# mandelbaum verlag

Buchreihe der ÖH Uni Wien Band 2 Redaktion: Ingolf Erler, Andreas Filipovic, Philine Kowalski, Fanny Müller-Uri, Korbinan Schleicher, Marlies Wilhelm HochschülerInnenschaft an der Universität Wien, 1090 Wien

## Ingolf Erler (Hg.)

# Keine Chance für Lisa Simpson?

Soziale Ungleichheit im Bildungssystem

mandelbaum verlag

### Gedruckt mit Unterstützung von

HochschülerInnenschaft an der Universität Wien



Österreichische HochschülerInnenschaft Bundesvertretung



Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur

Kulturamt der Stadt Wien, MA 7 Wissenschafts- und Kulturförderung

ISBN 978-3-85476-220-1

© Mandelbaum Verlag 2007 Alle Rechte vorbehalten

1. Auflage 2007

Lektorat & Satz: Erhard Waldner Umschlaggestaltung: Michael Baiculescu Druck: Interpress, Budapest

### Inhaltsverzeichnis

Ingolf Erler
Soziale Ungleichheit im Bildungssystem7
0 07
Teil A: Theorien
Ingolf Erler Skizzen einer Auseinandersetzung
Ingolf Erler Die Illusion der Chancengleichheit39
Anna-Maria Adaktylos Sprache und sozialer Status48
Stefan Vater Kein Platz wie zu Hause56
Claudia Leeb  Das Klassenkonzept poststrukturalistisch gedacht72
Teil B: Bildungslaufbahn
Alexander Kesselring/Michaela Leitner Soziale Herkunft und Schulerfolg90
Norbert Lachmayr Bildungswegentscheidung108
Peter Schlögl Berufliche QuereinsteigerInnen an den Hochschulen120
Dominik Sinnreich  Multiple Choice?
Susanne Haslinger/Andrea Patek Studieren zwischen Schein und Sein

Stefan Tacha  Die finanziellen Hürden eines Studiums
Erich Ribolits
Elite ist man eben
Michael Hartmann
Elitenreproduktion
Teil C: Stadt/Land – Ethnie – Geschlecht
Alexander Wisbauer
Regionale Bildungschancen202
Ariane Sadjed/Marion Stöger
Bildungswege junger MigrantInnen217
Barbara Herzog-Punzenberger
Ein Puzzle mit vielen Leerstellen232
Elisabeth Günther
Gläserne Decken und unsichtbare Stolpersteine248
Isabella Bauer
Die Hochschule auf dem Weg zur Geschlechtergerechtigkeit?
Geschiechtergerechtigkeit:
Teil D: Alternative Konzepte
Clemens Plasser/Simone Tumfart
Offene Universitäten und soziale Ungleichheit274
Andreas Kemper
Utopien eines nicht-ausgrenzenden Bildungssystems291
Ingolf Erler
Wenn ich nicht mehr weiter weiß
AutorInnen

# Ingolf Erler Soziale Ungleichheit im Bildungssystem

### Eine Einleitung

Wir leben in einer Wissensgesellschaft, in der Informationen und Wissen immer mehr zur strategischen Ressource werden. Dadurch rückt auch das Bildungssystem stärker in den Mittelpunkt des gesellschaftlichen Lebens. Bildung wird immer mehr zur legitimen Grundlage der Ver- und Zuteilung von Lebenschancen und Statuspositionen. Bekannt ist beispielsweise der starke Zusammenhang zwischen Bildungsabschlüssen und einem Erfolg auf dem Arbeitsmarkt.

Dabei sind Zugang, Verbleib und Erfolg im Bildungssystem unter den gesellschaftlichen Gruppen höchst ungleich verteilt. Das Bildungssystem funktioniert noch immer hochgradig reproduktiv, d.h., die gesellschaftliche Position der Eltern vererbt sich zu großen Teilen auf deren Kinder. Während sich die Öffentlichkeit darüber freut, dass immer mehr Kinder einen Universitätsabschluss erreichen konnten, wurde übersehen, aus welchen sozialen Schichten diese Kinder kamen und aus welchen eben nicht. Heute, mit den wirtschaftlichen Folgen der Globalisierung und dem Rückzug des Sozialstaates, werden die sozialen Klüfte wieder etwas deutlicher. Auch die groß angelegten OECD-Studien unter dem Namen PISA führten dazu, den Mythos der »hervorragenden« Bildungsmodelle Österreichs und Deutschlands ins Wanken zu bringen. Soziale Ungleichheit wird

über das Bildungssystem reproduziert und teilweise verstärkt. Dies geht so weit, dass die UNO im Jahr 2006 den Menschenrechtsbeobachter Vernon Muñoz Villalobos nach Deutschland schickte, damit er die Situation aus der Nähe betrachte.

# Naturalisierung und Individualisierung von Bildungsungleichheiten

Mit der Ideologie einer chancengerechten Leistungsgesellschaft und eines fairen Bildungswettbewerbs wird diese Ungleichheit jedoch subtil legitimiert. In der Diskussion zur Bildungsgerechtigkeit finden wir dazu zwei dominante Positionen: den naturalisierenden Begabungsdiskurs und die funktionalistische Reduzierung des Problems auf die Ebene der Individuen (vgl. Solga 2005).

Häufig finden wir in der Debatte eine Erklärung von Bildungsunterschieden über biologische, von Natur und/oder Gott gegebene »Intelligenz- und Begabungsunterschiede«. Vergessen wird in dieser Diskussion über Hoch- und Minderbegabte gerne, dass Bildungskategorien soziale Konstrukte sind. Während bildungsbürgerliches Können hoch geschätzt wird, werden »Begabungen« bildungsferner Schichten¹, beispielsweise im handwerklichen Bereich, niedriger bewertet. Ausgeblendet wird in der Begabungsideologie auch, dass, wenn »Bildungserfolg« von Gott oder der Natur vorgegeben wurde, das Bildungssystem ei-

Mit den Begriffen »finanziell und kulturell benachteiligt« bzw. »bildungsfern« sind jene Kinder gemeint, deren Eltern im weitesten Sinn aus der ArbeiterInnen- oder Bauern-/Bäuerinnenschicht kommen, also VerkäuferInnen oder HandwerkerInnen sind, gelernte oder ungelernte ArbeiterInnen, »kleine« Bauern/Bäuerinnen, untere Angestellte, untere BeamtInnen, Arbeitslose oder SozialhilfeempfängerInnen ohne Matura.

gentlich die Anstrengungen des Lernens und nicht die »geschenkte Begabung« bewerten müsste.

Theorien des Funktionalismus behaupten demgegenüber, Hierarchien und gesellschaftliche Ungleichheit gehörten zu den notwendigen Voraussetzungen einer funktionierenden Gesellschaftsordnung. Ohne sie gäbe es nicht genügend Leistungsanreize. Im Sinn der Ideologie funktioniert auch das Schulsystem Österreichs bzw. Deutschlands mit seinen zahlreichen Gliederungen und Abzweigungen in höhere und niedrigere Schulformen. Die Differenzierung zwischen »Besseren« und »Schlechteren« erfolgt dabei über organisierte und zertifizierte Bildungsprozesse, denn es geht dabei weniger um Bildung und Kompetenz als um Kompetenznachweise. Diese werden kodifiziert, um Ungleiches vergleichbar zu machen. Ein Beispiel dafür finden wir bei der umfassenden Bewertung von Studierendenleistungen über das relativ willkürliche Instrument der ECTS-Leistungspunkte. Die dahinter stehende Logik in der Sprache der kritischen Theorie: »Die bürgerliche Gesellschaft ist beherrscht vom Äquivalent. Sie macht Ungleichnamiges komparabel, indem sie es auf abstrakte Größen reduziert« (Horkheimer/Adorno 2004: 13), »In der Reduktion des Denkens auf mathematische Apparatur ist die Sanktion der Welt als ihres eigenen Maßes beschlossen« (ebd.: 33).

Schließlich behaupten die VertreterInnen der funktionalistischen Leistungsgesellschaft, dass die Ungleichheitskategorien nach Status, Klasse, Geschlecht und ethnischer Herkunft einander abgelöst hätten und Leistung vor allem individuell beschrieben werden müsse. Strukturelle Risiken werden der individuellen Verantwortung zugeschrieben, die Definitionsmacht statushöherer Gruppen wird ausgeblendet. Wer im Bildungssystem scheitert, ist der Logik zufolge selbst schuld; wer es schafft, war wohl entsprechend begabt.

### Das österreichische Bildungssystem

Das österreichische Bildungssystem lässt sich über einige Charakteristika beschreiben. Im internationalen Vergleich auffällig ist die sehr frühe erste Bildungsentscheidung (nach nur vier gemeinsamen Jahren in der Volksschule) zwischen Hauptschule und Unterstufe der allgemein bildenden höheren Schule (AHS).<sup>2</sup> Die Schule ist meist als Halbtagsschule organisiert; damit gehen unangenehme Konsequenzen für berufstätige Mütter einher<sup>3</sup>, die entweder eine Nachmittagsbetreuung suchen oder auf einen Teilzeitarbeitsplatz zurückgreifen müssen (Stichwort »Schlüsselkinder«). Das österreichische Bildungssystem zeichnet sich durch eine sehr hohe Berufsorientierung aus.<sup>4</sup> Dieser wird häufig die positive Tatsache einer niedrigen Jugendarbeitslosigkeit zugeschrieben, gleichzeitig folgt daraus aber auch eine geringere Flexibilität im späteren Berufswechsel. Im Bereich der Universitäten zeichnet sich das österreichische System durch relativ lange Studienzeiten, geringe AbsolventInnenquoten<sup>5</sup> und

- Wir finden eine solche frühe Trennung in der EU nur noch in Teilen Deutschlands und in etwas anderer Form in einigen zentraleuropäischen Ländern wie der Slowakei und Ungarn (vgl. Eurydice 2006).
- 3 Auch in österreichischen Familien wird die Kinderbetreuung meist als Aufgabe der Mütter gesehen, womit sich mangelnde öffentliche Unterstützung in erster Linie auf die Karriere der Mütter auswirkt.
- 4 Ab der 10. Schulstufe besuchen fast 80% der SchülerInnen eine berufsbildende mittlere oder höhere Schule bzw. machen eine Lehre und besuchen daher die Berufsschule. Deutlich darunter liegen die Werte in anderen westlichen Industriestaaten (Großbritannien rd. 67%, Deutschland rd. 63%, Frankreich rd. 57%, Spanien rd. 35,5%, USA rd. 16%; vgl. Archan 2004).
- 5 Österreich hatte 2004 unter den 25- bis 34-Jährigen einen AkademikerInnenanteil (Universitäten und Fachhochschulen) von 19,6%; der OECD-Durchschnitt liegt hier bei 34,8%, der EU-Schnitt bei 33,4%.

die hohe Zahl von rund 50% StudienabbrecherInnen (»drop out«) aus (vgl. Spielauer et al. 2003: 166). Das österreichische Bildungssystem ist dazu verhältnismäßig teuer.<sup>6</sup>

### Keine Chance für Lisa Simpson?

Würde Lisa Simpson, die Tochter der Zeichentrickfamilie »The Simpsons«, in Österreich aufwachsen, wäre es fraglich, ob sie einen akademischen Abschluss erreichen könnte. Der Vater ohne, die Mutter mit mittlerer Reife, in einer Kleinstadt lebend; in dieser Konstellation hätte Lisa, auch nach bereits absolvierter Matura, nur eine Chance von 6-8%, einen Universitätsabschluss zu erreichen. Noch schwerer ist es in Österreich für Mädchen vom Land, deren Eltern höchstens Pflichtschulabschluss haben. Von den wenigen, die es bis zur Matura schaffen, erreichen nur 2% einen Universitätsabschluss. Die besten Chancen haben MaturantInnen aus städtischen AkademikerInnenfamilien mit 56% (Söhne) und 63% (Töchter), die nach der Matura noch eine Universität absolvieren (vgl. Spielauer et al. 2003: 176).<sup>7</sup>

Keine Chance also für Lisa Simpson? Ein – zugegeben – konstruiertes Beispiel, dessen Grundfrage aber bestehen bleibt: Weshalb gelingt es unseren demokratischen Gesellschaften nicht einmal im Bildungsbereich, Chancengleichheit herzustellen?

- Auch Deutschland hat eine ähnlich niedrige Quote (vgl. OECD 2006: 50 ff.)
- Österreich liegt hier in allen Schultypen über dem OECD-Durchschnitt. Verglichen mit dem Bruttoinlandsprodukt lagen die Ausgaben jedoch 2003 mit 5,5% des BIP unter dem OECD-Schnitt von 6,3% und unter dem Wert von 1995 (rd. 6,2%; vgl. OECD 2006: 194 ff.).
- 7 Diese Zahlen sind aus einer Studie des Österreichischen Instituts für Familienforschung übernommen und beziehen sich auf Berechnungen auf Basis des österreichischen Mikrozensus 2/1996.

Warum werden längst notwendige Reformen im Bildungssystem seit Jahrzehnten blockiert, während Verschlechterungen – nennen wir nur Zugangsbeschränkungen und Studiengebühren – politisch so rasch durchgesetzt und eingeführt werden? Dieser Band möchte sich diesen Fragen nähern und noch darüber hinausgehen. Wie ergeht es Kindern aus bildungsfernen Schichten im Lebensraum Schule oder Universität und wie reagieren die Bildungseinrichtungen auf diese SchülerInnen und StudentInnen?

### Inhaltsübersicht

Neben den zahlreichen Studien, Erhebungen und wissenschaftlichen Aufsätzen, die alljährlich erscheinen, soll dieser Band einen ersten Überblick über das Thema geben. Die Beiträge sind wissenschaftlich fundiert, bemühen sich jedoch um eine allgemeine Verständlichkeit. Die Zielgruppe dieses Buches soll über das klassische Publikum sozialwissenschaftlicher Literatur hinausgehen. In erster Linie möchten wir Betroffene ansprechen. Das Buch soll, indem es verdeckte Ungleichheitsstrukturen aufdeckt, den SchülerInnen und Studierenden aus »bildungsfernen« Familien zeigen, dass viele der auftretenden Schwierigkeiten während ihrer Bildungslaufbahn mit dem Versagen des Bildungssystems und der Bildungspolitik zusammenhängen, adäquat auf Menschen einzugehen, die Kenntnisse und Qualifikationen abseits der Bildungsnorm mitbringen.

In diesem Buch finden sich nur selten umfassende Zahlenkolonnen und Statistiken. Ein Buch kann niemals mit der Aktualität regelmäßig erscheinender Studien mithalten. Daher werden wir aktuelle Statistiken und Zahlen zur Bildungsungleichheit in Österreich auf der Homepage des »Referats für finanziell und kulturell benachteiligte Studierende« der HochschülerInnenschaft an der Universität Wien aktuell aufbereiten und nachreichen (siehe <a href="http://www.oeh.univie.ac.at/35.0.html">http://www.oeh.univie.ac.at/35.0.html</a>).<sup>8</sup>

Die Beiträge des Buches bieten die nötigen Hintergrundinformationen und Erklärungen zu diesen Daten. Dabei wird versucht, möglichst breit in das Thema einzuführen und dabei Hinweise auf vertiefende Literatur zu geben.

Die folgenden Texte lassen sich grob in vier Abschnitte einteilen. Ganz am Anfang steht eine Auseinandersetzung mit der bisher vorliegenden Theorie zur Bildungsungleichheit. Über das Bildungssystem vermittelte soziale Ungleichheit war stets Thema der Sozialwissenschaften, auch wenn es konjunkturellen Schwankungen unterlag. In diesem Abschnitt werden wir kurz einige dieser Denktraditionen vorstellen. Der erste Aufsatz von Ingolf Erler zu »Skizzen einer Auseinandersetzung« zeichnet die Theorie der Bildungsungleichheit seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges nach. Daran anschließend finden sich etwas längere Porträts zu theoretischen Positionen, die uns besonders aussagekräftig und interessant erscheinen: zuerst die Arbeiten um den französischen Soziologen Pierre Bourdieu; anschließend führt Anna-Maria Adaktylos in den sprachsoziologischen Ansatz von Basil Bernstein ein. Es folgt ein Aufsatz von Stefan Vater zur bildungssoziologischen Theorie der Cultural Studies mit Ausblick auf deren marxistische Wurzeln. Abschließend erklärt Claudia Leeb aus einer

8 Um zu aktuellen Daten zu kommen, empfiehlt es sich auch, sich nach den regelmäßig erscheinenden Studien zur sozialen Ungleichheit umzusehen, die von verschiedenen Stellen publiziert werden. In Österreich sind dies u.a. das Wissenschaftsministerium, die Kammer für Arbeiter und Angestellte, das Institut für Soziologie an der Universität Linz, die Statistik Austria, das Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, das Institut für Berufsbildungsforschung, das Institut für Familienforschung, das Institut für Höhere Studien, das European Centre for Social Welfare Policy and Research, das IFF Wien und die OECD.

feministisch-poststrukturalistischen Position, warum im Universitätsbetrieb kaum noch über die Klassenlage gesprochen wird.

Das Bildungssystem funktioniert ähnlich einer Pyramide: Anfangs kommt eine breite Masse hinein, die auf dem Weg nach oben kontinuierlich kleiner wird. Sind Kinder aus den bildungsfernen Schichten anfangs noch in der Mehrheit, dreht sich das Verhältnis im Verlauf des Weges zugunsten der bildungsnahen Schichten um. Der Aufsatz »Soziale Herkunft und Schulerfolg« von Alexander Kesselring und Michaela Leitner beleuchtet mit Hilfe von aktuellen Studien den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Erfolg in der Schule. Der anschließende Beitrag von Norbert Lachmayr zu »Bildungswegentscheidungen« konzentriert sich auf die Knotenpunkte im Bildungssystem. Lachmayr präsentiert die Ergebnisse einer Studie zu Bildungszielen und tatsächlichem Schulbesuch nach sozialer Herkunft.

Um eine Universität in Österreich besuchen zu können, wird meist der Weg über die österreichische Reifeprüfung gewählt. Peter Schlögl betrachtet in seinem Beitrag die »beruflichen QuereinsteigerInnen an den Hochschulen«, die ihre Studienberechtigung nicht über die Matura erhalten haben.

Ist die Studienberechtigung erreicht, stellt sich die Frage nach der Wahl des Studienfachs. Welche Mechanismen dabei wirken und wie sich individuelle Studienfachkulturen auf Menschen unterschiedlicher sozialer Herkunft auswirken, analysiert Dominik Sinnreich in seinem Beitrag. Der Frage nach der Situation Studierender aus bildungsfernen Schichten gehen Susanne Haslinger und Andrea Patek in ihrem Beitrag »Studieren zwischen Schein und Sein« nach. Ihre Analyse zeigt sehr deutlich, welche Schwierigkeiten während des Studiums entstehen und letztlich zum Studienabbruch führen können. »Was nichts kostet, ist nichts wert«, lautete das nicht gerade kreative Hauptargument zur Einführung von Studiengebühren in Österreich. Den

finanziellen Problemen von Studierenden widmet sich der Beitrag von Stefan Tacha. Anschließend beschreibt Erich Ribolits die Schließungsprozesse in »Elite ist man eben«. Michael Hartmann behandelt den Übergang von der Hochschule in den Arbeitsmarkt und wie sich dabei soziale Merkmale wiederum wie selbstverständlich als bedeutende Hürden auf der Karriereleiter entpuppen.

Der dritte Abschnitt behandelt drei spezielle Bereiche der sozialen Ungleichheit im Bildungssystem. Im Aufsatz von Alexander Wisbauer geht es um das oft übersehene Stadt/Land-Gefälle. Der Aufsatz von Ariane Sadjed und Marion Stöger sowie der Beitrag von Barbara Herzog-Punzenberger betrachten die Situation von MigrantInnen und ethnischen Minderheiten im Bildungssystem. Elisabeth Günther widmet sich der schwierigen Situation von Frauen im Hochschulsystem. Isabella Bauer zeigt die ersten Schritte einer möglichen Frauenförderung an der Universität Wien auf.

Im vierten Abschnitt betrachten wir Alternativen zum bisherigen Universitätssektor. Im Aufsatz von Clemens Plasser und Simone Tumfart werden vier Modelle »offener Unis« beschrieben: die britische Open University, zwei Projekte in Slowenien und die Initiative »keine\_uni« in Wien. Andreas Kemper schlüsselt Vorschläge auf, wie die heutigen Universitäten »arbeiterInnenfreundlicher« werden könnten. Als abschließender Text folgt eine kurze Beschreibung des »Arbeitskreises für finanziell und kulturell benachteiligte Studierende« der HochschülerInnenschaft an der Universität Wien.

### **Danksagung**

Zu guter Letzt möchte ich auf einige Personen und Institutionen hinweisen, ohne die dieses Projekt nicht zustande gekommen wäre. Zuerst möchte ich den AutorInnen danken, die trotz gebotener Textkürze und ihrer sonstigen Arbeit die Zeit gefunden haben, zum inhaltlichen Gelingen des Sammelbandes beizutragen. Ein besonderer Dank geht dabei an diejenigen, die sich die Zeit genommen haben, gemeinsam die Artikel zu besprechen und gegenzulesen. Ohne ihre Mithilfe wäre es nicht möglich gewesen, dieses Buch rechtzeitig fertig zu stellen: Alexander Kesselring, Andrea Patek, Anna-Maria Adaktylos, Clemens Plasser, Dominik Sinnreich, Elisabeth Günther, Isabella Bauer, Michaela Leitner, Simone Tumfart, Susanne Haslinger.

Dank gilt auch den Institutionen, die mit Druckkostenzuschüssen bzw. durch die Abnahme von Subskriptionsexemplaren die Herstellung des Buches ermöglicht haben: HochschülerInnenschaft an der Universität Wien, Österreichische HochschülerInnenschaft Bundesvertretung, Grüne Bildungswerkstatt.

Noch eine Anmerkung: Die vorliegenden Texte wurden unter Berücksichtigung einer geschlechtergerechten Sprache verfasst. Gerade in einem Band, der sich mit der Sichtbarmachung sozialer Differenzen im Bildungssystem befasst, muss es ein Anliegen sein, auch Geschlechterdifferenzen in der Sprache sichtbar zu machen.

### Literatur

- Archan, Sabine (2004): Die duale Ausbildung in Österreich. Präsentationsunterlagen vom 9. Juni 2004. (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.) Wien
- Eurydice (2006): Das Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa, <a href="http://www.eurydice.org">http://www.eurydice.org</a>, Stand Nov. 2006
- OECD (2006): Education at a Glance. OECD Indicators. Paris.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (2004): Dialektik der Aufklärung. (15. Aufl., Orig. 1944.) Frankfurt a.M.
- Solga, Heike (2005): Meritokratie die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Berger, Peter A./Kahlert, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten? Stabilität und Wandel von Bildungschancen. Weinheim, S. 19-38
- Spielauer, Martin/Schwarz, Franz/Städtner, Karin/Schmid, Kurt (2003): Family and Education. Familie und Ausbildung. Wien



# Teil A: Theorien

### INCOLE ERLER

# Skizzen einer Auseinandersetzung

Überblick über Theorien zur Bildungsungleichheit

In der Soziologie finden sich schon sehr früh Ansätze zur Bildungsungleichheit. Stellvertretend sei Thorstein Veblen (1857-1929) genannt, der 1899 im 10. Kapitel »Bildung als Ausdruck der Geldkultur« seines Klassikers »The Theory of the Leisure Class« aufzeigte, wie sich die herrschende »müßige« Klasse mit Hilfe ihres Wissensmonopols reproduziert.

Veblen greift auf die Religion als Ursprung des Systems von Wissen, Wissenden und Unwissenden zurück. Natürliche Phänomene, die rational nicht verstanden werden konnten, wurden über religiöse Mythen erklärt. Die Priester, Vermittler zwischen den transzendenten Mächten und der unwissenden Bevölkerung, waren daher unentbehrlich als diejenigen, die die Götter versöhnlich stimmen konnten: »Das Element des Geheimen, welches dem Wissen seit jeher und noch immer anhaftet, eignet sich vorzüglich dafür, die Unwissenden zu beeindrucken und sich über sie zu erheben« (Veblen 1986: 350). Das Wissen, so Veblen, teilte sich in ein exoterisches, für jeden zugängliches, und ein esoterisches, exklusives Wissen. Exoterisch ist das für wirtschaftliche und technische Abläufe notwendige Wissen, während das esoterische Wissen ein reines Herrschaftswissen ist, das vor allem der Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung dient: »Will sich der Gelehrte nämlich Prestige verschaffen, so braucht er nur mit Kenntnissen zu prahlen, die im konventionellen Sinne als Beweise verschwendeter Zeit anerkannt werden, und diesen Zweck erfüllt die klassische Bildung aufs beste« (ebd.: 379). Macht und Wissen sind demzufolge seit jeher eng verwoben und der Zugang zum Wissen war von Anfang an beschränkt, um die soziale Hierarchie zu stabilisieren.

Aus der Zwischenkriegszeit finden wir bei Theodor Geiger (1891-1952) Arbeiten zur Soziologie der Erziehung, die er zum Teil mit seiner »Schichttheorie« verband (vgl. Rodax 1991). Sie gingen jedoch mit dem aufkommenden Faschismus in Europa und den damit populär gewordenen sozialdarwinistischen Theorien einer »natürlichen Auslese« unter, die ihrerseits den Zusammenbruch des Nationalsozialismus überdauerten. Ein Beispiel für diese Denkrichtung finden wir in den Arbeiten des deutschen »Rassentheoretikers« Karl Valentin Müller (1886-1963), der die Grundlagen seiner 1935 verlegten Schrift »Der Aufstieg des Arbeiters durch Rasse und Meisterschaft« noch 1956 als Theorie der »sozialen Siebung« aufwärmte: »Das Gesetz der Elite ist eben in jeglicher höher differenzierten Gesellschaft unabdingbar« (Müller 1956: 3; Müller 1935).

## Meritokratie als Antwort auf den Sputnik-Schock

Arbeiten, die noch heute Einfluss auf die Debatte haben, entstanden erst mit den späten 1950er Jahren. Als die Sowjetunion am 4. Oktober 1957 ihren ersten Satelliten ins All beförderte, setzte in den USA und Westeuropa der so genannte »Sputnik-Schock« ein, die Angst eines technologischen »Nachhinkens« gegenüber der UdSSR, und löste auch eine Diskussion zur sozialen Ungleichheit im Bildungssystem aus. Die frühe Selektion von Frauen, sozial Schwächeren und Minderheiten wurde nun als Risiko gesehen, wichtiges Potenzial für den »kalten Krieg« zu verlieren. Vor allem in den USA kam es zu raschen Maßnahmen wie etwa der Einführung neuer Schultypen, beispielsweise der

Vorschulen, von Schulbussen und der Erfindung des Bildungsfernsehens.

Auch in Westeuropa begann eine Debatte, wie man aus einer quasi-geburtsständischen Gesellschaft, in der sich die sozialen Klassen über das Bildungssystem reproduzieren, zu einer »meritokratischen« Leistungsgesellschaft¹ kommen könnte. Der Mythos einer solchen Meritokratie wurde auch von links kritisiert. So beschrieb der englische Soziologe Michael Young<sup>2</sup> (1915-2002) in seiner sozialutopischen Satire »The Rise of the Meritocracy 1870-2033« mögliche Auswirkungen. Diese utopische Gesellschaft wäre demnach keine egalitäre, sondern eine Klassengesellschaft, in der jedoch das Diktat des Intelligenztests im Gegensatz zum Primat der sozialen Abstammung herrschen würde. Entsprechend der Formel Leistungswert = Intelligenz + Einsatz der Persönlichkeit (Lw=I+E) würden die Gesellschaftsmitglieder in der Sozialhierarchie platziert (vgl. Young 1961: 127). Die psychologischen Testverfahren wären so weit fortgeschritten, dass ein »Eugenik-Institut« in London »die Intelligenz der Kinder endlich ganz exakt aus der Intelligenz ihrer Vorfahren errechnen« könnte (ebd.: 246 f.). Die erwerbstätigen Männer sollten, um keine Erbanlagen zu vergeuden, angehalten werden, nur ebenbürtig intelligente Frauen zu heiraten. Young zeigte in seiner Satire, dass die Argumentation einer völlig auf Leistung abgestellten Gesellschaft nicht weit von den Argumenten eines Karl Valentin Müller entfernt ist. Eine solche an Platons »Staat«

- 1 »Meritokratie« beschreibt eine Gesellschaft, in der die sozialen Positionen in erster Linie nach den Verdiensten (»Meriten«) der Einzelnen vergeben werden.
- 2 Michael Young bzw. Baron Young of Dartington war eine bedeutende Person der britischen Bildungssoziologie. Er prägte maßgeblich die Arbeit der Labour Party und initiierte die Gründung der »Open University«.

angelehnte Gesellschaftsutopie wäre deshalb stabil, so Michael Young satirisch in der Sprache seiner Zeitgenossen, da »bis jetzt [...] noch nicht fest[ge]stell[t werden konnte], inwieweit ein [...] gesellschaftlich niedrig eingestufter Mensch ein Ressentiment empfindet. Gerade die Tatsache, daß er keine Intelligenz besitzt, bedeutet ja, daß er auch nicht ausdrucksfähig ist, also nicht allzu klar beschreiben kann, was er tatsächlich empfindet« (ebd.: 135). Eine nicht unübliche Sichtweise, wie das Beispiel Karl Valentin Müllers zeigt, der ähnliche Vorstellungen von einer Leistungsgesellschaft hatte, welche die politischen Bestrebungen des Proletariats endgültig zunichte machen sollte, denn »[e]ine restlose Aussiebung und schulauslesemäßige Förderung aller begabten Elemente aus den unteren Schichten würde diese [...] unwiederbringlich zu natürlichen Pariaschichten machen. Das Proletariat würde nach dem Abschöpfen der letzten begabungsmäßigen Fettaugen durch radikale Begabtenförderung auf jede Illusion künftiger Aufstiegs- und Führungsansprüche verzichten müssen« (Müller 1956: 135).

Michael Youngs Buch ist heute fast vergessen, der Begriff »Meritocracy« ist jedoch immer noch fester Bestandteil des britischen politischen Diskurses. Während Young damit in erster Linie die Gefahr eines neuen Elitismus beschrieb, wird der Begriff heute meist positiv verwendet. Ein Jahr vor seinem Tod meinte Michael Young gegenüber der Zeitung *The Guardian* über Menschen, die sein Buch entweder nicht gelesen oder nicht verstanden hatten, er wünsche sich, Tony Blair würde endlich aufhören, das Wort »Meritocracy« zu benutzen (Young 2001).

### Mangelnde Bildungsaspiration als Ursache?

Anlässlich der Immatrikulationsfeier am 3. Juni 1964 an der Universität Tübingen hielt der deutsche Soziologe Ralf Dahrendorf einen Festvortrag mit dem Titel »Arbeiterkinder an deutschen Universitäten«, der für einiges Aufsehen sorgte. Er stellte die Frage, weshalb ArbeiterInnenkinder es gerade in Deutschland, aber auch in Österreich, der Schweiz und Belgien kaum an die Hochschulen schafften, obwohl das deutsche Bildungswesen formell zu den privilegienfreisten gehörte. Es gab, im Gegensatz zu heute, weder Numerus clausus noch Studiengebühren und dennoch waren die Universitäten schon damals »Mittel der Bestätigung, nicht des Erwerbs von sozialem Status« (Dahrendorf 1965: 13). Dahrendorf trennt in seiner Analyse zwischen der Bildungs(un)freundlichkeit der ArbeiterInnen und der ArbeiterInnen(un)freundlichkeit der Bildungseinrichtungen. Seitens der ArbeiterInnen sieht er, neben finanziellen Schwierigkeiten und bildungsbedingtem Einnahmenausfall, vor allem zwei Gründe: Es fehle den ArbeiterInnen an »deferred gratification patterns«, Verhaltensmustern aufgeschobener Befriedigung, und damit an Motivation bzw. im Fachbegriff »Bildungsaspiration«: »insbesondere fehlt Arbeitern jene charakteristisch mittelständische Fähigkeit, auf kurzlebige, aber unmittelbare Befriedigungen zugunsten nachhaltigerer späterer zu verzichten« (ebd.: 18).3 In engem Zusammenhang damit steht die zweite These einer »af-

3 Pierre Bourdieu greift diesen Gedanken später wieder auf, erklärt ihn jedoch damit, dass man das Risiko einer Bildungsinvestition »nur dann eingeht, wenn man sicher ist, niemals alles zu verlieren« (Bourdieu et al. 1981: 180). Dabei spielt für ihn auch der Druck von außen eine wichtige Rolle, denn »[b]ei gleicher Leistung geben viel mehr Schüler, wenn sie in Rückstand geraten sind, aus den einfacheren Milieus auf, in denen sich die Familien viel schneller von der Unfähigkeit

fektiven Distanz« zwischen ArbeiterInnenfamilie und Bildungssystem, die vor allem durch eine »Informationsdistanz« produziert wird. Dieses mangelnde Wissen über die Bildungsoptionen bestätigen auch empirische Studien, die in den 1960er Jahren von einem Team um den Schweizer Soziologen Heinrich Popitz im Basler Raum erhoben wurden. Popitz charakterisierte damals die Bildungswegentscheidungen folgendermaßen: »Die Entscheidungssituation ist für fast alle Eltern der Grundschicht unklar, unsicher, ambivalent. Der Informationsgrad über das Schulsystem, die Kosten der Ausbildung, Stipendien, Berufsmöglichkeiten ist gering. Bei den Eltern, die ihre Kinder nicht auf das Gymnasium schicken, fehlt gelegentlich sogar die Kenntnis, daß ihr Kind die formale Übertrittsberechtigung erworben hatte« (Popitz 1965: 400).

Diese »affektive Distanz« findet Dahrendorf auch auf der Seite der Bildungseinrichtungen, in denen, wie H. Adam schreibt, »die Kinder armer Eltern [...] als Schüler höherer Lehranstalten von den anderen fast immer als Menschen zweiter Klasse angesehen« werden (zit. n. Dahrendorf 1965: 20). LehrerInnen hätten Vorurteile, indem sie implizit je nach sozialer Herkunft von unterschiedlichen Begabungen und Kenntnissen ausgingen. Die Unsicherheit der Eltern bei Bildungswegentscheidungen ermächtigt den/die LehrerIn als »Begabungsbegutachter«, quasi allein über den Bildungsweg der Kinder zu entscheiden. Etwaige Vorurteile über mangelnde Begabung und tatsächlich vorhandene Schwierigkeiten<sup>4</sup> flössen dabei negativ ein.

- ihrer Kinder als von deren Fähigkeiten überzeugen lassen« (Bourdieu 2001: 22).
- 4 Dazu gehören Unsicherheit, sprachliche Schwierigkeiten, aber auch die geringeren Möglichkeiten der Eltern, ihren Kindern in schulischen Fragen und beim Lernen persönlich zu helfen oder Nachhilfeunterricht zu bezahlen (vgl. Dahrendorf 1965: 24).

Nach Dahrendorf sollten sich die Schulen stärker um eine bessere Information bemühen. Prüfungen und schulische »Auslese« sollten anonymisiert werden, um mögliche persönliche Vorurteile des Prüfers/der Prüferin abzubauen. Schließlich, meint Dahrendorf, sollte die Konkurrenz zwischen privaten und öffentlichen Schulen sowie verschiedenen Schultypen verstärkt werden, um die »Starrheit des deutschen Schulwesens« aufzuheben (Dahrendorf 1965: 41).

Dahrendorfs Vortragstext verbindet mehrere Aspekte der deutschsprachigen Debatte zur Bildungsungleichheit. Dazu gehört die These, dass mit der Schichtzugehörigkeit bestimmte Gesellschaftsbilder, Wertorientierungen und Erziehungseinstellungen verbunden seien. Es wird ein unterschiedliches Sprachverhalten zwischen den Gesellschaftsklassen angesprochen. Dahrendorf ortet eine affektive Distanz der Arbeiterfamilie gegenüber einem »mittelschichtsorientierten« Bildungssystem und stellt schließlich ein durchaus unbewusstes Ausleseverfahren im Schulsystem fest.

## Die Coleman-Reports

Ab dem Jahr 1966 untersuchte ein Team um den Soziologen James Coleman (1926-1995) die Chancengleichheit im USamerikanischen Bildungssystem. Die drei zwischen 1968 und 1982 veröffentlichten »Coleman-Reports« lösten in der US-amerikanischen Öffentlichkeit heftige Reaktionen aus. Der erste Report betraf die ethnische Segregation und suchte Gründe für die Leistungsunterschiede zwischen schwarzen und weißen SchülerInnen. Entgegen den ursprünglichen Annahmen stellte sich dabei heraus, dass diese Unterschiede vor allem auf die Zusammensetzung der SchülerInnenpopulation zurückzuführen waren. Vor allem in Schulen mit einem höheren Anteil weißer

SchülerInnen waren die Lernerfolge größer. Dies war vor allem darauf zurückzuführen, dass die farbigen SchülerInnen häufig aus ärmeren und bildungsfernen Familien stammten. Die Kinder aus weißen Familien hatten auf Grund ihrer privilegierten Lage höhere Bildungsansprüche und eine bessere Unterstützung, was sich in Summe positiv auf den Lernerfolg und das Lernklima in den Klassen mit »weißer Mehrheit« auswirkte.

Als Konsequenz des Berichts folgte eine »Desegregationspolitik«, indem beispielsweise Kinder aus »schwarzen« Wohnvierteln mit Schulbussen in »weiße« Schulen gebracht wurden (»bussing«). Diese ausschließlich ethnischen Kriterien folgende Praxis stand im Grunde gegen die Ergebnisse von Coleman, die eine sozioökonomische Zusammenführung nahe legten. Schließlich kam es, wie Coleman in seinem Report von 1975 zeigte, zu einer »white flight«: Weiße Eltern zogen mit ihren Kindern in die ethnisch homogeneren Vorstädte.

