

Dieser Beitrag ist erschienen in

Überlegungen zur Bildung – nach PISA.
Rohrbacher Manuskripte, Heft 10, Herausgegeben von Rudolf Rochhausen.
Rohrbacher Kreis, Rosa-Luxemburg-Stiftung Leipzig 2004
ISBN 3-9809165-2-9

Alle Rechte des Beitrags liegen beim Autor.

Der Beitrag kann unter den Konditionen der Creative Commons Lizenz BY-ND
(Namensnennung-Keine Bearbeitung 3.0) frei verbreitet werden.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/3.0/de>

Vertrieb des ganzen Hefts durch Osiris-Druck Leipzig,

<http://www.osiris-onlineshop.de>

INHALT DES HEFTS

Roland Opitz: PISA und unsere Verantwortung.	5
Rudolf Rochhausen: Erziehung, Bildung, Nachhaltigkeit.	7-25
Werner Holzmüller: Thesen zum PISA-Syndrom.	26-28
Wolfgang Methling: Erziehung zum Umweltbewusstsein in Mecklenburg- Vorpommern.	29-35
Rolf Löther: Gehören naturwissenschaftliche Kenntnisse zur Bildung?	36-44
Uta Bobertz: Schul-Erfahrungen.	45-48
Michael Franzke: Schulverweigerung aus biographischer Sicht.	49-59
Fritz Neuhaus: Meine Anforderungen als Unternehmer an meine Mitarbeiter. ...	60-63
Jutta Rochhausen: Motivation und Lernmotivation – einige Aspekte.	64-74
Andreas Bluhm: Chancengleichheit – wesentliche Grundlage einer zukunftsfähigen Schule.	75-83
Jochen Mattern: Gerechte Ungleichheit im Bildungswesen? Zum Stellenwert von Bildung im neoliberalen Diskurs.	76-84
Kurt Reiprich: Wert und Leistung.	94-101

JOCHEN MATTERN

Gerechte Ungleichheit im Bildungswesen? Zum Stellenwert von Bildung im neoliberalen Diskurs

ZEITDIAGNOSTISCHE BETRACHTUNGEN

Zeitdiagnosen aus dem theoretischen Umfeld der Volksparteien zeichnen übereinstimmend das Bild einer sich polarisierenden Gesellschaft. Ein Vorgang, der soziale Probleme verursacht. An zwei Beispielen sei der diagnostische Gehalt etwas näher ausgeführt.

Das erste stammt von Peter Glotz, einem der intellektuellen Köpfe der Sozialdemokratie, der gegenwärtig im akademischen Bereich tätig ist. Seine These der »beschleunigten Gesellschaft« hat in der Öffentlichkeit einen großen Anklang gefunden. Im Kontext der These entwirft Glotz folgendes Bild vom »digitalen Kapitalismus«:

Der digitale Kapitalismus spalte die Gesellschaft in »eine Zweidrittelgesellschaft mit Lagern, die sich bekämpfen werden«: auf der einen Seite der »Zweidrittelblock, der die Beschleunigung« mitmache, und auf der anderen Seite das »dritte Drittel, das ausgegrenzt« werde oder dass »die neue Lebensform« zurückweise. Der Kampf zwischen diesen beiden Blöcken drehe sich »nicht um technokratische und ökonomische Einzelkonzepte«, sondern »um die gefühlsbeladene Grundsatzfrage der Lebensführung«.¹ Die Ideologie der Mehrheitsgesellschaft charakterisiert Glotz mit Vokabeln wie »Gewinnstreben, Egoismus und Konkurrenz«. Belohnt würden die Stärkeren, diejenigen, die »anpassungsfähig, beweglich und rastlos« seien; bestraft würden dagegen die Schwächeren. Die Stärkeren, die leistungs- und durchsetzungsfähig und dynamisch seien, erfüllen die Anforderungen an das »Idealprofil der Führungskräfte« (Bourdieu) im digitalen Kapitalismus. Dem digitalen Kapitalismus, den Verben wie aufspalten, sich anpassen und ausgrenzen kennzeichnen, gelinge es nicht mehr, alle Bürgerinnen und Bürger in die Gesellschaft zu integrieren. Glotz zufolge erweist sich die soziale Polarisierung als unvermeidlich, weil der »Übergang zum digitalen Kapitalismus« nicht aufzuhalten sei. Unaufhaltsam sei dieser Übergang, so resümiert Glotz, weil »Kapita-

