche Praxis und gleichzeitig in kritischer Distanz zu ihr alle ihr zufallenden Funktionen zu erfüllen trachtet, von denen gerade für eine allgemeine Grundschule andere Funktionen wichtiger als die Aufstiegsfunktion sind. Wenn der Schule, wie die Familien- und Bildungssoziologie gezeigt hat, tendenziell zunehmend mehr Aufgaben in dem früher weitgehend der Familie überlassenen Sozialisationsprozeß des Kindes und Jugendlichen zufallen, und wenn gleichzeitig die Schule zur wichtigsten Vermittlungsinstanz gesellschaftlicher und politischer Verhaltensorientierungen und Einstellungen geworden ist, dann erscheint es im Interesse der

Erfüllung dieser Funktionen erforderlich, den Erziehungsauftrag der Schule ihrem sozialpolitischen Auftrag vorzuordnen und aus ihm das Gestaltungsprinzip des Bildungssystems im ganzen abzuleiten. Die Konsequenz für die Neustrukturierung des Bildungssystems bestünde darin, eine einheitliche 'Jugendschule' unter Einschluß von Berufsausbildungsprozessen einzurichten, die möglichst alle Jugendlichen zu einer 'Abitursreife' brächte; diese wäre jetzt nicht mehr in erster Linie Zertifikat für den Zugang zur Universität, sondern wirkliches Reifezeugnis. Damit wäre die Schule im Interesse ihrer Sozialisations- und Erziehungsfunktion von der Aufstiegsfunktion, die dann nachfolgende Fachschulen und Hochschulen vordringlich wahrnehmen, entlastet, trüge ihr jedoch immer noch soweit Rechnung, als sie bessere Aufstiegsvoraussetzungen für alle Jugendlichen schaffe und damit auch ein gerechteres Auslesesystem darstelle als das gegenwärtige Schulsystem."<sup>18</sup>

#### 4.4 Illusionäre Chancengleichheit

Zu etwa dem gleichen Ergebnis kamen die bedeutendsten Bildungssoziologen Frankreichs ihrer Zeit Bourdieu und Passeron<sup>19</sup> nach zehnjährigen Untersuchungen. Obwohl die empirischen Belege ihrer Erkenntnisse am französischen Bildungswesen gewonnen worden sind, spricht vieles für ihre Allgemeingültigkeit. Im übrigen sind sie bis heute nicht widerlegt. Sie stammen vorwiegend aus dem universitären Bereich. Der Teil mit dem Thema "Bildungsprivileg und Bildungschancen" mit zahlreichen empirischen Ergebnissen schließt mit folgendem Resümee:

"Wenn es das höchste Ziel eines wirklich demokratischen Bildungswesens wäre, einer möglichst großen Zahl von Individuen in möglichst kurzer Zeit Gelegenheit zum möglichst vollständigen Erwerb möglichst vieler der Fähigkeiten zu geben, die zu einem bestimmten Zeitpunkt akademische Bildung bedeuten, stände dieses in ebenso krassem Gegensatz zum traditionellen, an der Bildung und Auslese einer Elite aus den oberen Klassen orientierten, wie zum technokratischen Bildungswesen, das auf die Serienproduktion von Spezialisten nach Maß abzielt. Aber die bloße Forderung nach realer Demokratisierung des Bildungswesens genügt nicht. Mangels einer rationalen Pädagogik, die vom Kindergarten bis zur Hochschule methodisch und kontinuierlich die Wirkung der sozialen Faktoren kultureller Ungleichheit zu neutralisieren suchte, kann der politische Wille, allen gleiche Bildungschancen zu geben, die bestehende Ungleichheit selbst dann nicht überwinden, wenn er alle institutionellen und finanziellen Mittel in Bewegung setzte; umgekehrt könnte eine wirklich rationale, das heißt auf einer Soziologie der kulturellen Ungleichheit basierende Pädagogik zweifellos dazu beitragen, die Ungleichheit der Bildungschancen zu verringern. Sie ließe sich jedoch nur dann verwirklichen, wenn alle Bedingungen für eine wirkliche Demokratisierung der Auslese von Lehrenden und Lernenden gegeben wären, angefangen mit der Entwicklung einer rationalen Pädagogik."<sup>20</sup>

<sup>18</sup> Baethge, Martin: Ausbildung und Herrschaft. Unternehmerinteressen in der Bildungspolitik, Frankfurt a.M. 1970, S. 111 f.

<sup>19</sup> Bourdieu, Pierre u. Passeron, Jean-Claude: Die Illusion der Chancengleichheit, Weinberg 1971.

<sup>20</sup> Ebd., S. 90 f.