Im Report von 1982 betrachtete Coleman die Unterschiede zwischen privaten und staatlichen Schulen: SchülerInnen an katholischen und anderen Privatschulen erbrachten höhere Punktwerte in Leistungstests, was Coleman mit der besseren sozialen Herkunft, aber auch über die höheren Leistungsmaßstäbe (Hausarbeiten, regelmäßige Anwesenheit etc.) erklärte (vgl. Hunt 1991; Mayer 1997).

### Bildungswege und spätere Berufsposition

Ab dem Ende der 1960er Jahre untersuchten mehrere Studien den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, erworbenen Bildungsqualifikationen und Arbeitsmarkt. So zeigen Untersuchungen wie »The American Occupational Structure« (1967) von Peter M. Blau und Otis D. Duncan, dass der Einfluss der sozialen Herkunft (Familienresidualeffekt) zumindest

mit zunehmendem Berufsweg gegenüber der Bildungs- und Berufsqualifikation abnimmt (vgl. Blau/Tyree/Duncan 1978).

Mit dem Begriff »Kredenzialismus« (»Credentialism«) wird seit den 1970er Jahren im angloamerikanischen Raum der Zusammenhang zwischen Bildungszertifikaten und Karrieren beschrieben. Im Grunde bedeutet dies, dass Zeugnisse und Berechtigungsnachweise (»Credentials«) zunehmend den Zugang zu besseren Berufspositionen bestimmen. Randall Collins zeigt in »The Credential Society« (1979), dass dies jedoch über Formen der sozialen Schließung funktioniert: Die höheren sozialen Schichten vererben ihren sozialen Status, indem sie sich bessere Zugangschancen zu den Bildungseinrichtungen sichern. Diese wiederum vermitteln neben den beruflichen Qualifikationen gemeinsame Identitäten, Werte und Verhaltensweisen unter den AbsolventInnen. Damit das System nach oben reproduktiv und nach unten selektiv wirkt, erlangen Bildungspatente eine zunehmende Bedeutung bei gleichzeitiger Kontrolle des Zugangs zu den Bildungsinstitutionen. Auch heutige empirische Befunde bestätigen diese These: Bei wachsender Bedeutung von Bildungstiteln für den beruflichen Statuserwerb differenzieren sich die Bildungstitel untereinander immer stärker aus. Neben einer wachsenden Zahl relativ wertloser Titel, z.B. dem Bachelor, wird der Markt für exklusive und hochpreisige Eliteeinrichtungen ausgebaut (Collins 1979; Bourdieu et al. 1981; vgl. »Diploma Disease«, Dore 1976).

### Die Neue Linke und das Bildungssystem

Auch die Neue Linke setzte sich mit Fragen sozialer Ungleichheit im Bildungssystem auseinander. Der französische Strukturalist Louis Althusser bezog sich dabei u.a. auf den marxistischen Philosophen Antonio Gramsci. Nach diesem reproduziert sich staatliche Herrschaft nicht einfach nur durch Unter-

drückung, sondern auch mit ideologischen Mitteln, beispielsweise über die Erziehung. Althusser entwickelt darauf aufbauend seine Theorie der Staatsapparate, die er in ideologische (ISA)<sup>5</sup> und repressive (RSA)<sup>6</sup> unterteilt. Lange Zeit waren die ideologischen Staatsapparate von Kirche und Familie dominiert. In der Moderne gewann das Paar Bildung/Familie gegenüber der Kirche an Bedeutung: Die Schule sorgt für die »qualitative Reproduktion der Arbeitskraft«, indem sie Fähigkeiten für die spätere Arbeit sowie Regeln des guten Anstands und Verhaltens vermittelt. »Mit anderen Worten: die Schule [... lehrt] ›Fähigkeiten‹, aber in Formen, die die Unterwerfung unter die herrschende Ideologie oder die Beherrschung ihrer ›Praxis‹ sichern« (Althusser 1977: 112). Dabei prägt sie die Menschen schon früh mit herrschenden Ideologien: »Ungefähr mit 16 Jahren ›fällt‹ eine enorme Masse von Kindern in die Produktions: die Arbeiter oder Kleinbauern. Ein anderer Teil der Schuliugend macht weiter: und koste es, was es wolle, kommen sie ein Stück weiter, um unterwegs zu sfallen und die Posten der unteren und mittleren Kader, der Angestellten, der unteren und mittleren Beamten, also von Kleinbürgern jeder Art zu besetzen. Ein letzter Teil erreicht die Gipfel, entweder um in intellektuelle Halbarbeitslosigkeit zu verfallen oder um neben Intellektuellen des Gesamtarbeiters Agenten der Ausbeutung (Kapitalisten, Manager), Agenten der Unterdrückung (Militärs, Polizisten, Politiker, Verwaltungsfachleute usw.) oder Berufsideologen (Priester aller Art, deren Mehrheit überzeugte ›Laien‹ sind) zu liefern. Jede Gruppe, die unterwegs >fällt(, ist praktisch mit der Ideologie versehen, die ihrer Rolle in der Klassengesellschaft entspricht« (ebd.: 128).

- 5 Kirchen, Schulen, Familie, Teile des Rechtssystems, Politik, Gewerkschaften, Medien und Kultur.
- 6 Regierung, Verwaltung, Armee, Polizei, Gerichte und Gefängnisse.

Neben Althusser finden sich in den späten 1970er Jahren theoretische und empirische Arbeiten mit einer ähnlichen Argumentation, beispielsweise in »Schooling in Capitalist America« (1976) von Samuel Bowles und Herbert Gintis.<sup>7</sup> Ihnen zufolge domestiziert das Bildungssystem die Arbeiterschaft. Die Schule vermittelt zwar berufsrelevante technische und soziale Fähigkeiten und bereitet die Menschen auf die Entfremdungsstruktur in den Arbeitsbeziehungen vor, fördert jedoch nicht die Entwicklung zu autonomen Persönlichkeiten (vgl. Bowles/Gintis 1976).

### Theorien rationaler Akteure

Im Lauf der Bildungskarriere eines Menschen müssen an mehreren Knotenpunkten Entscheidungen zum weiteren Bildungsweg getroffen werden. Einmal abgesehen von der vorschulischen Bildung erfolgt dies in Österreich schon sehr früh. Bereits nach vier Jahren gemeinsamer Volksschule müssen sich die Eltern oder Kinder zwischen Gymnasium und Hauptschule<sup>8</sup> und innerhalb dieser zwischen verschiedenen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen<sup>9</sup> entscheiden. Ein Zweig innerhalb der Bildungs-

- 7 Vgl. auch Paul Willis: »Learning to Labour. How Working Class Kids Get Working Class Jobs« (1977), siehe den Artikel von Stefan Vater in diesem Band.
- 8 Eher unwahrscheinlich ist wohl die freiwillige Wahl der Sonderschule. Die theoretisch noch existierende Volksschuloberstufe mit einem Anteil von 0,01% der SchülerInnen spielt kaum noch eine Rolle. Von den 3.400 österreichischen Volkschulen führen noch 15 eine Volksschuloberstufe (vgl. Wagner 2006).
- 9 Wobei dieser Luxus der Entscheidung ein tendenziell städtisches Problem ist. In vielen Landgemeinden sind Hauptschulen auf Grund der großen Entfernung zum nächsten Gymnasium so etwas wie »Gesamtschulen« (vgl. den Artikel von Alexander Wisbauer in diesem Band).

forschung befasst sich sehr eingehend mit diesen »Bildungswegentscheidungen«. Meist wird hier von einer Kosten-Nutzen-Überlegung unter Unsicherheit ausgegangen. Beliebt ist die Verwendung des Modells des rationalen Handelns von Erikson und Jonsson mit der Formel U=p\*B-C. Die Gesamtnutzeneinschätzung bzw. Wahl eines Schultyps entspricht demzufolge der Erfolgswahrscheinlichkeit (p) multipliziert mit dem erwarteten Ertrag der Bildungsinvestition (B) reduziert um die Investitionsund Opportunitätskosten (C) (vgl. Erikson/Jonsson 1996; Becker/Lauterbach 2004: 168 f., Rössel/Beckert-Zieglschmid 2002: 511).

In den 1960er Jahren prägte u.a. der konservative US-amerikanische Wirtschaftswissenschaftler Gary Becker den noch heute umstrittenen Begriff des »Humankapitals«. <sup>10</sup> Bildung ist demzufolge eine Investition in menschliche Ressourcen, die sich als Produktionsfaktor gewinnbringend im Produktionsprozess einsetzen lässt. Die Nachfrage des »homo oeconomicus« nach Bildung erfolgt daher nur, wenn es sich auf Grund der Kosten auch lohnt. Dahinter steht ein neoklassisches Modell vollkommenen Wettbewerbs und der Entlohnung nach Produktivität. <sup>11</sup> Das Lebenseinkommen inklusive der entsprechenden Investition in Humankapital wird verglichen mit dem Lebenseinkommen, das resultierte, würde auf die Bildungsinvestition verzichtet. Die optimale Bildungsinvestition ergibt sich am »Gleichgewichtspunkt«: In Humankapital wird so lange investiert, bis die Kos-

- 10 Die »Gesellschaft für deutsche Sprache e.V.« wählte 2004 den Begriff »Humankapital« zum »Unwort des Jahres«. Vgl. auch Beate Krais (1983) zum Unterschied zwischen der Humankapital-Theorie und der Kapital-Theorie von Bourdieu.
- 11 Bereits für Adam Smith war Bildung Investition in höhere Qualifikation und bestimmte damit den Kostenpreis qualifizierter Arbeit (vgl. Smith 2006: 975-1010).

ten der Investitionstätigkeit gleich dem Gegenwartswert der sich daraus ergebenden Erträge sind (vgl. Kristen 1999: 18-22; Becker 1975).

Die Unterschiede im Bildungsverhalten nach sozialer Herkunft erklärt sich Gary Becker aus der geringeren schulischen Erfolgswahrscheinlichkeit und der größeren Kostenbelastung: Bei geringerem Einkommen sind die Bildungskosten unterer Schichten, bezogen auf das zur Verfügung stehende Geld, relativ höher. Der Zins für entgangenen Lohn wird höher eingeschätzt und damit verringert sich die Bildungsnachfrage. Becker gelingt damit ein schönes ökonomisches Modell, das leider an der Realität scheitert. Es geht von einem Menschen aus, der in der Lage sei, sein Lebenseinkommen hyperrational im Voraus kalkulieren zu können. Dieser Mensch fixiert sich dabei ausschließlich auf das zukünftige Einkommen, während beispielsweise die Nachfrageseite des Arbeitsmarktes ausgeblendet wird. Trotz dieser Schwächen leitete der französische Soziologe Raymond Boudon davon eine soziologische Theorie der Bildungswegentscheidungen ab, auf der sehr viele heutige Bildungswegtheorien basieren

Um die sozialen Unterschiede in den Bildungsentscheidungen besser erklären zu können, unterscheidet Boudon zwischen primären und sekundären Effekten der Schichtzugehörigkeit. Primäre Effekte umfassen langfristige Wirkungen des Sozialisationsprozesses: Niedriger familiärer Sozialstatus bedeutet demzufolge eine ärmere »kulturelle Ausstattung« der Kinder und daher eine geringere Erfolgswahrscheinlichkeit im Bildungssystem. Dazu zählt Boudon Unterschiede in der Sprache, die vermittelte Lernmotivation sowie Lerngewohnheiten. Als sekundäre Effekte betrachtet Boudon die schichtabhängigen Unterschiede in der Kosten-Nutzen-Bewertung und der Wahl des Bildungswegs. Eltern wünschen sich für ihre Kinder grundsätz-

lich einen sozialen Aufstieg, haben jedoch größere Angst davor, die Kinder könnten ihnen gegenüber sozial absteigen. Daher investieren bildungsnahe Familien deutlich mehr in die Bildung ihrer Kinder, während bildungsferne Familien schon früher mit einem erreichten Abschluss zufrieden sind. Dazu kommt, dass auf Grund der größeren sozialen Distanz zwischen niedrigerem Sozialstatus im Vergleich zu höherer Bildung diese Familien letztlich mehr Ressourcen aufbringen und größere Anstrengungen unternehmen müssen, um dieselben Bildungshürden zu nehmen wie sozial besser Positionierte.

An seinem Modell des sequenziellen Entscheidungsprozesses während der Schullaufbahn zeigt Boudon, wie sich diese Effekte im Lauf der Zeit verstärken. Die Wahl zwischen Verbleib im Bildungssystem oder Verlassen desselben hängt mit einer bestimmten »Überlebenswahrscheinlichkeit« zusammen. Diese ergibt sich aus der Kalkulation von Kosten, Erträgen und Erfolgswahrscheinlichkeiten. Durch die Sequenzialität, also die Abhängigkeit einer Entscheidung von allen zuvor getätigten, ergibt sich eine nach primären und sekundären Herkunftseffekten stetig auseinander driftende »Überlebenswahrscheinlichkeit« zwischen Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft.

Auch Raymond Boudon bleibt letztlich einem Rational Choice-Modell verhaftet, in dem viele Aspekte des sozialen Lebens einem mathematischen Rechenmodell unterworfen werden. In einigen neueren Arbeiten dieser Tradition wurde versucht, diesem Mangel zu begegnen.

### Aktuelle Theorien der Bildungswegentscheidungen

So unterscheidet Diego Gambetta in »Were They Pushed or Did They Jump?« (1987) verschiedene Formen von Einschränkungen (constraints), die Einfluss auf die Bildungsentscheidungen nehmen. Neben den individuellen Arbeits- und Verdienstpräferenzen führt er so genannte Push- und Pull-Faktoren an. Push-Faktoren haben Bildung als Konsumgut im Blick und beinhalten institutionelle, kulturelle und ökonomische Beschränkungen. Dazu zählen mangelnde Ressourcen in der Familie sowie rechtliche und schulische Regelungen, wobei Gambetti den ökonomischen Constraints größere Bedeutung zumisst: Je schwieriger die finanzielle Situation, desto geringer sieht er die Wahrscheinlichkeit für den Verbleib im Schulsystem. Im Fall der Pull-Faktoren werden die Bildungsentscheidungen vor allem als Investitionen gesehen. Sie beziehen sich auf den bisherigen schulischen Erfolg sowie auf die zu erwartenden Arbeitsmarkt-Aussichten.

Robert Erikson und Jan O. Jonsson entwickelten die bereits zuvor erwähnte Bildungserwartungsformel p\*B-C. Ihnen zufolge schätzen die Individuen die künftigen Erträge ihrer Bildungsinvestition. Diese Schätzungen umfassen neben dem Einkommen auch nichtmonetäre Vorteile wie verbesserte Arbeitsbedingungen, Status und Prestige (B). Die Verfügbarkeit über für den Bildungserfolg relevante Kapitalien beeinflusst die Wahrscheinlichkeit des schulischen Erfolgs (p). Finanzielle Ressourcen wirken sich über die Bildungskosten (C) aus, da diese das Familieneinkommen ungleich belasten. Schließlich wird in den Bildungserträgen (B) auch einberechnet, dass der negative Wert des drohenden sozialen Abstiegs in den oberen Schichten schwerer wiegt als der positive Wert eines möglichen Aufstiegs (vgl. Erikson/Jonsson 1996).

Das Modell der »relativen Risikoaversion« von Richard Breen und John Goldthorpe (1997) geht davon aus, dass Bildungsentscheidungen vom Abwägen zwischen sozialem Aufstieg und der Vermeidung des sozialen Abstiegs abhängen. Breen und Goldthorpe unterscheiden bei Ober-, Mittel- und Unterschicht an den einzelnen Entscheidungspunkten zwischen den Möglichkeiten Verlassen, Erfolg und Misserfolg und analysieren die Kon-

sequenzen der einzelnen Entscheidungen: Der erfolgreiche Verbleib erhöht demnach die Chancen für den Zugang zur Oberschicht im Vergleich zu Misserfolg bzw. dem vorzeitigen Verlassen. Kommt es dann zu einem Scheitern, führt dies jedoch mit größerer Wahrscheinlichkeit zu einem Absinken in die Unterschicht als beim Verlassen des Systems. Da untere Schichten wesentlich größere Anstrengungen vollbringen müssen, um denselben Status zu erreichen wie obere Schichten, sehen Breen und Goldthorpe im Statuserhalt die treibende Kraft für schichtspezifische Bildungsentscheidungen (vgl. Breen/Yaish 2003).

### Ausblick

Heute finden wir in der Soziologie der Bildungsungleichheit vor allem zwei dominante Theoriestränge: den eher konflikttheoretischen Ansatz um Pierre Bourdieu (siehe den folgenden Aufsatz) sowie die eben besprochenen Varianten eines klassen- und akteursspezifischen Kosten-Nutzen-Kalküls in der Bildungsinvestition (Rational Choice). Bei näherer Betrachtung schließen die beiden Denkschulen einander keineswegs aus. Während die Rational Choice-Variante an den Entscheidungspunkten des Bildungswegs ansetzt, arbeitet der zweite Ansatz stärker zu den Selektionsmechanismen innerhalb des Bildungssystems sowie zu den gesamtgesellschaftlichen Strategien der verschiedenen Klassenfraktionen. Obwohl beide Traditionen eher nebeneinander als miteinander arbeiten, versucht eine Forschergruppe um den hannoverischen Soziologen Michael Vester mittlerweile einen gemeinsamen Ansatz aus den beiden Theorietraditionen herauszuarbeiten (vgl. Vester 2006).

Auf den zur Verfügung stehenden Seiten konnten nur die wesentlichen Hauptlinien der soziologischen Auseinandersetzung mit Bildungsbeteiligung auf Grund der sozialen Herkunft skizziert werden. Auf manche von ihnen wird in den kommenden Kapiteln noch einmal eingegangen. Letztlich bleiben sie jedoch nur reine Theorie – ohne den politischen Willen werden sie auch in Zukunft nur die Bücherregale schmücken.

### Literatur

- Althusser, Louis (1977): Ideologie und ideologische Staatsapparate. (Orig. »Idéologie et appareils idéologiques d'État«, 1970. Aus dem Französischen v. P. Schöttler u. K. Riepe.) In: Althusser, Louis: Ideologie und ideologische Staatsapparate. Frankfurt a.M., S. 108-153
- Becker, Gary (1975): Human Capital. 2<sup>nd</sup> edition. New York
- Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (2004): Dauerhafte Bildungsungleichheiten. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg? Wiesbaden, S. 9-40
- Blau, Peter M./Tyree, Andrea/Duncan, Otis D. (1978): The American Occupational Structure. (Orig. 1967.) New York
- Bourdieu, Pierre (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. (Aus dem Französischen v. J. Bolder, F. Hector u. J. Wilke.) Hamburg
- Bourdieu, Pierre/Boltanski, Luc/Saint Martin, Monique de/Maldidier, Pascale (1981): Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht. Frankfurt a.M.
- Bowles, Samuel/Gintis, Herbert (1976): Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the Contradictions of Economic Life. New York
- Breen, Richard/Yaish, Meir (2003): Testing the Breen-Goldthorpe Model of Educational Decision Making: <a href="http://www.nuff.ox.ac.uk/Sociology/Group/Breen%20papers/breen\_yaish.pdf">http://www.nuff.ox.ac.uk/Sociology/Group/Breen%20papers/breen\_yaish.pdf</a>, Stand Nov. 2006
- Collins, Randall (1979): The Credential Society. A Historical Sociology of Education and Stratification. New York
- Dahrendorf, Ralf (1965): Arbeiterkinder an deutschen Universitäten. Tübingen
- Dore, Ronald (1976): The Diploma Disease. Education, Qualification and Development. Berkeley
- Erikson, Robert/Jonsson, Jan O. (1996): Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case. In: Erikson, Robert/Jonsson, Jan

- O. (Hrsg.): Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective. Stockholm, S. 1-63
- Hunt, Morton (1991): Die Praxis der Sozialforschung. (Orig. »Profiles of Social Research«, 1985. Aus dem Englischen v. Margit Popp.) Frankfurt a.M.
- Krais, Beate (1983): Bildung als Kapital: Neue Perspektiven für die Analyse der Sozialstruktur. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. (Soziale Welt, Sonderband 2.) Göttingen, S. 221-224
- Kristen, Cornelia (1999): Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit. Ein Überblick über den Forschungsstand. Mannheim
- Mayer, Karl U. (1997): James Colemans Untersuchungen zum amerikanischen Bildungswesen und ihr Verhältnis zu seiner Handlungs- und Gesellschaftstheorie. In: Berliner Journal für Soziologie, 3/1997, S. 247-356
- Müller, Karl Valentin (1935): Der Aufstieg des Arbeiters durch Rasse und Meisterschaft. München
- Müller, Karl Valentin (1956): Begabung und soziale Schicht in der hochindustrialisierten Gesellschaft. Köln
- Peisert, Hansgert (1967): Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München
- Popitz, Heinrich (1965): Die Ungleichheit der Chancen im Zugang zur höheren Schulbildung. In: Friedeburg, Ludwig v. (Hrsg.): Jugend in der modernen Gesellschaft. Köln, S. 392-408
- Rodax, Klaus (1991): Theodor Geiger Soziologie der Erziehung. Berlin
- Rössel, Jörg/Beckert-Zieglschmid, Claudia (2002): Die Reproduktion kulturellen Kapitals. In: Zeitschrift für Soziologie, 31. Jg., H. 6, Dezember 2002, S. 497-513
- Smith, Adam (2006): Der Wohlstand der Nationen. (Orig. »An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations«, 1776.) München
- Veblen, Thorstein (1986): Theorie der feinen Leute. (Orig. »Theory of the Leisure Class«, 1899. Aus dem Englischen v. S. Heintz und P. v. Haselberg.) Frankfurt a.M.
- Vester, Michael (2006): Die ständische Kanalisierung der Bildungsschancen. In: Georg, Werner (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Konstanz, S. 13-54
- Wagner, Sabine (2006): Bildungssystem Österreich, <a href="http://www.bildungssystem.at/article/articleview/366/1/94">http://www.bildungssystem.at/article/articleview/366/1/94</a>, Stand Nov. 2006

- Willis, Paul (1979): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. (Orig. »Learning to Labour. How Working Class Kids Get Working Class Jobs«, 1977. Aus dem Englischen v. N. T. Lindquist.) Frankfurt a.M.
- Young, Michael (1961): Es lebe die Ungleichheit. Auf dem Weg zur Meritokratie. (Orig. »The Rise of the Meritocracy 1870-2033«, 1958. Aus dem Englischen v. Hans Asbeck.) Düsseldorf
- Young, Michael (2001): Down with meritocracy. In: *The Guardian*, 19. 6. 2001, London

#### INCOLE ERLER

# Die Illusion der Chancengleichheit

Pierre Bourdieu und seine Theorie der Bildungsungleichheit

»Die Gleichheit der Chancen« entscheidet sich nach der Verteilung der Hochschuldiplome je nach sozialer Herkunft. Diese Verteilung zeigt auf eklatante Weise, dass die Chancen eines Kindes auf schulischen Erfolg viel direkter eine Funktion seiner sozialen Klasse als seiner persönlichen Talente sind« (Bourdieu 2001: 20).

Gehen wir gedanklich 30 Jahre zurück: Es gibt keine Studiengebühren, der Zugang zur Universität ist nicht durch verschiedenste Aufnahmeverfahren beschränkt und es gibt noch einen politischen Willen, auch Kinder aus bildungsfernen Schichten zu höherer Bildung zu animieren. Trotz dieser aus heutiger Sicht paradiesisch erscheinenden Zustände zeigte sich, dass die Bildungsöffnung vor allem Frauen und Mittelschichtskindern zu einem Studium verhalf. Kinder aus ArbeiterInnen- oder bäuerlichen Familien kamen dagegen bei weitem nicht in dem Ausmaß an die Universitäten, wie es ihrer gesamtgesellschaftlichen Größe entsprochen hätte. Ein ähnliches Bild zeigte sich auch in Frankreich, wo eine 1962 vom Institut National d'Études Démographiques (INED) durchgeführte Studie das Vertrauen in die republikanische Schule als Trägerin von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit nachhaltig erschütterte, indem sie erstmals den sozialen Auslese- und Eliminierungsprozess des Bildungssystems in Zahlen fasste. Entgegen der Ansicht vieler ökonomistischer MarxistInnen zeigte sich dabei, dass vor allem die kulturelle Herkunft entscheidender für den schulischen Erfolg war als beispielsweise das Einkommen. Daran anschließend veröffentlichten die Soziologen Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron 1964 das Buch »Les héritiers« (Die Erben), das wie »der Blitz aus heiterem Himmel« einschlug (Baudelot 2005: 167) und von manchen als ein Auslöser der Pariser 1968er-Revolte gesehen wird. Die beiden Autoren zeigten, wie auch im Nachfolgeband »La reproduction« von 1970, wie die Klassengesellschaft durch das Bildungssystem (re)produziert wird.¹ Dabei klang ihr Hauptargument zunächst etwas seltsam: Die Klassengesellschaft wird reproduziert, indem das Schul- und Unterrichtssystem alle gleich behandelt und in keiner Weise adäquat darauf eingeht, welche Voraussetzungen die einzelnen Personen mitbringen.

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 klassische Musik und Schlager, abstrakte Kunst und Kitsch, sprachliches Ausdrucksvermögen und sportliches Können unterschiedlich bewertet und eindeutig einer Seite der sozialen Hierarchie, oben oder unten, zugewiesen werden. Bourdieu bezeichnet diese Pole als legitime bzw. illegitime Kultur. Je nach sozialer Herkunft bringen SchülerInnen und Studierende unterschiedliche Erfahrungen darüber mit. Diejenigen SchülerInnen, die durch ihr soziales Umfeld die gewünschte (legitime) bürgerliche Kultur von klein auf

Auf Deutsch erschienen die beiden Bände »Les hériters. Les étudiants et la culture« sowie »La reproduction« in verschiedenen Teilen neu zusammengestellt zuerst in »Die Illusion der Chancengleichheit« 1971 in Stuttgart. Die fehlenden Teile erschienen dann 1973 in »Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt« gemeinsam mit »Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion« in Frankfurt a.M.

kennen, haben einen Vorsprung gegenüber jenen, die diese Kultur von Grund auf erlernen müssen. Dieses Handicap besteht auf verschiedensten Ebenen; es kommt z.B. darauf an, ob zu Hause Dialekt oder Hochsprache gesprochen wird, ob AkademikerInnen in der Familie vor allem als Respektspersonen einer anderen sozialen Welt erlebt werden oder welche kulturellen Vorlieben in der sozialen Umgebung üblich sind. SchülerInnen müssen, um akzeptiert zu werden, erst die Codes lernen, die von der Schule erwünscht sind.<sup>2</sup> In der Weise, wie das Bildungssystem ungleiche SchülerInnen mit denselben Mitteln bewertet (benotet), verschleiert es ihre unterschiedlichen Voraussetzungen.

#### Ein neues Kapitalkonzept

Bourdieu, 1930 als Sohn eines Postbeamten und einer Bauerntochter in einem kleinen Dorf im entlegenen Béarn in den Pyrenäen geboren, hatte das unwahrscheinliche Glück, am Ende seiner Schullaufbahn an der Pariser Eliteuniversität École Normale Supérieure zu landen. Die damit überwundene soziale und kulturelle Distanz und persönliche Erfahrung verhalf Bourdieu wohl zu einem besonders feinen Sinn für diese (Re-)Produktionsfunktion des Bildungssystems. Rasch erkannte er, dass es nicht genügen würde, soziale Ungleichheit als Produkt einer Gesellschaft zu beschreiben, die aus zwei einander feindlich gegenüberstehenden Klassen bestehe. Er erklärte sich die Klassengesellschaft nicht ausschließlich über das Eigentum und Nichteigen-

2 Selbst wenn diese Codes erlernt wurden, bedeutet das noch lange nicht, dass dies ausreichen würde, um den kulturellen »Rückstand« aufzuholen. Bourdieu zeigt, dass das Schulsystem sehr genau zwischen mühsam erlerntem Wissen (dem »Fleiß«) und familiär erworbenem Wissen (das man »nebenbei mitbekommt«) unterscheidet. Letzteres führt zu einer Leichtigkeit, die als »Brillanz« ausgelegt wird (vgl. Bourdieu 2004).

tum an ökonomischen Gütern, die umgangssprachlich gerne als »Kapital« bezeichnet werden.<sup>3</sup> Diesen Begriff erweiterte er um eine kulturelle, soziale und symbolische Dimension. Kapital tritt dabei in mindestens vier Arten auf:

- 1) Ökonomisches Kapital ist praktisch identisch mit dem umgangssprachlich verwendeten. Es ist in unseren Gesellschaften dominant und wird in Form von Eigentum angesammelt.
- 2) Kulturelles Kapital meint den Besitz von (legitimer) Bildung, Wissen und Geschmack. In erster Linie finden wir dieses als gelerntes Wissen (inkorporiert). Zur Schau gestellt wird es in institutionalisierter Form, über schulische Abschlüsse, Zertifikate und Titel. Schließlich lässt sich kulturelles Kapital auch in objektiviertem Zustand beschreiben: »in Form von kulturellen Gütern, Bildern, Büchern, Lexika, Instrumenten oder Maschinen, in denen bestimmte Theorien und deren Kritiken, Problematiken usw. Spuren hinterlassen oder sich verwirklicht haben« (Bourdieu 1997: 53).
- 3) *Soziales Kapital* sind die hilfreichen sozialen Netzwerke, die einer Person, vor allem dank Geburt in eine bestimmte Familie, zur Verfügung stehen.
- 4) Schließlich nennt Bourdieu noch das *symbolische Kapital*, das umgangssprachlich als Prestige oder Renommee bezeichnet werden würde.

Im sozialen Feld<sup>4</sup> der Bildung (re)produziert sich soziale Ungleichheit vor allem über das kulturelle Kapital, gleichzeitig steht dahinter jedoch immer die Verfügung über ökonomisches Kapital. Das Bildungssystem hat die Macht, Titel, also institutio-

- 3 Bourdieu übernimmt den umgangssprachlichen Begriff des »Kapitals« und nicht den von Marx verwendeten Begriff.
- 4 Als »Feld« bezeichnet Bourdieu Teilbereiche der Gesellschaft wie Politik, Religion oder Wirtschaft.

nalisiertes Kapital, zu verleihen (vgl. Bourdieu et al. 1981). 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.

Ökonomisches Kapital ist eine Grundvoraussetzung dafür, ob sich eine Familie einen bestimmten Bildungsweg (inklusive privater Nachhilfekosten) überhaupt leisten kann. »Ökonomisches Kapital ist nicht nur Voraussetzung für die Auswahl der Schulen, das Maß der Bildungsanstrengungen und der Verweildauer im Bildungssystem; vielmehr ebnet ökonomisches Kapital im Verein mit Sozialkapital erst den Weg zur gewinnbringenden Verwertung der Bildungsinvestition und öffnet den Weg zu erfolgreichen Berufskarrieren« (vgl. Müller, zit. n. Reinprecht 2005: 140).

Schließlich hängt damit das symbolische Kapital zusammen, die Ehrfurcht vor den Institutionen der Bildung, dessen Wirkung jeder beobachten kann, sei es an Elternsprechtagen in der Schule oder bei Sponsionsfeiern an der Universität. Das Bildungssystem versteht es hervorragend, zu blenden, und je besser dies gelingt, desto stärker unterwerfen sich SchülerIn/StudentIn der symbolischen Herrschaft der Bildungseinrichtungen.

## Der Habitus als verinnerlichte Klassenposition

Um erklären zu können, wie und warum die Inszenierung von Wissen und Bildung so ungleich wirkt, greift Bourdieu auf das alte sozial-philosophische Konzept des *Habitus* zurück.

Unter Habitus versteht er die jeweils spezifische Art und Weise, unseren Alltag wahrzunehmen, zu beurteilen, zu denken und zu handeln. Von Geburt an und zum Teil schon davor lernen wir bestimmte Dinge als selbstverständlich kennen und andere als fremd. Wir gewöhnen uns an bestimmte Speisen, Gerü-

che, Musik, die wir womöglich schon als Kinder kennen gelernt haben, die uns dadurch vertraut sind und unseren »Geschmack« prägen. Gleichzeitig haben wir von klein auf mit bestimmten Alltagssituationen umzugehen gelernt, wissen, wie wir darauf reagieren können, und haben uns eine Meinung dazu gebildet. Bourdieu konnte nun zeigen, dass alle diese Erfahrungen mit der sozialen Situation – Klasse, Geschlecht, Milieu – zusammenhängen, in der wir gelebt haben und leben. Wir haben diese meist unbewusst aufgenommen (inkorporiert) und reagieren auf sie ebenfalls meist spontan und unbewusst. Auf Grund der unglaublichen Fülle an Eindrücken und Ausdrücken hat sich ein »Habitus«, ein Verhalten, gebildet, das wiederum unseren Lebensstil mitbestimmt.

Indem das Bildungssystem nun auf Vorstellungen einer bürgerlichen und kleinbürgerlichen Kultur aufbaut, bewertet es bürgerliches Verhalten entsprechend positiv. Menschen mit anderem sozialen Hintergrund fühlen sich darin eher fremd. »Der Professor bevorzugt instinktiv die Studenten, die in ihrer Vollendung die privilegierten Werte der Bourgeoisie ausdrücken, zu der er selbst gehört oder zu der er sich mit seiner Ausbildung zählt« (Bourdieu 2001: 23).

## Die Funktion des Bildungssystems

Das Bildungssystem hat »nicht nur die Aufgabe, qualifizierte Arbeitskraft zu reproduzieren – wir nennen das vereinfachend die ›technische Reproduktionsfunktion‹ –, sondern auch die Funktion, die Stellung der Arbeitskräfte bzw. ihrer Gruppe innerhalb der Sozialstruktur zu reproduzieren – die soziale Reproduktionsfunktion –, wobei diese soziale Stellung relativ unabhängig von der erworbenen eigentlich technischen Fähigkeit ist« (Bourdieu et al. 1981: 96).

In Bildung zu investieren ist nie voraussetzungslos. Für die einen geht es dabei um die Vererbung kulturellen Kapitals innerhalb der Familie. Für die anderen geht es um die Chance, bessere Startpositionen in anderen sozialen Feldern zu erhalten. Das Risiko jedoch, »bei dem Versuch, alles zu gewinnen, alles zu verlieren«, geht man nur dann ein, »wenn man sicher ist, niemals alles zu verlieren« (Bourdieu et al. 1981: 180).

Mit dem Ansteigen der Beteiligung unterer sozialer Schichten am Bildungssystem schien es erstmals möglich, die Spirale der sozialen und kulturellen Reproduktion der herrschenden Klassen zu durchbrechen. Wie naiv diese Ansichten waren, zeigt sich heute beim konservativen Rückfall umso deutlicher. Mit dem Ruf nach Elite-, Spitzen- oder Weltklasseuniversitäten fällt die Universität dorthin zurück, wo sie eigentlich immer gestanden ist. Diese Entwicklung ist jedoch kein Akt mangelnder Einsicht in eine gesellschaftliche Zukunftsinvestition, sondern im Grunde ein logischer Schritt in der Verteilung gesellschaftlicher Macht und Güter. Bourdieu zeigte in seinem Buch »Die feinen Unterschiede« sehr deutlich, welche Abwehrkämpfe die herrschenden Klassen der Gesellschaft angesichts der Bildungsexpansion der 1970er Jahre führten. In dem gemeinsam mit anderen SoziologInnen herausgegebenen Band »Das Elend der Welt« fasste er die Logik dieser Struktur noch einmal zusammen: »Ganz klar, daß man den Kindern der ökonomisch und kulturell am stärksten benachteiligten Familien keinen Zugang zu den verschiedenen, besonders den höchsten Ebenen des Schulsystems verschaffen kann, ohne den ökonomischen und symbolischen Wert der Zeugnisse und Diplome grundlegend zu verändern (und ohne zumindest dem Anschein nach die Titelinhaber einem Risiko auszusetzen)« (Bourdieu/Champagne 1997: 529).

Eine der Strategien der herrschenden Klassen war es, längere Bildungswege zu schaffen, die mehr Abschlüsse ermöglichten. Dadurch differenzierte sich das System der Titelvergabe immer weiter aus und mittlerweile kennen wir wertlosere Abschlüsse wie den Bachelor an einer namenlosen Hochschule und wertvollere wie den Doktortitel einer renommierten Universität. Trotz Bildungsexpansion hat sich das soziale Feld nur weiter ausdifferenziert, es hat sich verkompliziert – mit dem Nebeneffekt, dass viele immer noch an die »Illusion der Chancengleichheit« glauben.

»Die aus den kulturell am stärksten benachteiligten Familien stammenden Schüler oder Studenten erlangen am Ende einer häufig mit schweren Opfern bezahlten langen Schulzeit aller Wahrscheinlichkeit nach nur einen entwerteten Titel, und wenn sie scheitern, was für sie noch das wahrscheinlichste Schicksal darstellt, dann sind sie zu einer zweifelsfrei stigmatisierenden und noch totaleren Ausgrenzung verurteilt als in der Vergangenheit: In dem Maße stigmatisierender, als sie anscheinend zihre Chancee gehabt haben und als die Institution Schule tendenziell immer ausschließlicher die soziale Identität definiert; noch totaler in dem Maße, als ein immer größer werdender Anteil der Plätze auf dem Arbeitsmarkt rechtmäßig und tatsächlich von den immer zahlreicheren Inhabern eines Diploms besetzt wird [...]« (Bourdieu/Champagne 1997: 529).