¹ PETER GLOTZ: Digitaler Kapitalismus. In: Der Spiegel. Hamburg 1999, Heft 39. S. 82. PETER GLOTZ: Die beschleunigte Gesellschaft. Kulturkämpfe im digitalen Kapitalismus. München 1999.

lismus ohne Wachstum nicht funktioniert«.² Nicht die Herausbildung einer neuen Unterklasse stelle das eigentliche Problem im digitalen Kapitalismus dar, denn dies zu verhindern, sei »die politische Klasse nicht mehr mächtig genug«. Das eigentliche Problem bestehe vielmehr darin, »ob die jeweilige politische Führung noch versucht, das untere Drittel kommunikativ und sozial in die Gesellschaft einzubinden oder ob es von vornherein ausgegrenzt wird«.³

Auch die zweite Zeitdiagnose, die von der Konrad-Adenauer-Stiftung stammt, konstatiert eine Beschleunigung. Der »Wandel der Lebensverhältnisse, insbesondere in der Arbeitswelt«, heißt es, verlaufe »sehr viel schneller als in der Vergangenheit«.⁴ »Das traditionelle Verständnis von Beruf und Erwerbsarbeit« unterliege einem beschleunigten Wandel, was den Individuen, »um mithalten zu können«, »immer höhere Qualifikationen« abverlange. Infolgedessen werde »die Schere in der Gesellschaft zwischen Eliten und breiter Bevölkerung«, schlussfolgert die Adenauer-Stiftung, sich »weiter öffnen«. Die wachsende Schere zwischen Bevölkerung und Elite steigere den »Moralbedarf von Politik und Gesellschaft«.⁵ Auf die Integrationsprobleme moderner Gesellschaften antwortet die konservative Politik mit einer Moraldebatte. Dies erklärt den in der Öffentlichkeit beklagten Werteverfall, der den Schulen größere Anstrengungen bei der Wertevermittlung abverlangt.

Beide Zeitdiagnosen, obwohl aus unterschiedlichen politischen Lagern stammend, weisen einen hohen Grad an Übereinstimmung auf. Beide diagnostizieren einen beschleunigten sozialen Differenzierungsprozess, der soziale Konflikte verursacht.

Im Folgenden soll nicht die Stichhaltigkeit der angeführten Zeitdiagnosen diskutiert werden; es soll vielmehr ihr Aussagewert betrachtet werden, wie er sich in der Strategiebildung und dem politischen Handeln dokumentiert. Dabei ist hier die Bildungspolitik von besonderem Interesse. In ihr haben die Parteien ein Politikfeld entdeckt, auf dem sie glauben Handlungsbereitschaft demonstrieren zu können. Die Frage, die zu beantworten ist, lautet, welche bildungspolitische Konsequenzen die Parteien aus dem Befund einer in sozialer Aufspaltung befindlichen Gesellschaft ziehen.

² Ebenda. S. 82-86.

³ Ebenda. S. 86.

