

Tanja Abou

Klassismus im Bildungssystem

unrast transparent

soziale krise



Eine kritische Betrachtung des Bildungssystems

Internationale Vergleiche verdeutlichen, dass das mehrgliedrige Schulsystem in Deutschland in Bezug auf soziale Gerechtigkeit kritikwürdig ist. Die PISA-Studien der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) haben dies wiederholt aufgezeigt. Insbesondere der frühe Übergang nach einer kurzen Grundschulzeit und die damit verbundene Selektion der Schüler*innen in verschiedene Schulformen stehen dabei im Fokus. Dass junge Menschen schon mit zehn Jahren, also nach vier Grundschuljahren, auf die weiterführenden Schulen aufgeteilt werden, ist in Europa einmalig; eine sechs Jahre umfassende Grundschul- (oder Primar-)Bildung ist hier die Regel. Nur in Österreich wird an einem ähnlichen Modell festgehalten (vgl. Oelkers 2019). Das gern vorgebrachte Argument, dass ein Schulsystem, das auf Verringerung von Bildungsungleichheit angelegt ist, zu »Lasten der leistungsstarken Schüler:innen« (Edelstein 2023) gehen würde, kann mit Blick auf die Ergebnisse der PISA-Studie 2022 widerlegt werden (vgl. ebd.). Obwohl diese Ergebnisse bekannt und viel diskutiert sind, gibt es massiven Widerstand gegen die Umsetzung der verlängerten Grundschulphase im Regelschulsystem. Auch ein Blick in die Geschichte der Undurchlässigkeit von Hochschulen lässt wenig Hoffnung darauf aufkommen, dass eine Verbesserung der Chancengleichheit, trotz besseren Wissens, auf der politischen Agenda nach oben rückt.

Exkludierende Kreisläufe

»Wer seine Kinder zwar auf eine höhere Schule schicken darf, aber durch den Kenntnis- und Wunschhorizont seiner sozialen Lage – als Katholik etwa oder als Arbeiter, als Dorfbewohner – gar nicht auf den Gedanken kommt, dies auch zu tun, ist ein sehr

abstrakter Staatsbürger, ein Staatsbürger der Theorie aber nicht der Realität.« (Ralf Dahrendorf 1965)

In diesem 1969 in der 6. Erhebung des Deutschen Studentenwerks auftauchenden Zitat wird ein Fazit formuliert, das sich bereits in den vorangegangenen Erhebungen angedeutet hatte: Trotz einer postulierten Gleichheit werden Bildungsgewohnheiten eher im Familien- und Herkunftskontext vererbt, als dass unabhängige Entscheidungen in der Berufs- und Ausbildungswahl getroffen würden. Ich habe eingangs die hierarchische Setzung der Universität als oberstes Ziel einer vertikalen Skala für Bildung kritisiert, dennoch liefert die Sozialerhebung des Studentenwerks anhand der Zusammensetzung der Studierendenschaft seit 1951 wichtige Impulse und Hinweise. Sie ist eine der am längsten laufenden Studien, die Bildungszugänge nach sozialer Herkunft aufzeichnet und zudem Aufschluss darüber gibt, welche holzschnittartigen Annahmen über Menschen unterschiedlicher Klassenherkunft in der jeweiligen Zeit gesellschaftlich vorherrschend waren. Daher folgen hier ein paar wichtige Momentaufnahmen.

Während in der 1. und 2. Sozialerhebung 1951 und 1953 erklärt wurde, dass unter anderem infolge des noch nicht lange zurückliegenden Krieges die Bildung des Vaters nicht unbedingt ausschlaggebend für die Aufnahme eines Studiums sei, wurde in der dritten schon von einer Vererbung des Berufsstandes gesprochen. Hier wurde angenommen, dass der physische Besitz von Ressourcen die (Aus-)Bildungsentscheidung beeinflussen würde, indem zum Beispiel Landwirte ihren Hof erhalten wollten und daher auch die Kinder Landwirte würden (vgl. Kath 1957). Ab der 4. Sozialerhebung 1959 wird als Erklärung für die weitverbreitete Entscheidung akademisch aufgewachsener Studierender, in die Fußstapfen des Vaters zu treten, vermutet, »daß ein Akademiker bestrebt sein wird, seinen Kindern ebenfalls eine längere Schulbildung zu geben und sie gegebenenfalls auch studieren zu lassen« (Kath 1960: 30).