Das Bildungssystem ist dabei nur ein – wenn auch wichtiges – Feld innerhalb der gesamtgesellschaftlichen sozialen Ungleichheit. Schließlich »besteht dieser Widerspruch in einer Gesellschaftsordnung, die immer mehr dazu tendiert, allen alles zu bieten, besonders was den Konsum materieller oder symbolischer oder gar politischer Güter angeht, dies allerdings in der fiktiven Gestalt des Scheins, des Trugbilds oder der Nachahmung, als ob darin das einzige Mittel läge, einigen wenigen den wirklichen oder legitimen Besitz dieser Exklusivgüter vorzubehalten« (Bourdieu/Champagne 1997: 533).

#### Literatur

- Baudelot, Christian (2005): Das Bildungswesen, ein neues wissenschaftliches Objekt, ein Feld neuer Kämpfe. In: Colliot-Thélène, Catherine/François, Étienne/Gebauer, Gunter (Hrsg.): Pierre Bourdieu: Deutschfranzösische Perspektiven. Frankfurt a.M., S. 165-178
- Bourdieu, Pierre (1973): Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. In: Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude: Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. (Aus dem Französischen v. Eva Moldenhauer.) Frankfurt a.M., S. 88-138
- Bourdieu, Pierre (1997): Die verborgenen Mechanismen der Macht. (Aus dem Französischen v. Jürgen Bolder.) (Unv. Nachdruck von 1992.) (Schriften zu Politik & Kultur, 1.) Hamburg
- Bourdieu, Pierre (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. (Aus dem Französischen v. Jürgen Bolder et al.) (Schriften zu Politik & Kultur, 4.) Hamburg
- Bourdieu, Pierre (2004): Der Staatsadel. (Orig. »La noblesse d'état«, 1989. Aus dem Französischen v. F. Hector u. J. Bolder.) Konstanz
- Bourdieu, Pierre/Boltanski, Luc/Saint Martin, Monique de/Maldidier, Pascale (1981): Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, Pierre/Champagne, Patrick (1997): Die intern Ausgegrenzten. (Aus dem Französischen v. Andreas Pfeuffer.) In: Bourdieu, Pierre et al.: Das Elend der Welt. (Orig. »La misère du monde«, 1993.) Konstanz, S. 527-533
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. (Orig. »Les héritiers. Les étudiants et la culture«. Aus dem Französischen v. Barbara u. Robert Picht.) Stuttgart
- Krais, Beate (1983): Bildung als Kapital: Neue Perspektiven für die Analyse der Sozialstruktur. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. (Soziale Welt, Sonderband 2.) Göttingen, S. 221-224
- Reinprecht, Christoph (2005): Die »Illusion der Chancengleichheit«. Soziale Selektion im Bildungssystem. In: Paulo Freire Zentrum/Österreichische HochschülerInnenschaft (Hrsg.): Ökonomisierung der Bildung. Wien, S. 129-153

# Anna-Maria Adaktylos Sprache und sozialer Status

»Education cannot compensate for society.« Basil Bernstein (1970)

Sprache ist konstituierend für unser Leben, speziell für unseren sozialen Status. Dieses Phänomen ist ein beliebter Stoff der Literatur, so populär, dass er sogar verfilmt wurde, denken wir nur an »My Fair Lady« oder »Ein echter Wiener geht nicht unter«. »My Fair Lady« ist die Musical-Version von Bernard Shaws »Pygmalion«, in dem Henry Higgins, Professor für Phonetik, dem Blumenmädchen Eliza Doolittle die Standard-Aussprache des Englischen beibringt und ihr so Zutritt zur Upperclass verschafft. Ernst Hinterbergers Fernsehserie »Ein echter Wiener geht nicht unter« lebt von der starken Wiener Aussprache des Titelhelden Edmund Sackbauer und im Gegensatz dazu der hochsprachlichen Aussprache von Karli, seinem Schwiegersohn.

Der Erwerb unserer Muttersprache ist ein ungesteuerter Prozess; wir müssen uns nicht mit Grammatiktabellen und Vokabellisten beschäftigen, um sie zu lernen. Kinder nehmen die Umgebungssprache – oder die Umgebungssprachen – auf und ihr Gehirn ist automatisch in der Lage, diese Sprache als produktives Regelsystem zu übernehmen. Genauso automatisch nehmen Kinder damit auch Informationen zum sozialen Status der Umgebung auf, denn diese werden durch die Sprache signalisiert.

Gleichzeitig ist Sprache aber nicht nur ein Regelsystem, das ein unerschöpfliches Potenzial an möglichen Sätzen eröffnet (diese Fähigkeit zur Bildung aller hypothetisch möglichen grammatischen Sätze einer Sprache wird mit Noam Chomsky Kompetenz genannt). Sprache ist vielmehr auch die Performanz, das tatsächliche Verwenden von Sprache, inklusive der Fehler und Versprecher, die sich in einer authentischen Äußerung finden. Daher kann Sprache einerseits formal untersucht werden: wie ihre Regeln funktionieren und was SprecherInnen als richtige Sätze empfinden und was nicht; andererseits aber institutional, also in ihrer »Beziehung zu Gegebenheiten der Sprachgemeinschaft« (Hasan 1975: 193), wie bestimmte Wörter von einer Gruppe von SprecherInnen verwendet werden und von anderen nicht.

Der im Jahr 2000 verstorbene britische Soziologe und Sprachwissenschaftler Basil Bernstein beschäftigte sich intensiv mit diesem Phänomen. Er fragte sich, wie es dazu kommen konnte, dass »eine große Anzahl von Kindern normaler Intelligenz, die immer genug zu essen gehabt haben, das Schulsystem durchlaufen und als Versager verlassen« (Halliday 1975: 7 f.). Bei genauer Beobachtung stellt sich heraus, dass diese Kinder die Sprache einer Schicht mit niedrigem sozialem Ansehen sprechen, in Bernsteins Terminologie den restringierten Code. Erfolgreiche Kinder hingegen haben von ihrer Umgebung den elaborierten Code derselben Sprache erworben. »Die Codes sind Funktionen besonderer Formen sozialer Beziehungen oder, noch allgemeiner, sind Qualitäten der Sozialstruktur« (Bernstein 1967: 270). Bernstein spricht hier also nicht von der Sprache an sich, sondern von ihrer Verwendungsweise (vgl. Bernstein 1971a: 63). »Es ist unerlässlich, zwischen Sprachvarianten und einem restringierten Code zu unterscheiden«1 (ebd.: 64).

In diesem Zusammenhang wurden zwei Hypothesen aufgestellt, die allerdings beide grob simplifizieren und die Realität

<sup>1 »</sup>It is critically important to distinguish between speech variants and a restricted code.«

nicht abbilden: einerseits die Defizit- oder Defizienz-Hypothese, andererseits die Differenz-Hypothese. In der Defizit-Hypothese wird die Ansicht vertreten, der Misserfolg eines Kindes sei darauf zurückzuführen, dass seine Sprache in irgendeiner Form nicht ausreiche. Doch bei genauerer Untersuchung stellt sich heraus, dass weder das lautliche noch das grammatische System, der Wortschatz oder die damit verbundenen Bedeutungen Defizite haben. Studien, die einen unterschiedlichen Umfang des Vokabulars bestimmter Gruppen von Kindern aufzeigen, müssen mit Vorsicht betrachtet werden. Abgesehen davon, dass es äußerst schwierig festzustellen ist, über wie viel Wortschatz ein Kind wirklich verfügt<sup>2</sup>, und die Messung des Wortschatzes ohne genaue Betrachtung des grammatischen Systems auch nicht sehr aussagekräftig ist, sagt die Menge der Wörter ja noch nichts über das tatsächliche sprachliche Potenzial aus.<sup>3</sup> Es gibt keinen defizitären Dialekt, und auch Bernsteins Unterscheidung zwischen restringiertem und elaboriertem Code darf nicht so aufgefasst werden, da er unter Code ja nicht ein Kommunikationssystem, also eine Sprachvariante, sondern deren Funktion in sozialen Zusammenhängen versteht. »Mütter aus der Arbeiterklasse sind nicht sprachlich behindert, genausowenig sind es ihre Kinder«<sup>4</sup> (Bernstein 1971a: 64).

- 2 Es fängt mit der Frage an, ob wir »Regen«, »Schirm« und »Regenschirm« als drei oder als zwei Wörter zählen.
- 3 Dazu ein Beispiel aus der Patholinguistik: Menschen mit dem Williams-Beuren-Syndrom verfügen oft über einen »hochentwickelten und umfangreichen Wortschatz«, jedoch gleichzeitig über eingeschränktes Sprachverständnis und klare geistige Schwächen (<a href="http://www.wbs-bayern.de/lit1/index.html">http://www.wbs-bayern.de/lit1/index.html</a>).
- 4 »Working-class mothers [...] are *not* linguistically deprived, neither are their children.«

In der Differenz-Hypothese wird die Ansicht vertreten, dass die Sprache unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen auch unterschiedlich sei. Dass es einen Unterschied zwischen Dialekt und Hochsprache (also der nicht-standardisierten und der standardisierten Form) gibt, steht außer Frage und wir haben schon geklärt, dass keine der Sprachen minderwertig oder defizitär ist. Nun stellt sich also die Frage nach der Relevanz dieser Unterschiede. Manche Situationen verlangen den Gebrauch der Hochsprache und wenn ein Kind diese nicht verwendet, ist das in solchen – gerade im Bildungssystem häufigen – Situationen nachteilig. Weiters verlangen speziell Bildungssituationen, dass man auch Information ausspricht, die eigentlich klar aus dem Kontext hervorgeht, und dass eine Meta-Sprache verwendet wird, also über Sprache gesprochen wird. Dies tun Kinder aus der Unterschicht eher nicht (vgl. Bernstein 1971a: 63-64).

Es ist somit nicht die Sprache an sich, sondern das soziale Stigma dieser Sprachvariante, was dem Kind Nachteile verschafft. Das Kind wird in Bildungssituationen benachteiligt, weil es nicht die standardisierte Form spricht. Es ist von der schriftlichen Variante der Sprache weiter entfernt als das Kind, das die standardisierte Form muttersprachlich erworben hat. Außerdem beantwortet das Kind nur die gestellte Frage und gibt nicht auch die explizite Information, die es als selbstverständlich aus dem Kontext hervorgehend ansieht, sondern es geht davon aus, dass ein großer Teil der Information implizit bekannt ist; das Kind fasst die Fragestellung anders auf. Dies hängt damit zusammen, dass auch die Eltern dieses Kindes aus der Unterschicht Sprache eher nicht explizit und symbolisch verwenden, sondern implizite Information (den »Hausverstand«) voraussetzen und diese nicht zusätzlich aussprechen. Das Kind übernimmt diese Verhaltensweise von den Eltern. In der Schule wird jedoch verlangt, explizit Informationen zu nennen.

Sowohl das soziale Stigma des nicht-standardisierten Dialekts als auch die unterschiedliche Sprachverwendung des Kindes verursachen auch ein anderes Verhalten des Lehrkörpers: Es wird vom Kind quasi erwartet, dass es versagt (vgl. Bernstein 1971a: 62; siehe auch den Beitrag von Ingolf Erler in diesem Band).

Der Unterschied zwischen diesen Sprachen, der über Erfolg oder Versagen entscheidet, liegt nicht in der Sprache selbst, sondern in den sozialen Konnotationen, die die Umgebung mit der Sprachvariante verbindet. »Damit eine Varietät als gehoben beschrieben werden kann, muß sie zunächst als solche akzeptiert werden« (Moosmüller 1991: 14). Ein Beispiel ist das »Meidlinger L«, das im Wienerischen eine eindeutige Zugehörigkeit zur ArbeiterInnenklasse signalisiert und somit erwarten lässt, dass restringierter Code verwendet wird, in anderen Sprachen (z.B. im Katalanischen oder in verschiedenen slawischen Sprachen) jedoch ein Laut der Standardsprache ist und daher in diesen Sprachen auf den elaborierten Code hinweist. Ebenso kann eine bestimmte sprachliche Eigenheit im Lauf der Zeit von einem zum anderen Code wechseln wie etwa im Englischen das Auslassen des Lautes g am Ende von Partizipien (missin' gegenüber missing). Dies war im 19. Jahrhundert noch Zeichen von SprecherInnen aus der Oberschicht, inzwischen ist es jedoch ein Zeichen der Zugehörigkeit zur ArbeiterInnenklasse (Crystal 1995: 39). Ein Überbleibsel der Oberschicht-Zuschreibung ist die Aussprache des Königshauses von Großbritannien: Die Queen spricht in diesem Punkt so wie ihre Untertanen aus der untersten Klasse.

Es ist also nicht so, dass die Sprache der Oberschicht schöner oder reicher oder die der Unterschicht hässlicher oder ärmer wäre. Es geht hier vielmehr einerseits um die Signalwirkung, die schon ein einzelner Laut haben kann, erst recht bestimmte Vokabeln oder Satzkonstruktionen oder eine bestimmte Satzinto-

nation. Ein Kind, das das »Meidlinger L« verwendet, wird vom Lehrpersonal anders eingeschätzt werden als ein Kind mit der Aussprache einer höheren sozialen Schicht. Andererseits geht es um das Verhalten der Mitglieder einer bestimmten sozialen Gruppe in Bezug auf die Sprache. Tendenziell kann gesagt werden, dass es in hohen sozialen Klassen eher eine positive Haltung gegenüber der Verwendung von sprachlichen Mitteln als Problemlösungsstrategie und von Büchern, also geschriebener Sprache, als Mittel der Informationsbeschaffung gibt. Hier wird der elaborierte Code verwendet. In niedrigeren sozialen Klassen wird mehr Wert auf andere Strategien gelegt und somit der restringierte Code verwendet. Da im schulischen Bereich verlangt wird, sprachliche Strategien anzuwenden, sind Kinder, die diese Strategien zu Hause als selbstverständlich vorgelebt bekommen haben und sie daher oft geübt haben, klar im Vorteil gegenüber jenen, für die diese Strategien neu sind.

«Für Bernstein selbst waren Unterschiede in Kodes eine Eigenschaft der sprachlichen Performanz oder des Sprachgebrauchs, nicht der sprachlichen Kompetenz oder des Sprachwissens (Bernstein, 1971[b], p. 173). Mit anderen Worten, er wies darauf hin, daß die Unterschiede zwischen der Sprache der Armen und jener der gebildeten Klassen in ihrer Wahl von Wörtern und Strukturen bestehen, nicht in den tatsächlichen Grammatiken«<sup>5</sup> (MacSwann/McLaren 1997).

Sowohl mit Hilfe des Sprachsystems der ArbeiterInnenklasse als auch mit Hilfe jenes der Upper Class kann also Komplexes

5 »Bernstein himself explicitly took differences in codes to be a property of linguistic performance or language use, not linguistic competence or knowledge of language (Bernstein, 1971, p. 173). In other words, he suggested that the differences between the language of the poor and of the educated classes consist in their choice of words and structures, not in their actual grammars.« oder Einfaches ausgedrückt werden; die Analyse als restringierter oder als elaborierter Code hängt von der tatsächlichen Verwendung dieser Sprachsysteme ab, also von dem, wie und wozu die sprachlichen Mittel verwendet werden.

Es sind folglich nicht die Sprache selbst, das grammatische System der Sprache oder die Sprachkompetenz, die dazu führen, dass SprecherInnen von Unterschicht-Varietäten eine schlechtere Position haben. Es ist vielmehr einerseits das negative Ansehen, mit dem Elemente der sprachlichen Varietäten der Unterschicht verbunden sind, und andererseits die Verwendung der Sprache in den jeweiligen Schichten, also die Sprachperformanz, wie z.B. in Bernstein/Henderson (1975) ausgeführt wird, die Kindern aus den unteren Schichten eine schlechtere Ausgangsposition in der akademischen Welt bescheren.

Eliza Doolittle in »Pygmalion« braucht nicht nur eine angesehenere Aussprache, sondern auch die richtigen Benimmregeln und den richtigen sozialen Status, um zu reüssieren.

#### Literatur

- Bernstein, Basil (1967): Sprache und Lernen im Sozialprozeß. In: Flitner, Andreas/Scheuerl, Hans: Einführung in p\u00e4dagogisches Sehen und Denken. (Erziehung in Wissenschaft und Praxis, 3.) M\u00fcnchen, S. 235-270
- Bernstein, Basil (1971a): Education cannot compensate for society. In: Cosin, B. R./Dale, I. R./Esland, G. M./Swift D. F. (Hrsg.): School and Society. A sociological reader. (Open University Set Book.) (Erstveröffentlichung: New Society 26. Februar 1970, S. 344-347.) London, S. 61-66
- Bernstein, Basil (1971b): Class, Codes and Control II. Theoretical studies toward a sociology of education. London
- Bernstein, Basil (Hrsg.) (1975): Sprachliche Kodes und soziale Kontrolle. (Orig. »Class, Codes and Control II.«, 1973. Aus dem Englischen v. J. Donath u. W. Mock.) Düsseldorf

- Bernstein, Basil/Henderson, D. (1975): Schichtspezifische Unterschiede in der Bedeutung der Sprache für die Sozialisation. In: Bernstein, Basil (Hrsg.): Sprachliche Kodes und soziale Kontrolle. Düsseldorf, S. 22-45
- Crystal, David (1995): Die Cambridge-Enzyklopädie der Sprache. (Orig. »The Cambridge Encyclopedia of Language«, 1987. Aus dem Englischen v. Stefan Röhrich, Ariane Böckler und Manfred Jansen.) Frankfurt a.M.
- Halliday, Michael A. K. (1975): Vorwort. In: Bernstein, Basil (Hrsg.): Sprachliche Kodes und soziale Kontrolle. Düsseldorf, S. 7-15
- Hasan, Ruqaiya (1975): Code, Register und sozialer Dialekt. In: Bernstein, Basil (Hrsg.): Sprachliche Kodes und soziale Kontrolle. Düsseldorf, S. 191-237
- MacSwann, Jeff/McLaren, Peter (1997): Basil Bernstein's Sociology of Language: Comments on Alan R. Sadovnik's »Knowledge and Pedagogy: The Sociology of Basil Bernstein« (1995) and Paul Atkinson, Brian Davis and Sara Delamont's »Discourse and Reproduction: Essays in Honor of Basil Bernstein« (1995). In: *Bilingual Research Journal*, 21 (4), <a href="https://brj.asu.edu/articles/ar6.html">https://brj.asu.edu/articles/ar6.html</a>
- Moosmüller, Sylvia (1991): Hochsprache und Dialekt in Österreich. Soziophonologische Untersuchungen zu ihrer Abgrenzung in Wien, Graz, Salzburg und Innsbruck. Wien

## Stefan Vater Kein Platz wie zu Hause

## Schulkulturen und bildungsferne Gruppen

Im folgenden Text werde ich ausgehend von schulischem Resistenzverhalten die Folgen und Faktoren dieser Ablehnung von Bildung thematisieren. Bildungsresistenz ist verbunden mit von der hegemonialen Kultur abweichenden Kulturen. Bezug nehmen werde ich dabei auf die bildungstheoretischen Ansätze von Antonio Gramsci sowie auf Ansätze der Cultural Studies.

## Spaß am Widerstand

Als Paul Willis (1982)<sup>1</sup> Ende der 1970er Jahre aus der teilnehmenden Beobachtung einer Gruppe von Arbeiterjungen, die, sagen wir, nicht sehr gute Schüler waren, ein sympathisierendes und nicht einfach moralisch abwertendes Bild dieser Jugendlichen zeichnete, waren die Reaktionen der FachkollegInnen und BildungspolitikerInnen teils empört: Da werde schulischer Vandalismus zum legitimen und noch dazu als kreativ bezeichneten Ausdruck von Unterdrückung und Chancenungleichheit stilisiert.<sup>2</sup>

- 1 Kurzfassung des vergriffenen Buches von Pamela Ripota unter: <a href="http://www.adulteducation.at/de/literatur/universitaereforschung/4">http://www.adulteducation.at/de/literatur/universitaereforschung/4</a>>.
- 2 »Es sei eine »Erhöhung der rückständigsten und ignorantesten Gruppen innerhalb der gesamten Bevölkerung zu heroischen Staturen: die Schulschwänzer, die Schulvandalen und Eltern, die sich aus anderen

Willis beobachtet in seiner Studie junge Männer aus dem ArbeiterInnenmilieu, deren Väter also im wesentlichen Handarbeit verrichten. Die Jungen sind neben den spezifischen Praxen und Werten dieses Milieus auch durch einen tiefen Sexismus. Machismus und patriarchale Praxen, ein krudes Arbeitsethos sowie eine ausgeprägte Fremdenfeindlichkeit gekennzeichnet. Dennoch erscheinen die Jugendlichen in Willis' Studie erstaunlicherweise sympathisch und ihre Schulgeschichten wirken nachvollziehbar. Willis beschreibt die Situation von Jugendlichen, die vorhaben, nach der Pflichtschulzeit aus dem Schulbetrieb auszuscheiden, und mit großer Wahrscheinlichkeit damit rechnen müssen, ähnliche Tätigkeiten wie ihre Väter zu verrichten: Schwerarbeit in Stahlwerken, Kohlegruben oder wo auch immer. Und die Jungen sind kreativ, wenn es darum geht, kollektiv die Schuldisziplin zu unterlaufen, LehrerInnen zu ärgern und sich eine Autonomie anzueignen, deren zentrale Elemente Gruppensolidarität, Arbeitsethos und das Bewusstsein sind, hier (in den schulischen Kontext) nicht herzugehören, sowie der Wunsch, endlich einmal etwas Brauchbares zu lernen, das die Schule aber in keiner Weise bieten kann.

Die Praxisformen der Jugendlichen sind geprägt durch ihr Herkunftsmilieu, das ArbeiterInnenmilieu, und diese Prägung wird in Schulen vor allem als Gewalt und Disziplinlosigkeit wahrgenommen (Willis 1982: 14). Die Kultur des ArbeiterInnenmilieus bereitet – vermittelt durch spezifische Werte, Reaktionsmuster und Habitusstrukturen – intensiv auf die spätere Übernahme manueller Tätigkeiten vor (ebd.).

So bemühen sich die Jugendlichen in Willis' Studie, die Schule baldestmöglich zu verlassen, und handeln so gar nicht

als religiösen Gründen weigern, ihre Kinder zur Schule zu schicken« (nach Axmacher 1990: 28).

dem Slogan der europäischen ArbeiterInnenbewegung folgend, dass Wissen Macht sei – zumindest bezogen auf Schulwissen und die spezifische Form der Vermittlung desselben. Sie artikulieren und praktizieren eine Gegen-Schulkultur, indem sie das formelle System geschickt umgehen und seine Forderungen auf das absolute Minimum beschränken: durch Unterlaufen des Stundenplans, schichtspezifischen Humor, Mobilität und Angriffe auf den offiziellen schulischen Zeitbegriff. Zeit ist nicht etwas, womit sorgfältig umgegangen werden muss, Zeit wird beansprucht (Willis 1982: 49). Wildes Lachen ist Bestandteil eines respektlosen, karnevalistischen Fehlverhaltens (ebd.: 53).<sup>3</sup>

## »Ich weiß, dass ich dumm bin; da ist es nur fair und richtig, dass ich den Rest meines Lebens damit verbringe, in einer Autofabrik Schrauben in Felgen zu drehen.«

Soziale Selektion im Bildungsbereich wird nicht nur durch Strukturen erreicht, die von außen auf Individuen wirken. Selektion ist auch nicht die Folge eines Verlaufs abnehmender Begabung, der sich in konservativer Auslegung scheinbar zufällig mit sozialen Schichtungen deckt. Zentrales Element ist die Akzeptanz der scheinbar individuellen Begabungen in Hegemonie erzeugenden Strukturen und Praxen. Die Schule ist ein soziales Sieb, das einerseits die Anerkennung einer individualisierten und als gerecht getarnten Selektion ermöglicht und auf der anderen Seite Widerstand provoziert.

Wenn es um Selektion geht, sind Mechanismen der aktiven Übernahme des Klassenschicksals, also der Hegemonieerzeugung, bedeutend. Gleichzeitig sind es natürlich externe Struk-

3 Das Konzept des »wilden Lachens« verweist auf Michael Bachtin (vgl. Bachtin 1995).

turen, die diese Übernahme befördern. Gramsci kritisierte im Italien der 1920er Jahre, dass jede soziale Gruppe ihren eigenen Schultvp hat, der dazu bestimmt ist, in diesen Schichten eine bestimmte traditionelle Funktion festzuschreiben. Die Vervielfältigung von Schul-Typen, die frühe Differenzierung, tendiert dahin, die traditionellen gesellschaftlichen Ungleichheiten zu verewigen, auch wenn durch diese Differenzierungen der Eindruck einer demokratischen Tendenz hervorgerufen wird (vgl. Gramsci 2004: 1874; Apitzsch 1993: 144). Gramsci sah in den Schulreformen des faschistischen Italien – die eine stärkere Differenzierung durchsetzten - eine Verfestigung des Systems, in dem den Kindern der jeweiligen gesellschaftlichen Gruppen »ihre« soziale Stellung zugewiesen wird; er plädierte für eine Einheitsschule (vgl. Gramsci 1991 ff., Bd. 7, H. 12, \$2: 1497 ff.). Es ist nicht nur der Lehrinhalt, der den modernen Schultypen ihre reproduktive soziale Prägung gibt, vielmehr sind es auch ihre Strukturierung und verfrühte Differenzierung (vgl. Merkens 2004: 41).

## The Rich Full Life of Everyday Culture<sup>5</sup>

Paul Willis' Studie macht aber auch einen anderen wichtigen Aspekt sichtbar, Gesellschaft wird als eine Vielfalt von symbolischen Systemen und Artikulationen verstanden (vgl. Willis 1982: 250). Es existieren verschiedenste kulturelle Formen, Identitäten, Wertigkeiten und Erklärungen sowie Darstellungsformen der Welt (ebd.: 250 ff.).

»Kultur ist alltäglich: Dies scheint mir die wichtigste Tatsache zu sein. Jede menschliche Gesellschaft hat ihre eigene Ge-

- 4 Ebenso: Gramsci 1991 ff: Bd. 7, H. 12, \$2: 1528.
- 5 Vgl. Hoggart 1992: 132 f.; Lutter/Reisenleitner 1998: 24.

stalt, ihren eigenen Zweck, ihre eigenen Anschauungen. Jede menschliche Gesellschaft findet dafür Ausdrucksformen in Institutionen, Künsten, Bildungsprozessen. Die Entstehung einer Gesellschaft bedeutet das Entdecken gemeinsamer Überzeugungen und Vorlieben und doch zugleich ihre immerwährende Prüfung unter dem Druck der Erfahrung« (Raymond Williams, zit. n. Ahlheit 1993: 158).

Raymond Williams definiert Kultur als spezifische Lebensweise, nicht als festgelegten Kanon von Grundwerten, gesammelt in den Lexika und Medien der ernsten Musik, der Pflichtlektüren des Sprachenunterrichts, des guten Benehmens und der angemessenen Sprache (vgl. Williams 2005: 31 ff.; Williams 1999). Er reduziert Kultur nicht auf die Lebensform<sup>6</sup> (denn nichts anderes sind die universalistischen Vorstellungen einer wertvollen Hochkultur) einer spezifischen sozialen Gruppe. Im schulischen Kontext dominiert nach wie vor die Vorstellung eines grundlegenden, mehr oder weniger einheitlichen, unveränderbaren und universellen Wertekanons, die oft völlig unhinterfragbar bleibt und den Boden auch kritischer bildungstheoretischer Auseinandersetzung absteckt. Kultur wird hegemonial hochkulturell definiert, ist niemals alltägliche Kreativität. Kultur scheint im Mainstreamdiskurs einen gewissen materiellen Reichtum und eine Affinität zu Hochkultur selbstverständlich zu implizieren.

»Die weitverbreitete Meinung, daß das Wahre, das Gute, das Schöne in gleicher Weise wahr, gut und schön für alle sein müssen, wird von den gewaltigen politischen und ökonomischen Klassenkämpfen unserer Zeit immer wieder Lügen gestraft« (Ad-

6 Zum Begriff der Lebensform, den ich im Anschluss an Ludwig Wittgenstein formuliere und der in etwa einem umfassenden Begriff sozialer Praxis entspricht, vgl. Vater 1996. ler 1926: 29, Abs. 1). Das Zitat von Max Adler mag stilistisch etwas antiquiert klingen (von Klassenkämpfen ist heutzutage ja auch eher wenig zu hören), im Kern ist das Zitat aber tatsächlich revolutionär und für den Kontext dieses Artikels interessant, weil es fordert, nicht jede kulturelle Äußerungsform an den hegemonialen Standards bürgerlicher Hochkultur zu messen (vgl. Mahnkopf 1993: 67). Die impliziten Benchmarks des Bildungswesens, die Grundwerte, an denen gemessen wird, erscheinen als vorgegeben, transzendent und nicht gesellschaftlich definiert, in Wahrheit sind es - etwas verkürzt formuliert - die hochkulturellen Werte des Bildungsbürgertums, der Opernkritiker/-fetischisten, der Wagner-Freunde usw., die als für alle gültig erscheinen. Also ganz einfach formuliert: Es muss nicht alle gute Musik wie Oper klingen, nicht alles Lesenswerte ist ausschließlich von Goethe oder seinen Zeitgenossen verfasst und Anzug und Krawatte dürfen künftig mit den Motten im Kasten bleiben.

Adler fordert weiter eine Kulturentwicklung, die den »Einzug eines neuen Prinzips in Kopf und Herzen der Menschen« ermöglicht; sie sollen in der Lage sein können, »ihre Lage ungerecht, den Gegensatz von Reichtum und Armut unvernünftig, Ausbeutung und Rechtlosigkeit für unmoralisch« finden zu können. Gramsci betont, weniger moralisch basiert, die Hegemonie spezifischer Bildungsvorstellungen, -inhalte sowie -formen sei potenziell konfliktbehaftet. Alternative Kulturen und Weltanschauungen seien allerdings oft durch Ungeordnetheit und fehlende Zielgerichtetheit gekennzeichnet, die Aufgabe emanzipatorischer Bildungsarbeit sei die Arbeit an der Konsistenz und Kohärenz der Praxen der Subalternen (Gramsci 1991 ff., Bd. 7, H. 12, §2: 1521 f.). Und Bildung soll nicht bloß Aus-Bildung sein, weil es nicht nur um bessere Arbeitsbedingungen und Löhne geht, sondern auch darum, eine eigene Ideologie zu entwickeln und zu behalten. Um noch einmal Max Adler zu Wort kommen zu lassen: »Es ist ein bürgerliches Vorurteil, dass es in einer Gesellschaft, in der Klassengegensätze bestehen, Ideen geben könnte, die für alle gültig sind« (Adler 1926: 29).

#### Kulturelle Nähe

»Es war nicht mehr möglich, in einem Turnverein Mitglied zu sein, in dem die Bourgeoisie das große Wort führt« (Suhl/Meyhöfer 1989: 221).

Das obige Zitat aus den 1920er Jahren mag nicht unbedingt zum Thema dieses Artikels passen, es verdeutlicht aber die Sensibilität für eine kulturelle Fremdheit, deren Auswirkungen Benachteiligungen oder eine Verstärkung der kulturellen Entfremdung (vom Herkunftsmilieu) sind.

Für den Bildungskontext relevanter sind eine ganze Menge von Faktoren, die kulturelle Distanz zum Bildungsbereich ausdrücken und den Erfolg im Bildungssystem erschweren: nicht die richtige Kleidung zu tragen, nicht die richtigen Bildungserfahrungen gemacht zu haben oder nicht das richtige Geschlecht zu haben, nicht die richtigen Ausdrucksformen und Habitusstrukturen mitzubringen.

Die meisten Fähigkeiten, denen die Schule als Begabungen huldigt, sind schichtspezifische oder genderspezifische Praxiselemente, genauso wie eine gewisse Form der Abstraktionsfähigkeit. »Auch die Regeln der formalen Logik sind Abstraktionen [...], sie sind wie die Grammatik des gewöhnlichen Denkens, und doch müssen sie studiert werden, weil sie nicht etwas Angeborenes sind« (Gramsci 2004: 188).<sup>7</sup> Wobei hier festgehalten werden muss, dass Gramscis Kritik der Denkformen und Tech-

<sup>7</sup> Ebenso: Gramsci 1991 ff., Bd. 7, H. 12, §2: 1529.

niken wenig auf deren soziale Genealogie, sondern vor allem auf deren ungleiche Verbreitung fokussiert.<sup>8</sup>

Die Voraussetzungen sind nicht für alle gleich und somit wird die Schule zu einem traurigen Spiel, bei dem je nach »guter« sozialer Herkunft und Unterstützung die Chancen steigen, mit einem gewaltigen Vorsprung ins Rennen zu gehen (vgl. Gramsci 2004: 188). Das Schulsystem belohnt und verstärkt diesen Vorsprung in einem leistungszentrierten System laufend. Die Leistungseliten rekrutieren sich vor allem aus den Reihen der Reichen, ob kulturell oder materiell. Gleichzeitig herrscht eine schichtspezifisch unterschiedliche Wertschätzung von Bildung, viele Leute müssen davon überzeugt werden, »dass auch das Studieren ein Metier ist, und ein sehr mühseliges, mit einer besonderen, nicht nur intellektuellen, sondern auch nervlich-muskulären Lernzeit: es ist ein Prozess der Adaption, es ist ein Habitus« (Gramsci 2004: 189). 10

»Gewiss bewältigt das Kind aus einer traditionellen Intellektuellenfamilie den psycho-physischen Adaptionsprozess leichter; es hat schon, wenn es das erste Mal den Fuß in die Klasse setzt, etliche Pluspunkte gegenüber seinen Gefährten, es hat eine Orientierung, die es schon aufgrund der Familiengewohnheiten erworben hat: beim Aufpassen konzentriert es sich mit größerer Leichtigkeit, weil es den Habitus der Körperbeherrschung hat, usw. [...] Deshalb meinen viele aus dem Volk, dass es bei der

- 8 Gramscis Kritik ist weniger relativistisch. In seinem Konzept der Einheitsschule (vgl. Gramsci 1991 ff., Bd. 7, H. 12, §2) geht er von einer ersten Bildungsphase aus, in der besonders an den alten Sprachen ein Prozess der Aneignung von Techniken, aber auch Erkenntnissen erfolgen soll, und ebenso einer gewissen »Konformität« (Gramsci 1991 ff., Bd. 7, H. 12, §1: 1518 f., 178).
- 9 Ebenso: Gramsci 1991 ff., Bd. 7, H. 12, \$2: 1528.
- 10 Ebenso: ebd.: 1530.

Schwierigkeit des Studiums einen Trick zu ihrem Nachteil gebe (sofern sie nicht glauben, von Natur aus dumm zu sein): sie sehen den Herrn [...] mit Gewandtheit und scheinbarer Leichtigkeit eine Arbeit tun, die ihre Söhne Blut und Tränen kostet (Gramsci 2004: 189).<sup>11</sup>

»Aber das Bewusstsein des Kindes ist nichts ›Individuelles‹ (und schon gar nichts Einzigartiges), es ist die Widerspiegelung des Ausschnitts der Zivilgesellschaft, an dem das Kind teilhat, der gesellschaftlichen Verhältnisse, wie sie sich in der Familie, in der Nachbarschaft, im Dorf usw. knüpfen. Das individuelle Bewusstsein der überwältigenden Mehrheit der Kinder widerspiegelt zivile und kulturelle Verhältnisse, die abweichen von und im Widerspruch stehen zu denen, die von den Lehrplänen vertreten werden« (Gramsci 2004: 182).<sup>12</sup>

Richard Hoggart beschreibt in »The Uses of Literacy« (1992) die Schwierigkeiten und spezifischen Defizite als Effekte kultureller Fremdheit eines Bildungsaufsteigers aus der ArbeiterInnenschicht: keine Bücher im Haus, kein Schreibtisch, nicht die entsprechende Lockerheit und Lässigkeit, also Eleganz und Virtuosität im Umgang mit dem Wissen, kein geheiztes Arbeitszimmer, nur die Küche als Arbeitsraum – real ein Frauenraum –, keine bildungshungrigen FreundInnen, keine Seilschaften, die falsche Kultur und die falschen Werte.

»In einer Reihe von Familien vor allem der Intellektuellenschichten finden die Jungen im Familienleben eine Vorbereitung, eine Fortsetzung und Ergänzung des schulischen Lebens, sie schnappen sozusagen aus der ¿Luft eine ganze Menge von

11 Ebenso: ebd.

12 Ebenso: ebd.: 1523.

Kenntnissen und Haltungen auf, welche die eigentliche schulische Laufbahn erleichtern.«<sup>13</sup>

Fremdheit zur Bildungspraxis wird nicht unbedingt bewusst wahrgenommen, unter Umständen als schlechtes Gewissen über die individuelle Unzulänglichkeit oder als Entscheidungsdruck, das Herkunftsmilieu zu verlassen. Reale Bildung bevorzugt nicht nur bestimmte Praxen und vernachlässigt andere, Bildungssysteme sind darüber hinaus relevante Apparate/Stabilisatoren der Dominanz/Hegemonie und Herrschaft. Sie stabilisieren und vermitteln gewisse Anschauungsformen und Lösungsmuster.

Im schulischen Kontext werden Interessen und Praxen, grundlegende Denkmuster und Überzeugungen von einzelnen Gruppen verallgemeinert und als für alle gültig dargestellt (vgl. Hall 1988 oder Hall 1989). Hegemonie ist die Dominanz verallgemeinerter Partikularinteressen, die so dargestellt werden, als würden sie für alle gültig und nützlich sein. Und mit Althusser (vgl. Althusser 1971: 121 ff.) ist dies Aufgabe der Schulen, die als Außenposten der herrschenden, dominanten Kulturen/Schichten fungieren und schichtspezifische Werte verallgemeinern, lehren und durchsetzen. Schulen sind ideologische Staatsapparate (vgl. ebd.: 137). Die gesellschaftlichen Institutionen der Erziehung und Bildung sind »ideologisches Terrain«14, auf dem sich die Individuen ihr Bewusstsein von gesellschaftlichen Strukturkonflikten erarbeiten oder auf dem Konsens hergestellt wird, auf dem Weltdeutungen (und diese sind verbunden mit den sozialen Praxen) angeeignet und gestaltet werden, folglich bestehende Herrschaftsstrukturen auch hinterfragt und kritisch zurückgewiesen werden können (vgl. Merkens 2004: 29).