⁴ Konrad-Adenauer-Stiftung: Bildung der Persönlichkeit. Schulpolitisches Grundsatzpapier. Juni 2002. <http://www.kas.de>

⁵ Konrad Adenauer Stiftung: Bildung der Persönlichkeit. Schulpolitisches Grundsatzpapier. Juni 2002. <http://www.kas.de>

DIE LEISTUNGSDIOLOGIE

Beide Zeitdiagnosen verweisen insbesondere auf die neuen Herausforderungen für die Lebensführung der Individuen infolge des gesellschaftlichen Wandels. In dem Zusammenhang erhält die Bildung einen höheren Stellenwert als bisher. Das gilt sowohl für die individuelle Lebensführung als auch für die Gesellschaft insgesamt. Zur Begründung des hohen Stellenwertes der Bildung für die Gesamtgesellschaft wird auf die überragende Bedeutung von Wissen für die Wertschöpfung und den zukünftigen Wohlstand der Gesellschaften des einundzwanzigsten Jahrhunderts hingewiesen. Die »Wissenserschließung durch Leistungssteigerung im Bildungssektor ebenso wie der weltweite ‚Kampf um die besten Köpfe‘« gelten als grundlegende Bedingungen des »digitalen Kapitalismus«.⁶ Der Reichtum moderner Gesellschaften beruht demnach auf der Kreativität ihrer Individuen, auf geistigen Leistungen und auf der Schnelligkeit, mit der diese erbracht werden. Damit sind normative Erwartungen an die einzelnen Individuen formuliert, von deren Einlösung es abhängt, ob der Gesellschaft ein Produktivitätsschub und den Individuen die Integration in die im Wandel begriffene Gesellschaft gelingt.

Das Bildungswesen soll hierbei die ihm von der Bildungspolitik zugeschriebene Verteilungsfunktion erfüllen: Über die jeweiligen Bildungsabschlüsse verteilt das Bildungswesen Arbeits- und Lebenschancen. Im Unterschied zur ständischen Gesellschaft feudalen Zuschnitts verlieren Herkunft und Besitz in der Leistungsgesellschaft an Bedeutung für das Fortkommen in Beruf und im Leben. Über die Statuszuweisung entscheidet allein das individuelle Leistungsvermögen. Doch lässt sich gerade am Bildungswesen und dessen Verteilerfunktion zeigen, dass sich die Geister am Leistungsgedanken scheiden: Während die einen, die Leistungsstarken, Bildung als Mittel des sozialen Aufstiegs gebrauchen, erschöpft sich ihr Gebrauchswert für die anderen, die Leistungsschwachen, in der »Daseinsvorsorge«. Bildung, heißt es quer durch alle politischen Lager, minimiere das Risiko, in die Arbeitslosigkeit und infolgedessen auf die Seite der Verlierer des ökonomischen Wandels zu geraten. Aus dieser Perspektive ist es nur konsequent, die Bevölkerung immer wieder zu lebenslangem Lernen aufzurufen. Derartige Appelle enthalten stets einen drohenden Unterton: Wenn keine intensiven Bildungsanstrengungen unternommen werden, dann ist der soziale Abstieg

⁶ SIGHARD NECKEL, KAI DRÖGE: Die Verdienste und ihr Preis: Leistung in der Marktgesellschaft. In: AXEL HONNETH (Hrsg.): Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus. Frankfurt a. M. 2002. S. 96.

vorprogrammiert. Und weil die Schuld am Bildungsversagen dem einzelnen Individuum gegeben wird, schwindet auch die Berechtigung auf eine soziale Absicherung durch den Staat. Wer also einen sozialen Abstieg ausschließen will, der *muss* sich bilden, und das ein Leben lang.

Die sozialen Ungleichheiten sind aus dieser Perspektive den Unterschieden im individuellen Leistungsvermögen und in den individuellen Bildungsanstrengungen geschuldet. Sie sind von den Individuen selbstverschuldet und selbstverantwortet. Insofern jede bzw. jeder eine (Bildungs-)Chance erhält, erscheinen die neuen Ungleichheiten als gerechtfertigt. Sie zu verschärfen, wenngleich nur zeitweilig, wie die Befürworter des Konkurrenzdenkens sogleich einschränken, gilt als ein geeignetes Mittel zur Aktivierung der Bevölkerung, das sich produktivitätsfördernd auswirkt. »Gerechte Ungleichheit« nennt das ein prominenter Sozialdemokrat.