Besonders spannend ist, dass hier die Prognose aufgestellt wird, dass die Zahl von Studierenden aus akademischen Haushalten in den nächsten dreißig Jahren stetig zunehmen werde (vgl. ebd.). Das heißt, dass die darauffolgende und sich bis heute fortsetzende Entwicklung bereits 1959 vorausgesehen wurde.

Auch die Einführung des BAföG im Jahr 1971, das zu Beginn als hundertprozentiger, d.h. vollständig nicht zurück-zuzahlender Zuschuss gezahlt wurde, führte zunächst nicht dazu, dass mehr Studierende aus der Arbeiter*innenklasse an den Hochschulen vertreten waren. In der auf die Einführung folgenden 7. Sozialerhebung im Jahr 1973 wurde festgehalten, dass trotz steigender Studierendenzahlen »Arbeiterkinder erheblich unterrepräsentiert sind« (Kath 1974: 28).

Wer hier beim Lesen eine gewisse feministische Unruhe wegen des generischen Maskulinums⁷ und der Zentrierung des Berufs des Vaters verspürt: Das ist der Tatsache geschuldet, dass erst ab der 10. Sozialerhebung 1982 der Beruf der Mutter miterhoben wurde. Davor wurde von einem patriarchalen »Familienernährermodell« ausgegangen. Es wurde zwar erhoben, ob Ehefrauen berufstätig waren, aber nicht, in welchen Berufen. Zudem sei noch angemerkt, dass Ehefrauen erst ab 1977 ohne Erlaubnis ihres Mannes erwerbstätig sein durften.

Um die soziale Herkunft der Studierenden darzustellen, wird ab der 6. Sozialerhebung mit einem Schichtmodell gearbeitet, das ab der 7. Erhebung in eine Skala nach Janowitz von »Untere Unterschicht« bis »Obere Mittelschicht« eingeteilt wird, wobei »selbstständige Landwirte«, mit und ohne Hochschulabschluss, eine eigene Gruppe darstellen (vgl. Kath 1974). In den Folgejahren erfolgt die Ausdifferenzierung der Stellung der Eltern im Beruf in die Kategorien »niedrig«, »mittel«, »gehoben« und »hoch«, womit »indirekt auch die Aspekte Entscheidungsautonomie, Prestige und Einkom-

7 Ausschließlich die männliche Form benutzende Sprache.

men« mitgemeint sind (vgl. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1989: 112).

In den Jahren danach wird die Bildungsungleichheit mit Blick auf den ausschlaggebendsten Faktor, der akademischen oder nicht-akademischen Bildung der Herkunftsfamilie, mittels einer Grafik in Form eines Trichters, dem sogenannten ›Bildungstrichter‹, bildlich dargestellt. Die erstellten ›Trichter‹ unterscheiden sich in den Details, manchmal wird aufgezeigt, wie viele Menschen aus nicht-akademischen Familien ein Studium aufnehmen, manchmal wird ihr Bildungsweg bis zur Promotion verfolgt. Deutlich wird in jedem Fall: Von 100 Personen aus nicht-akademischen Haushalten beginnen viel weniger ein Studium als von 100 Personen aus akademischen Familien. Wer sich die Zahlen ab Mitte der 1980er Jahre anschaut, wird feststellen, dass sich in der Verteilung bis heute kaum etwas geändert hat. Es gibt kleinere Verschiebungen, die sich mit Sensibilisierungskampagnen wie der Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre erklären lassen, die Unterschiede bleiben aber stets deutlich.

Studien wie die Sozialerhebungen haben immer Lücken – so lassen sich komplexe Lebenserfahrungen und Ausbildungssituationen nur bedingt darstellen. Als auch ich den Fragebogen vor ein paar Jahren im Briefkasten hatte, freute ich mich zunächst, etwas zur Datenlage beitragen zu können. Da ich als Careleaverin [Person, die in stationärer Jugendhilfe untergebracht war] jedoch mehr erwachsene Einflusspersonen als meinen Herkunftskontext hätte angeben wollen, um zu benennen, wer für meinen Bildungsweg prägend war, also meine Erzieher*innen und Sozialarbeiter*innen, meine Lehrer*innen und das ganze System, kam ich mit dem (hetero-)familiennormativen Fragebogen nicht sehr weit und warf ihn schlussendlich ins Altpapier.