<sup>13</sup> Gramsci 1991 ff., Bd. 7, H. 12, \$1: 1517. Gramscis Intellektuellenbegriff ist umfassender als die alltägliche Verwendung.

<sup>14</sup> Vgl. Gramsci 1991 ff., Bd. 6, H. 10, §12: 1264.

#### Die wertvolle Hochkultur – hegemoniale Wirkungen

»Daß es mir – oder Allen – so scheint, daraus folgt nicht, daß es so ist. Wohl aber läßt sich fragen, ob man dies sinnvoll bezweifeln kann«

(Wittgenstein 1992: §1).

Es mag verwundern, dass hier Wittgenstein zitiert wird, aber dies ist argumentativ und auch historisch schlüssig: Wittgenstein und Gramsci waren über Umwege in Kontakt, über den Ökonomen Piero Sraffa, den Wittgenstein als einen der für ihn einflussreichsten Gesprächspartner beschreibt und der Gramscis Bücherlieferant im Gefängnis war. Bezogen auf die Funktionsweise hegemonialer Strukturen, Grundwertigkeiten und Überzeugungen des Alltags ist ein Aspekt wichtig, den Wittgenstein folgendermaßen darstellt: »Aber mein Weltbild habe ich nicht, weil ich mich von seiner Richtigkeit überzeugt habe; auch nicht, weil ich von seiner Richtigkeit überzeugt bin. Sondern es ist der überkommene Hintergrund, auf welchem ich zwischen wahr und falsch unterscheide« (Wittgenstein 1992, §94). Erst im Rahmen einer vergleichbaren sozialen Praxis werden Auseinandersetzungen über »richtig« und »falsch« möglich, denn welche Rechtfertigungen gelten und welche Praxen akzeptiert werden, ist nicht eine Frage von »Wahrheit« oder Rationalität, sondern eine Frage dessen, wie Menschen denken und leben (vgl. Wittgenstein 1984b, §325), eine Frage der Hegemonie. »Statt des Unzerlegbaren, Spezifischen, Undefinierbaren: die Tatsache, daß wir so und so handeln, z.B. gewisse Handlungen strafen, den Tatbestand so und so feststellen, Befehle geben, Berichte erstatten, Farben beschreiben, uns für die Gefühle der Anderen interessieren. Das Hinzunehmende, Gegebene [...] seien Tatsachen des Lebens/seien Lebensformen« (Wittgenstein 1984a, I/\\$630).

Wittgenstein legt die Verknüpfungen von Denkformen und Lebensumständen (soziale Praxen) offen. Lebenspraxis (Lebensform) und Sprache sowie Urteile<sup>15</sup> werden von Wittgenstein eng mit der Weltwahrnehmung verwebt. Manche Grundannahmen sind so tief und unreflektiert mit der konkreten Praxis, dem spezifischen Habitus und den Herrschaftsstrukturen verbunden. dass die Möglichkeit der Reflexion verschwunden ist; sie funktionieren als eine Art mythologischer Grund (vgl. Wittgenstein 1992, §95). Bildung wird zu einer Art theologischer Praxis, zu einer Vermittlung von Dogmen (vgl. Gramsci 2000a: 65 f.) auf LehrerInnen- wie auf SchülerInnenseite. Und somit wird für manche, die diese Werte, diesen Habitus nicht mitbringen, Bildung zu einem Spiel, das sie dauernd, habitusgesteuert oder ihrer Herkunftskultur verbunden, nach den falschen Regeln spielen. Sie passen nicht zur hegemonialen Kultur einer Epoche, zumindest nicht auf der GewinnerInnenseite. »Um zu beschreiben, was man unter einem kultivierten Geschmack versteht. muss man eine ganze Kultur beschreiben« (Wittgenstein 1968, I/25: 28 f.), in all ihren praktischen und sozialen Einzelheiten.

Schule unterstützt einen hegemonialen Normalisierungsprozess, definiert den kulturellen Geschmack und setzt ihn voraus. Die Werte, Lebensformen, Wissensbestände und Handlungsoptionen einer idealisierten bildungsbürgerlichen Oberschicht werden normalisiert – also teilweise vollständig der Reflektion und teilweise der Widerständigkeit entzogen – und gleichzeitig in der rigiden Selektion exekutiert. Die Nähe oder Ferne zu diesem normalisierten Wertekanon, diesem Habitus bringt schulische Vor- und Nachteile, die in der Form von Begabungen verstanden werden.

<sup>15 »</sup>Das Urteil ist eine Geste, die eine weitläufige Struktur von Handlungen begleitet, [...]« (Wittgenstein 1968, I: 32).

»Es kann z.B. sein, dass unser ganzes Forschen so eingestellt ist, dass gewisse Sätze, wenn sie je ausgesprochen werden, abseits aller Zweifel stehen. Sie liegen abseits der Straße, auf der sich Forschen bewegt« (Wittgenstein 1992, §88). Ein gutes Beispiel für die Gültigkeit dieses Satzes im Bereich der Bildung ist das Unverständnis der österreichischen Bildungspolitik für sehr viele Fragen außerhalb ihres stockkonservativen Horizonts. Für sie sind diese Fragen nicht existent, sie sind bedrohlich, zeigen die Grenze der Verständnisfähigkeit und werden mit Aggression beantwortet.

#### Die kulturelle Deutungshoheit

Nun ergeben sich aus den besprochenen und verwendeten Studien nicht nur Ansatzpunkte für eine Kritik des bestehenden Schul-/Bildungssystems, sondern auch für eine neue Bildungskultur.

Dazu nochmals Gramsci: »Wir müssen uns abgewöhnen und aufhören, die Kultur als enzyklopädisches Wissen zu verstehen, wobei der Mensch nur als ein Gefäß gesehen wird, das mit empirischen Daten gefüllt und vollgepfropft werden muß, mit nackten und zusammenhanglosen Fakten, die er dann in seinem Gehirn wie in den Abschnitten eines Wörterbuchs rubrizieren muß« (Gramsci 1987: 26; vgl. auch Gramsci 2000b: 64 f.). Fakten sind allerdings niemals nackt, sie sind Teil einer (Bildungs-) Kultur sowie einer Ordnung der Vor- und Nachteile.

»Culture is a privilege. Education is a privilege. And we do not want it to be so« (Gramsci 2000b: 63). Jede gesellschaftliche Änderung, die auch eine Veränderung der Chancengleichheit und Gleichverteilung aller Kapitalien mit sich bringt, ist mit einer Übernahme oder Veränderung der kulturellen Deutungshoheit verbunden. Die Ordnung der Gesellschaft muss verändert

werden und dabei auch die hegemonialen Strukturen, die gewissen Gruppen helfen, ihre Interessen in Staatsinteressen und Allgemeininteressen zu transferieren sowie andere Praxen zu entwerten und zu unterwerfen. Bildungsprozesse müssen dabei kompatibel mit unterschiedlichen politischen Erfahrungen sowie mit sozialen Bewegungen und Praxen werden und die kulturelle Aneignung der Wirklichkeit und die hegemonialen Strukturen der kulturellen Produktion ins Zentrum rücken. Das Bürgertum unterscheidet sich historisch von vorhergehenden herrschenden Klassen durch seine ideologische und kulturelle Produktivität. Die bürgerliche Klasse gleicht dabei einem dynamischen Organismus, der weitreichende Bindekräfte entwickelt und »in der Lage ist, die gesamte Gesellschaft aufzusaugen, indem er sie seinem kulturellen und ökonomischen Niveau angleicht« (Gramsci 1991 ff., Bd. 5, H. 8, §2: 943).

Gleichzeitig gibt es überall Perspektiven der Resistenz und des Widerstands – also gegenhegemonialer Praxis, »room for counterhegemonic action« (Mayo 1999: 39; vgl. Merkens 2004: 29). Und während die bisherige Philosophie Menschen auf ihre Singularität reduziert, sie von ihrer gesellschaftlichen Tätigkeit abstrahiert, gilt es die Menschen als soziale und solidarische zu verstehen und konstituieren, auch in schulischen Praxen.

Dazu gilt es den »Alltagsverstand« – das alltägliche Denken, das in Schulen normierend hegemonial vermittelt wird – zu verändern und die Formen seiner widersprüchlichen Einbindung in die vorherrschende hegemoniale Ordnung zu erfassen (vgl. Merkens 2004: 33). Statt der Reproduktion fremder kultureller Werte als passives Bildungsgut und als Element herrschaftlicher Konsenssicherung geht es mit Gramsci um die kritische Erfassung der eigenen Realität und um die Einübung einer solidarischen und ermächtigenden Praxis.

#### Literatur

- Adler, Max (1926): Die Aufgaben marxistischer Arbeiterbildung. Vortrag gehalten auf der Landestagung der Arbeiterbildungsausschüsse in Dresden am 12. und 13. Mai 1926. [o.O.]
- Ahlheit, Peter (1993): Alltägliche Moderne. Versteckte Wirkungen moderner Arbeiterkultur. In: Apitzsch, Ursula (Hrsg.): Neurath. Gramsci. Williams. Theorien der Arbeiterkultur und ihre Wirkung. Hamburg, S. 149-163
- Althusser, Louis (1971): Ideology and Ideological State Apparatuses. In: Althusser, Louis: Lenin and Philosophy and Other Essays. London, S. 121-173
- Apitzsch, Ursula (Hrsg.) (1993): Neurath. Gramsci. Williams. Theorien der Arbeiterkultur und ihre Wirkung. Hamburg
- Axmacher, Dirk (1990): Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens. Weinheim
- Bachtin, Michael (1995): Rabelais und seine Welt. Volkskultur als Gegenkultur. Frankfurt a.M.
- Bromley, Roger (Hrsg.) (1999): Cultural Studies. Grundlagentexte zur Einführung. Lüneburg
- Forgacs, David (Hrsg.) (2000): The Antonio Gramsci Reader. Selected Writings 1916-1935. New York
- Glaessner, Gert Joachim (Hrsg.) (1989): Studien zur Arbeiterbewegung und Arbeiterkultur in Berlin. Berlin
- Gramsci, Antonio (1987): Marxismus und Kultur. Ideologie, Alltag, Literatur. Hamburg
- Gramsci, Antonio (1991 ff.): Gefängnishefte. Band 1-10. Berlin/Hamburg Gramsci, Antonio (2000a): Avanti 1, The Popular University. Avanti! 29. 12. 1916. In: Forgacs, David (Hrsg.): The Antonio Gramsci Reader. Selected Writings 1916-1935. New York
- Gramsci, Antonio (2000b): Avanti 2, Men or Machines? Avanti! 24. 12. 1916. In: Forgacs, David (Hrsg.): The Antonio Gramsci Reader. Selected Writings 1916-1935. New York
- Gramsci, Antonio (2004): Erziehung und Bildung. Gramsci Reader. (Hrsg. v. Andreas Merkens.) Hamburg
- Hall, Stuart (1988): The Toad in the Garden. Thatcherism among the Theorists. In: Nelson, Cary/Grossberg, Lawrence (Hrsg.): Marxism and the Interpretation of Culture. London, S. 35-57

- Hall, Stuart (1989): Ausgewählte Schriften. Ideologie, Kultur, Medien, Neue Rechte, Rassismus. Berlin/Hamburg
- Hoggart, Richard (1982): An English Temper. Essays on Education, Culture and Communications. London
- Hoggart, Richard (1992): The Uses of Literacy. London
- Lutter, Christina/Reisenleitner, Markus (1998): Cultural Studies. Eine Einführung. Wien
- Mahnkopf, Birgit (1993): Das Arbeiterkultur-Konzept in der anglo-marxistischen Debatte. In: Apitzsch, Ursula (Hrsg.): Neurath. Gramsci. Williams. Theorien der Arbeiterkultur und ihre Wirkung. Hamburg, S. 64-80
- Mayo, Peter (1999): Gramsci, Freire and Adult Education. Possibilities for Transformative Action. London/New York
- Merkens, Andreas (2004): Einleitung. In: Gramsci, Antonio: Erziehung und Bildung. Gramsci Reader. (Hrsg. v. Andreas Merkens.) Hamburg, S. 6-14
- Nelson, Cary/Grossberg, Lawrence (1988): Marxism and the Interpretation of Culture. London
- Suhl, Klaus/Meyhöfer, Rita (1989): »Von der Wiege bis zur Bahre ...«. Die Kultur-, Freizeit- und Selbsthilfeorganisationen der sozialdemokratischen Arbeiterbewegung. In: Glaessner, Gert Joachim (Hrsg.): Studien zur Arbeiterbewegung und Arbeiterkultur in Berlin. Berlin, S. 203-236
- Vater, Stefan (1996): Ludwig Wittgenstein. Lebensform und Soziologische Theorie. Linz
- Williams, Raymond (1999): Schlußbetrachtung zu Culture and Society 1780-1950. In: Bromley, Roger (Hrsg.): Cultural Studies. Grundlagentexte zur Einführung. Lüneburg, S. 57-74
- Williams, Raymond (2005): Culture and Materialism. London/New York
- Willis, Paul (1982): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt
- Wittgenstein, Ludwig (1968): Vorlesungen und Gespräche über Ästhetik, Psychologie und Religion. Göttingen
- Wittgenstein, Ludwig (1984a): Bemerkungen über die Philosophie der Psychologie. (Werkausgabe, 7.) Frankfurt a.M.
- Wittgenstein, Ludwig (1984b): Philosophische Untersuchungen. (Werkausgabe, 1.) Frankfurt a.M.
- Wittgenstein, Ludwig (1992): Über Gewißheit. (Werkausgabe, 8.) Frankfurt a.M.

#### CLAUDIA LEER

# Das Klassenkonzept poststrukturalistisch gedacht

Auch wenn von einigen TheoretikerInnen behauptet wird, es gäbe heute keine Klassen mehr, haben die Unterschiede zwischen den sozialen Klassen nicht zu existieren aufgehört. Im Gegenteil wird die Schere zwischen Reich und Arm täglich größer und es ist auch kein Geheimnis, dass Frauen unter den Armen der Welt die Mehrheit stellen. Daher ist es durchaus beunruhigend, wenn in den aktuellen politischen und feministischen Debatten das Konzept der sozialen Klassen kaum noch vorkommt. Entweder bleibt es in der Trinität von »race, class and gender« (Ethnie, Klasse und Gender) völlig unbeachtet oder es wird, wenn es doch vorkommt, begrifflich verharmlost¹, beispielsweise in der Terminologie von »sozialer Ungleichheit« oder »Schicht«. Diese Begriffe beseitigen, was das Klassenkonzept hervorhebt:

Die Feministin Mary Eagleton hält das Verschwinden des Klassenkonzepts aus der feministischen Theorie zur Erklärung unserer sozialen Welt für alles andere als harmlos: »If feminism is not to be fully incorporated into capitalism's ›free-market‹ and individualist corporate-driven consumer logics, feminists will need to seize upon concepts that are useful in the battle against them. Class is one. [Wenn der Feminismus nicht vollständig in die kapitalistische Logik des freien Marktes und der individualistischen gesellschaftsgesteuerten Konsumenten inkorporiert werden soll, müssen FeministInnen auf Konzepte zurückgreifen, die im Kampf gegen diese Logik nützlich sein können. Klasse ist eines davon.]« (Hennessy 2003: 56). den radikalen Riss und tiefen Klassengegensatz in der heutigen Gesellschaft.<sup>2</sup>

Ebenso löschen Klassenkonzepte, die Klasse zu einer Sache von persönlichen Lebensstilen oder Geschmäckern machen, diese Gegensätze aus. Wenn behauptet wird, es gäbe keine Klassen mehr, wird das falsche Bild einer Klassenharmonie vermittelt, das darauf abzielt, uns für die tatsächliche Existenz gegensätzlicher Klassen blind zu machen. In der akademischen Welt, die sich mit der Illusion umgibt, alle AkademikerInnen gehörten der gleichen Klasse an und Klasse sei daher im akademischen Umfeld irrelevant, treffen wir auf eine weitere Version einer »klassenlosen Gesellschaft«: Mit dem Bild der Klassenharmonie wird zu verdecken versucht, worum es geht: um die Sicherung von Klassenprivilegien der dominanten Gesellschaftssegmente.<sup>3</sup>

In diesem Artikel möchte ich das Konzept der Klasse mit Hilfe der poststrukturalistischen Theorie – genauer gesagt: mit dem Begriff der Macht im Sinn von Michel Foucault – neu andenken. Während Foucault oft zur Erklärung der Konzepte Gender und Ethnie<sup>4</sup> verwendet wurde, gibt es kaum solche Arbeiten zur Klasse. Nach Madan Sarup (1993: 84) »unterschätzt [Foucault] die Wichtigkeit von sozialer Klasse und Klassenkampf«.

- 2 Man kann hier sicherlich eine Parallele zur De-Radikalisierung in der feministischen Theorie ziehen, wo das Konzept »Gender« in den letzten zehn Jahren Einzug gehalten hat und bis zu einem gewissen Grad die politisch wohl explosiveren Begriffe »Frau« und »Feminismus« ersetzt hat.
- 3 In soziologischen Theorien, die das Trugbild einer klassenlosen Gesellschaft schaffen, können wir sehen, wie die Produktion von Wissen kein Mittel zur Befreiung, sondern ein Instrument zur Beibehaltung der existierenden Ordnung wird.
- 4 Zu Foucault und Gender siehe z.B. Bartky (1997), zu Foucault und Ethnie siehe z.B. Stoler (2002).

Foucault behandelt in seinen Arbeiten tatsächlich kaum das Konzept der Klasse. Trotzdem können wir, wie ich zeigen konnte (Leeb 2004), Foucaults Neuformulierung von Macht als disziplinäre Macht gewinnbringend auf das Klassenkonzept anwenden, vor allem, wenn es um die Erklärung der Funktion von Klasse in akademischen Institutionen geht.

Foucaults Modell der disziplinären Macht impliziert drei grundlegende Merkmale:<sup>5</sup>

- Es stellt den Begriff einer repressiven Macht in Frage, deren Aufgabe es ist, nein zu sagen. Macht funktioniert durch die Produktion neuer Kapazitäten, sie ist eine produktive, bejahende Kraft.
- Ihre Effektivität liegt in der Fähigkeit, sich selbst durch die Produktion isolierter und selbst-kontrollierender Subjekte zu reproduzieren.<sup>6</sup>
- 3. Disziplinäre Macht ist nicht die Macht einer Gruppe über eine andere, die von einem zentralen Punkt ausgeht. Vielmehr ist Macht aufgebaut wie ein Netz, eine komplexe strategische Relation innerhalb der Gesellschaft. Sie breitet sich überallhin aus und kommt von überall her, und jedes Individuum verfügt über eine gewisse Macht.<sup>7</sup>
- 5 Zu einer Kritik an der negativen Konzeption der Macht siehe das Kapitel »Motiv« in Foucault (1983: 101-112).
- 6 Zu Foucaults Verständnis von Macht, die isolierte und selbst-kontrollierte Subjekte erzeugt, siehe die Kapitel »Die gelehrigen Körper«, »Die Mittel der guten Abrichtung« und »Der Panoptismus« in Foucault (1994: 173-292).
- 7 Zu einer detaillierten Ausarbeitung seines neuen Machtkonzepts siehe das Kapitel »Methode« in Foucault (1983: 113-124, besonders 113-114).

#### Die Produktivität der klassendisziplinären Macht

Die Produktivität der klassendisziplinären Macht<sup>8</sup> im akademischen Umfeld können wir auf zwei miteinander verbundenen Ebenen beobachten: Auf der Ebene der Wissensproduktion sind wir mit der Produktivität von akademischen Diskursen über die ArbeiterInnenklasse konfrontiert; auf der Ebene der Subjekte sind wir mit der Produktion einer mittelschichtsorientierten Subjektivität konfrontiert. Auf beiden Ebenen begegnen wir keiner repressiven Macht, die uns etwa befiehlt: »Nein, über die Mittelschicht darfst du nicht sprechen!« Ganz im Gegenteil – wir sind mit einer Macht konfrontiert, die »Ja« sagt und uns, speziell in »progressiven« akademischen Kontexten, dazu auffordert, die ArbeiterInnenklasse zu thematisieren, aber nur unter der Bedingung, dass wir unter keinen Umständen zugeben, aus der ArbeiterInnenklasse zu kommen.

Klassendisziplinäre Macht im akademischen Umfeld ist somit eine produktive Macht, die ein ganzes System von »Wahrheiten« über die ArbeiterInnenklasse produziert hat. Dieses System von Wahrheiten wurde im westlichen sozialen und politischen Denken etabliert, indem die ArbeiterInnenklasse fast ausschließlich durch negative Termini definiert wurde. <sup>9</sup> So habe die ArbeiterInnenklasse nicht genug »kulturelles Kapital« (Pierre Bourdieu) und könne daher auch nicht in akademischen Insti-

- 8 Wenn ich darlege, dass klassendisziplinäre Macht nicht repressiv, sondern vielmehr produktiv ist, impliziere ich damit nicht, dass sie positiv oder förderlich ist, sondern dass Macht konstitutiv und nicht die externe Ausübung von Disziplin ist.
- 9 Von Plato und Aristoteles über Immanuel Kant und Jean-Jacques Rousseau zu Karl Marx, Max Weber und Pierre Bourdieu wird die ArbeiterInnenklasse durch negative Begriffe konzeptualisiert (vgl. Leeb 2004, Kapitel 1 bis 4).

tutionen reüssieren, sie sei empfänglicher für instrumentelle Rationalität, die zu faschistischen Tendenzen führt (Theodor W. Adorno), sie habe ein »linguistisches Defizit« (Basil Bernstein), bringe die Revolution nicht zu den linken Intellektuellen (westliche Marxisten) und so weiter. Kurz: Es ist immer etwas falsch an der ArbeiterInnenklasse.

In diesen negativen Diskursen, die uns nicht erlauben, die ArbeiterInnenklasse über irgendeine positive Begrifflichkeit wahrzunehmen, können wir verfolgen, was Foucault die Verbindung zwischen Macht und Wissen nannte. Hier wird Wissen zur Definitionsmacht, zur Macht über andere. Diese Macht hat eine Essenz der ArbeiterInnenklasse produziert, welche ArbeiterInnen auf eine enge, vorwiegend negative Begrifflichkeit festlegt. Klassenungerechtigkeit ist dann nicht vorwiegend das Ergebnis der offensichtlichen Macht einer machtvollen Klasse über eine weniger machtvolle Klasse, sondern das Ergebnis einer Macht, mit der sich Foucault in seinen Werken am meisten beschäftigt hat: »eine bescheidene und mißtrauische Gewalt, die als eine sparsam kalkulierte, aber beständige Ökonomie funktioniert« (Foucault 1994: 220). Wir finden eine solche Macht hinter »wohlbegründeten« theoretischen Formulierungen, subtilen Kommentaren zwischen den Zeilen, und hinter Ansätzen verborgen, die ArbeiterInnenklasse zu kategorisieren. Für die britische Feministin Valerie Walkerdine waren diese – in der Nachkriegsperiode in Soziologie, Psychologie und Psychiatrie aufkommenden – negativen Diskurse zentral für die Regulierung der Mitglieder der ArbeiterInnenklasse. <sup>10</sup> Sie bezeichnet diese Diskurse als »the apparatuses of social regulation and forms of government of the individual

10 Sie zeigt uns, dass Mütter der ArbeiterInnenklasse in westlichen Gesellschaften speziell überwacht wurden, da ihre Praktiken der Kindererziehung entweder als Garant für »upward mobility« oder als der

[which] helped both to define and regulate the production of class relations and forms of domination and subordination« (Walkerdine 1996: 147). 11 Ich argumentiere, dass »Klassen-Denkschemata« zentral sind, um die permanente Ökonomie der Regulierung der ArbeiterInnenklassen zu garantieren.

Diese Denkschemata basieren auf der hierarchischen Dichotomie von Mittelstand und ArbeiterInnenklasse, in denen alles, was mit der ArbeiterInnenklasse assoziiert ist, entwertet und alles, was mit der Mittelklasse verbunden ist, positiv bewertet wird. Ähnlich wie Frauen und ethnische Minderheiten ist die ArbeiterInnenklasse mit dem verbunden, was in der heutigen Gesellschaft die negative Seite dieser Dichotomien konstituiert: mit dem Körper, dem Objekt, der Natur, der Praxis und dem Emotionalen. Im Gegensatz dazu finden wir die Mittelschicht mit dem Geist, dem Subjekt, der Kultur, der Theorie sowie dem Rationalen verbunden.

Im Klassendiskurs bei Pierre Bourdieu finden wir z.B. diese klassifizierten Denkschemata in seiner Definition der ArbeiterInnenklasse als des »kulturellen Kapitals« ermangelnd<sup>13</sup>, was sie

- Grund für die »potenzielle Kriminalität« ihrer Kinder galten (Walkerdine/Lucey 1989).
- 11 [»... die Maschinerie von sozialer Festlegung und Formen der Herrschaft über das Individuum, die halfen, die Produktion von Klassenbeziehungen und Formen von Domination und Subordination sowohl zu definieren als auch zu regulieren.«]
- 12 Dieses Bewertungsschema zieht seine Kraft aus der Verbindung mit einer Reihe weiterer in modernen Gesellschaften verbreiteter hierarchischer Dichotomien, z.B. Geist-Körper-, Subjekt-Objekt-, Kultur-Natur-, Theorie-Praxis- und Ratio-Emotion-Dichotomien.
- 13 Zwei Punkte sind an Bourdieus Begriff des »kulturellen Kapitals« problematisch: Erstens versteht er (im Unterschied zu Marx, der das Konzept des Kapitals als ein Mittel zur Kritik an kapitalistischen Produktionsformen entwickelte) Kapital als positives Konzept, als eine Form des

näher an der Natur erscheinen lässt. Im Gegensatz dazu finden wir die Mittelschicht und ihre Bildungsinstitutionen bei Bourdieu als Inkarnation der Kultur. In einem neuen Artikel (Leeb 2007) zeige ich, dass selbst ein kritischer Denker wie Karl Marx, der die hierarchischen Dichotomien als Grundbaustein von kapitalistischen Gesellschaften betrachtet, solche Dichotomien in seinem Diskurs über Frauen aus der ArbeiterInnenklasse reproduziert. Auch in der politischen Philosophie von Theodor W. Adorno, die hierarchische Dichotomien in modernen Gesellschaften kritisiert, können wir Klassen-Denkschemata finden (vgl. Leeb 2006, Kapitel 4). 15

In der »kolonialen Lesart« von Foucault erklärt die feministische Anthropologin Ann Laura Stoler die Parallelität von dichotomen Strukturen in Bezug auf Ethnie und Klasse im britischen

Reichtums, die es den an verschiedenen Positionen in der sozialen Welt angesiedelten AkteurInnen ermöglicht, ihre Macht zu steigern. Zweitens verwendet er ein relativ eindimensionales Konzept von »Kultur«. Anstatt Kultur als konkurrierende und angefochtene Symbole innerhalb von sozialen Räumen zu verstehen, die nicht notwendigerweise mit einer bestimmten Klasse verbunden sind, verortet er »kulturelles Kapital« hauptsächlich in der Mittelschicht. Zu einer ausführlicheren Diskussion von Bourdieu siehe Kapitel 4 »Pierre Bourdieu's Social and Political Thought: A Feminist Critique« in Leeb (2004: 83-97).

- 14 In diesen Momenten finden wir die ArbeiterInnenklasse, vor allem deren Frauen, mit dem verachteten K\u00f6rper und die Mittelklasse, vor allem deren M\u00e4nner, mit dem geachteten Geist verbunden (Leeb 2007).
- 15 Diese Denkschemata führen zu seinem problematischen Argument, dass die ArbeiterInnenklasse wie auch ethnische Minderheiten und Frauen eher zu faschistischen Tendenzen neigen, weil sie sich den Trugschlüssen der instrumentalisierten Rationalität nicht widersetzen könnten. Im Gegensatz dazu steht der weiße, mittelständische Mann, der als einziges Subjekt die Mechanismen der instrumentalisierten Rationalität durchschaut.

Kolonialdiskurs: »imperial images of the heightened erotics saturated the discourses of class [...] parallels were made between the immoral lives of the British underclass, Dutch dirt farmers, Irish factory workers, and primitive Africa and Southeast Asia« (Stoler 2002: 154). Feministische Philosophinnen haben Arbeiten darüber vorgelegt, wie geschlechterspezifisches dichotomes Denken produziert wird, und in postkolonialen Theorien finden wir ähnliche Arbeiten zu den Dichotomien der Ethnie. Zur Frage der Klasse fehlen solche wichtigen Arbeiten jedoch zum größten Teil, was mein Argument unterstreicht, dass Klassen-Denkschemata offensichtlich stärker im westlichen Unbewussten verankert sind als Gender- und Ethnien-Denkschemata. Das Verbinden der ArbeiterInnenklasse mit der negativen Seite erscheint so natürlich, dass niemand sich am Faktum zu stören scheint, dass diese »Natürlichkeit« durch akademische Diskurse produziert wurde.

## Klassendisziplinäre Macht im akademischen Umfeld

Studierende aus der ArbeiterInnenklasse sind nicht nur in der akademischen Wissensproduktion mit Klassen-Denkschemata konfrontiert, sondern auch in ihrer täglichen Interaktion mit KollegInnen und Lehrkörper. Lehrende verbinden, selbst wenn sie Klassen-, Ethnien- und Geschlechtsungerechtigkeiten im akademischen Kontext entgegenzutreten beabsichtigen, oft unbewusst WissenschaftlerInnen aus der ArbeiterInnenklasse, speziell weib-

- 16 [»... imperiale Bilder von überhöhter Erotik durchtränkten die Klassendiskurse ... Es wurden Parallelen zwischen dem unmoralischen Leben der britischen Unterschicht, niederländischen LandarbeiterInnen, irischen FabrikarbeiterInnen und dem primitiven Afrika und Südostasien gezogen.«].
- 17 Hierarchische Dichotomien in den Arbeiten kritischer DenkerInnen wie Bourdieu, Marx und Adorno unterstützen mein Argument.

liche und solche von ethnischen Minderheiten, mit der negativen Seite hierarchischer Dichotomien. Ein Beispiel: Lehrende erwarten vom Arztsohn und gebürtigen Österreicher eher, dass er der nächste Einstein wird, als von der Tochter der türkischen Reinigungskraft, deren tatsächliche Leistung auch negativer bewertet wird.

Wenn die Österreicherin türkischer Herkunft aus der ArbeiterInnenklasse sich als intelligent erweist, wird sie oft als Anomalie angesehen. Ihre »Anomalie« ist nichts anderes als das Resultat von Klassen-Denkschemata, die mit Geschlechter- und Ethnien-Denkschemata interagieren. Da die ArbeiterInnenklasse in akademischen Kontexten auf das Entwertete von westlichen Dichotomien (der Körper, das Irrationale, das Objekt) festgelegt ist, kann es nicht überraschen, dass AkademikerInnen aus der ArbeiterInnenklasse, vor allem Frauen, und AkademikerInnen aus ethnischen Minoritäten bezüglich ihrer Herkunft zum Schweigen gebracht werden und schweigen. Klassen-Denkschemata berauben Studierende aus der ArbeiterInnenklasse jeder Gelegenheit, ihren Hintergrund aus der ArbeiterInnenklasse positiv zu belegen. Es kann daher nicht erstaunen, wenn sie sich für ihren Hintergrund zu schämen beginnen und diesen im akademischen Kontext verschweigen.

An diesem Punkt wird die normierende Funktion von Klassen-Denkschemata im akademischen Kontext offensichtlich: Sie funktionieren, indem sie Studierende aus der ArbeiterInnenklasse, speziell Frauen oder solche ethnischer Herkunft, aus dem akademischen Kontext aussperren<sup>18</sup> oder sie in die Norm der mittelständischen Subjektivität hineindisziplinieren, wenn sie es doch schaffen, in das akademische Umfeld einzutreten. Hier

<sup>18</sup> Es ist kein Geheimnis, dass das akademische Umfeld hauptsächlich aus WissenschaftlerInnen aus der Mittelschicht besteht, egal welchen Geschlechts, welcher ethnischen Herkunft oder sexuellen Orientierung.

sind wir mit einem weiteren Aspekt konfrontiert, wie disziplinäre Macht nicht eine repressive, sondern im Gegenteil eine produktive Kraft ist. Klassendisziplinierung zielt darauf ab, Studierende aus der ArbeiterInnenklasse »produktiv« zu produzieren, im Sinn einer Ausstattung mit einer speziellen Gruppe von Fähigkeiten sowie bestimmten Verhaltensweisen und Denkmustern, die ihnen erlauben, in mittelständischen Gesellschaften produktiv zu sein. Natürlich ist dies eine relativ brutale Produktivität, weil sie impliziert, dass alles, was in irgendeiner Form mit der ArbeiterInnenklasse in Verbindung gebracht werden kann, von der akademischen Welt abgeschnitten ist.

In akademischen Institutionen sind wir also mit einer klassendisziplinären Kraft konfrontiert, die auf Normalisierung abzielt. Diese Kraft findet ihren Nachhall quer durch die Institutionen der modernen Gesellschaft, aber am klarsten manifestiert sie sich in akademischen Institutionen, weil hier die Subjektivität der Mittelschicht nochmals bestätigt oder erst begründet wird. Studierende aus der ArbeiterInnenklasse, egal welchen Geschlechts und welchen ethnischen Hintergrunds, sind für die akademische Welt von speziellem Interesse, weil sie noch dazu diszipliniert werden müssen, mit dem konform zu gehen, was von einem Subjekt aus der Mittelschicht erwartet wird. Klassenungerechtigkeit in der akademischen Welt zu analysieren, indem die Foucault'sche Neuformulierung von Macht darauf angewandt wird, erlaubt uns zu verstehen, warum politische Ansätze scheiterten, die Klassenungerechtigkeiten in der akademischen Welt durch das (alleinige) Ausschreiben von Stipendien reduzieren wollten: <sup>19</sup> Diese lassen die subtileren Mechanismen.

19 Das Wort »alleinig« steht in Klammern, weil das Ausschreiben von Stipendien sicher ein wichtiger Aspekt ist, wie Klassenungerechtigkeiten in der akademischen Welt abgeholfen werden kann. wie in der akademischen Welt Macht im Verhältnis zu Klasse funktioniert, intakt.

In meiner Arbeit über Frauen aus der ArbeiterInnenklasse in den akademischen Institutionen von New York (vgl. Leeb 2004, Kapitel 5-8) können wir den zweiten Teil des Foucault'schen Begriffs der modernen Macht sehen: Ihre Effektivität liegt in ihrer Fähigkeit zur Selbstreproduktion durch die Produktion von isolierten und selbst-kontrollierten Subjekten. Frauen aus der ArbeiterInnenklasse sind oft isoliert und glauben, im akademischen Kontext die einzigen mit dieser Herkunft zu sein. Wegen geschlechtlicher oder ethnischer Ungerechtigkeiten, auf die sie im akademischen Kontext treffen, bilden sie von Zeit zu Zeit Allianzen mit anderen Frauen oder ethnischen Minderheiten. Solche Allianzen sind jedoch kaum offen um Klassenungerechtigkeiten angelegt.

Selbstkontrolle und Selbstüberwachung werden evident, wenn man die konstanten Anstrengungen dieser Frauen betrachtet, ihre Herkunft aus der ArbeiterInnenklasse zu verbergen, um als aus der Mittelschicht kommend zu gelten. Sie versuchen alles (Verhalten, Denken, Sprechen) zu verbergen, was auf ihren ArbeiterInnenklassen-Hintergrund verweist. Die Selbstüberwachung von AkademikerInnen aus der ArbeiterInnenklasse unterstützt den dritten Aspekt von Foucaults Machttheorie: Disziplinäre Macht ist keine zentrale Macht, die von einem bestimmten Punkt ausgeht. Ihre Mechanismen funktionieren so gut, weil die Disziplinierten selbst zu ihrer Disziplinierung beitragen. Diese Selbstüberwachung und die Isolation von AkademikerInnen aus der ArbeiterInnenklasse voneinander sind entscheidend, um das Funktionieren der klassendisziplinären Macht zu gewährleisten.