In der Abstraktion von den subjektiven und objektiven Voraussetzungen des individuellen Leistungsvermögens offenbart sich der ideologische Charakter des Leistungsgedankens. Die Leistungsideologie stilisiert die Individuen zu »kontextfreien Wissensträgern«, von deren Anstrengungen und Investitionen ins Humankapital allein es abhängt, ob sie zu den Verlierern oder zu den Gewinnern der Wissensgesellschaft gehören. Die Abstraktion von den soziokulturellen Bildungsvoraussetzungen erfüllt die Funktion einer Anrufung. Die Individuen sollen sich die Fremdanforderungen, die vorwiegend aus der Wirtschaft kommen, nicht lediglich oberflächlich zu eigen zu machen, sondern in ein Eigenbedürfnis umwandeln. Dazu bedarf es eines angemessenen Selbstmanagements. Nur ein geeignetes Selbstmanagement erlaubt den Individuen, die Fremdanforderungen und die eigenen Ansprüche an eine sinnvolle und selbstbestimmte Tätigkeit in Einklang miteinander zu bringen, so dass das einzelne Individuum den Anforderungen des Arbeitsmarktes genügt. Zur Bezeichnung dieses künstlichen Verhaltensstils hat sich die Kategorie »unternehmerisches Selbst« eingebürgert. Sie markiert einen Verhaltensstil, der die »in der Marktöffentlichkeit geltende Verhaltensrationalität« auf die anderen gesellschaftlichen Bereiche, den der Bildung eingeschlossen, überträgt. Das unternehmerische Selbst gehorcht damit dem Prinzip der Vermarktlichung.⁷

Im Konzept der »unternehmerischen Wissensgesellschaft« nimmt der Typus des unternehmerischen Selbst die zentrale Rolle ein. Unternehmerisch denkende und handelnde Menschen sind das Bildungsziel der unternehmerischen Wissensgesellschaft.

⁷ STEPHAN VOSWINKEL: Bewunderung ohne Würdigung? In: AXEL HONNETH (Hrsg.): Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus. Frankfurt a. M. 2002. S. 65-92.

Dieses Gesellschaftskonstrukt, dem die Zukunft gehören soll, ist auf die Formung neuer Subjekte ausgerichtet, auf deren Rolle, Funktion und Potential für eine wissensbasierte Gesellschaft nach unternehmerischem Muster.

Anerkennung findet das unternehmerische Selbst nur dann, wenn es seine Arbeit nicht bloß solide verrichtet. Anerkennung und Sozialprestige verdient derjenige, der bestrebt ist, sich durch besondere Leistungen auszeichnen zu wollen, der es versteht, sich durch Kreativität hervorzutun und durch Exzellenz zu glänzen. Dass Kreativität und Exzellenz recht vage Umschreibungen sind für so etwas wie Schöpfung oder den Willen und die Fähigkeit, sich durch außerordentliche Leistungen auszuzeichnen, tut der Karriere beider Worte in der öffentlichen Meinung und insbesondere im Bildungsdiskurs keinen Abbruch, im Gegenteil. »Kreativitätsfiktionen« wirken handlungsmobilisierend. Zusammen mit anderen »Ressourcen der Elitebildung« - wie Wissen und Kompetenzen zur Führung, Leitung und Beeinflussung« entfalten sie ein strategisches Potential.⁸