Dennoch denke ich, dass die Sozialerhebung einen Querschnitt aufzeigt, der über die Jahre verdeutlicht, dass sich Bil-

dungswünsche und -vorstellungen innerhalb der Herkunftsfamilien und Herkunftskontexte vererben. Dass die Tendenzen zur Bildungsvererbung schon in den 1950er Jahren vorausgesehen wurden, sich aber trotz der darauf folgenden Bildungsreform keine nennenswerten Veränderungen ergeben haben, ist als dramatisch einzustufen. Während die Bildungsvererbung anhält, wird inzwischen dennoch von einer ›Bildungsexpansion‹ gesprochen, womit behauptet wird, dass der Zugang zu akademischer Bildung einfacher geworden sei und dementsprechend insgesamt mehr Personen einen akademischen Bildungsabschluss erzielen. El-Mafaalani spricht hier jedoch von einem ›Fahrstuhleffekt‹, bei dem ausgehend von unterschiedlichen Positionen alle eine Etage höher fahren, der Abstand zwischen den Positionen aber gleich bleibt (El-Mafaalani 2014: 12).

Vor diesem Hintergrund ist es verwunderlich, dass die PISA-Studie zu Bildungsungleichheit im Jahr 2000 als ›Schock‹ bezeichnet wurde. Die Feststellung, dass soziale Ungleichheit in Deutschland massive Auswirkungen auf Bildungsabschlüsse hat – Deutschland belegte mit Platz 31 den letzten Platz –, hätte mit Blick auf die Sozialerhebungen eigentlich niemanden mehr überraschen dürfen. Es folgten viel Gerede und Betroffenheit, aber es gab wenig bis keine nachhaltigen Verbesserungen. Die damalige Bundesministerin für Bildung und Forschung Edelgard Bulman erklärte zwar beim Abschlusskongress des ›Forum Bildung‹, man müsse »alle diejenigen, die beim Zugang zu Bildung und Ausbildung benachteiligt sind, besonders unterstützen« (Bulmann 2002: 51), dennoch schnitt Deutschland 20 Jahre später nicht erkennbar besser ab als zuvor und landete auf Platz 33 von 36.

Statt auf eine Bildungsexpansion zu fokussieren, müsste die Bildungsvererbung in den Blick genommen werden. Akademiker*innen werden zu Akademiker*innen – und sind dann auch die, die an den Gymnasien und Hochschulen die

nachfolgenden Generationen unterrichten. Es bleibt ein Kreislauf, der sowohl exklusiv als auch schwer aufzubrechen ist.

Welche Faktoren beeinflussen Bildungschancen?

Bildungsabschlüsse und Bildungswünsche werden durch eine Vielzahl von Faktoren beeinflusst. Einer der entscheidendsten ist wie beschrieben der Bildungsstand der Herkunftsfamilie. Kinder von Eltern mit formellen akademischen Abschlüssen haben oft bessere Chancen, da sie auf eine Umgebung zurückgreifen können, die sich an einem Normkanon für das, was als ›Bildung‹ gilt, orientiert. Ein akademischer Abschluss ermöglicht Zugang zu besser bezahlten Jobs. Familien mit höherem Einkommen haben wiederum mehr Ressourcen zur Verfügung, um auf ein breiteres Repertoire an Bildungsmöglichkeiten zuzugreifen, wie etwa den Zugang zu Privatschulen, Nachhilfe und zusätzlichen Aktivitäten.

Auch Lehrer*innen haben einen massiven Einfluss auf die Bildungschancen junger Menschen, sie stellen die Weichen für Ausbildungsentscheidungen und -möglichkeiten. Sie sind nicht nur Wissensvermittler*innen, sondern auch Gestalter*innen der Lernumgebung und sie wirken auf die Entwicklung junger Menschen ein. Eine Verantwortung, die, wie später noch ausgeführt wird, nicht von allen Lehrenden gleichermaßen unvoreingenommen getragen wird.

Geld als Türöffner zu Bildungschancen, als entscheidend für die Ausbildungsfinanzierung und als Ressource, die in strukturell vernachlässigten Schulen zuerst gekürzt wird, ist ein fast selbsterklärender Faktor, an dem ich unter anderem die massiven Zusatzbelastungen von Auszubildenden aus materiell armen Familien aufzeigen werde. Schauen wir aber zunächst auf die Herkunftskontexte.