#### Widerstand und das Nicht-Identische

»Wo es Macht gibt, gibt es Widerstand. [...] Diese Widerstandspunkte sind überall im Machtnetz präsent« (Foucault 1983: 116 f.). Obwohl Foucault an zahlreichen Stellen in seinem Werk ähnliche Aussagen macht, bietet er uns kein präziseres Handwerkszeug, das uns erlaubt, an Widerstand gegen klassendisziplinäre Kräfte zu denken. Wie ich gezeigt habe, ist Foucaults Sprache anderen theoretischen Ansätzen bezüglich der Erklärung der klassendisziplinären Macht voraus. Wenn es um den Widerstand gegen diese klassendisziplinäre Macht geht, ist sein Ansatz aber nicht sehr hilfreich. Mein Ansatz ist daher, das philosophische Konzept des »Nicht-Identischen«, eingeführt von Theodor W. Adorno, als Werkzeug für den Widerstand zu verwenden.<sup>20</sup> In seinem gesamten Werk zweifelt Adorno Identitätsdenken oder instrumentelle Rationalität an, ein totales Denken, das darauf abzielt, alles zu unterdrücken, was außerhalb seiner Grenzen liegt. Identitätsdenken subsumiert den Gegen-

20 Wie Foucault, der es verabsäumte, sich mit dem Konzept der Klasse zu beschäftigen, war auch Adorno gegenüber Frauen, ethnischen Minderheiten und der ArbeiterInnenklasse voreingenommen. Trotz dieser Mängel erlaubt uns seine Formulierung des Nicht-Identischen, die ihm den Ruf als Vordenker der Postmoderne und Vergleiche mit Jacques Derridas Dekonstruktion eingebracht hat, an Widerstand gegen klassendisziplinäre Macht zu denken. Siehe Brunkhorst (1999, Kapitel 3) bzw. Dews (1987). Für eine aktuelle Version desselben Arguments siehe Dews (1995). Wie ich zeigen konnte, bestehen auch Parallelen zwischen Jacques Lacans Begriff des Realen und Adornos Begriff des Nicht-Identischen (vgl. Leeb 2006, Kapitel 5). Daher ist es gerechtfertigt, sich in einer Arbeit, in der es um die Neufassung des Klassenkonzepts aus der poststrukturalistischen Perspektive geht, auf Adorno zu berufen, selbst wenn diese normalerweise der französischen und nicht so sehr der deutschen intellektuellen Tradition zugeschrieben wird.

stand unter einem Begriff. Der Begriff kann jedoch nie einen Gegenstand als Ganzen transportieren, sondern er kann nur einige Aspekte repräsentieren, während er zwangsläufig andere vernachlässigt. Das »Nicht-Identische« repräsentiert diese vernachlässigten Aspekte des Gegenstandes im Begriff; das Nicht-Identische ist der Teil des Gegenstandes, den das Konzept nicht identifiziert. In der Einleitung zu seiner »Negativen Dialektik« erklärt Adorno das Verhältnis des Nicht-Identischen zur Dialektik: »Ihr Name sagt zunächst nichts weiter, als daß die Gegenstände in ihrem Begriff nicht aufgehen« (Adorno 1997: 16-17). Das Übrige ist das Nicht-Identische, der blinde Fleck allen Identitätsdenkens.

Akademische Diskurse über die ArbeiterInnenklasse zielten darauf ab, das Nicht-Identische zu verwerfen, um damit eine Sichtweise auf die ArbeiterInnenklasse, die über ihre deklarierte Negativität hinausgeht, zu versperren. Das Nicht-Identische ist jedoch insofern eine kritische Kraft, als jedes totale Konzept darauf abzielt, es zu verwerfen, es aber nie schafft, dies vollständig zu tun. Das Nicht-Identische bleibt bereit, jede Totalität zu unterbrechen. In meinem aktuellen Projekt zu österreichischen Wissenschaftlerinnen aus der ArbeiterInnenklasse in den USA<sup>21</sup> können wir erkennen, wie das Nicht-Identische in der Praxis arbeitet. Diese Frauen stellen alle Arbeiten in Frage, die behaupten, AkademikerInnen aus der ArbeiterInnenklasse würden im Vergleich mit ihren KollegInnen aus der Mittelschicht seltener außerhalb der EU arbeiten und weniger publizieren (vgl. Hasen-

21 Leeb, Claudia: Class and Gender in International Scientific Migration: The Example of Austrian Female Scientists in the United States [Projekt in Arbeit]. Für dieses Projekt erhielt ich das APART-Stipendium (Austrian Programme of Advanced Research and Technology) der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.

jürgen 1996).<sup>22</sup> Diese Frauen betonen nicht nur die Wichtigkeit ihrer sozialen Herkunft für ihren wissenschaftlichen Erfolg, sondern heben auch das für die ArbeiterInnenklasse spezifische Wissen hervor, trotz der täglichen Klassendominanz zu kämpfen und zu überleben. Foucault würde diese Wissensformen, die er als zentral erachtet, um den Zwang totaler theoretischer Diskurse zu bekämpfen, ein unterworfenes Wissen nennen.<sup>23</sup>

Eine wichtige Strategie, um den Zwang von totalen Diskursen über die ArbeiterInnenklasse zu unterbrechen, ist auch, dass wir jene Momente, in denen die Mitglieder der ArbeiterInnenklasse auf der Seite von Geist, Theorie und dem Subjekt stehen, hervorheben, auch wenn damit zuerst die zugrunde liegende hierarchische binäre Struktur als solche noch intakt bleibt. <sup>24</sup> Zudem ist es zentral, den hierarchischen Dichotomien in der heutigen Gesellschaft, dem Primat von Geist, Theorie und Rationalität, zu entgegnen. Wir müssen beginnen, jene Aufgaben wertzuschätzen, die mit Körper, Praxis und Emotion assoziiert sind. Ansonsten bleiben soziale Verhaltensmuster von Kraft und Brutalität anstelle gegenseitiger Rücksichtnahme an der Tages-

- 22 Sie arbeiten erfolgreich an zentralen wissenschaftlichen Institutionen in den USA. Sie werden zudem oft Teil des europäischen Braindrain, da in Österreich nur jene eine Professur erhalten, die permanent in Österreich bleiben, um an der »Freunderlwirtschaft« der Universität teilzunehmen. Zudem versuchen sich die »Daheimgebliebenen« von der Konkurrenz im Ausland abzuschotten, da sie meist mit deren Leistung nicht mithalten können. Eine Situation, die sicherlich nicht zur Verbesserung der österreichischen Universitätslandschaft führt.
- 23 Hier können wir eine gewisse Parallele zu Adornos Nicht-Identischem ziehen; siehe Foucault (1980).
- 24 Es ist zudem auch wichtig, wenn wir Bemerkungen in unseren täglichen Interaktionen, in denen die ArbeiterInnenklasse automatisch mit der negativen Seite von Dichotomien verbunden wird, nicht gelten lassen.

ordnung.<sup>25</sup> Es geht jedoch nicht um eine einseitige Aufwertung von Körper und Praxis. Wir müssen die dialektische Beziehung zwischen den Dichotomien anerkennen und die hierarchische Beziehung abschaffen. Wir können jedoch nicht so tun, als würden diese Dichotomien nicht existieren. Dichotomien beziehen sich auf eine Spaltung, auf einen Antagonismus in einer Gesellschaft. Eine Argumentation, dass es keine Spaltung zwischen Frauen und Männern, der ArbeiterInnenklasse und der Mittelschicht, Weißen und ethnischen Minderheiten gibt, würde eine Einheit kreieren, die zum falschen Bild einer harmonischen Gesellschaft beiträgt.

Wir sind derzeit weit von so einer widerspruchsfreien Gesellschaft entfernt. Es ist ein Unterschied, als Mensch aus der ArbeiterInnenklasse, als Frau, als ethnische Minderheit oder/ und als Lesbe oder Schwuler in solchen Gesellschaften zu leben. Wir können nicht darauf verzichten, im Gedächtnis zu behalten, was dieser Unterschied impliziert, um eine gerechtere Welt zu schaffen. Der springende Punkt ist jedoch, wie wir diesen Unterschied denken. Ein Denken, das vom Nicht-Identischen inspiriert ist, erkennt an, dass diese Unterschiede historisch bedingt sind und nicht fixiert werden können. Das Nicht-Identische erlaubt unseren Konzepten, für progressive Verbesserung offen zu bleiben. Wie ich in dieser Arbeit zeigen konnte, hat eine solche Festlegung in Konzepten über die ArbeiterInnenklasse stattgefunden, die für alle repressiv geworden ist, die von diesen Definitionen abweichen.

25 Diese Aufgabe beinhaltet eine gewisse Spannung für Frauen, AkademikerInnen aus der ArbeiterInnenklasse, und ethnische Minoritäten, da sie mehr als ihre weißen KollegInnen aus der Mittelklasse mit der negativen Seite von Dichotomien assoziiert sind.

Wir waren und sind immer noch ZeugInnen solchen Identitätsdenkens in feministischen Bewegungen, die das Konzept der Frau für alle Frauen propagiert haben, ohne die Erfahrungen von Frauen aus der ArbeiterInnenklasse und Frauen aus ethnischen Minderheiten einzubeziehen. Auch das Beispiel von Adorno, dem Denker des Nicht-Identischen, bei dem wir Identitätsdenken in seinen Schriften über die ArbeiterInnenklasse finden, sollte uns bewusst machen, dass niemand von uns dagegen immun ist. Die Gefahr des Identitätsdenkens befreit uns allerdings nicht davon, existierende Konzepte zu kritisieren und uns bessere zu überlegen, da dies bedeutet, nicht die Hoffnung aufzugeben, dass wir eines Tages in einer besseren Welt leben könnten als der heutigen.

(Übersetzung: Anna-Maria Adaktylos und Ingolf Erler)

#### Literatur

Adorno, Theodor W. (1997) [1970]: Negative Dialektik. Jargon der Eigentlichkeit. (Gesammelte Schriften, 6.) Frankfurt a.M.

Bartky, Sandra Lee (1997): Foucault, Femininity, and the Modernization of Patriarchal Power. In: Conboy, Katie/Medina, Nadia/Stanbury, Sarah (Hrsg.): Writing on the Body. Female Embodiment and Feminist Theory. Columbia, S. 129-154

Brunkhorst, Hauke (1999): Adorno and Critical Theory. Cardiff

Dews, Peter (1987): Logics of Disintegration. Poststructuralist Thought and the Claims of Critical Theory. London/New York

Dews, Peter (1995): Adorno, Poststructualism and the Critique of Identity. In: Dews, Peter: The Limits of Disenchantment. Essays on Contemporary Philosophy. London/New York, S. 19-38

Foucault, Michel (1980): Power/Knowledge. Selected Interviews and Other Writings 1972-1977. (Aus dem Französischen v. Colin Gordon.) New York

- Foucault, Michel (1983): Sexualität und Wahrheit I. Der Wille zum Wissen. (Orig. »Histoire de la sexualité, I: La volonté de savoir«, 1976. Aus dem Französischen v. Ulrich Raulff u. Walter Seitter.) Frankfurt a.M.
- Foucault, Michel (1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. (Orig. »Surveiller et punir. La naissance de la prison«, 1975. Aus dem Französischen v. Walter Seitter.) Frankfurt a.M.
- Hasenjürgen, Brigitte (1996): Soziale Macht im Wissenschaftsspiel. SozialwissenschaftlerInnen und FrauenforscherInnen an der Hochschule. Münster
- Hennessy, Rosemary (2003): Class: The Importance of Concept. In: Eagleton, Mary (Hrsg.): A Concise Companion to Feminist Theory. Blackwell, S. 53-72
- Leeb, Claudia (2004): Working-Class Women in Elite Academia. A Philosophical Inquiry. (Philosophy and Politics Series.) Brüssel/New York
- Leeb, Claudia (2006): Rethinking Class and Gender Justice with and against Marx, Adorno and Lacan [im Erscheinen]
- Leeb, Claudia (2007): Marx and the Gendered Structure of Capitalism. In: Philosophy and Social Criticism. Nr. 33 [im Erscheinen]
- Sarup, Madan (1993): Foucault and the Social Sciences. In: Sarup, Madan: An Introductory Guide to Post-Structuralism and Postmodernism. (Second edition.) Athens (Georgia), S. 58-89
- Stoler, Ann Laura (2002): A Colonial Reading of Foucault. Bourgeois Bodies and Radical Selves. In: Stoler, Ann Laura: Carnal Knowledge and Imperial Power. Race and the Intimate in Colonial Rule. Berkeley, S. 140-161
- Walkerdine, Valerie (1996): Working-Class Women. Psychological and Social Aspects of Survival. In: Wilkinson, Sue (Hrsg.): Feminist Social Psychologies. International Perspectives. Buckingham/Philadelphia, S. 145-164
- Walkerdine, Valerie/Lucey, Helen (1989): Democracy in the Kitchen? Regulating Mothers and Socialising Daughters. London

# Teil B: Bildungslaufbahn

# Alexander Kesselring/Michaela Leitner Soziale Herkunft und Schulerfolg

Aktuelle Daten und weiterführende Forschungsperspektiven

Dieser Beitrag thematisiert den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Schulerfolg. Zu Beginn werden wir die hierzu vorliegenden Ergebnisse der breit rezipierten quantitativen Großstudien (PISA, LAU, IGLU)<sup>1</sup> präsentieren. Danach werden wir zwei Forschungsansätze (einen milieutheoretischen und einen schulbiografischen) vorstellen, die zwar nicht unbedingt im Zentrum der öffentlichen Debatte stehen, den üblichen Rahmen der Bildungs- und Ungleichheitsforschung allerdings erweitern. Diese Ansätze laden dazu ein, einen Perspektivenwechsel zu voll-

Das Programme for International Student Assessment (PISA) der OECD erhebt Leistungen von 15-jährigen SchülerInnen und wird seit 2000 in dreijährigem Turnus in den meisten Mitgliedsstaaten der OECD und in einer zunehmenden Anzahl von Partnerstaaten durchgeführt (PISA 2004; PISA 2005; OECD 2004).

Die LAU-Studie wurde 1996 an 195 Hamburger Schulen mit dem Ziel durchgeführt, Erkenntnisse über die Lernausgangslage vor Eintritt in die Sekundarstufe I (5. Klasse) zu gewinnen. Sie wurde mit derselben SchülerInnenpopulation in Klasse 7, 9 und 11 fortgesetzt und abgeschlossen (vgl. SPD Bildungsserver 2006).

Die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung bzw. IGLU-Studie (die internationale Bezeichnung ist PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study) untersucht und vergleicht Lesefähigkeiten bzw. das Leseverständnis von Viertklässlern; in Österreich wurde sie nicht durchgeführt (vgl. Bos 2003).

ziehen. Sie fragen danach, wie die institutionalisierte schulische Bildung von verschiedenen Milieus wahrgenommen wird bzw. wie die SchülerInnen selbst mit der Konfrontation von milieuspezifischer Familienkultur und Schulkultur umgehen.

#### PISA & Co.

Die Ergebnisse der PISA-Studie haben sowohl in Deutschland als auch in Österreich (hier zumindest 2003) großes mediales Echo erfahren. Ein vor allem in Deutschland sehr diskutierter Punkt war der immer noch deutlich vorhandene Einfluss der sozialen Herkunft der SchülerInnen auf ihre im Test festgestellten Leistungen in Naturwissenschaften (Schwerpunkt 2000) und Mathematik (Schwerpunkt 2003), aber auch in grundlegenden Fähigkeiten wie Lesekompetenz und Problemlösekompetenzen. Dieser Zusammenhang ist auch in Österreich feststellbar; es ist daher umso verwunderlicher, dass in den offiziellen auf Österreich bezogenen Publikationen zu PISA 2000 und PISA 2003 darauf nur in Form einer Randnotiz hingewiesen wird, während die Thematik in der deutschen Auswertung ein ganzes Kapitel einnimmt.

Aus diesem Grund werden hier nun vor allem internationale (in denen österreichische Daten teilweise enthalten sind) und deutsche PISA-Auswertungen bzw. kleinere österreichische und deutsche Studien dargestellt, die sich dieses Themas annehmen.

#### Die Einflussgrößen des sozialen Hintergrunds

Der soziale Hintergrund ist immer noch einer der wichtigsten Bestimmungsfaktoren schulischer Leistung, nach der LAU-Studie ist er sogar ausschlaggebender als die kognitive Leistung (vgl. SPD Bildungsserver 2006: 5). Der Zusammenhang ist allerdings nicht deterministisch, auch innerhalb jeder Gruppe mit gleichem Status bestehen erhebliche Leistungsunterschiede (vgl. OECD 2004: 203).

Im OECD-Raum sind etwa 17% der Unterschiede in den Leistungen der SchülerInnen auf den sozialen Hintergrund zurückzuführen, gemessen anhand des PISA-Indexes des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS), in dem die wichtigsten Bestimmungsmerkmale des sozialen Hintergrunds zusammengefasst wurden.<sup>2</sup>

Diese Bestimmungsmerkmale, wie sie in allen hier dargestellten empirischen Studien mehr oder weniger komplett erhoben werden, beruhen in ihrer Konzeption v.a. auf wegweisenden Arbeiten von Bourdieu (1982, 1983) und Coleman (1990). Wir wollen die wichtigsten davon kurz auflisten:

- ökonomisches Kapital/sozioökonomischer Status der Eltern (Beruf und Einkommen),
- kulturelles Kapital der Eltern (Bildungsabschlüsse, kulturelle Praktiken und Besitz von »hochkulturellen« Kulturgütern, Gebrauch bestimmter sprachlicher Varietäten);
- soziales Kapital der Eltern (meistens ist damit die Familienstruktur gemeint, in der das Kind aufwächst);
- Geburtsland und Muttersprache der Eltern<sup>3</sup>;
- Geschlecht des Kindes.<sup>4</sup>
- 2 Dieser Wert liegt in Island, Kanada und Finnland (bei gleichzeitig hohem Kompetenzniveau) unter 11%, in Belgien, Deutschland, der Slowakei und Ungarn über 22%. Mit 16,3% unterscheidet sich Österreich nicht signifikant vom OECD-Durchschnitt (vgl. PISA 2004: 248 ff.).
- 3 Dieser bedeutende Faktor steht mit den drei anderen genannten Kapitalformen in einer starken Wechselwirkung und nimmt auch in den PISA-Auswertungen einen breiten Raum ein. Wir möchten an dieser Stelle auf die zwei Beiträge zu dem Thema in diesem Band verweisen.
- 4 Auf diesen Faktor wird in diesem Beitrag nur am Rande eingegangen. Nach Bachers Studie der Bildungsbeteiligung von 16- bis 19-Jährigen

#### Primäre und sekundäre Herkunftseffekte

In der Theorie von Boudon (Boudon 1974) wird zwischen zwei Wirkungsweisen der genannten Kapitalformen unterschieden: zwischen primären Herkunftseffekten (der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Leistungsfähigkeit des Kindes) und sekundären Herkunftseffekten (die durch die soziale Herkunft beeinflusste Wahl bestimmter Bildungsgänge; mit dementsprechenden höheren oder niedrigeren erreichbaren Bildungserträgen).

Die sekundären Herkunftseffekte werden maßgeblich durch die Selektionsformen des jeweiligen Schulsystems verstärkt. Dies gilt vor allem für Länder wie Österreich, in denen die relativ zu anderen Ländern schon sehr frühe Selektion mit zehn Jahren vor allem nach sozioökonomischen Kriterien erfolgt, was dazu führt, dass signifikante Unterschiede in der sozialen Herkunft der SchülerInnenschaft der verschiedenen Schultypen festzustellen sind. In Deutschland besuchen etwa 61% des oberen Viertels der ESCS-Verteilung das Gymnasium, aus dem unteren Viertel nur 8% (vgl. PISA 2005: 31).

Die Herkunftseffekte entfalten ihre Wirkung jedoch nicht unabhängig voneinander. Ein wichtiges Ergebnis der PISA-Studie ist etwa, dass sich der Zusammenhang von erbrachter Leistung und sozialer Herkunft in erster Linie auf Schulebene und nicht auf individueller SchülerInnenebene bemerkbar macht. Das bedeutet, dass SchülerInnen in Schulen mit hohem Status bessere Leistungen erbringen als in Schulen mit niedrigerem Status, selbst wenn sie einen ähnlichen sozialen Hintergrund aufweisen (vgl. dazu OECD 2004: 217, 434).

in AHS und BHS (Bacher 2003: 19) besuchen Mädchen mit einer größeren Wahrscheinlichkeit eine weiterführende Schule (der Unterschied beträgt 18%), allerdings machen auch mehr Mädchen nach der Pflichtschule keine weitere Ausbildung.

Ein anderer Zusammenhang zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten zeigt sich in der in der LAU-Studie gemachten Beobachtung, dass Kinder, die aus Familien mit niedrigerer Bildung stammen, bessere Leistungen erbringen müssen, um die in einigen deutschen Bundesländern übliche, von der Lehrkraft ausgestellte Grundschulempfehlung für ein Gymnasium zu bekommen (vgl. Lehmann/Peek/Gänsfuß 1997). Die Wahl eines Bildungswegs ist also nicht nur vom sozioökonomischen Hintergrund der Eltern und von den dadurch mitbestimmten Leistungen des Kindes abhängig, sondern auch von der Bewertungspraxis der LehrerInnen, die auf Grund bestimmter, mit »Bildungsferne« assoziierter Merkmale des Kindes weniger geneigt sind, Empfehlungen abzugeben. Hinzu kommt, dass Eltern aus unteren Schichten der Einschätzung der Leistung ihrer Kinder durch LehrerInnen mehr Gewicht beimessen als Eltern aus bildungsnäheren Schichten (vgl. Schneider 2004: 476).

Im Folgenden möchten wir nun genauer auf die verschiedenen oben beschriebenen Faktoren des sozialen Hintergrunds und auf die Größe ihres Einflusses eingehen. Die in der PISA-Studie erhobenen Leistungsunterschiede sind in einem speziellen Punkteschema dargestellt. Ein Unterschied von 62 Punkten entspricht der Höhe einer Kompetenzstufe (insgesamt werden fünf Kompetenzstufen unterschieden). Die in einem Schuljahr zu erbringende Leistung entspricht im Durchschnitt 41 Punkten.

## Ökonomisches Kapital/sozioökonomischer Status

# Beruf

Der sozioökonomische Status wurde in PISA 2003 über die Angabe der Berufsausübung der Eltern erfasst und anhand des International Socio-Economic Index klassifiziert. Der Zusammenhang mit der gemessenen Leistung ist in allen OECD-Staaten stark ausgeprägt; im OECD-Durchschnitt unterscheiden sich Jugendliche mit Eltern im unteren Viertel der beruflichen Stellung von denen im oberen in ihrer Leistung um 93 Punkte (was zwei Schuljahren entspricht), in Österreich sind es 81 und in Deutschland 102 Punkte (vgl. OECD 2004: 436). SchülerInnen mit Eltern mit dem geringsten beruflichen Status erbrachten ungefähr die gleichen Leistungen wie die leistungsschwächsten SchülerInnen insgesamt.

Dies bedeutet aber nicht, dass mit großen, durch die soziale Herkunft beeinflussten Leistungsunterschieden auch generell bessere Leistungen verbunden sind: In Ländern wie Finnland, in denen eine sozial sehr heterogene SchülerInnenschaft gemeinsam die Schule besucht, konnte ein allgemein höheres Leistungsniveau festgestellt werden als in stark nach sozialer Herkunft differenzierten Schulsystemen.

#### Finkommen<sup>5</sup>

Eine in Deutschland anhand der Daten des Sozioökonomischen Panels durchgeführte Studie (vgl. Schneider 2004), die die Effekte des Einkommens der Eltern auf die Bildungskarriere der Kinder untersucht, kommt zu dem Ergebnis, dass der Einfluss des Einkommens auf den Besuch einer weiterführenden Schule bedeutend ist (in den mittleren Einkommensbereichen), jedoch im Vergleich zu dem des Bildungshintergrunds der Eltern zurückbleibt. So hat ein Kind mit Eltern mit Hauptschulabschluss und sehr hohem Einkommen eine immer noch geringere Chance, ein Gymnasium zu besuchen, als ein Kind, dessen Eltern Abitur haben und über ein geringes Einkommen verfügen (vgl. ebd.: 483).

5 Das Einkommen der Eltern wurde in PISA nicht gesondert erhoben.

#### Soziales Kapital

#### Familienstruktur

Die Familie als ein Netzwerk von Beziehungen stellt eine soziale Ressource dar, die sich positiv auf den Lernerfolg bzw. die Bildungsbeteiligung des Kindes auswirken kann. Die Zeit, die Eltern für die Förderung ihrer Kinder haben können, wird wesentlich durch die Art der Familienstruktur bestimmt.

Nun stellt sich die Frage, ob Kinder in Familien mit einem Elternteil in der Schule eine feststellbare Benachteiligung erfahren. Die Antwort der PISA-Studie (vgl. PISA 2004: 228 f.) darauf lautet folgendermaßen: Generell ist der Unterschied der Mittelwerte der erhobenen Leistungen von Kindern aus allein erziehenden Familien und von Kindern aus Kernfamilien zumindest in Deutschland und Österreich nicht substanziell.<sup>6</sup> Während der OECD-Durchschnitt bei 26 Punkten liegt, beträgt die Differenz in Deutschland 11 Punkte und in Österreich 5 Punkte – bei Kontrolle des sozioökonomischen Hintergrunds (man kann davon ausgehen, dass Alleinerziehende tendenziell weniger ökonomische Ressourcen zur Verfügung haben) verschwindet der Zusammenhang in der deutschen Auswertung fast ganz. Auch Bacher kommt in seiner auf Österreich bezogenen Studie zu dem Ergebnis, dass die Variablen Alleinerziehendenhaushalt und mütterliche Erwerbstätigkeit keinen direkten Einfluss auf den Bildungsweg haben. Letztere wirkt sich auf Grund des zusätzlichen Einkommens sogar positiv aus (vgl. Bacher 2003: 25 f.).

6 In Belgien (47 Punkte) und den USA (51 Punkte) macht sich die Differenz allerdings stark bemerkbar.

#### Kulturelles Kapital

#### Bildungstitel

Das Bildungsniveau der Eltern, insbesondere der Mütter, beeinflusst sowohl die Leistungen als auch die Bildungswege der Kinder in einem relevanten Ausmaß. Nach der internationalen OECD-Auswertung verbessern sich die erhobenen Leistungen auch nach der Bereinigung um die Effekte anderer sozioökonomischer Faktoren um 5 Punkte pro zusätzlichem Bildungsjahr der Eltern (vgl. OECD 2004: 189).

Bei einem Vergleich der Mathematikkompetenz von Kindern mit Eltern mit einem Bildungsniveau auf Stufe 1 (Pflichtschulabschluss) mit solchen auf Stufe 3 (Fachhochschul- oder Universitätsabschluss) ergibt sich für Österreich eine Differenz von 70 Punkten – ein Wert, welcher unter dem OECD-Durchschnitt von 88 Punkten liegt (vgl. PISA 2004: 232 f.). Der Leistungsunterschied nach dem Bildungstitel der Eltern ist also in Österreich im Vergleich zu anderen Ländern (in Deutschland beträgt er 106 Punkte) geringer ausgeprägt, jedoch nachweisbar vorhanden.

#### Besitz von bestimmten Kulturgütern und kulturelle Praxis

Der Besitz von Kulturgütern und Aktivitäten, die mit »klassischer« Kultur (bzw. mit dem in der Schule abgeprüften klassischen Bildungskanon) verbunden sind, wirkt im OECD-Durchschnitt fast genauso stark wie die berufliche Stellung; bei einer Kontrolle der anderen Variablen bedeutet die Zunahme einer Indexeinheit auf dem Index des Besitzes von »klassischen« Kulturgütern einen Leistungszuwachs von 12 Punkten (vgl. OECD 2004: 189 f.). Auch das Benützen bestimmter, der Standardspra-

che ähnlicher sprachlicher Varietäten kann als eine Art kulturelles Kapital begriffen werden und in der Schule erhebliche Vorteile bringen. Diese Vorteile sind auf zwei Ebenen festzustellen, die auf der von Kaesler getroffenen Unterscheidung zwischen Distinktions- und Verständnisfunktion der Sprache beruhen (vgl. Kaesler 2005: 137 ff.): Einerseits gibt ein/e SchülerIn beim Verwenden einer bestimmten sprachlichen Varietät Auskunft über ihre/seine soziale Verortung, durch diese kann er oder sie, etwa durch die Lehrkraft, nach regionalen, schichtspezifischen und ethnischen Kriterien »eingeordnet« werden.

So ergab eine von Kaesler zitierte Studie von Ammon/Kellermeier (1997) zur Verwendung des Dialekts in Klassenzimmern, dass DialektsprecherInnen schlechter benotet werden, als es ihre schriftlichen Leistungen nahe legen würden.

Andererseits werden die Lehrstoffinhalte in einer bestimmten sprachlichen Varietät dargebracht, die nicht allen SchülerInnen gleich vertraut ist, was sich negativ auf die Leistung auswirken kann. Dass SchülerInnen mit nur geringen Deutschkenntnissen hier besonders benachteiligt sind, liegt auf der Hand, vor allem, wenn sie nicht aktiv darin unterstützt werden, die in der Schule geforderten Varietäten zu erwerben.

## Institutionalisierte und lebensweltliche Bildungsprozesse

Die milieutheoretischen Arbeiten von Grundmann et al. (2003; 2004) unternehmen den Versuch, den üblichen Zugang der Bildungs- und Ungleichheitsforschung auf den Bereich der Familie, der sich meist auf die oben beschriebenen Faktoren beschränkt, in Richtung eines Einbezugs milieuspezifischer Beziehungs- und Lebensführungsaspekte zu erweitern.

Das theoretische Konzept geht von der Differenz zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen

aus. Die besondere Aufmerksamkeit liegt dabei auf den lebensweltlichen Bildungsprozessen, die in Familie und Gleichaltrigengruppe angesiedelt sind und die Entwicklung von grundlegenden Handlungs- und Beziehungskompetenzen sowie die intergenerationale Weitergabe von Habitus- und Wissensformen umfassen. Grundmann versucht diese Prozesse in ihrer milieuspezifischen Ausformung zu rekonstruieren, um dann nach dem Passungsverhältnis zu institutionalisierten Bildungsprozessen (Schule, Universität etc.) zu fragen bzw. danach, in welchem Ausmaß schulische Anforderungen und durch das Milieu vermittelte Kompetenzen und Eigenschaften einander entsprechen. Dabei ist seine These, dass die generelle Abwertung lebensweltlicher Bildungsprozesse, insbesondere aber jener, die in »bildungsfernen« Milieus stattfinden, eine zentrale Ursache für die Herstellung und Verfestigung sozialer Ungleichheit durch das Bildungssystem darstellt (vgl. Grundmann et al. 2004: 41).

Der Ansatz verfolgt zwei Strategien: Er will einerseits die lebensweltlichen Bildungsprozesse in sozial benachteiligten bzw. »bildungsfernen« Milieus sichtbar machen, aufwerten und sie für eine Integration in den schulischen Unterricht öffnen sowie andererseits aufzeigen, wie sich die momentan institutionalisierte Bildung zu dieser milieuspezifischen lebensweltlichen Bildung verhält und wie sich dieses »Passungsverhältnis« auf die Bildungschancen und die Bildungsbeteiligung auswirkt.

Ein Grundsachverhalt der Differenz der Bereiche Schule und Familie besteht darin, dass vielfältige, wenn auch milieuspezifische Familienkulturen auf eine weitgehend standardisierte Schulkultur treffen, die nach wie vor durch bürgerliche Bildungsvorstellungen, die besonderen Lebensformen und -bedingungen entstammen, geprägt ist und daher auch nur ganz bestimmte Leistungen fordert und anerkennt (vgl. Grundmann et al. 2004: 44).

Da die Wahrscheinlichkeit sehr groß ist, dass Kinder, die unter ganz anderen Lebensbedingungen aufwachsen, den Anforderungen weniger entsprechen, bleibt meist auch die Anerkennung bzw. das Gefühl aus, dass sich die eigenen, als individuell gesehenen Eigenschaften in diesem neuen Erfahrungskontext bewähren. Man muss sich nur einige Besonderheiten der schulischen Lernsituation in Erinnerung rufen - die Forderung nach Disziplin und Aufmerksamkeit, hoher Leistungsdruck und kontinuierliche Leistungsvergleiche anhand von standardisierten Beurteilungen, die ein klares Besser/Schlechter kennen, stille und meist passive Rezeption von Inhalten sowie nicht zuletzt weitgehenden Verzicht auf die Einbettung des vermittelten Wissens in praktische Erfahrungszusammenhänge<sup>7</sup> –, um sich klar zu machen, dass eine spezifische vorschulische Sozialisation notwendig ist, die keinesfalls in allen sozialen Milieus gegeben ist, um sich hier zurechtzufinden und vielleicht sogar wohl zu fühlen.

Von hier aus kann man zwei Wege einschlagen. Entweder man hält an den etablierten Bildungsnormen fest und spricht von »Sozialisationsdefiziten« in den entsprechenden Familien oder man setzt bei der Ausrichtung der institutionalisierten Bildung an. Hier sieht Grundmann als Hauptproblem, dass die schulische Vermittlung von Bildungsinhalten generell Erfahrungsnähe, v.a. aber Sensibilität für Erfahrungszusammenhänge in schulbildungsfernen Milieus vermissen lässt (vgl. Grundmann et al. 2003: 39 ff.) und stattdessen voraussetzt, dass das schulische Wissen auch losgelöst von praktischen Erfahrungszusam-

7 Gerda Nüberlin geht in ihrer Studie sehr genau auf einige dieser schulischen Vorgaben und ihre Verarbeitung durch die SchülerInnen ein, z.B. auf die Objektivierung von Leistung durch Noten zwecks besserer Vergleichbarkeit und damit als Selektionsgrundlage (vgl. Nüberlin 2002: 104 ff.).

menhängen angeeignet werden kann und soll. Es wird erwartet, dass die SchülerInnen dieses abstrakte Wissen als relevant z.B. für ihr späteres Arbeitsleben oder ihre eigene Entwicklung ansehen und daraus die entsprechende Motivation schöpfen.

Grundmann zeigt auf, dass die lebensweltlichen Bildungsprozesse in schulbildungsfernen Milieus und die besonderen Kompetenzen, die daraus resultieren, kaum etwas mit abstraktem Wissen zu tun haben, sondern praktisch orientiert sind und beispielsweise im Umgang mit knappen Ressourcen, in der Nutzung von Freundschafts- und Verwandtschaftsnetzwerken sowie v.a. in der Bewältigung von unsicheren Lebens- und Arbeitsbedingungen bestehen, also Belastungen, die der Mittelschicht in diesem Ausmaß fremd sind. Gleichzeitig ist die universalisierte Erwartung einer langfristigen Lebensplanung, die mehrere institutionelle Übergänge (Schule, Universität, Arbeitsmarkt) umfasst, nicht für alle Milieus gleichermaßen angemessen, da sie einen festen Glauben an Lebenssicherheit und -kontinuität voraussetzt und nicht zu einer pragmatischen Gerichtetheit auf die nähere Zukunft im Bewusstsein der Lebensunsicherheit passt (vgl. Grundmann et al. 2004: 53 f.).

Betrachtet man mit Grundmann die Resultate von lebensweltlichen Bildungsprozessen in bildungsfernen Milieus, d.h. die milieuspezifischen Merkmale der entsprechenden Personen, zeigt sich meist, dass diese einerseits im Rahmen des Milieus ihre besondere Funktion und Bedeutung, gleichzeitig aber auch benachteiligende Auswirkungen auf das Verhalten im institutionalisierten Kontext der Schule haben – so z.B. die so genannten Selbstwirksamkeits- und Kontrollüberzeugungen. Laut Grundmann sind milieuspezifische Differenzen hinsichtlich dieser Merkmale bereits kurz nach dem Schuleintritt feststellbar: »Kinder aus bildungsnahen Milieus weisen eine im Vergleich stärkere internale Kontrollüberzeugung aus, d.h., sie erfahren sich im

Umgang mit unterschiedlichen Interaktionspartnern und Situationen als wirkmächtiger, mehr Kontrolle über die Folgen des eigenen Handelns ausübend, als Kinder aus bildungsfernen Milieus. Diese Tendenz nimmt in den Jahren nach der Einschulung noch an Stärke zu« (Grundmann et al. 2004: 50).

In Zusammenhang damit ist auch auf Dravenaus Unterscheidung zwischen Berechtigungs- und Beschränkungssinn zu verweisen (vgl. Dravenau/Groh-Samberg 2005: 119). Berechtigungssinn, der eher bildungsnahen Milieus zugeschrieben wird, impliziert einen Bezug zu Institutionen, der diese als Dienstleister ansieht, d.h., man kann von der Institution etwas erwarten und auch einfordern. Sie wird als Mittel zur Erreichung eigener Ziele gesehen. Beschränkungssinn, eher in bildungsfernen Milieus vorhanden, steht dagegen für eine Wahrnehmung von Institutionen als unzugängliche Autoritäten, deren Forderungen zu erfüllen sind und deren Zugriffe man über sich ergehen lässt, ohne wirklichen Einfluss darauf zu haben. Das stimmt auch mit Grundmanns Befund überein, dass bildungsnahe Milieus zwar die Institution in ihrem Sinn nutzen, ihr aber auch das eigene, lebensweltlich generierte und tradierte Bildungsideal gegenüberstellen, insofern also ein Mehr an Autonomie gegenüber schulischen Ansprüchen durchsetzen können (vgl. Grundmann et al. 2003: 33 f.).

Diese Überlegungen können auf einer allgemeineren Ebene noch einmal zusammengefasst werden. Die schulbildungsrelevanten Unterschiede zwischen den Milieus sind auf deren gesellschaftliche Positionierung, die sich etwa in typischen Erwerbs-, Einkommens- und Bildungssituationen zeigt, sowie auf die Interpretation dieser Positionierung durch die Milieus selbst zurückzuführen. Im Rahmen dieser Positionierung und ihrer Interpretation laufen die bereits besprochenen lebensweltlichen Bildungsprozesse ab. Sie stiften einen Zusammenhang zwischen den Generationen und halten die Milieugrenzen aufrecht, sei es

durch stabile kulturelle Orientierungen oder durch die Strukturierung milieukonformer Lebenswege. Jedes Milieu unterliegt daher einer »Reproduktionslogik«, die für eine gewisse Konstanz der Lebensbedingungen und -orientierungen sorgt, dadurch aber auch *soziale Mobilität* erschweren oder gar verhindern kann (vgl. Grundmann et al. 2003: 35).