Mit der Leistungsideologie, die einer meritokratischen Gesellschaftsauffassung huldigt, lässt sich der erneute Elitediskurs begründen. Ihre Vorrangstellung in der Gesellschaft rechtfertigen die (Funktions-)Eliten mit dem Leistungsgedanken und der ihnen eigenen Leistungsfähigkeit und Leistungsstärke, die sich mit Erfindungsreichtum und Durchsetzungskraft paaren. Von den Leistungsträgern, so das Argument, profitieren letztlich auch die Leistungsschwachen. Konsequenter beharrt der einstige Vorsitzende der FDP, Wolfgang Gerhardt, daher auf der Ansicht, dass »die Schwachen in einer Gesellschaft... eben nicht geschützt (werden), wenn man die Starken einer Gesellschaft fesselt«, und fordert die »Freiheit der Leistung und der Stärke«.⁹ Im Elitediskurs lebt ein Verständnis von Gerechtigkeit wieder auf, das Gerechtigkeit als Vorteil des Stärkeren begreift. Dieser komme aber auch den Schwachen zugute. Die moderne Spielart der Gerechtigkeit von oben unterscheidet sich von ihrer älteren Variante dadurch, dass nicht der Staat, sondern der Markt die gerechte Verteilung übernimmt.

⁸ HARALD BLUHM: Eliten – ideengeschichtliche Betrachtung zu einem rhetorisch-politischen Begriff. In: INITIAL. Berlin 1/ 2000. S. 68. Zur vagen Kategorie der Kreativität im Bildungsdiskurs vgl. HARTMUT VON HENTIG: Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff. München, Wien. 1998.

⁹ URSULA BIRSL, PETER LÖSCHE: (Neo-)Populismus in der deutschen Parteienlandschaft. Oder: Erosion der politischen Mitte. In: DIETMAR LOCH, WILHELM HEITMEYER (Hrsg.): Schattenseiten der Globalisierung. Frankfurt a. M. 2001. S. 354.

SOZIALE AUSLESE IN VERALTETEN SCHULSTRUKTUREN

Unter dem Druck des in der Öffentlichkeit vorherrschenden Bildes einer Wissensgesellschaft unternehmerischen Zuschnitts geraten Bildung und Ausbildung unter Rechtfertigungszwang. Sie reagieren darauf mit Anpassung an die gesellschaftlichen Gegebenheiten.

Die Kategorien der Exzellenz und der Kreativität dienen dabei der Bekräftigung des gegliederten Schulwesens. Den selben Zweck erfüllt die wieder auflebende Debatte über die unzureichende Förderung begabter junger Menschen. (Bildungs-)Politiker verneinen die universelle Bildungsfähigkeit der Menschen zugunsten der Annahme verschiedener Begabungstypen, denen das gegliederte Schulwesen gerecht werden müsse. Begabung wird nicht als ein Sozialisationsprodukt verstanden, sondern als etwas Naturgegebenes bzw. etwas Angeborenes, das der speziellen Förderung bedürfe. Dieser mehr oder minder offen artikulierten Naturalismus liegt der Auslesepraxis im gegliederten Schulwesen zugrunde. Das unterschiedliche Bildungsangebot in den verschiedenen Schulformen trägt der Annahme von Begabungstypen und individuell besonders ausgeprägter Kreativität Rechnung.

Die naturalistische Auffassung übersieht, dass über Begabung, wie aus empirischen Studien hervorgeht, die soziale Herkunft entscheidet.¹⁰ Dies ist ein weiterer Beleg für die Vernachlässigung des sozialen Kontextes in der herrschenden Bildungspolitik.

Und übersehen wird auch, dass das gegliederte Bildungswesen dem eigenen Anspruch auf eine »Qualitätssicherung durch Auslese« (Klemm) nicht gerecht zu werden vermag. Keineswegs werden die Begabungsreserven aller Schülerinnen und Schüler ausgeschöpft. Die Trennung der Schülerinnen und Schüler in der Regel bereits nach der vierten Klasse und deren Aufteilung auf unterschiedliche Schulformen in der Sekundarstufe wirke als »Bremse für Qualitätssteigerungen«, konstatiert der Essener Bildungsökonom Klaus Klemm.¹¹ Die Schulformen stellen laut PISA-Studie »unterschiedliche Entwicklungsmilieus« dar, die schon dadurch »zu einer engeren Kopplung von sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb« beitragen. Hinzu kommt, dass der Zusammenhang

¹⁰ SABINE ETZOLD: Das falsche Versprechen. In: Die Zeit. Hamburg. 5. Dezember 1997. S. 41f.

¹¹ KLAUS KLEMM: Unfähig, die Schwächen der Schüler zu erkennen. In: Frankfurter Rundschau. 6. Dezember 2001. S. 6.

zwischen sozialer Herkunft und Fachleistung »desto straffer auszufallen scheint« »je länger ein Fach in differenzierten Schulformen unterrichtet wird.«¹²

Das bundesrepublikanische Bildungswesen befinde sich »mit seiner strukturellen Verfasstheit« in einer »Qualitätsfalle«, resümiert Klaus Klemm.¹³ Um aus der Falle wieder herauszufinden, bedürfe »eine der fundamentalen Annahmen deutscher Schulpolitik« der dringenden Korrektur: dass nämlich »die Homogenisierung der Lerngruppen durch frühe leistungsorientierte Separierung« die Qualität weiterführender Bildungsgänge sichere. Diese Annahme werde durch »die reichen Befunde« neuerer Leistungsstudien widerlegt, und zwar, wie Klaus Klemm betont, »in seltener Eindeutigkeit«.¹⁴

Zu einem gleichlautenden Urteil gelangen die Verfasser der IGLU-Studie. Auch sie konstatieren, dass »unserem Bildungssystem... erwartungsgemäß nicht die Form der Auslese (gelingt), die Grundlage des dreigliedrigen Schulsystems ist: Kinder nach Leistung zu sortieren, so dass homogene Gruppen in den weiterführenden Schulen entstehen«.¹⁵

Wie subtil die Auslesemechanismen im gegliederten Schulwesen funktionieren, zeigt ein Phänomen, das in der PISA-Studie als »sekundäre Ungleichheit« bezeichnet wird. An ihm lässt sich wie vielleicht an keinem anderen Phänomen demonstrieren, wie wenig Bedeutung dem Leistungsgedanken im Bildungswesen tatsächlich beigemessen wird.

Von sekundärer Ungleichheit wird dann gesprochen, wenn Jugendliche aus sog. bildungsfernen Elternhäusern selbst bei gleichen Kompetenzen einer massiven Benachteiligung ausgesetzt sind. Das ist vor allem bei Bildungsempfehlungen für weiterführende Schulen der Fall. Pädagogen beurteilen die Aussichten von Kindern aus der Unterschicht, eine höhere Schulform, das Gymnasium z.B., mit Erfolg abschließen zu können, wesentlich skeptischer als die Aussichten von Kindern mit einem entsprechenden Bildungshintergrund der Eltern, selbst wenn diese schlechtere Leistungen erbringen. Es handelt sich bei dem Phänomen sekundärer Ungleichheit um eine »systematische«, aber nicht »notwendig bewusste Benachteiligung« von Kindern unterer sozialer Schich-

¹² Deutsches PISA-Konsortium: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001. S. 372.

¹³ KLAUS KLEMM: Unfähig, die Schwächen der Schüler zu erkennen. S. 6.

¹⁴ Ebenda. S. 6.

¹⁵ WILFRIED BOS u. a.: Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse. <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/IGLU/home.htm>

ten, schätzt das PISA-Konsortium ein.¹⁶ Mangelnder Bildungsmut der Eltern und das selektive Verhalten der Lehrerinnen und Lehrer gelten als die Gründe für diese Form der Benachteiligung.