Aus der Konfrontation dieser Reproduktionslogik mit dem Wunsch nach einer Verbesserung der Lebensbedingungen sowie der von der Milieuperspektive aus wahrgenommenen Chancenstruktur in der Gesellschaft ergibt sich die milieuspezifische Wahrnehmung von Ertrag, Kosten und Risiken formaler Bildung bzw. auch, welche Bildung/Erwerbstätigkeit als angemessen und konform erlebt wird. Beides ist neben Passungsnachteilen und -vorteilen für den Grad der Bildungsteilnahme eines Milieus entscheidend. Will man daher etwas gegen die Reproduktion sozialer Ungleichheit durch institutionalisierte Bildung unternehmen, ist es aus dieser Perspektive notwendig, die Reproduktionslogik des Milieus zu verstehen und nicht nur ein Milieu vom Standpunkt der institutionalisierten Bildung und ihrer Normen aus zu bewerten.

## SchülerInnenbiografien im Spannungsfeld von Familie und Schule

Helsper/Kramer (2000) versuchen im Spannungsfeld von Familie und Schule individuelle Bildungsbiografien zu rekonstruieren. Diesem biografischen Zugang stellt sich die Passung von milieuspezifischer Familienkultur und Schulkultur als dynamischer und mehrstufiger Prozess dar, in dem auch die individuelle Bezugnahme der SchülerInnen auf ihr Herkunftsmilieu, die jeweilige Schule und die MitschülerInnen eine wichtige Rolle spielt. Die biografische Rekonstruktion ist daher als notwendige Konkretisierung einer milieutheoretischen Sichtweise zu sehen.

Helsper/Kramer gehen in ihrem Konzept von vier verschiedenen Stufen aus, die sämtliche Passungsvarianten charakterisieren (vgl. Helsper/Kramer 2000: 215 ff.). Die erste Stufe, gewissermaßen das Ausgangsszenario, haben wir mit Grundmann (s. oben) schon beschrieben. Es handelt sich um das latente Passungsverhältnis zwischen Familie und Schule, das sich durch die Konfrontation von milieuspezifischen Habitus- und Wissensformen mit der schulischen Kultur einstellt. Diese grundlegende Rahmung kann nun aber auf der zweiten Stufe, der positiven oder negativen Bezugnahme der SchülerInnen auf die habituellen Orientierungen der Eltern, gebrochen oder verstärkt werden. Hier zeigen Fallstudien z.B. die Abwendung von SchülerInnen von ihrem Herkunftsmilieu, da es ihnen keinerlei Zukunftsperspektiven bietet, und die gleichzeitige Hinwendung zum schulischen Leistungsdenken, die auch in einer distanzlosen Überanpassung an schulische Normen resultieren kann; aber z.B. auch die Abwertung bürgerlicher Herkunftsverhältnisse, die zwar ein sicheres Leben garantieren, u.U. aber auch die Individualisierungsbestrebungen der SchülerInnen blockieren können. Auch das löst wiederum Reaktionen aus, die sich auf die Integration in den schulischen Kontext auswirken. Auf der dritten Stufe kommt die Verarbeitung von biografischen Erfahrungen und speziell »Identitätskrisen«, die wohl nicht selten mit der Pubertät zusammenfallen, ins Spiel. Das Selbstkonzept, das sich aus der Bearbeitung dieser Krisen ergibt, kann wiederum zu einer neuen Bezugnahme auf Familien- und Schulkultur führen. Schließlich ist auf der vierten Stufe entscheidend, wie sich die Familie auf das sich einstellende Passungsverhältnis bezieht. Das Spektrum reicht hier von Indifferenz bis zum sanktionierenden Eingreifen.

Es gibt also zahlreiche Weichenstellungen und eine Vielzahl von Faktoren, die den Bildungsverlauf bestimmen. Der biografische Ansatz versucht in den individuellen Konstellationen verschiedener Bildungsverläufe eine soziale Typik auszumachen und gleichzeitig Generelles über das Verhältnis von Familie, Schule und individueller Entwicklung in Erfahrung zu bringen. Auf diesem Weg könnten auch milieutheoretische Konzepte oder allgemeine Theorien der Reproduktion sozialer Ungleichheit einen Schritt weitergeführt und vor vorschnellen Pauschalisierungen bewahrt werden, nicht zuletzt auch vor einer allzu simplen Umkehr der Bewertung, die schließlich die Bildungserfolge von Personen aus schulbildungs*nahen* Milieus und deren Auseinandersetzung mit dem eigenen sozialen Milieu negiert.

#### Literatur

- Ammon, Ulrich/Kellermeier, Birte (1997): Dialekt als Sprachbarriere passé? In: *Deutsche Sprache*, 25. Jg., H. 1, S. 21-38
- Bacher, Johann (2003): Soziale Ungleichheit und Bildungspartizipation im weiterführenden Schulsystem Österreichs. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 28. Jg., H. 3, S. 3-32
- Bos, Wilfried (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster etc.
- Boudon, Raymond (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality. New York
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. (Soziale Welt, Sonderband 2.) Göttingen, S. 183-198
- Coleman, James Samuel (1990): Foundations of Social Theory. Cambridge, MA
- Dravenau, Daniel/Groh-Samberg, Olaf (2005): Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt. Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung. In: Berger, Peter L./Kahlert, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Weinheim/München

- Grundmann, Matthias/Groh-Samberg, Olaf/Bittlingmayer, Uwe/Bauer, Ullrich (2003): Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jg., H. 1, S. 25-45
- Grundmann, Matthias/Groh-Samberg, Olaf/Bittlingmayer, Uwe/Dravenau, Daniel (2004): Bildung als Privileg und Fluch. Zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden, S. 41-68
- Haider, Günter/Lang, Birgit (Hrsg.) (2001): PISA Plus 2000. Nationaler Bericht. Innsbruck
- Haider, Günter/Reiter, Claudia (Hrsg.) (2004): PISA 2003 Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Nationaler Bericht. Graz
- Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten (2000): SchülerInnen zwischen Familie und Schule Systematische Bestimmungen, methodische Überlegungen und biographische Rekonstruktionen. In: Krüger, Heinz-Hermann/Wenzel, Hartmut: Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung. Opladen, S. 201-234
- Kaesler, Dorothee (2005): Sprachbarrieren im Bildungswesen. In: Berger, Peter A./Kahlert, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Weinheim/München, S. 130-154
- Lehmann, Rainer/Peek, Rainer/Gänsfuß, Rüdiger (1997): Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern, die im Schuljahr 1996/97 eine fünfte Klasse an Hamburger Schulen besuchten. Bericht über die Erhebung im September 1996 (LAU 5), <a href="http://hamburger-bildungsserver.de/welcome.phtml?unten=/schulentwicklung/lau/lau5/Kap5.htm">http://hamburger-bildungsserver.de/welcome.phtml?unten=/schulentwicklung/lau/lau5/Kap5.htm</a>, Stand 11. August 2006
- Nüberlin, Gerda (2002): Selbstkonzepte Jugendlicher und schulische Notenkonkurrenz. Zur Entstehung von Selbstbildern Jugendlicher als kreative Anpassungsleistung an schulische Anomien. Herbolzheim
- OECD (2004): Lernen für die Welt von morgen erste Ergebnisse von PISA 2003. Paris
- PISA (PISA-Konsortium Deutschland) (Hrsg.) (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster

- PISA (PISA-Konsortium Deutschland) (Hrsg.) (2005): PISA 2003. Ergebnisse des zweiten Ländervergleichs. Zusammenfassung, <a href="http://PISA.ipn.uni-kiel.de/PISA2003\_E\_Zusammenfassung.pdf">http://PISA.ipn.uni-kiel.de/PISA2003\_E\_Zusammenfassung.pdf</a>, Stand 23. Juli 2006
- Schneider, Thorsten (2004): Einfluss des Einkommens der Eltern auf die Schulwahl. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 33. Jg., H. 6, Dezember 2004, S. 471-492
- SPD Bildungsserver (2006): LAU 9 Ergebnisse liegen vor, <a href="http://www.spdbildungsserver.de/forschung/LAU%209.pdf">http://www.spdbildungsserver.de/forschung/LAU%209.pdf</a>, Stand 20. Juli 2006

# Norbert Lachmayr

# Bildungswegentscheidung

Wiederentdeckung eines Forschungsfeldes

Der Zusammenhang zwischen Bildungsinformationen, sozialer Herkunft, Leistungen und dem erreichten Bildungsgrad sowie damit verbunden den Chancen junger Menschen auf dem Arbeitsmarkt ist (inter)national unbestritten, sowohl in der bildungspolitischen wie auch in der bildungswissenschaftlichen Diskussion. Grundsätzlich ist die Diskussion über »soziale Ungleichheiten im Bildungssystem« nicht neu, sondern basiert vor allem auf Studien aus den 1970er Jahren auf Grund damals erkannter Ungleichheiten beim Zugang zur Bildung. Nach Kast (2006: 260) nehmen in der aktuellen Diskussion zur Erklärung der ungleichen Bildungspartizipation immer noch die Unterscheidung von primären und sekundären Herkunftseffekten nach Boudon (1974) sowie die Theorie des kulturellen Kapitals bei der Weitergabe des eigenen Status an die nächste Generation (Bourdieu 1983) einen bedeutenden Raum ein. Mit einer Reihe von Beiträgen brachte Bacher (2003; 2004; 2005) Bildungsungleichheit und Bildungsbenachteiligung, vor allem für das weiterführende Schulsystem Österreichs, wieder in die bildungssoziologische Diskussion im deutschsprachigen Raum ein. Eine günstige Begleiterscheinung war sicher auch das Abschneiden Österreichs bei internationalen Bildungstests wie PISA.

Derzeit konzentrieren sich quantitative Arbeiten zu Bildungsungleichheiten auf soziale, regionale und ethische Un-

gleichheiten<sup>1</sup>, zudem liefern die Daten der Volkszählung 2001 weiteres Datenmaterial. Grundtenor der meisten Studien ist, dass ungünstige Faktoren im sozialen Umfeld (z.B. geringes Bildungsniveau der Eltern, finanzielle Hemmnisse, ethnische Milieus, Migrationshintergrund, fehlende familiäre Unterstützung, Langzeitarbeitslosigkeit der Eltern) zu den klassischen Begründungen geringer formaler Bildung bzw. niedriger Bildungsaspiration zählen. Neben dieser starken sozialen Selektivität des österreichischen Schulsystems spielen auch strukturelle regionale Bildungsungleichheiten im Sekundarbereich I eine Rolle: Beispielsweise besuchen in ländlichen Bereichen Kinder nach der Volksschule überproportional stark die Hauptschule (vgl. Fassmann 2002).

Bei der zweiten großen Schnittstelle erweisen sich außerdem nach Bacher (2003) Einkommen, Status, Bildung, Migrationshintergrund, EinwohnerInnenzahl, Geschwisteranzahl, Haushaltsform, mütterliche Erwerbstätigkeit und Geschlecht des Kindes als ausreichend, um für 71% der SchülerInnen eine korrekte Vorhersage treffen zu können, ob sie eine weiterführende Schule besuchen werden oder nicht. Dabei hat der Bildungshintergrund das größte Gewicht, da er sowohl direkt als auch indirekt auf die Bildungspartizipation des Kindes einwirkt: Familien mit niedrigem elterlichen Bildungsstand wählen demnach deutlich andere Bildungswege im österreichischen Bildungssystem als jene aus einem sozialökonomisch bevorzugten Umfeld. Jugendliche, deren Eltern ein geringes Bildungsniveau (höchstens Pflichtschulabschluss) aufweisen, verlassen zudem die Schule signifikant früher als die Vergleichsgruppe mit Kindern aus Haushalten mit höherem Bildungsniveau (AkademikerInnen).

Vgl. z.B. Bacher (2003; 2005); Fassmann (2002); Lachmayr (2005); Lachmayr/Schlögl (2005); Schwarz/Spielauer/Städtner (2002); Schmid/ Schwarz/Spielauer (2002). Die Vergleichbarkeit von Studien zu diesem Thema ist oft wegen der unterschiedlichen Operationalisierung der Chancengleichheit (z.B. Zugangsgleichheit, Angebotsgleichheit, ungleiches Angebot zur Kompensation schicht- bzw. klassenspezifischer Sozialisationsdefizite beim Schuleintritt) und wegen der unterschiedlichen methodischen Verfahren erschwert. Eine kritische Übersicht über die Produktion entsprechender statistischer Artefakte liefert Handl (1984), ein ausführlicher Überblick über theoretische Ansätze zur Erklärung der Bildungsentscheidungen findet sich bei Kristen (1999).

Geschlechtseffekte werden genauso wie Fragen bezüglich Migrationshintergrund meist vorsichtig interpretiert, oft erschweren zu geringe Fallzahlen bzw. multikausale Zusammenhänge hier eine eindeutige Analyse.

Ein aus der ungleichen Schulwahl resultierendes Phänomen behandelt der Begriff »creaming out«: Die Abwanderung in höhere Bildungseinrichtungen führte zu einem sozialen Ausdünnen in der Hauptschule, da dort verstärkt nur sozial Schwächere verblieben sind. Diese neue soziale Homogenität der sozial schwachen Elternschaft kann nicht nur eine Verringerung des Anspruchsniveaus, sondern auch ein Sinken der Kompensationsmöglichkeiten der eigenen familiären Benachteiligung (z.B. hinsichtlich sozialer Kompetenzen) durch MitschülerInnen mit Vorbildcharakter bewirken. Ein mögliches Erklärungsmuster dazu liefert Marquardt (1975: 46): Höhere (und dadurch kostenintensivere) Bildungsaspirationen stehen dabei im Gegensatz zu begrenzten Ressourcen und stellen für den benachteiligten Haushalt ein unkalkulierbares Risiko dar. Dies kann dazu führen, dass anstelle einer bewussten Schulwahl ein passives Hinnehmen der Selektionsmechanismen durch aufnehmende Schultypen erfolgt.

# Bildungsbeteiligung nach sozialer Herkunft

Nach diesem Kurzüberblick werden die konkreten Ergebnisse einer Sonderauswertung der Volkszählung 2001 dargestellt (vgl. Bauer 2005; Kast 2006). Dabei können die große Bedeutung des Bildungshintergrundes der Eltern und die großen regionalen Unterschiede beim Besuch höher bildender Schulen in Österreich gezeigt werden. Subjektive Determinanten hinsichtlich der Schulwahl werden aus einer zweiten Studie skizziert (vgl. Schlögl/Lachmayr 2004).

Der Beitrag von Kast (2006) liefert im Rahmen einer Sekundäranalyse von Daten der letzten Volkszählung aus dem Jahr 2001 Befunde für die 12- bis 13-jährigen Jugendlichen (Jahrgänge 1988 und 1989), ob durch die Maßnahmen zur Bildungsexpansion der letzten Jahrzehnte die Zielsetzung Chancengleichheit bzw. zumindest erhöhte Chancengleichheit beim Übertritt an der Schnittstelle von der Volksschule in die Sekundarstufe I erreicht wurde oder nicht. Würden an dieser Schnittstelle keine primären und keine sekundären Effekte (vgl. Boudon 1974) als Selektionsmechanismen wirken, wären die Übertrittsraten etwa gleich und Chancengleichheit als Zugangsgleichheit wäre verwirklicht. Jedoch besuchten von allen 12- bis 13-Jährigen nach Abschluss der Volksschule nur 28% eine allgemein bildende höhere Schule, 72% wechselten in eine Hauptschule über. Diese Unterschiede bei der ersten Bildungswegentscheidung zwischen der AHS-Unterstufe und der Hauptschule im Alter von zehn Jahren hat sich in den letzten Jahrzehnten nicht wesentlich verändert.

Noch stärker zeigt sich diese ungleiche Bildungspartizipation bei Anwendung der proportionalen Chancengleichheit, ein von Hradil (2004) geprägter Begriff: Es wird die Zusammensetzung der Bevölkerung (z.B. Geschlecht, formale Ausbildung der Eltern) der Verteilung in bestimmten Schultypen gegenüberge-

stellt. Beispielsweise ist im Vergleich zur Gesamtbevölkerung die Zusammensetzung nach Bildung der Eltern im Gymnasium deutlich zugunsten der Eltern mit höherer Bildung verzerrt. So ist der Anteil von SchülerInnen mit AkademikerInneneltern dreimal so hoch, als zu erwarten wäre.

Werden bei dieser Gegenüberstellung die absoluten Zahlen berücksichtigt, zeigen sich hinsichtlich des besuchten Schultyps noch viel größere Unterschiede: Am Beispiel des Gymnasiums zeigt Kast (2006: 244 f.), dass von 100 Kindern, deren Eltern eine Universität oder Fachhochschule besuchten, 77 ein Gymnasium besuchen. In der Vergleichsgruppe der SchülerInnen mit Eltern mit Lehrabschluss hingegen besuchen nur 19% (und damit neun Prozentpunkte unter dem österreichischen Durchschnitt mit 28%) aller SchülerInnen ein Gymnasium.

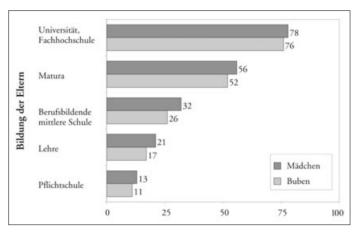


Abbildung 1: Von 100 Kindern (12-/13-Jährige), deren Eltern die ... als höchste Schulbildung abgeschlossen haben, besuchen ... die AHS-Unterstufe

Quelle: Volkszählung 2001, Berechnungen: Kast (2006)

Die Differenz zwischen der höchsten und der niedrigsten Bildungsstufe der Eltern beträgt 65 Prozentpunkte. Nach Kast (2006: 249 f.) ist beispielsweise die Wahrscheinlichkeit, dass der 12- bzw. 13-jährige Sohn einer AkademikerInnenfamilie das Gymnasium besucht, siebenmal größer als die eines Sohnes von Eltern, die höchstens über eine Pflichtschulausbildung verfügen. Für Mädchen ist diese Wahrscheinlichkeit sechsmal höher. In Abbildung 1 ist auch erkennbar, dass bei gleichem formalen Bildungsstatus der Eltern die 12- bis 13-jährigen Mädchen nach der Volksschule die AHS-Unterstufe häufiger besuchen als die Buben. Für mehr Details sei auf Kast (2006) und Bauer (2005) verwiesen.

# Bildungsziele der Eltern

Welche weiteren Kriterien außer der Schulbildung der Eltern die individuelle Schulwahl beeinflussen können, zeigt die zweite hier vorgestellte Studie mit Schwerpunkt der zweiten Bildungswegentscheidung im Alter von 14/15 Jahren. Im Herbst 2003 wurde durch das Österreichische Institut für Berufsbildungsforschung (öibf) eine unabhängige repräsentative Querschnittuntersuchung (Stichprobe über 2.850 Elternhaushalte) durchgeführt. Dabei konnten Daten zu Sozialindikatoren wie Familien- und Haushaltssituation, Berufs- und Einkommenssituation, Bildungsstatus und Herkunft der Eltern, regionale Erreichbarkeit von Bildungseinrichtungen sowie Bildungsaspiration und Leistungsfähigkeit des Kindes erhoben werden, und zwar vor oder nach den relevanten Schnittstellen des österreichischen Bildungssystems.

Aus der Fülle der Ergebnisse wird hier vor allem auf die unterschiedliche Bildungsaspiration und die unterschiedliche Zusammensetzung der Schultypen nach Schicht der Eltern eingegangen.

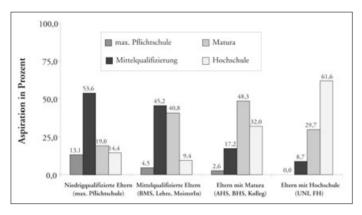


Abbildung 2: Bildungsaspiration nach Qualifikation der Eltern Quelle: Eigenerhebung öibf

Eine eindeutig bildungsexpansive Tendenz besteht bei Eltern mit höchstens Pflichtschulabschluss – mehr als die Hälfte der Eltern zielt für das eigene Kind auf einen mittleren Abschluss. Bei den anderen drei Gruppen bilden jene mit einem Bildungsziel im Rang des elterlichen Abschlusses die jeweils größte Gruppe, am deutlichsten bei den HochschulabsolventInnen (61,6%).

Vergleicht man die angepeilten Abschlüsse jeweils eine Stufe unter- bzw. oberhalb des Abschlusses der Eltern, zeigt sich, dass bei mittelqualifizierten Eltern eine vergleichsweise höhere bildungsexpansive Neigung zu verzeichnen ist (40% zu einer Reifeprüfung versus 4,5% unterhalb des eigenen Abschlusses). Auch bei Eltern mit Reifeprüfung ist grundsätzlich ein ähnliches Bild zu erkennen, jedoch nicht in dieser Deutlichkeit (32% Hochschulabschluss versus 17% Mittelqualifizierung). Überraschenderweise zielen verhältnismäßig mehr Eltern mit Pflichtschulabschluss auf einen Hochschulabschluss ihrer Kinder ab als mittelqualifizierte Eltern. Von zentraler Bedeutung scheint die Reife-

prüfung zu sein. Diese wird in drei Fällen als zweithäufigstes Ziel und einmal als häufigstes Ziel genannt.

Die angestrebten höchsten Bildungsabschlüsse zeigen nach der ersten Schnittstelle im österreichischen Schulsystem deutliche Unterschiede: Während die Eltern von AHS-ErstklässlerInnen für ihre Kinder beinahe ausschließlich die Matura oder eine universitäre Ausbildung anstreben, zeigt die direkte Vergleichsgruppe der HauptschülerInnen die BHS-Matura, einen Pflicht- oder Lehrabschluss als höchstes Bildungsziel. Diese Ergebnisse lassen sich besonders deutlich auch in der ersten Klasse BHS nachweisen: Derzeitige SchülerInnen (bzw. deren befragte Eltern) streben zu 80% die BHS-Matura als höchstes Ziel an. Auch lässt sich die zweite Gruppe (Lehrabschluss als Bildungsziel) bestätigen: Über 90% derjenigen, die eine Polytechnische Schule oder die Berufsschule besuchen, geben diese Ausbildung als höchstes Bildungsziel an.

Nach Geschlecht des Schulkindes betrachtet wird für Schülerinnen ein höheres Bildungsziel (32% mittlere Qualifikation, 45% Matura, Rest Hochschule) angegeben als für Schüler (40% mittlere Qualifikation, 39% Matura, Rest Hochschule). Ein eindeutiges Ergebnis bringt auch die Analyse der Schichtzugehörigkeit: Die Bildungsaspiration korreliert hoch signifikant mit der Schicht des Elternhaushaltes und zeigt mit steigender Schicht auch eine steigende Aspiration hin zur höheren Bildung. Die Trends von Schicht und Geschlecht des Schulkindes lassen sich auch in der Kombination der beiden Variablen nachweisen.

Die soziale Schicht<sup>2</sup> des Elternhauses zeigt nach gewähltem Schultyp deutliche Unterschiede. Sowohl in der fünften als auch

2 Der Schichtindex orientiert sich zwecks Vergleichbarkeit an der Berechnungsmethode aus der Erhebung »Zur Lage der Studierenden« (Wroblewski/Unger 2003: 547 ff.). Beim Schichtindex wurden die Variablen »Bildung« und »Beruf« zusammengefasst.

in der achten Schulstufe befinden sich in der AHS höhere Anteile von gehobenen und hohen Schichten als in der Vergleichsgruppe der Hauptschule.

Auch nach der zweiten Schnittstelle finden sich in der AHS vermehrt jene beiden Schichten, die als höchste definiert wurden. Eine ähnliche Schichtverteilung wie in den beiden HS-Stichproben findet sich in der Polytechnischen Schule (PS), der Berufsschule (BS) und den berufsbildenden mittleren Schulen (BMS). Die berufsbildenden höheren Schulen (BHS) unterscheiden sich von den entsprechenden Schultypen durch den höchsten Anteil an Kindern aus der »mittleren Schicht« (49%), gleichzeitig lässt sich (neben der AHS) der geringste Teil an Personen aus der »niedrigsten« Schicht darstellen.

Nicht nur das angestrebte formale Bildungsniveau, sondern auch die gesamte Einschätzung der Bedeutung von formaler Bildung ist schichtabhängig: Je niedriger die soziale Schicht des Elternhaushaltes ist, desto stärker wird die Bedeutung formaler Bildungsabschlüsse in Frage gestellt. Umgekehrt besteht die Tendenz, dass mit steigender Schicht (welche ja die höchste formale Schulbildung im Elternhaushalt berücksichtigt) auch die Notwendigkeit einer hohen Schulbildung verstärkt genannt wird, wenn es um einen gelungenen Lebenslauf (aus Sicht der Eltern) geht. Dass dies maßgeblichen Einfluss auf Bildungswegentscheidungen hat – nicht zuletzt, wenn auf Grund der schulischen Leistungen prinzipiell verschiedene Alternativen offen stehen –, ist evident.

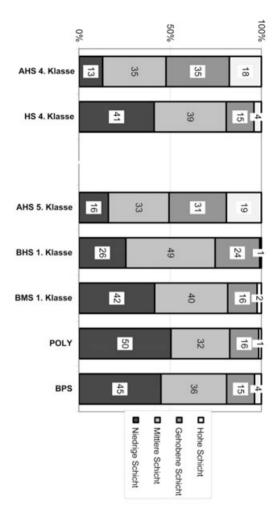


Abbildung 3: Schichtindex, zweite Schnittstelle Quelle: Eigenerhebung öibf

#### Literatur

- Bacher, Johann (2003): Soziale Ungleichheit und Bildungspartizipation im weiterführenden Schulsystem in Österreich. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 28. Jg., H. 3/2003, S. 3-32
- Bacher, Johann (2004): Geschlecht, Schicht und Bildungspartizipation. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 29. Jg., H. 4/2004, S. 71-96
- Bacher, Johann (2005): Bildungsungleichheit und Bildungsbenachteiligung im weiterführenden Schulsystem Österreichs Eine Sekundäranalyse der PISA 2000-Erhebung. In: SWS Rundschau, 45. Jg., H. 1/2005, S. 37-62
- Bauer, Adelheid (2005): Soziodemographische Determinanten der Bildungsbeteiligung. In: Statistische Nachrichten, H. 2/2005, S. 108-120
- Boudon, Raymond (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society. New York
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hg.): Soziale Ungleichheiten. (Soziale Welt, Sonderband 2.) Göttingen, S. 183-198
- Fassmann, Heinz (2002): Räumliche Disparitäten im österreichischen Schulsystem. Strukturen, Trends und politische Implikationen. Wien
- Fend, Helmut (1974): Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim/Basel
- Handl, J. (1984): Chancenungleichheit im Bildungswesen. Erfolg der Bildungsreform oder statistisches Artefakt? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, H. 4/1984, S. 328-345
- Hradil, Stefan (2004): Die Sozialstruktur Deutschlands im internationalen Vergleich. Wiesbaden
- Kast, F. (2006): Gleiche Bildungschancen zentraler bildungspolitischer Leitbegriff der Vergangenheit. In: Erziehung und Unterricht, H. 3-4/06
- Kristen, Cornelia (1999): Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit. Ein Überblick über den Forschungsstand. (Working papers Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, 5.) Mannheim
- Lachmayr, Norbert (2005): Migrationshintergrund und soziale Selektion beim Bildungszugang. In: *berufsbildung*, 59. Jg., H. 94/95, S. 73-74

- Lachmayr, Norbert/Schlögl, Peter (2005): Chancengleichheit und Bildungswegentscheidung. Empirische Befunde zur Ungleichheit beim Bildungszugang. In: *WISO*, 28. Jg., H. 1, S. 139-154
- Lang, B./Pointinger, M. (2002): Das selbst gesteuerte Lernen der österreichischen Jugendlichen. In: Reiter, C./Haider, Günter (Hrsg.): PISA 2000 Lernen für das Leben. Österreichische Perspektiven des internationalen Vergleichs. Innsbruck, S. 101-104
- Marquardt, Regine (1975): Sonderschule und was dann? Zur Situation von Sonderschülern auf dem Arbeitsmarkt und im Beruf. Frankfurt a.M.
- Schlögl, Peter/Lachmayr, Norbert (2004): Motive und Hintergründe von Bildungswegentscheidungen in Österreich. Eine repräsentative Querschnittserhebung im Herbst 2003. (Hrsg.): öibf. Wien, <a href="http://www.oeibf.at">http://www.oeibf.at</a>
- Schmid, Kurt (2004): Regionale Bildungsströme in Österreich. Entwicklungen seit dem Schuljahr 1985/86 und Prognosen für die Grundstufe sowie die Sekundarstufe I und II bis zum Jahr 2020. (ibw-Reihe Bildung und Wirtschaft, 31.) Wien
- Schmid, Kurt/Schwarz, Franz/Spielauer, Martin (2002): Education and the Importance of the First Educational Choice in the Context of the FAMSIM+ Family Microsimulation Model for Austria. (Österreichisches Institut für Familienforschung, Working Paper, 15.) Wien
- Schwarz, Franz/Spielauer, Martin/Städtner, Karin (2002): Gender, Regional and Social Differences at the Transition from Lower to Upper Secondary Education. (ÖIF, 23.) Wien
- Spielauer, Martin/Schwarz, Franz/Städtner, Karin/Schmid, Kurt (2003): Family and Education. Intergenerational educational transmission within families and the influence of education on partner choice and fertility. Analysis and microsimulation projection for Austria. (ÖIF, 11.) Wien
- Wroblewski, Angela/Unger, Martin (2003): Studierenden-Sozialerhebung 2002. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Wien

#### Peter Schlögl

# Berufliche QuereinsteigerInnen an den Hochschulen

Berufstätigkeit und Hochschulwesen in Österreich

Die österreichische Hochschullandschaft ist von einem hohen Anteil an berufstätigen Studierenden geprägt. So gibt die Mehrheit der Studierenden (zwei Drittel) an, neben dem Studium erwerbstätig zu sein, über ein Drittel davon regelmäßig (vgl. Wroblewski/Unger 2003: 90). In diesem Beitrag sollen aber nicht der Aspekt des Hochschulstudiums begleitend zu einer Berufstätigkeit oder dessen Motive sowie der damit verbundene zeitliche Aufwand (vgl. Schlögl/Dall/Rinnhofer 2002: 252 f.), sondern die Frage des Zugangs zu hochschulischer Bildung nach einer abgeschlossenen beruflichen Erstausbildung im Mittelpunkt stehen.

In Österreich gibt es zwei Wege, die zu einem tertiären Bildungsabschluss führen: den traditionellen universitären Weg über zweigliedrige, neuerdings auch dreigliedrige Studiensysteme und seit dem Studienjahr 1994/95 die Fachhochschul-Studiengänge, die insbesondere die berufspraktische und wissenschaftlich fundierte Ausbildung für ein bestimmtes Berufsfeld betonen. Strukturell neu ist bei FH-Studiengängen auch die Möglichkeit für FH-Träger, spezielle Studiengänge für Berufstätige anzubieten, die auf die zeitlichen Ressourcen von Berufstätigen Rücksicht nehmen (Abend- und Wochenendangebote). Gut ein Viertel der FH-Studierenden ist in solchen berufsbeglei-

tenden Studiengängen zu verzeichnen. Die Universitäten als große Bildungsinstitutionen, die auf eine wissenschaftliche Berufsvorbildung ausgelegt sind, »lagern« Weiterbildung oder Höherqualifizierung, die auf bereits erworbenen fachlichen Kompetenzen aufbauen, derzeit weitgehend in Universitätslehrgänge¹ aus, die in der Regel jedoch weitaus kostenintensiver sind. Weiters werden in Anlehnung an die frei zugänglichen Universitätsvorträge nach 1900, die einen wesentlichen Einfluss auf die Volksbildungsbewegung und damit auf die heutigen Volkshochschulen hatten (vgl.Filla 1998: 91), auch heute noch punktuell Kurse angeboten, die auch für Personen ohne formale Hochschulzugangsberechtigung offen stehen.

# Der Erwerb von Hochschulzugangsberechtigungen in Österreich

Österreichs SchülerInnen bietet sich nach der Pflichtschule eine Reihe an Bildungsoptionen: einerseits die allgemein bildenden höheren Schulen (beispielsweise Gymnasium), andererseits eine berufsbildende Ausbildung. 85% der Jugendlichen entscheiden sich für letztere Option. Diese teilt sich in die duale Lehrausbildung (45,2%) sowie in zwei Schulformen, wobei eine, die berufsbildende höhere Schule (28,5%), zur Reifeprüfung mit allgemeinem Hochschulzugang führt.<sup>2</sup> Die Realisierung dieser Bildungswegoptionen ist – in Folge – mit unterschiedlichen Zugangsberechtigungen zu weiterführender Bildung verbunden. Auch zeigen österreichische und internationale Daten, dass die Bildungswahl in Österreich von sozioökonomischen Faktoren

- 1 Dazu z\u00e4hlen Postgraduiertenangebote wie Lehrg\u00e4nge f\u00fcr Personen mit anderen Zugangsvoraussetzungen.
- 2 Schuljahr 2003/04, Quelle: BMBWK 2004 (vorläufige Zahlen).

mitbestimmt wird (siehe den Beitrag von Norbert Lachmayr in diesem Band).

# Soziale Ungleichheit bei unterschiedlichen Bildungswegen evident

Ziel von modernen, demokratischen Bildungssystemen sollte es sein, neben individueller Chancengleichheit auch auf der Systemebene strukturelle Chancengleichheit und in Verbindung damit die Möglichkeit sozialer Mobilität herzustellen. Eine Befragung von europäischen BildungsexpertInnen hat diesen intendierten Effekt - als besondere Form von Bildungsertrag - auf Akzeptanz und Relevanz hin untersucht und kommt zu dem Schluss, dass immerhin 44% der Befragten davon ausgehen, dass Bildung soziale Mobilität ermöglicht und zur Veränderung der sozialen Schichtung von Gesellschaften beiträgt (vgl. Schlögl/ Dall/Rinnhofer 2002: 63). Gerade dies bestätigt sich in den für Österreich vorliegenden Daten jedoch nicht. Die Ergebnisse zum Hintergrund von Bildungswegentscheidungen in Österreich zeigen deutliche Konzentrationen der soziodemografischen Merkmale der Elternhaushalte. Die deutliche Verschiebung zugunsten des höheren sozialen Status in der AHS-Unterstufe nach der ersten Schnittstelle nach der Volksschule kann in späterer Folge an den weiteren Schnittstellen von den alternativen Bildungswegen nicht mehr kompensiert werden, ja sie verstärkt sich sogar. Am ehesten gelingt diese Kompensation noch in den berufsbildenden höheren Schulformen, und zwar für die Mittelschicht. Umgekehrt kommt es bei den weiterführenden Bildungsgängen, die zu mittleren Qualifikationen führen, zu einer Konzentration von Haushalten mit vergleichsweise niedrigen finanziellen und bildungsmäßigen Ressourcen. Insofern lässt sich das Bildungswahlverhalten eindeutig als ungleich beschreiben und vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Ressourcen, die den SchülerInnen bzw. Lehrlingen zur Verfügung stehen, ist für Österreich nicht von struktureller Chancengleichheit auszugehen. Dies wirkt sich in späterer Folge bei Zugangsberechtigungen und faktischem Übertritt zu höherer Bildung entsprechend aus. Neben formalen Aspekten der vertikalen Durchlässigkeit des Bildungssystems treten daher auch Fragen milieubedingter Ungleichheit, unterschiedlicher Startbedingungen oder des Studienwahlverhaltens für Studierende je nach Bildungsbiografie und -hintergrund auf.

# Berufsreife- und Studienberechtigungsprüfung

Hinsichtlich der Bedingungen der Zulassung unterscheiden sich die beiden hochschulischen Einrichtungen in Österreich (Universitäten und Fachhochschul-Studiengänge) insbesondere hinsichtlich der interessierenden Zielgruppen voneinander. Im Gegensatz zu Universitäten bieten Fachhochschulen auch die Möglichkeit des Zugangs durch einschlägige berufliche Qualifikation. Neben der schulisch erlangten Reifeprüfung besteht die Möglichkeit der Zulassung zum Studium über Studienberechtigungsprüfung (SBP) sowie Berufsreifeprüfung (BRP), die sich in ihren gesetzlich definierten Zielrichtungen markant voneinander unterscheiden. Die SBP ist ein sehr traditionsreiches Instrument der Bildungspolitik in Österreich und hieß zwischenzeitlich auch einmal Berufsreifeprüfung. Auf eine detaillierte historische Entwicklungsdarstellung, welche bis zum Hochschulermächtigungsgesetz von 1939 zurückzuverfolgen wäre, muss hier aus Platzgründen verzichtet werden (Details dazu finden sich bei Langitz 1987).

Die SBP soll Personen ohne Reifeprüfung den Zugang zu einer österreichischen Universität, einer Fachhochschule, einem Kolleg oder einer Akademie ermöglichen. Sie bereitet gezielt auf jene Studienrichtung vor, die der/die BewerberIn anstrebt und für die er/sie zugelassen wurde (eingeschränkte Studienberechtigung). Diese Zielgebundenheit führt dazu, dass die Studienberechtigung auch nur für diese bestimmte bzw. für vergleichbare Studienrichtungen gilt. Die Zielrichtung der SBP besteht demnach darin, nur für eine bestimmte Studienrichtung zu qualifizieren (die Studierfähigkeit zu entwickeln), und ist im Grunde bereits als Teil des hochschulischen (bzw. schulischen) Studiums anzusehen. Diese Sicht wird auch dadurch gestützt, dass schon für die Zeit der Vorbereitung auf die SBP Studienbeihilfe bezogen werden kann. Weiters ist bei der SBP eine über die Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht hinausgehende Vorbildung nicht näher spezifiziert. Diese Vorbildung kann sowohl beruflich als auch außerberuflich erworben worden sein. Bei dieser Bestimmung gibt es daher einen relativen Ermessensspielraum für die zulassende Institution, zumeist eine Universität oder einen Fachhochschul-Studiengang. Dieser Ermessensspielraum bei den Zulassungsvoraussetzungen ist bei der SBP größer als bei der BRP (vgl. Birke et al. 2001: 7 f.).

Die Nachfrage nach der SBP ist seit dem Studienjahr 1998/99 rückläufig und liegt im letzten dokumentierten Jahr bei 588 abgelegten Prüfungen. Es liegt der Schluss nahe, dass die Einführung der BRP im Jahr 1997 hier ihren Niederschlag findet. Die Daten zur SBP liegen leider nur bis inklusive 2001/02 vor, da die zuständige Fachabteilung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) gegenwärtig keine aktuelleren Daten zur Verfügung stellen kann.<sup>3</sup>

3 Die Datenlage zur Frage der Durchlässigkeit im österreichischen Bildungssystem ist von recht unterschiedlicher Qualität. Einerseits ist der erfolgte Zugang zu weiterführender oder höherer Bildung von Personen mittlerer Qualifikation (Lehre oder berufsbildende mittlere Schule) im hochschulischen Bereich recht gut dokumentiert, andererseits ist über den Studienerfolg oder die unterschiedliche Studiensitu-

Die SBP verteilt sich ungleich auf die österreichischen Universitäten. So wurden an der Universität Wien im Studienjahr 2001/02 immerhin knapp 30% aller SBP abgelegt. Am anderen Ende der Skala findet sich die Wirtschaftsuniversität Wien mit nur drei SBP.

Universität	männl.	weibl.	zusammen	Erstzugelassene insgesamt
Universität Wien	83	85	168	2.393
Universität Graz	27	45	72	886
Universität Innsbruck	60	66	126	1.332
Universität Salzburg	25	46	71	442
Technische Universität Wien	13	4	17	1.301
Technische Universität Graz	11	0	11	702
Wirtschaftsuniversität Wien	2	1	3	1.009
Universität Linz	38	33	71	667
Universität Klagenfurt	11	38	49	263
INSGESAMT	270	318	588	8.995

Tabelle 1: Abgelegte SBP nach Universitäten, Studienjahr 2001/02 Quelle: BMBWK Abt. VII/B/1

Bildungspolitisch jünger ist das 1997 gesetzlich verankerte Instrument der Berufsreifeprüfung (BRP). Formell ist die BRP als Externistenprüfung an einer höheren Schule anzusehen. Darüber hinaus kann das Bildungsministerium Vorbereitungslehr-

ation keine weitergehende Information verfügbar. Als unbefriedigend ist auch die Situation im Zusammenhang mit der Teilnahme an Vorbereitungslehrgängen zur BRP einzustufen, denn dort ist man, wie die Datenevaluierung zeigt, völlig auf empirische Erhebungen angewiesen, die nur in unregelmäßigen Abständen erfolgen. Die Daten zur SBP wiederum liegen nur veraltet vor. Vor diesem Hintergrund werden in der Folge Daten präsentiert, die aus unterschiedlichsten Quellen stammen und sich auf eine Vielzahl von Jahren beziehen.

gänge an anerkannten Erwachsenenbildungseinrichtungen als gleichwertig anerkennen, wenn die Ausbildung jener einer höheren Schule entspricht. In solchen vom Ministerium anerkannten Lehrgängen können auch die jeweiligen Teilprüfungen abgelegt werden (§8 des BRP-Gesetzes). Zumindest eine der vier Teilprüfungen muss jedoch in jedem Fall an einer höheren Schule absolviert werden. Diese Schule entscheidet auch über die Zulassung zur Berufsreifeprüfung und stellt nach Ablegen aller Teilprüfungen das Reifeprüfungszeugnis aus.

Die Zielrichtung der BRP besteht im Unterschied zur SBP darin, Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung auf dem zweiten Bildungsweg die Ablegung der Reifeprüfung zu ermöglichen, und zwar unter Anerkennung der jeweiligen beruflichen Qualifikation, die zuvor erworben wurde. Das Curriculum wurde entsprechend auf vier Kernfächer (drei allgemeinbildende und ein berufsspezifischer Gegenstand) reduziert. Mit dieser Reifeprüfung ist eine allgemeine Studienberechtigung gegeben.

Die Berufsreifeprüfung erfreut sich wachsender Nachfrage bei den zentralen Zielgruppen LehrabsolventInnen und AbsolventInnen von berufsbildenden mittleren Schulen: Im Wintersemester 2005 haben sich rund 9.600 Personen auf die Berufsreifeprüfung vorbereitet. Das bedeutet gegenüber 1999 (erstes Jahr der Erhebung) eine Steigerung auf etwa das Doppelte (vgl. Klimmer/Schlögl et al. 2006: 18 f.). Seit der Einführung der Berufsreifeprüfung im Jahr 1997 legten bis einschließlich Schuljahr 2004/05 insgesamt 9.839 Personen alle notwendigen Teilprüfungen der Berufsreifeprüfung ab und erhielten das Berufsreifeprüfungszeugnis ausgestellt. Die Zahl der AbsolventInnen pro Schuljahr lag in den Schuljahren 2003/04 und 2004/05 bei rund 2.140 Personen (vgl. ebd.: 28 f.).

Hinsichtlich der Zielgruppe und deren sozialem Hintergrund ist weiters bedeutsam, dass die Vorbereitungen auf die

Teilprüfungen – die zumeist in Erwachsenenbildungseinrichtungen angeboten werden – gebührenpflichtig sind. Die durchschnittlichen TeilnehmerInnengebühren für die Lehrgänge zur Vorbereitung auf die BRP (rechnerische Werte für alle vier Gegenstände inklusive Prüfungsgebühren) betrugen bundesweit für alle Angebote im Wintersemester 2005/06 Euro 3.081,82 (vgl. Klimmer/Schlögl et al. 2006: 25).<sup>4</sup>

Wenn die Entwicklung der Zahlen von AbsolventInnen der BRP auch eine positive Entwicklung erkennen lässt, gilt es dennoch zu berücksichtigen, dass gemessen am Gesamtvolumen der Erstzugelassenen oder auch Studierenden die Übertritte mit einer BRP oder auch SBP eher gering sind (Datenmaterial dazu siehe weiter unten).

### Spezielle Zugangsbedingungen zum FH-Bereich

Die gesetzliche Basis für den Zugang ohne allgemeine Universitätsreife (Reifeprüfung) ist §4 Fachhochschul-Studiengesetz (FH-Stg) Abs. 2, 5 und 6. Dort wird festgehalten, dass auch eine einschlägige fachliche Qualifikation als Zugangsvoraussetzung anerkannt werden kann. Welche Qualifikationen anerkannt werden, ist für jeden FH-Studiengang in den jeweiligen akkreditier-

4 Nicht explizit gemacht werden können in diesem Zusammenhang Bundes-, Landes- oder sonstige Förderungen, welche direkt an die Bildungseinrichtungen ausgeschüttet wurden und dort gegebenenfalls zu einer Reduzierung der direkten Kursgebühren führen. Weiters zu bedenken gilt, dass die allermeisten Individualförderungen (oft nur Teilförderungen) eine Ex-post-Förderung darstellen; die TeilnehmerInnen müssen die Gebühren zunächst vorstrecken und können dann – zum Teil nach Abschluss des Lehrganges (2-4 Semester) bzw. nach erfolgreicher Teilprüfung, also nach ein bis zwei Jahren – bei der Förderstelle einreichen.

ten Anträgen geregelt. Diese dezentral festgelegte Zugangsform ist für österreichische Hochschulen eine Innovation. Die Erläuterungen zur Regierungsvorlage<sup>5</sup> nannten diesbezüglich die Absolvierung einer mindestens dreijährigen berufsbildenden mittleren Schule oder einen Abschluss im dualen System. Die fachliche Einschlägigkeit ist seitens der Leitung des Lehr- oder Forschungspersonals festzustellen.

In der Regel werden in den Anträgen für Studiengänge bereits gewisse berufliche Abschlüsse angeführt, die als fachliche Qualifikation anerkannt werden. Personen, die so zum Bewerbungsverfahren um die Studienplätze zugelassen bzw. vorläufig aufgenommen werden, werden in der Regel Zusatzprüfungen vorgeschrieben, die entweder vor Aufnahme des Studiums oder bis zu einem bestimmten Zeitpunkt des Studiums – jedenfalls vor Eintritt in das zweite Studienjahr – abzulegen und nachzuweisen sind. Somit ergibt sich für diesen Sektor eine zusätzliche Zugangsmöglichkeit für AbsolventInnen vollschulischer oder betrieblicher Ausbildungen, die zunächst nicht grundsätzlich mit einer Hochschulreife verbunden sind.

Relativ neu ist weiters die Möglichkeit für Studierende an den Schulen für Berufstätige (speziell für HTLs) mit einem positiven Schulerfolg der ersten vier Semester (dieser fünfjährigen Ausbildungen), die Zugangsvoraussetzung »berufliche Qualifikation« für FH-Studiengänge bei gleichzeitigem Entfall von Zusatzprüfungen erfüllt zu bekommen.<sup>7</sup> Strukturell orientiert sich dieses Konzept stärker an der SBP als an der BRP.

- 5 ErläutRV 949 BlgNR 18. GP, 12.
- 6 FH-Stg §4 Abs. 6.
- 7 Schreiben des Österreichischen Fachhochschulrates GZ 2002/621 basierend auf einem Beschluss der 71. Vollversammlung.

Zugangsvoraussetzung	94/95	96/56	26/96	86//6	66/86	00/66	00/01	01/02	02/03	03/04	04/05
AHS	176	492	1.117	1.894	2.824	3.689	4.436	5.589	6.466	7.428	7.906
BHS	430	1.046	2.171	3.121	4.125	5.205	660.9	7.427	9.082	10.423	11.760
Berufsreifezeugnis				25	13	45	106	268	435	624	875
Studienberechtigung	7	33	113	157	241	264	271	249	260	301	369
Ausländ. Reifezeugnis	12	42	69	119	151	206	253	295	413	640	928
BMS	20	39	80	110	111	111	109	108	129	143	192
Lehrabschluss	38	80	156	278	327	342	358	345	392	456	544
Werkmeisterschule	9	20	37	44	31	43	42	38	37	25	37
Sonstige	9	4	10	23	57	72	92	125	286	642	800
SUMME	695	1.756	3.753	5.771	7.880		11.766	9.977 11.766 14.444 17.500 20.682 23.411	17.500	20.682	23.411

Tabelle 2: FH-Studierende in Bakkalaureats- und Diplomstudiengängen nach Zugangsvoraussetzungen (absolut) – Zeitreihe Quelle: Österreichischer Fachhochschulnat

129

Die Zahl der Studierenden, die diese nichtkonventionellen Zugangswege beschritten haben, ist seit der Implementierung der Fachhochschulstudiengänge im Jahr 1994 langsam im Steigen begriffen. Dennoch stellten sie im Studienjahr 2004/05 (Lehre, BMS und Werkmeisterschule) mit 773 Personen bescheidene 3,3% der Studierenden dar.

So machten, auch bei stetem Zuwachs seit Beginn (die BRP wurde erst 1997 gesetzlich realisiert), die Abschlüsse SBP und BRP im letzten Studienjahr 5,3% bzw. 1.244 Studierende aus. Zahlenmäßig an bedeutendsten ist hierbei die Berufsreifeprüfung, das jüngste Instrument.

# Beteiligungsquoten an Universitäten und Fachhochschulen

Erstmalig immatrikulierte inländische ordentliche Hörer an wissenschaftlichen Universitäten differieren deutlich nach ihrer qualifikatorischen Zulassungsvoraussetzung. Im aktuellsten dokumentierten Studienjahr 2004/05 (Datenmeldungen der Universitäten) wurden 1.055 Erstzugelassene auf Grund einer BRP, SBP oder einer Reifeprüfung für Erwachsene zum Universitätsstudium zugelassen. Das entspricht 3,4% der Erstzugelassenen (vgl. BMBWK 2005: 88).

Im direkten Vergleich dazu liegt in den Fachhochschul-Studiengängen im Studienjahr 2004/05 der Anteil der Personen mit SBP, BRP oder Externistenreifeprüfung bei 7,6% und damit mehr als doppelt so hoch. Dieser Wert beinhaltet noch nicht die Reifeprüfungen in Organisationsformen für Berufstätige, die z.T. in den konventionellen Reifeprüfungszahlen inkludiert sind, und auch nicht die Personen, die über eine berufliche Qualifikation mit Zusatzprüfungen zugelassen werden (siehe weiter oben).

Universitäten (nur wissenschaftlich)	2001	01	2002	02	2003	03
	männlich	weiblich	männlich weiblich	weiblich	männlich	weiblich
Allgemein bildende höhere Schule	4.818	7.007	5.010	6.991	5.125	7.240
Höhere techn. u. gewerbl. Lehranstalt (HTL)	1.566	412	2.074	480	2.331	571
Handelsakademie	1.020	1.416	1.200	1.649	1.153	1.751
Höhere Lehranst. f. wirtschaftl. Berufe	137	1.253	168	1.527	168	1.770
Höhere land- u. forstwirtschaftl. Lehranstalt	113	1/	901	54	120	29
Höhere Lehranst. d. Lehrer- u. Erzieherbildung	1	2	2	5	0	0
Berufsbildende Akademie	14	372	23	477	23	480
sonstige postsekundäre Ausbildung	6	9	51	16	10	14
Externistenreifeprüfung	51	41	09	41	65	61
Berufsreifeprüfung	162	172	232	221	304	252
Reifeprüfung im Ausland	105	158	145	160	137	199
Studienberechtigungsprüfung	77	25	26	68	100	88
EU-Universitätsreife	١	١	-	1	0	0
andere Vorbildung ohne Matura	2	6	2	5	8	3
unbekannt	2	3	I	1	4	0

Tabelle 3: Inländische Erstzugelassene an österreichischen Universitäten nach Form der Reifeprüfung und Geschlecht, 2001-2003 Quelle: Statistik Austria, ISIS

raciniociisciiui-3tudiengange	2001	-1	2002	02	2003	03	2004	94
_ u	männl.	weibl.	weibl. männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.
Allgemein bildende höhere Schule	1.298	815	1.207	927	1.286	1.017	1.234	1.008
Höhere techn. u. gewerbl. Lehranstalt (HTL)	1.206	159	1.425	313	1.552	184	1.633	233
Handelsakademie	424	448	486	9/5	548	617	545	699
Höhere Lehranst. f. wirtschaftl. Berufe	34	273	93	426	87	504	84	511
Höhere land- u. forstwirtschaftl. Lehranstalt	35	25	62	26	44	24	35	20
Höhere Lehranst. d. Lehrer- u. Erzieherbildung	3	45	9	99	6	77	4	83
Berufsbildende Akademie	0	0	0	0	0	0	0	0
sonstige postsekundäre Ausbildung	0	0	0	0	1	1	9	2
Externistenreifeprüfung	0	0	29	12	24	16	23	8
Berufsreifeprüfung	0	0	159	51	197	76	261	106
Reifeprüfung im Ausland	4	1	31	27	41	21	49	28
Studienberechtigungsprüfung	249	64	65	28	79	41	99	40
EU-Universitätsreife	1	1	-	-	1	-	0	0
andere Vorbildung ohne Matura	53	18	139	23	149	27	224	44
unbekannt	36	39	54	20	48	57	99	99

Tabelle 4: Inländische Erstzugelassene an österreichischen FH-Studiengängen nach Form der Reifeprüfung und Geschlecht, 2001-2004 Quelle: Statistik Austria, ISIS

2003/04 nahmen 829 Personen mit BRP erstmals ein Studium an österreichischen wissenschaftlichen Universitäten oder FH-Studiengängen auf, davon 273 Personen im FH-Bereich und 556 an den wissenschaftlichen Universitäten. Dies entspricht bei den FHs einem Anteil von 4,1% der Erstzugelassenen und im Universitätsbereich 2,5%. 2004/05 lag diese Gruppe bei insgesamt 1.096 Personen.

#### Resümee

Die Doppelqualifikation in den berufsbildenden höheren Schulen (berufliche Qualifikation und Hochschulzugangsberechtigung), aber insbesondere die Innovationen der Berufsreifeprüfung und der Zugangsmöglichkeit für Personen mit beruflichen Qualifikationen zum FH-Sektor stellen in der österreichischen Berufsbildungslandschaft wichtige Meilensteine dar, um den Zugang von der Berufsbildung in die Hochschulen zu unterstützen. Auch international wird dies aufmerksam - sowohl mit Interesse als auch mit Misstrauen - verfolgt. Ungeachtet dessen zeigen die langsam steigenden, aber noch recht bescheidenen Beteiligungsquoten an den beiden Hochschularten, dass die formale Möglichkeit des Übertritts aus der Ebene der mittleren Qualifikationen (Lehre und berufsbildende mittlere Schule) allein noch keine hinreichende Bedingung darstellt, um eine hochschulische Höherqualifizierung unabhängig von der gewählten Bildungslaufbahn auf der oberen Sekundarstufe zu realisieren. Da diese Laufbahnen aber in direktem Zusammenhang mit den soziodemografischen Bedingungen in den Elternhaushalten stehen, gilt es weitere bildungspolitische Anreize zu setzen, die zweierlei Ziele verfolgen sollten: zunächst das Ziel der Chancengleichheit zu unterstützen und gleichzeitig aber auch den wachsenden gesellschaftlichen Bedarf an hoch qualifizierten

Fachkräften zu decken. Diese Anreize müssen sowohl auf individueller Ebene als auch bei den Bildungseinrichtungen selbst gesetzt werden. Gegenwärtig gibt es keine Vorgaben, Anreize oder Unterstützungen für hochschulische Einrichtungen, gewisse Anteile ihrer Studierenden aus den berufsbildenden Gängen zu werben; dies auch vor dem Hintergrund, dass man hochschuldidaktisch gewohnt ist, auf möglichst homogenen Zugangskompetenzen der StudienbeginnerInnen aufzubauen. Hier wären, würde diesbezüglich ein Umdenken stattfinden, die Hochschulen und deren Lehrende zunehmend gefordert. Andererseits kann Durchlässigkeit nicht als Einbahnstraße verstanden werden und insofern wären in einem abgestimmten Prozess wahrscheinlich auch Adaptierungen bei den Bildungsgängen auf der oberen Sekundarstufe erforderlich, um einen erfolgreichen Übertritt in hochschulische Bildungsgänge zu unterstützen. Insgesamt wäre im Sinn lebenslanger Bildungsprozesse eine solche gemeinsame Initiative aber jedenfalls lohnend.

### Literatur

- Birke, Barbara/Hafner, Helmut/Henkel, Susanna-Maria/Wagner, Johanna (2001): Die künftige Entwicklung der Studienberechtigungsprüfung. Projektbericht des Industriewissenschaftlichen Institutes. Wien
- BMBWK (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur) (Hrsg.) (2004): Statistisches Taschenbuch 2004. Wien
- BMBWK (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur) (Hrsg.) (2005): Universitätsbericht 2005. Bände 1+2. Wien
- Filla, Wilhelm (1998): Entstehung der modernen Volksbildung in Wien. In: Filla, Wilhelm/Gruber, Elke/Jug, Jurij (Hrsg.): Erwachsenenbildung von 1848 bis 1900. (VÖV-Publikationen, 14.) Wien, S. 78-94
- Klimmer, Susanne/Schlögl, Peter et al. (2006): Die Berufsreifeprüfung. Höherqualifizierung für den beruflichen Aufstieg oder für den Umstieg? Eine Status-quo-Erhebung. Projektbericht. [Unveröffentlicht.] Wien
- Langitz, Joachim A. (1987): Berufsreifeprüfungskandidaten Motivation, Erwartungen, Zielsetzungen bezüglich des Hochschulstudiums. (Diplomarbeit.) Wien
- Schlögl, Peter/Veichtlbauer, Judith/Belschan, Alex/Ruschka, Gerald (2004): Bildung als neue soziale Frage des 21. Jahrhunderts. Eine Erhebung zur Bewertung der Relevanz und zukünftigen Bedeutung von Bildungserträgen aus Sicht von BildungsexpertInnen. Projektbericht. Wien.
- Schlögl, Peter/Dall, Elke/Rinnhofer, Petra (2002): Lebenslanges Lernen an Österreichs Hochschulen. Motive und zeitlicher Aufwand aus der Perspektive von berufsbegleitend Studierenden. In: *Grundlagen der Weiterbildung Zeitschrift (GdWZ)*, 5/2002, S. 252-253
- Wroblewski, Angela/Unger, Martin (2003): Studierenden-Sozialerhebung 2002. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Projektbericht. Wien

# Dominik Sinnreich Multiple Choice?

# Die Grenzen der »freien« Studienfachwahl

Über Geschmack lässt sich streiten. Wie Pierre Bourdieu in »Die feinen Unterschiede« zeigen konnte, ist »Geschmack« in letzter Konsequenz keineswegs eine Frage von individuellen, nicht hinterfragbaren Präferenzen, sondern ein Produkt der spezifischen Umstände, in denen ein Mensch aufwächst und sozialisiert wird. Durch die Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht werden die dieser Schicht eigenen Dispositionen gewissermaßen »erworben« und eingeübt. Im alltäglichen Handeln der so geprägten Personen werden diese inkorporierten Praktiken, Gewohnheiten und Vorlieben ausgelebt und damit auch reproduziert, indem etwa die eigenen Kinder die gleichen schichtspezifischen Muster adaptieren und einüben (vgl. Bourdieu 1982).

# Statusvererbung aufgefächert

Wenn dieser »Habitus«¹ in den Alltagspraxen der Menschen seinen Ausdruck finden kann und ihre Vorlieben bezüglich »Eßund Trinkgewohnheiten, Kleidung, Sportarten, Inneneinrichtung, Literatur, Kunst, Musik« (Friebertshäuser 1992: 51) nach
sozialer Schichtung strukturiert, muss auch die Wahl einer Stu-

Genauer: »Unter dem Begriff ›Habitus‹ versteht Bourdieu die Verbindung objektiver Lebensbedingungen mit manifestem Verhalten von Akteuren« (Salfinger 2000: 8).

dienrichtung vor diesem Hintergrund gesehen werden. Zahlreiche Untersuchungen verweisen dementsprechend auf einen engen Zusammenhang zwischen der Studienfachwahl und der jeweiligen sozialen Herkunft der einzelnen StudentInnen. So erläutert etwa Markus Schölling in einer Studie an der Universität Wuppertal, mehr als die Hälfte der Eltern von Jus- oder Medizinstudierenden besäßen einen Universitätsabschluss – im Gegensatz dazu stamme aber nur rund ein Drittel der StudentInnen der Ingenieurwissenschaften und Wirtschafts- und Sozialwissenschaften aus AkademikerInnenhaushalten (vgl. Schölling 2005: 75). Überhaupt ließen sich Tendenzen einer »Statusvererbung« feststellen: Im Vergleich zum Durchschnitt wären Kinder von kleinen Selbstständigen in den Ingenieurwissenschaften und Kinder von größeren Selbstständigen in der Rechtswissenschaft und den Wirtschaftswissenschaften überproportional vertreten. Studierende, deren Eltern einen niedrigen Bildungsabschluss aufwiesen, schienen hingegen überdurchschnittlich stark zu (unter anderem) Sozialwissenschaften oder Psychologie zu tendieren. Im Kontrast dazu präsentiere sich die Medizin, in der die Kinder von ArbeiterInnen »stark unterrepräsentiert« wären (ebd.: 76 bzw. 135).

Dass es sich dabei keineswegs um ein neueres Phänomen handelt, belegen ältere Studien eindrucksvoll<sup>2</sup>; die von Schölling erhobenen Daten decken sich aber auch mit aktuellen Erkenntnissen. Eine Erhebung des Österreichischen Institutes für Berufsbildungsforschung unter StudienanfängerInnen zeigt bei der Frage nach dem »Status des Elternhaushaltes«, dass etwa bei Me-

Vgl. dazu etwa Guggenberger (1991; Studie an der Universität Klagenfurt) oder Reimer/Pollak (2005; Untersuchung über die Veränderungen des Einflusses der sozialen Herkunft auf die tertiäre Bildung zwischen 1983 und 1999).

dizin und Rechtswissenschaft die höheren Statuskategorien im Vergleich zu den Durchschnittswerten über- und die niedrigeren unterrepräsentiert sind, wohingegen bei technischen Studiengängen die unteren Kategorien häufiger und die oberen weniger häufig als im Durchschnitt vertreten sind (vgl. ÖIBF 2004: 89). Analog dazu der »Bericht zur sozialen Lage der Studierenden« von 2002: »Die meisten Studierenden aus niedriger sozialer Schicht wählen sozial- und wirtschaftswissenschaftliche, geisteswissenschaftliche oder naturwissenschaftliche Fächer. Studierende aus hoher sozialer Schicht wählen neben sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Fächern vor allem Medizin« – bei Rechtswissenschaft zeichnet sich hingegen ab, dass sie mittlerweile auch von Studierenden aus unteren sozialen Schichten frequentiert wird (Wroblewski/Unger 2003: 68 f.).<sup>3</sup>

Nicht nur die soziale Schicht, sondern auch das Geschlecht hat konkrete Auswirkungen auf die Studienfachwahl. Die OECD-Studie »Bildung auf einen Blick« hat gezeigt, dass »in den Bereichen Geisteswissenschaften, Kunst, Erziehungswissenschaften sowie Gesundheit und Soziales« im Durchschnitt der OECD-Länder mehr als zwei Drittel der AbsolventInnen Frauen sind, »wohingegen ihr Anteil in Mathematik und Informatik

3 Ein Erklärungsansatz dafür, dass einige Studierende aus unteren sozialen Schichten den Schritt zu renommierteren Fakultäten »wagen«, wäre, dass sie stärker von der Realisierung ihrer Bildungsinvestitionen auf dem Arbeitsmarkt abhängig sind und deshalb einen Hang zu Studiengängen mit relativ klaren Jobprofilen zeigen (vgl. Lange-Vester/ Teiwes-Kügler 2006: 60). Indiz dafür wäre jedenfalls der Zustrom zu wirtschaftswissenschaftlichen Studien, die (zumindest in der medialen Debatte) gute Aussichten auf dem Arbeitsmarkt versprechen. Weiterführend wäre hier die »Dropout«-Quote der Rechtswissenschaft hinsichtlich eines Zusammenhanges mit sozialer Schichtung zu untersuchen.

weniger als ein Drittel ausmacht und weniger als ein Viertel in den Bereichen Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen« (OECD 2003: 67). Wiederum weisen andere Erhebungen<sup>4</sup> ähnliche Ergebnisse auf, so etwa Helmut Guggenbergers Untersuchungen an der Universität Klagenfurt: Psychologie hatte den »weitaus« höchsten Anteil an Frauen, gefolgt von Lehramtsstudien, während die Männer in Fächern wie Informatik und Maschinenbau quasi dominierten (vgl. Guggenberger 1991: 236). Reimer/Pollak kommen schließlich wenig überraschend zu dem Schluss: »gender is the most decisive factor for choosing field of study« (Reimer/Pollak 2005: 24).5 Die Fächerwahl muss noch immer im Licht »einer bestimmten Vorstellung von spezifisch weiblichen Möglichkeiten und Begabungen [gesehen werden], die fortlaufend vom traditionellen Modell der Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern genährt wird« (Bourdieu/Passeron 1971: 76).

### Zentren der Macht

Studierende tendieren also je nach Geschlecht und sozialer Herkunftsschicht zu unterschiedlichen Studienrichtungen – was heißt das aber konkret für die bereits angesprochene Statusreproduktion? Zu Recht schreibt Helmut Apel: »Da es unübersehbar ist, daß die Berufsfelder, zu denen die verschiedenen Studiengänge führen, bezüglich Einkommen, Ansehen und Teilhabe an gesellschaftlicher Macht beträchtlich divergieren, liegt es na-

- 4 Vgl. etwa auch Engler (1993): 15 f.
- 5 In der Studierenden-Sozialerhebung 2002 wurde der Zusammenhang zwischen Geschlecht und Studienfachwahl nicht gesondert kommentiert, im Tabellenband finden sich allerdings Auswertungen, die in weiten Teilen mit den hier beschriebenen Tendenzen übereinstimmen.

he, den fachspezifischen Erwerb kulturellen Kapitals auf seinen Beitrag zur Perpetuierung sozialer Ungleichheit hin zu untersuchen« (Apel 1989: 3).<sup>6</sup> Die Fachkulturforschung geht davon aus, dass die Studienrichtungen einen eigenen »fachspezifischen Habitus« ausbilden. Studienrichtungen unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich ihrer finanziellen Ausstattung und ihres Prestiges, sondern, eng damit verknüpft, auch hinsichtlich ihres »heimlichen Lehrplanes«: mit den »fachspezifischen Kenntnissen werden zugleich alltäglich und stillschweigend Entscheidungsstrukturen, Konfliktbehandlungen, Problemdefinitionen und -lösungsmuster mitgelernt« (Liebau/Huber 1985: 322). Selbst entlang von Lernstilen und Studienstrategien (vgl. Friebertshäuser 1992: 71) bis hin zu Einstellungsfragen und Vorlieben gibt es mehr oder weniger klar voneinander abgrenzbare Muster und Präferenzen.

Bei näherer Betrachtung dieser unterschiedlichen Fachkulturen wird deutlich, dass bestimmte Studiengänge keineswegs zufällig weniger sozial »durchlässig« sind als andere. Pierre Bourdieu beobachtete bei seinen Arbeiten in Frankreich eine Hierarchie der Fakultäten hinsichtlich der sozialen Herkunft ihrer ProfessorInnen, von »unten« nach »oben« unterscheidet er: »naturwissenschaftliche, philosophische, juristische, medizinische Fakultät« (Bourdieu 1992: 91). Die in dieser Rangfolge »oben« zu findenden Fakultäten sieht er näher an den Zentren gesellschaftlicher Macht angesiedelt als die »unteren«; so obliege der Medizin etwa »neben der praktischen Umsetzung der Wissenschaft auch die Durchsetzung einer Ordnung, der ärztlichen Standesordnung. [...] Die umfängliche Mitarbeit von Medizinprofessoren in öffentlichen Organen, Ausschüssen und allgemeiner in der Politik ist ebenso bekannt wie die Gutachterfunktion der

6 Zur Theorie der verschiedenen Kapitalarten vgl. Bourdieu (1982).

Juristen [...] für Regierungen und internationale Institutionen« (ebd.: 103). Die Angehörigen der »oberen Fakultäten« wären es, die »der Regierung den dauerndsten und stärksten Einfluß aufs Volk verschaffen können, ihr gegenüber aber auch über die geringste Autonomie verfügen und von ihr am offensten mit der Ausbildung und Kontrolle der praktischen Verwendung [...] des Wissens betraut sind« (ebd.: 121).

# Eine Frage des Stils

Zahlreiche Studien<sup>7</sup> haben sich der Frage gewidmet, wie die unterschiedlichen Stile aussehen, die von den jeweiligen Fachrichtungen ausgeprägt werden. Apel beschreibt etwa den »konventionellen Lebensstil der Jurastudenten, [...] eine Orientierung an den Standards der gehobenen bürgerlichen Modalkultur«, im Kontrast zu einem auf Individualität bedachten Lebensstil von PädagogikstudentInnen, in dem »Ambitionen in Richtung eines intellektuellen Habitus der kleinbürgerlichen Bildungsfraktionen« zum Ausdruck kämen (Apel 1989: 2). Die Untersuchungen weisen nahezu deckungsgleiche Ergebnisse auf, die »unteren«<sup>8</sup> Fakultäten kennzeichnen sich meist durch »lin-

- 7 Die Anzahl der Untersuchungen dazu ist Legion. Die Erhebung von Einstellungen der Studierenden nach Fachrichtungen stellt vor allem in den USA einen Forschungsschwerpunkt dar. Für den deutschsprachigen Raum wären etwa anzuführen: Liebau/Huber (1985), Apel (1989), Friebertshäuser (1992), Kiel (1996), Lange-Vester/Teiwes-Kügler (2006).
- 8 Apel liefert auch eine Untermauerung für die Unterscheidung in hierarchisch »obere« und »untere« Studienrichtungen, wenn er ausführt, dass einige Fachrichtungen über die Arbeitsweisen anderer bestimmen können, wenn z.B. JuristInnen die Richtlinien für PädagogInnen festlegen (vgl Apel 1989: 5 f.).

ke« Orientierungen, altruistische Motive oder den Wunsch nach Selbstentfaltung. Die weiter »oben«9 angesiedelten Fachrichtungen sind hingegen durch konservative Wertorientierungen und Studienwahlmotive charakterisiert, die auf Machtbewusstsein schließen lassen (Einkommen, Prestige). Weiters unterscheiden sich die einzelnen Kulturen hinsichtlich ihrer Kommunikationsstrategien. Am einen Ende des Spektrums (für das Folgende vgl. Liebau/Huber 1985: 320 ff.) befinden sich dabei die »kommunikativen« Fachbereiche der Geistes- und Sozialwissenschaften, bei denen fachinterne Hierarchien<sup>10</sup> in Gesprächen weniger zum Tragen kommen; sie weisen auch eine schwächere Sequenzierung der Lerninhalte auf und setzen den Schwerpunkt auf »verstehendes« Lernen. Wiederum in Kontrast dazu zeigen sich Rechtswissenschaft<sup>11</sup> und Medizin, die sich durch hoch formalisierte Praxen, stärkere Hierarchien und eine klare Stufenfolge vom Lernen zum Forschen auszeichnen und deren Studierende und Lehrende eher konservative bis »rechts« orientierte Werthaltungen aufweisen. Es muss allerdings auch hinterfragt wer-

- 9 An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass das Studium der Rechtswissenschaften in den USA im Vergleich zu Europa eine Sonderstellung einnimmt; dort wird eine eher »liberale« Einstellung diagnostiziert.
- 10 Gemeint ist hier: im Vergleich zu den anderen Fachrichtungen; selbstverständlich finden sich auch hier starke Hierarchien im Wissenschaftsbetrieb.
- 11 In gewisser Weise zeigen auch technische Studien und naturwissenschaftliche Fächer die hier angeführten Muster, allerdings beziehen diese sich weniger auf gesellschaftliche Macht im Sinn von »Einfluss« wie etwa Medizin oder Rechtswissenschaften, sondern sind besonders durch ökonomische Verbindungen geprägt dies bietet auch im Sinn einer Aufstiegsorientierung einen Erklärungsansatz für den Hang von männlichen Studierenden der mittleren und unteren Schichten zu diesen Studienrichtungen (vgl. Liebau/Huber 1985: 334).

den, wie viel an einer Fachkultur der nach Fach unterschiedlichen Repräsentanz der Geschlechter geschuldet ist (vgl. Huber nach Friebertshäuser 1992: 74).

Liebau und Huber zeigen, dass die beschriebenen »Binnenräume« der Fachrichtungen den jeweiligen Außenbeziehungen entsprechen; die bereits beschriebene Stellung z.B. von JuristInnen geht demnach mit den im Studium erlebten Strukturen und erlernten Praxen (wie etwa, sich Probleme so zurechtzulegen, dass sie juristisch bearbeitbar werden) Hand in Hand: Legitime institutionelle Machtausübung kristallisiert sich als wesentlicher Bezugspunkt heraus (vgl. Liebau/Huber 1985: 327 ff.). 12 Hier handelt es sich um Dispositionen, mittels derer sich die Disziplinen nicht nur vom Alltagswissen, sondern vor allem auch voneinander abgrenzen (vgl. ebd.: 324), »die Gegensätze zwischen beherrschter und beherrschender« Fraktion werden wieder erkennbar (Bourdieu 1992: 91). Die »Abdrängung der Nachkommen aus den ›unteren und mittleren Klassen und hier insbesondere der Frauen, auf die geistes- und naturwissenschaftlichen Fakultäten« (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004: 162) geschieht also nicht zufällig, sondern im Sinn einer Reproduktion von Schichtung allgemein. Hier greifen Studienpräferenzen, die auf Statusgewinn bzw. -erhalt abzielen. Studierende aus ArbeiterInnenhaushalten oder Kinder von kleinen Selbstständigen verbessern ihren Status bereits durch einen Hochschulabschluss, gleich welcher Fachrichtung (Schölling 2005: 76). Dass sie sich alleine deshalb mit weniger renommierten Studienrichtungen begnügen,

12 Von Bedeutung für die Debatte rund um die Macht- und Einflussfaktoren von Fachrichtungen ist sicherlich auch ein geschichtlicher Aspekt. Medizin, Theologie, Rechtswissenschaften und auch die Philosophie (ursprünglich mit den Naturwissenschaften) weisen weitaus längere Traditionen auf als etwa jüngere Studienrichtungen (beispielsweise die Soziologie).

scheint als Erklärung aber nicht ausreichend. Wie bereits ausgeführt stimmen die Binnenstrukturen und die Außenbeziehungen der verschiedenen Studienrichtungen überein. Aber auch der jeweilige Herkunftshabitus (also das, was Studierende auf Grund ihrer Herkunftsschicht an Dispositionen erworben haben) findet in den jeweils bevorzugt gewählten Studien seine Entsprechung. Lange-Vester/Teiwes-Kügler gehen davon aus, dass »sich die Studierenden ihr Studium je nach ›mitgebrachtem« Herkunftshabitus unterschiedlich aneignen« (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004: 161); daraus resultieren auch unterschiedliche Erfolgschancen, je nachdem, wie gut der »mitgebrachte« soziokulturelle Hintergrund mit dem in der Fachkultur gelebten zusammenpasst.