Der Bildungsexperte Klaus-Jürgen Tillmann spricht angesichts dessen von einer »doppelten Benachteiligung«, die Kinder aus einfachen Verhältnissen erfahren. Sie erhalten nicht allein weniger Förderungspotential in den Familien, sie erfahren zudem eine ungleiche Behandlung selbst bei guten Leistungen in der Schule. »Um überhaupt eine Gymnasialempfehlung zu erhalten«, müssten Unterschichtkinder mehr leisten als Akademikerkinder.¹⁷ Die Ungleichbehandlung ergibt sich im Falle sekundärer Ungleichheit also nicht aus mangelnden Leistungsvermögen von Schülerinnen und Schülern, sondern aus deren sozialem Habitus. Pädagogen, die sich in der Mehrzahl aus der Mittelschicht rekrutieren, ist der Habitus, den sie bei Heranwachsenden aus der Mittelschicht finden, vertrauter als der Unterschichthabitus. Die primäre Ungleichheit, die sozialschichtbedingt ist¹⁸, äußert sich hier in vermittelter Form. Sekundäre Ungleichheit könnte bei einem entsprechenden Problembewusstsein reduziert werden.

Dass von der Praxis des Aussortierens vor allem Kinder und Jugendliche betroffen sind, die aus Familien mit einem niedrigen sozialen Status kommen, bestätigt eine empirische Untersuchung aus Hessen und Sachsen-Anhalt.¹⁹ Dieselbe Untersuchung beschäftigt sich zugleich mit der subjektiven Wahrnehmung und Verarbeitung der Auslesepraxis bei den Betroffenen. Und auch hier registrieren die Autoren einen »positiven Zusammenhang« zwischen subjektivem Belastungsempfinden und niedriger sozialer Herkunft. Schulangst und große biographische Verunsicherung im Hinblick auf die weitere Schullaufbahn äußern weitaus häufiger Kinder aus Elternhäusern mit einem niedrigen sozialen Status.²⁰

Die aufgezählten Befunde beschreiben die Situation derer, die der Soziologe Pierre Bourdieu als »intern Ausgegrenzte« einstuft. Diese werden »durch die negativen Sank-

¹⁶ Deutsches PISA-Konsortium: PISA 2000. S. 353.

¹⁷ Die doppelte Benachteiligung. Erziehung und Wissenschaft. Gespräch mit KLAUS-JÜRGEN TILLMANN. In: Erziehung und Wissenschaft. Berlin 2002, Heft 9. S. 7.

¹⁸ Deutsches PISA-Konsortium: PISA 2000. S. 354 u. 358.

¹⁹ PETER BÜCHNER, HEINZ HERMANN KRÜGER: Soziale Ungleichheit beim Bildungserwerb innerhalb und außerhalb der Schule. In: Aus Parlament und Zeitgeschichte. Berlin 1996, Beilage 11. S. 21-30.

²⁰ PETER BÜCHNER, HEINZ HERMANN KRÜGER: Soziale Ungleichheit beim Bildungserwerb... S. 26f.

tionen der Schule dazu genötigt, auf die schulischen und gesellschaftlichen Ansprüche zu verzichten, welche die Schule selbst in ihnen wachgerufen hat«, und sind »dazu gezwungen, sie wieder herunterzuschrauben«. »Ohne Überzeugung«, so Bourdieu, schleppen sie sich »durch eine Schulausbildung, deren Zukunftslosigkeit ihnen voll bewusst ist.«²¹

DAS MODERNISIERUNGSDEFIZIT BESEITIGEN

Das Bild einer Gesellschaft, in der die individuelle Leistung über Erfolg oder Misserfolg im Leben entscheidet, hält, um ein Fazit zu ziehen, einer empirischen Überprüfung nicht stand. Für den Bereich der schulischen Bildung dementieren die jüngsten Vergleichsstudien die Vorstellung von einer leistungsgerechten Auslese der Schülerinnen und Schüler im gegliederten Schulwesen.

Nirgendwo anders, vermerkt die PISA-Studie, spiele die soziale Lage der Herkunftsfamilie eine so große Rolle für den Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler wie in der Bundesrepublik. Von sozialer Selektion als einem Effekt des gegliederten Schulsystems spricht die internationale Vergleichsstudie PISA.²²

Damit weise das bundesrepublikanische Schulwesen im internationalen Vergleich »einen erheblichen Leistungsnachteil« auf, der dadurch zustande komme, dass »die Entwicklung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Leistung« als »ein kumulativer Prozess« verlaufe, »der lange vor der Grundschule beginnt und an Nahtstellen des Bildungssystems verstärkt« werde.²³

Dennoch lehnen es die Kultusminister der Länder in einer unter ihnen selten anzutreffenden Einmütigkeit ab, über eine Vereinheitlichung der Strukturen auch nur nachzudenken. Sie befürworten zur Verbesserung der Qualität schulischer Bildung eine sog. weiche Systemlösung. Diese sieht den Ausbau der Vorschulerziehung und den von Ganztagschulen vor, eine frühere Einschulung, eine bessere Ausstattung des Primarbereiches, eine verbesserte Lehreraus- und Weiterbildung und die regelmäßige Evaluation des Unterrichts durch interne und externe Institutionen.²⁴ Hinzu kommen Maßnahmen

²¹ PIERRE BOURDIEU et al.: Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz 1998. S. 532.

²² Deutsches PISA-Konsortium: PISA 2000. S. 389.

²³ Ebenda. S. 372.

²⁴ Kultusministerkonferenz: Maßnahmen der Länder in den zentralen Handlungsfeldern zu PISA. Beschluss der KMK vom 17./ 18.10.2002. <http://www.kmk.org/schul/home.htm>

wie »mehr schulinterne Selektion, Ausbremsen des Zulaufs zum Gymnasium, Rückbau der Durchlässigkeit zwischen den Bildungswegen und Einbau zusätzlicher Selektionsstufen in den Hochschule«. ²⁵

In dem Bestreben, auch künftighin die Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Schulformen aufzuteilen (Auslese), erweist sich Bildungspolitik als Gesellschaftspolitik, die vorhandene Struktur der Klassen bzw. der sozialen Schichtung der Gesellschaft reproduziert. Die Ergebnisse der Vergleichstudien zeigen eine faktische Polarisierung des Bildungswesens in eine hochwertige Elitebildung einerseits und eine geringwertige Massenbildung andererseits. Entgegen dem erklärten Anspruch reproduziert und verfestigt die herrschende Bildungspolitik die Spaltung der Gesellschaft, wie sie die eingangszitierten Zeitdiagnosen aus dem theoretischen Umfeld der Volksparteien verzeichnen.

Das gegliederte Schulwesen in der Bundesrepublik, das ursprünglich an der arbeitsteiligen Industriegesellschaft ausgerichtet war, bedarf angesichts der Herausforderungen der Wissensgesellschaft einer grundlegenden Strukturreform. Es entspricht nicht dem Standard, über den die Länder verfügen, die bei PISA erfolgreicher abgeschnitten haben. Auch ohne ausdrücklich von einem Modernisierungsrückstand zu sprechen, verweist die PISA-Studie darauf, dass das gegliederte Schulwesen in vielen Staaten durch »integrierte Systeme« ersetzt worden ist. ²⁶ Außer der Bundesrepublik verfügen nur noch die Schweiz und Liechtenstein über ein ähnlich stark gegliedertes Schulwesen. Andere Staaten arbeiten erst ab der Sekundarstufe II mit Formen der äußeren Differenzierung. Im internationalen Vergleich, konstatiert die PISA-Studie, sei »der nach Schulformen (das) auffälligste Merkmal gegliederte Sekundarbereich des deutschen Schulsystems«. ²⁷

²⁵ KLAUS KLEMM: Unfähig, die Schwächen der Schüler zu erkennen. S. 6.

²⁶ Deutsches PISA-Konsortium: PISA 2000. S. 425.

²⁷ Ebenda. S. 430.