### Verdrängungsprozesse

Liebau/Huber vermuten, dass eine völlig rationale, aufgeklärte Studienwahl »praktisch nicht möglich« ist, da ein Vorwissen über die Situationen in den Fachkulturen zumindest implizit vorhanden ist (Liebau/Huber 1985: 336 f.). Vor dem Hintergrund, dass jene Studiengänge, die nahe den Zentren der Macht anzusiedeln sind, gerade auch einen Habitus ausbilden, der dem Lebensstil der oberen, herrschenden Schichten (vgl. Bourdieu 1982) entspricht, wird klar, wieso Studierende aus einer niedrigeren sozialen Schicht in andere Studienrichtungen abgedrängt werden. Sie beherrschen die »feldspezifischen Spielregeln« der oberen Schicht nicht in gleicher Weise, und was bereits bei unterschiedlichen Zugängen zu Schultypen und dem Zugang zu einem Hochschulstudium generell zu beobachten ist, setzt sich in der Fachwahl fort. Mehrfach gestufte Selektionskriterien sorgen dafür, dass »die Richtigen« (im Sinn der Schichtzugehörigkeit) einflussreich werden und den Fortbestand der Disziplin garantieren (vgl. Liebau/Huber 1985: 327). Dass dies aber nicht nur in Form von Prüfungen passiert, die diesen fachspezifischen Habitus (der ja wiederum mit Schichtungsmerkmalen übereinstimmt) abfragen, scheint nahe liegend. Wer nicht zu passen glaubt, eliminiert sich auch selbst aus dem Studium – oder anders gesagt: beginnt es erst gar nicht. Die »Selbstelimination folgt nach wie vor schicht- und geschlechtsspezifischen Kriterien« (Huber 1991: 425).

Abschließend kann noch festgehalten werden, dass eine Öffnung (in dem Sinn, dass breiteren Schichten zumindest der Zugang ermöglicht wird) der Hochschulen nicht mit einer Öffnung der Fächerhierarchie gleichzusetzen ist. Länder mit höheren Abschlussquoten weisen etwa im Normalfall höhere Abschlussquoten in den hierarchisch »unten« stehenden erziehungs- und geisteswissenschaftlichen Fächern<sup>13</sup> auf, wohingegen die Anzahl der AbsolventInnen in den anderen Fächern zumindest weniger stark steigt (vgl. OECD 2003: 70). Dass dies aber kein Argument gegen eine Öffnung und finanzielle Unterstützung von Studierenden mit niedrigerem sozialen Hintergrund sein kann, betonen Lange-Vester/Teiwes-Kügler (2004: 161): Das bedeutet nur, »dass diese Art von Förderung nicht ausreicht, weil eben die Ausstattung mit ökonomischem Kapital nicht automatisch die mit dem Habitus inkorporierten Handlungsspielräume verändert«.

13 Der Soziologe Michael Hartmann verweist in diesem Zusammenhang auch darauf, dass Abschlüsse in solchen Fächern in vielen Ländern durch kürzere »Studiengänge« weitaus einfacher zu erlangen sind, während es derartige Abschlüsse für die »oberen« Fächer wie Medizin oder Rechtswissenschaft nicht gibt.

#### Literatur

- Apel, Helmut (1989): Fachkulturen und studentischer Habitus. Eine empirische Vergleichsstudie bei Pädagogik- und Jurastudierenden. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, H. 1/89, S. 2-31
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, Pierre (1992): Homo academicus. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart
- Engler, Steffani (1993): Fachkultur, Geschlecht und soziale Reproduktion. Eine Untersuchung über Studentinnen und Studenten der Erziehungswissenschaft, Rechtswissenschaft, Elektrotechnik und des Maschinenbaus. (Blickpunkt Hochschuldidaktik, 92.) Weinheim
- Friebertshäuser, Barbara (1992): Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur. Weinheim/München
- Guggenberger, Helmut (1991): Hochschulzugang und Studienfachwahl. Empirische und theoretische Ergebnisse von Hochschulforschung. (Klagenfurter Beiträge zur bildungswissenschaftlichen Forschung, 24.) Klagenfurt
- Huber, Ludwig (1991): Sozialisation in der Hochschule. In: Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter: Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel, S. 417-441
- Kiel, Sabine (1996): Studierende und Politik. Eine kritische Analyse zur politischen Sozialisation. (Forum Wissenschaft Studien, 32.) Marburg
- Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel (2004): Soziale Ungleichheiten und Konfliktlinien im studentischen Feld. Empirische Ergebnisse zu Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften. In: Engler, Steffani/Krais, Beate: Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Bildungssoziologische Beiträge. Weinheim/München, S. 159-187
- Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel (2006): Die symbolische Gewalt der legitimen Kultur. Zur Reproduktion ungleicher Bildungs-

- chancen in Studierendenmilieus. In: Georg, Werner (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz, S. 55-92
- Liebau, Eckart/Huber, Ludwig (1985): Die Kulturen der Fächer. In: *Neue Sammlung*, 25. Jg., H. 3, S. 314-339
- OECD (2003): Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2003. Paris ÖIBF (Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung) (2004): Studieninformation und -beratung Repräsentative Befragung von StudienanfängerInnen an Wiener Universitäten und Fachhochschulen. Endbericht. Wien, <a href="http://wien.arbeiterkammer.at/pictures/d17/">http://wien.arbeiterkammer.at/pictures/d17/</a> Endbericht\_Studieninformation\_und\_Beratung.pdf>, Stand 1. Sept. 2006
- Reimer, David/Pollak, Reinhard (2005): The Impact of Social Origin on the Transition to Tertiary Education in West Germany 1983 and 1999. (Arbeitspapiere, 85.) Mannheim, <a href="http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-85.pdf">http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-85.pdf</a>, Stand 17. 8. 2006
- Salfinger, Brigitte (2000): Studienwahl und Sozialstruktur. Eine internetbasierte Untersuchung. (Diplomarbeit.) Wien
- Schölling, Markus (2005): Soziale Herkunft, Lebensstil und Studienfachwahl. Eine Typologie. (Arbeit Technik Organisation Soziales, 31.) Frankfurt a.M.
- Wroblewski, Angela/Unger, Martin (Hrsg.) (2003): Studierenden-Sozialerhebung 2002. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Wien

## Studieren zwischen Schein und Sein

Die Situation Studierender bildungsferner Herkunft im Studienalltag

»Für die Angehörigen der unterprivilegierten Klassen bleibt schulmäßiges Lernen auf allen Stufen des Bildungsgangs der einzig mögliche Zugang zu Kultur; das Erziehungswesen könnte infolgedessen der Königsweg zur Demokratisierung der Bildung sein, wenn es die ursprünglichen Unterschiede im Bildungsniveau nicht dadurch, daß es sie ignoriert, perpetuieren würde; indem es Schularbeiten als zu »schulmäßig« verwirft, wertet es die von ihm vermittelte Bildung zugunsten der ererbten Kultur ab, welche ohne die Spuren vulgärer Anstrengung durch die Attribute der Leichtigkeit und Grazie besticht« (Bourdieu/Passeron 1971: 38).

Oft wird die Überwindung der Barriere Hochschulzugang mit der Überwindung jeglicher sozialen Barrieren im Bildungssystem gleichgestellt. Es wird davon ausgegangen, dass mit der Inskription ein Schlussstrich gezogen wird und fortan alle Studierenden unter denselben Voraussetzungen und mit denselben Hindernissen studieren. Studierende sind jedoch keine absolut vergleichbaren Individuen, sie sind lediglich durch das Attribut »Student« bzw. »Studentin« formal gleichgestellt. Eine Reihe sozialer Faktoren unterscheidet sie voneinander: Gerade die soziale Herkunft, die damit verbundene Sozialisation ebenso wie die

Verfügbarkeit finanzieller Mittel wirken sich auf das Leben und den Studienverlauf der Studierenden aus. Das »Grundverhältnis der jeweiligen Herkunftsschicht zur Gesamtgesellschaft, zum sozialen Erfolg und zur Kultur« lässt sich sogar in allem erkennen, »was die Beziehungen der Studentengruppe<sup>1</sup> zum Studium ausmacht« (Bourdieu/Passeron 1971: 39). Dies äußert sich in der Fächerwahl, in Berufsvorstellungen und -plänen, Studienzeitverzögerung, Umgang mit Prüfungssituationen, Selbstbeurteilung, Abbruchwahrscheinlichkeit etc. Jene determinierenden sozialen Faktoren sind jedoch oft nicht auf den ersten Blick sichtbar und werden deshalb oft verkannt oder (auch bewusst) ignoriert, unter Umständen sogar als konstruiert abgetan. Dies umso mehr in einer Zeit, in der sich das Dogma der »Leistungsgesellschaft« durchzusetzen scheint und die Bedeutung von Bildung immer mehr zum Wirtschaftsfaktor degradiert wird (vgl. dazu Paulo Freire Zentrum/Österreichische HochschülerInnenschaft 2005). Die sich wandelnde Arbeitswelt und Arbeitsmarktsituation ruft unter den Studierenden zudem eine Reihe von Unsicherheiten hervor, die sich u.a. in Desorientierung, Unsicherheit, Fachwechseln, Studienabbruch und psychischen Krisen äußern (vgl. Huber 1991: 418) - Phänomene, die bei Studierenden aus bildungsfernen Schichten ohnehin mit einer größeren Häufigkeit auftreten als bei sozial besser gestellten Studierenden. Die daraus resultierende »Verlängerung und Unsicherheit des Studiengangs bei Studenten aus unterprivilegierten Schichten« ist »auf allen Stufen« (des Bildungssystems) feststellbar (Bourdieu/Passeron 1971: 25).

In diesem Artikel sollen die Konsequenzen bildungsferner und/oder finanziell benachteiligter Herkunft auf den Studienall-

1 Nicht geschlechtsneutrale Formulierungen in Zitaten werden übernommen, um diese nicht zu verfälschen. tag beleuchtet werden. Im Betrachtungsfeld liegt hier also nur jener Personenkreis, der bereits wesentliche Hürden im Bildungssystem hinter sich gelassen und ein Universitätsstudium begonnen hat. Dieser Artikel widmet sich den Folgen der je nach sozialer Herkunft unterschiedlichen Sozialisation und dem dadurch entstehenden Habitus, dem Aufeinanderprallen verschiedener Habiti und den Auswirkungen auf weitere Sozialisation, Selektion, aber auch Entfremdung vom eigenen Herkunftsmilieu. Untersucht werden vor allem die Problemfelder Prüfungssituation, Sprache sowie Einstellung zum Studium. Im Anschluss gehen wir noch auf die herkunftsspezifischen Ursachen für Studienzeitverzögerung ein, vor allem unter dem Gesichtspunkt zunehmender Erwerbstätigkeit.

## Sozialisation und Habitus

Einer der wesentlichen sozial geprägten Faktoren ist der von Bourdieu beschriebene Habitus, jenes »Prinzip der dauerhaftesten sozialen Unterschiede und Bildungsunterschiede« (Bourdieu/ Passeron 1971: 185). Der Habitus ist je nach sozialer Herkunft unterschiedlich, aber auf Grund ähnlicher Sozialisationserfahrungen innerhalb eines sozialen Milieus für alle Mitglieder dieser Gruppe ähnlich. Er äußert sich unter anderem in Kenntnissen, Einstellungen, Verhaltensweisen, sprachlichen Normen, Umgangsformen etc. Er wird »durch Praxis (Mit-Tun) angeeignet [...], wie die Prinzipien der (Mutter-)Sprache durch Mit-Hören und -Reden: größtenteils unbewußt, darum gerade als etwas Selbstverständliches, kaum je Thematisiertes« (Huber 1991: 422). Die Grundlinien und gleichzeitig ersten Grenzen dafür werden in der Sozialisation im familiären Umfeld gezogen. Ist der eigene Habitus für das soziale Umfeld, in dem frau/man sich gerade bewegt (z.B. im akademischen Umfeld »Universität«),

nicht »richtig« oder »angemessen«², entsteht in der Regel ein Gefühl, fehl am Platz zu sein und nicht dazuzugehören. Deutlich wird dies auf der Universität z.B. durch ein gewisses Überforderungsgefühl und durch Unsicherheit. Es kommt zum Rückzug aus dem fremden Umfeld und in der Folge zur Selbstselektion. Die mit dem entsprechenden »richtigen« Habitus ausgestattete Person wiederum sieht ihr Gegenüber nicht als seines-/ihresgleichen und reagiert mit Geringschätzung oder Distanz.

#### Selektion und zweite Sozialisation

Selektion wird als »Kehrseite der Sozialisation« beschrieben; sie verfestigt den Habitus jener Gruppe, die in der jeweiligen Kultur verbleibt, und homogenisiert diese, nicht zuletzt auf Grund der dadurch ermöglichten Abgrenzung zu »den Anderen«, die es nicht geschafft haben oder nicht zu jener Kultur zu »passen« scheinen (vgl. Huber 1991: 425). Selektion nach diesen Kriterien muss allerdings kein aktiver Prozess sein, gerade auch die Selbsteliminierung trägt wesentlich dazu bei.

Das universitäre Prüfungssystem hat als der sichtbarste Teil im Eliminierungsprozess »geradezu die Funktion, von den unsichtbaren Prozessen der Selbstselektion abzulenken« (Huber 1991: 425; vgl. auch Bourdieu/Passeron 1971: 174 f.). So zeigen Studien (z.B. Hartmann 2002), dass bei mündlichen Prüfungen, Aufnahmegesprächen etc. nicht so sehr das spezielle Fachwissen,

2 Eine Definition dessen, was richtig oder angemessen ist, kann freilich nicht gegeben werden. Festzuhalten ist, dass der Habitus niedrigerer sozialer Schichten in der Regel nicht mit den Erwartungen übereinstimmt, die das bürgerliche Umfeld Universität an Ausdrucksweise, Wissen etc. hegt. Zu den Folgen siehe unten. sondern vielmehr Präsentationsfähigkeit, kommunikative Offenheit und Einfühlungsvermögen zählen – alles Eigenschaften, die untrennbar mit dem Habitus der gesellschaftlichen Eliten verbunden sind. Können diese Erwartungen nicht erfüllt werden, wird dies als Mangel an Qualifikation gesehen, wohingegen die Gabe zur tatsächlichen Erfassung des Gelernten jenen Personen zugeschrieben wird, die sich auch gehörig präsentieren können. »Der Professor bevorzugt instinktiv die Studenten, die in ihrer Vollendung die privilegierten Werte der Bourgeoisie ausdrücken, zu der er selbst gehört oder zu der er sich mit seiner Ausbildung zählt«, womit sich bei mündlichen Prüfungen »das stillschweigende Klasseneinverständnis implizit ab[spielt]« (Bourdieu 2001: 23). Bereits im Schulbereich wurde wiederholt nachgewiesen, dass »Leistung« durch eine Reihe von Faktoren abseits der kognitiven Leistungsfähigkeit determiniert wird. Nicht zu unterschätzen sind dabei vor allem so genannte »nichtintellektuelle« Faktoren wie Persönlichkeit, Einstellung, Autoritätsbeziehungen, Selbstwertgefühl, Selbstbild und Zielorientierung (vgl. Altendorf et al. 1978: 42); allesamt Variablen, die das »Ergebnis günstiger Sozialisationsbedingungen« darstellen und nicht zuletzt »kennzeichnend sind für soziale Überlegenheit« (ebd.: 43). So spricht auch Bourdieu von einer »mehr oder weniger großen Affinität zwischen den kulturellen Gewohnheiten einer Klasse und den Anforderungen des Bildungswesens oder dessen Erfolgskriterien«, wodurch jegliche an »Prüfungskriterien gemessene Fähigkeit« relativiert wird (Bourdieu/Passeron 1971: 40). Zu beobachten ist also, dass vor allem der Habitus gesellschaftlicher Eliten honoriert wird, während ungleiche Eintrittsbedingungen ignoriert und somit die auf der sozialen Leiter weiter unten Stehenden für ihre vermeintlich falschen Verhaltensstandards und Ausdrucksweisen sanktioniert werden. Schlimmer noch: Ist der Versuch, sich den gewünschten Habitus anzueignen, zu offensichtlich, diskreditiert dies wiederum das eigene Verhalten (vgl. Reinprecht 2005: 142).

## Integration und ihre Grenzen

Die (soziale) Notwendigkeit des Erlernens neuer Kenntnisse, Fähigkeiten und nicht zuletzt eines ursprünglich fremden - oder auch dem Herkunftsmilieu diametral entgegenstehenden - Habitus bringt es mit sich, dass Bildung nie allein Wissensvermittlung sein kann; sie bedeutet immer auch einen Akkulturationsprozess (vgl. Bourdieu/Passeron 1971: 40). Der eigene Habitus verändert sich gerade auch durch das schrittweise Kennenlernen und den Umgang mit einer anderen Kultur und passt sich dem vorgelebten Bild an. Demnach sind auch Studierende aus bildungsfernen Schichten den inneruniversitären Sozialisationsprozessen unterworfen. Zu glauben, dies bedeute nach einer gewissen Zeit automatisch die Übernahme jenes (fachspezifischen) Habitus der Bildungseliten, ist allerdings ein Trugschluss. Die unbewusste Aufnahme einer ganzen Palette von Vorstellungen, Werten und Verhaltensweisen bringt es mit sich, dass ein »neuer« Habitus nicht so einfach »aufgesaugt« werden kann, ohne an die Grenzen des Herkunftsmilieus zu prallen und sich gleichzeitig von diesem zu entfremden (vgl. Huber 1991: 422). »Wandlungen des Habitus finden als zähe Auseinandersetzungen statt zwischen den Handlungsmustern einerseits, die zur Routine verfestigt sind, und den Anforderungen des [neuen] sozialen Feldes andererseits« (Bülow-Schramm/Gerlof 2004: 142). Dieser Kampf führt nicht nur zu persönlichen Konflikten und Krisen, sondern auch dazu, dass das neue soziale Feld nur »indirekt« durch »erfolgreiche oder nicht erfolgreiche Verhaltensweisen, gegebene oder fehlende Erfolgserlebnisse« (ebd.) erlebt werden kann. Den Studierenden, denen das neue Umfeld und seine Praxen auf Grund ihrer bisherigen Erfahrungen fremd sind, fehlt also der Maßstab, das eigene Verhalten zu beurteilen, vor allem, weil die »Beurteilungskriterien weitestgehend im Dunklen bleiben« (Battaglia 2000: 348).

Dadurch wandeln sich die Herkunftsdefizite nach und nach in andere – weniger offensichtliche, oder schlimmer noch: vermeintlich selbst verschuldete – Nachteile um: »In einer Studentenpopulation ist nur noch das Endergebnis einer Gesamtheit von seit langer Zeit wirksamen, herkunftsbedingten Einflüssen greifbar. Die ursprünglichen Nachteile von Studenten aus den unteren Klassen [...] haben sich [...] in einen Bildungsrückstand verwandelt« (Bourdieu/Passeron 1971: 32).

## Prüfungssituation Studium

Am Beginn des Studiums scheint die gesamte universitäre Welt eine einzige Prüfungssituation zu sein, da »die Einschätzung der eigenen Verstehens- und Leistungsfähigkeit noch auf das Bezugssystem »Schule und Heimatort« eingestellt« ist (Battaglia 2000: 347). Je ferner Herkunftsfamilie und Heimatort dem akademischen Umfeld sind, desto mehr Unsicherheiten ergeben sich; so »gibt es jetzt ungewohnt viele Leute, die gebildeter, intelligenter, »besser« sind und sich besser ausdrücken können«, insbesondere für Studierende, die »aus einem kleineren hochschulfreien Ort und einer nicht-akademischen Familie kommen« (ebd.).

Astrid Schwarz beschreibt dies anhand der Situation von ArbeiterInnentöchtern an der Universität Wien: »Die spezifischen Anforderungen an der Universität, die sich stark von denen in ihrer Kindheit unterscheiden, mußten demnach zu Gefühlen der Unwissenheit und der Inkompetenz führen« (Schwarz 1996: 70). Das Unwissen um Beschaffenheit und Spielregeln

der Universität führt zwangsläufig zu einer falschen Selbsteinschätzung und zu einer verzerrten Beurteilung der anderen, was wiederum große Selbstzweifel und ein Befremdungsgefühl mit sich bringt. »Gerade weil ihnen Wissenschaft als Institution fremd ist, haben die Frauen z.T. gänzlich unrealistische, ja, zum Teil nachgerade magische Vorstellungen davon, wie gut man sein muß, um da einen Fuß auf den Boden zu bekommen« (Wetterer 1989: 153, zit. nach Schwarz 1996: 69).<sup>3</sup>

Soziale Herkunft determiniert wie kein anderes Merkmal die Einstellung zu Universität und Bildung; jene grundlegenden Wahrnehmungs- und Wertungsunterschiede treten bei keinem anderen Differenzierungsmerkmal wie Alter, Religion oder Geschlecht zutage. Schließlich ist nach Bourdieu die soziale Herkunft »mit den durch sie bedingten unterschiedlichen Chancen, Lebens- und Arbeitsverhältnissen unter allen Determinanten diejenige, deren Einfluss sich auf sämtliche Gebiete und alle Stufen des studentischen Erfahrungsbereiches, vor allem aber auf die Existenzbedingungen erstreckt« (Bourdieu/Passeron 1971: 28 f.). An der Universität werden aber oft gerade Einstellung und Bildungsbild bewertet; so kann es »vorkommen, daß ein Lehrer, der einen ›brillanten« oder ›begabten« Schüler einem ›fleißigen« vorzieht, vielfach nur die sozial bedingte Einstellung zur Bildung beurteilt« (ebd.: 41).

3 Die Situation von ArbeiterInnentöchtern an der Universität ist eine spezielle und separat zu beschreiben. Trotzdem lassen sich beobachtete Phänomene beispielhaft auf alle Studierenden aus bildungsfernen Schichten anwenden.

## Leistungsmythos

Ein wesentlicher Bestandteil studentischer Sozialisation sind Prüfungen; sie zählen zu einer der größten psychischen Belastungen während des Studiums. Sie bestimmen auch – weniger in kleinen Studienrichtungen –, welche Lehrveranstaltungen von welchen Lehrenden mit welchen Inhalten und welchem Aufwand ausgesucht werden (vgl. Huber 1991: 424).

Wie Huber bemerkt, sind die »Leistungsbesten« von dieser Stresssituation ausgenommen (vgl. Huber 1991: 424). Frau/ man muss sich folglich die Frage stellen, wer die Leistungsbesten sind und wer oder was sie zu diesen macht: Gerade bei mündlichen Prüfungen sind es oft nicht Lehrinhalte, die abgefragt werden, sondern vielmehr ermöglichen »Sprechweise und Gestik der Kandidaten in der mündlichen Prüfung die Erfassung einiger der sozialen Merkmale, an denen sich das Urteil des Prüfers unbewußt orientiert; zu ihnen gehört die Modalität des Sprachgebrauchs [...], welche ihrerseits mit der in Haltung, Gesten, Kleidung, Aufmachung und der Mimik zum Ausdruck kommenden Modalität der Einstellung zum Professor und zur Examenssituation zusammenhängt« (Bourdieu/Passeron 1971: 113).

Brillieren können demnach nur Studierende, die die bürgerlichen Sprachnormen und Verhaltensmuster beherrschen. StudentInnen, die diesen Vorzug von Haus aus mitbringen, sind denen voraus, die diese gekünstelte akademische Sprache und das Umgehen damit erst mühsam erlernen müssen. Zwar ist »[d]ie an den Hochschulen gesprochene Sprache [...] für keinen, nicht einmal für die Kinder aus den privilegierten Klassen, Muttersprache, sie ist jedoch [...] von der in den verschiedenen sozialen Klassen gesprochenen Sprache unterschiedlich weit entfernt« (Bourdieu/Passeron 1971: 109 f.). Die bloße Nachahmung ist für Studierende aus bildungsfernen Schichten ausge-

schlossen, muss doch zuerst die Einstellung zur Sprache übernommen werden (vgl. ebd.: 111).

Auch die Selbstsicherheit, mit der erlerntes Wissen präsentiert wird, ist bei der Benotung ein relevanter Faktor. Dabei fällt es leichter, wenn sich die/der Studierende der eigenen, gewohnten Sprache bedienen kann. In Wien z.B. wird nicht selten der Eindruck vermittelt, das Verwenden von Dialekten sei nicht akzeptabel, gelten diese an der Universität doch nach wie vor als inkorrekt und schon gar nicht als wissenschaftlich – es sei denn, sie werden als Forschungsobjekte untersucht.

#### Schein und Sein

Durch den Vergleich mit anderen setzen sich Studierende oft selbst unter massiven Druck. Gerade wenn frau/man aus nicht-akademischem Milieu stammt, kann es entmutigend wirken, wenn Studierende desselben Jahrgangs mit scheinbaren Fachtermini und den Namen hochrangiger TheoretikerInnen um sich werfen. Die von anderen benutzten Fremdwörter erwecken nicht selten den Eindruck, mehr zu bedeuten als das deutsche Referenzwort, dienen allerdings »weniger dem Verständnis des Empfängers als dem Prestige des Senders« (Battaglia 2000: 349).

Dabei stellt es sich für Studierende aus niedrigeren sozialen Schichten manchmal als unmöglich dar, zu erkennen, dass »die Kompliziertheit des Redens, die nicht etwa der Schwierigkeit des Gedankens oder der Sache entspringt« (Wagner 1992: 16), mehr Schein als Sein ist. Die Situation verschärft sich auch noch dadurch, dass »Klugschwätzerei und wissenschaftliche Diskussion [...] in der Philosophie, den Literatur- und Sozialwissenschaften besonders schwer voneinander zu trennen [sind], da die Wahrscheinlichkeit, daß nur durch Hörensagen erworbene

Kenntnisse als solche entlarvt werden, gering ist« (Bourdieu/Passeron 1971: 65).

Akademische Sprache und unverständliches Präsentieren von Inhalten dienen nicht nur der Profilierung, sondern haben auch eine wirksame Abgrenzungsfunktion: Besonders Studierende aus bildungsfernen Schichten sind oft von einer Art »Fragehemmung« betroffen, da sie von Haus aus nicht sicher sein können, welche Inhalte, Namen etc. vom/von der LehrveranstaltungsleiterIn vorausgesetzt werden und welche nicht. Sie müssten es also riskieren, »dumme« Fragen zu stellen. Die Angst davor, sich bloßzustellen, führt dazu, dass frau/man während der Lehrveranstaltung gar nicht in Erscheinung treten will, also gar nichts fragt, während zu Hause im Geheimen versucht wird, den vermeintlichen Bildungsrückstand aufzuholen. Dadurch wird das Studium sehr unbefriedigend, ist doch die/der Studierende permanent damit beschäftigt, einem ständig reproduzierten und dennoch nicht greifbaren Idealbild hinterherzujagen.

Wie schon erwähnt besteht diese Angst davor, »dumm dazustehen«, nicht nur vor Lehrenden, sondern auch vor anderen Studierenden. Von dem her gestaltet sich nicht nur das Kennenlernen anderer Studierender, sondern auch das Bilden von Lerngruppen etc. nicht unbedingt als einfaches Unterfangen. Prinzipiell ist es schwierig, der Anonymität an der Universität entgegenzuwirken; trotzdem scheint es so, »daß die intensivsten und vielfältigsten Beziehungen vor allem zwischen Studenten der oberen Klassen bestehen, [...] deshalb, weil diese sich, wie viele andere Anzeichen bestätigen, im Hochschulmilieu sicherer bewegen« (Bourdieu/Passeron 1971: 51). Da Studierende aus bildungsfernen Schichten an Hochschulen die Minderheit bilden und es sich universitär nicht schickt, sich schichtspezifisch zusammenzufinden (es sei denn, frau/man gehört zur gehobenen

Schicht), bleibt ihnen oft nicht mehr übrig, als während des Studiums auftretende alltägliche Probleme ungelöst zu belassen und mit der eigenen Unzulänglichkeit zu begründen.

Studierende aus bildungsnahen Schichten profitieren davon, dass sie meist im familiären Umfeld über Studium, Bildung etc. diskutieren und reflektieren können. In »kultivierten Schichten« wird Bildung so oft »ohne Vorsatz oder Mühe wie durch Osmose« angeeignet; von selbigem Milieu gehen laut Bourdieu »diffuse Reize aus, durch deren geheime Überzeugungskraft das kulturelle Interesse mühelos geweckt wird« (Bourdieu/Passeron 1971: 38). Im Gegensatz dazu müssen andere StudentInnen, die diesen Rückhalt nicht haben, erst auf sich allein gestellt die universitäre Umwelt erschließen, von zu Hause wurde, wenn überhaupt, nur der »gute Wille zur Bildung weiter[ge]geben« (ebd.). Ein eventuell vorhandenes Bildungsbild stößt dabei sehr bald an seine Grenzen und Widersprüche, die eigenen Erwartungen können nicht erfüllt werden, es fällt schwerer, sich selbst und andere einzuschätzen.

#### Pflicht und Kür

Privilegierte Studierende haben in der Regel einen Informationsvorsprung, was das Studienangebot und den Studienverlauf selbst betrifft (vgl. Schneider 2004, in Schuhmacher/Schmidt-Bloch 2005: 5). Dieser Informationsrückstand ist für Studierende aus bildungsfernen Schichten nicht ohne weiteres aufholbar: Nachgefragt werden in erster Linie Informationen zu Studienfinanzierung und Versicherung sowie zur Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit (vgl. Isserstedt et al. 2004: 389, Bild 13.6). Das Informationsdefizit das Studium selbst betreffend ist also ein stetig wachsendes, da zuerst die Information zur finanziellen Existenzsicherung eingeholt werden muss. Studierende

mit hoher sozialer Herkunft fragen im Gegensatz dazu vermehrt Informationen zur Finanzierung eines Auslandsaufenthalts nach (ebd.), sie sind also bereits bei der »Kür« angelangt.

Das Studierendenleben wird wesentlich von den vorhandenen finanziellen Mitteln beeinflusst. Zwar variiert der den Studierenden monatlich zur Verfügung stehende Betrag nicht sehr, doch zeigen sich die Unterschiede in der sozialen Herkunft vor allem in der Zusammensetzung des monatlichen Einkommens. Während bei Studierenden hoher Herkunft der Beitrag der elterlichen Finanzierung signifikant hoch liegt, sind wesentliche Einkommensquellen Studierender niedriger Herkunft vor allem Studienbeihilfe und eigenes Einkommen durch Erwerbstätigkeit (vgl. Isserstedt et al. 2004: 176, Bild 5.12; Wroblewski/ Unger 2003: 136, Abb. 39).

Statistiken zeigen, dass mit zunehmender Erwerbstätigkeit während des Studiums die Prüfungsaktivität abnimmt (vgl. Wroblewski/Unger 2003: 222 f.). Obwohl Studierende niedriger sozialer Herkunft öfter erwerbstätig sind als ihre KollegInnen, bedeutet dies für sie nicht unbedingt eine Vernachlässigung des Studiums. Denn nach sozialer Herkunft der Studierenden betrachtet gibt es keinen oder kaum einen quantitativen Unterschied in der Prüfungsaktivität (ebd.: 221). Der verzweifelte Versuch, Studien- und Erwerbstätigkeit auch quantitativ unter einen Hut zu bringen, ist also ein für Studierende aus bildungsfernen Schichten typisches Phänomen. Dies schafft eine zusätzliche Belastung, die sich vor allem auf das dem Studium gewidmete Zeitbudget auswirkt. Letztendlich führt diese Stresssituation oft zur Studienunterbrechung oder sogar zum Studienabbruch.

Auch das Angewiesensein auf Unterstützung aus dem staatlichen Beihilfensystem bringt seine spezifischen Probleme mit sich. Die Anforderungen von Leistungsnachweis und die gleichzeitigen Einschränkungen durch Zuverdienstgrenzen machen eine Vereinbarkeit mit einer regelmäßigen Erwerbstätigkeit umso schwieriger und katapultieren die Betroffenen in einen Teufelskreis: Zu wenig Wochenstunden oder zu hoher Zuverdienst führen zum Verlust der Beihilfe, gleichzeitig kann aber diese allein oft nicht einmal die Differenz in der Sockelfinanzierung ausgleichen, die durch geringere elterliche Zuwendung entsteht. Zwar sind mittlerweile bis zu 80% der Studierenden erwerbstätig (vgl. Wroblewski/Unger 2003: 89, Tab. 72), doch treffen die damit einhergehenden Probleme aus oben genannten Gründen in erster Linie Studierende sozial niedrigerer Herkunft. Die prekäre finanzielle Situation bzw. mit zusätzlicher Erwerbstätigkeit verbundene Einschränkungen führen nicht selten zu signifikanten Studienzeitverzögerungen und Unterbrechungen. Studien aus Deutschland zeigen, dass ein Viertel der Studierenden ihr Studium wegen Aufnahme einer Erwerbstätigkeit unterbrechen, 21% auf Grund finanzieller Schwierigkeiten, über die Hälfte der Unterbrechungen dauert zumindest ein Semester (vgl. Isserstedt et al. 2004: 78 f.).4

Mit zunehmendem Alter stellen sich neue Probleme: So nimmt der Anteil jener Studierenden zu, die sich unabhängig vom Elternhaus selbst versorgen müssen und neben dem Studium erwerbstätig sind (vgl. Wroblewski/Unger 2003: 135, Abb. 37). Bourdieu stellte in seinen Untersuchungen fest, dass der Prozentsatz im modalen (dem auf der jeweiligen Stufe häufigsten) Alter mit der Herkunft abnimmt. Dass heißt also: Je privilegierter ein/e Studierende/r, desto mehr ihrer/seiner AltersgenossInnen finden sich im selben Studienabschnitt. Im fortgeschrittenen Studiengang ist wiederum ein höherer Anteil an Stu-

Vergleichbare Zahlen aus der österreichischen Sozialerhebung gibt es nicht. Auf Grund der ähnlichen Universitäts- und Gesellschaftsstruktur ist anzunehmen, dass die deutschen Resultate durchaus auf Österreich umgelegt werden können. dierenden aus niedrigen Klassen zu verzeichnen, gleichzeitig weicht diese Gruppe auffallend vom Modalalter ab: Studierende niedrigerer sozialer Herkunft sind im Schnitt älter als ihre KommilitonInnen.<sup>5</sup> Dies lässt einerseits darauf schließen, dass sie unter Umständen erhebliche Studienzeitverzögerungen aufweisen, auf der anderen Seite befinden sich hierunter auch überdurchschnittlich viele Studierende, die erst im zweiten Bildungsweg an die Universität gekommen sind.

Diese Alterstruktur hat auch einen anderen paradoxen Effekt: Der überdurchschnittlich hohe Anteil an ArbeiterInnenkindern in den höheren Studienjahren verfälscht die Statistik zu ihrem Nachteil. Durch ihre längere Verweildauer an der Universität wird auch ihre Unterrepräsentation statistisch verschleiert, was negative Auswirkungen womöglich verharmlost und, wie Bourdieu beschreibt, »die Eliminierung, der sie zum Teil unterworfen [sind], zum Teil verbirgt« (Bourdieu/Passeron 1971: 258, Tab. 2.11). Gleichzeit misst unsere Gesellschaft jedoch gerade einem frühen Abschluss immer mehr Wert zu, macht ihn sogar zum Kriterium der »klassischen« AbsolventInnen.

#### Conclusio

Soziale Herkunft wirkt sich also auf allen Stufen und in allen Facetten der Bildungsbiografie aus. Durch eine reine »Öffnung« des Hochschulsystems wäre freilich ein wesentlicher Schritt getan, doch ist ein Hochschulzugang, der nichts kostet,

5 Studierende niedriger sozialer Herkunft sind im Schnitt vier Jahre älter (vgl. z.B. Wroblewski/Unger 2003: 137). Zu Deutschland, wo das Durchschnittsalter von der Gruppe »niedrige soziale Herkunft« bis zur Gruppe »hohe soziale Herkunft« um 1,7 Jahre sinkt, vgl. Isserstedt et al. 2004: 176.

noch nicht frei oder gleich. Gerade die sich aus unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen und -erfahrungen ergebenden sozialen Unterschiede, die sich schließlich in der vermeintlichen Leistungserbringung niederschlagen, brauchen pro-aktive Strategien zu ihrer Bewältigung.

An konkreten Hilfsangeboten, die z.B. den Umgang mit »Bildung« oder »Wissenschaft« vermitteln, ebenso wie solchen, die das eigene Selbstvertrauen stärken und einen sicheren Schritt im fremden Umfeld Universität ermöglichen, mangelt es in allen Bildungsinstitutionen. Gedacht ist hier z.B. an spezielles Coaching oder an Tutorien für die Zielgruppe »sozial und kulturell benachteiligte Studierende«.

Freilich stehen diese Angebote auch unter der Ambivalenz, ob die betroffene Zielgruppe sie als solche erkennt und auch in Anspruch nimmt. Schließlich ist das Bekennen zur eigenen niedrigen »Klasse« nicht nur schwierig, sondern gerade auch im »gehobenen« universitären Umfeld ein Tabu. Gleichzeitig stellt aber Eggers fest, »daß das Bewußtsein über die soziale Herkunft zu einem früheren Zeitpunkt im Studium ermöglichte, [...] das Erlernen bestimmter Arbeitstechniken als bewußte Lernschritte zu begreifen und nicht nur ein distanziertes Verhältnis zur Institution Universität hinzunehmen« (Eggers 1989: 90, in Schwarz: 1996: 77). Aktive Förderungsstrategien greifen also nur dann, wenn es auch gelingt, die Ursachen und Hintergründe für den vermeintlichen Bildungsrückstand auszumachen, zu vermitteln und anzuerkennen.

Letztlich bleibt auch festzuhalten, dass gerade von Seiten der »gehobenen« Schicht und der ProfessorInnenschaft nach wie vor wenig Interesse besteht, an der Entmystifizierung des Wissenschaftsbetriebs mitzuarbeiten, stellt dies doch im Wesentlichen das universitäre Gehabe und in letzter Konsequenz auch dessen Wirkung als Reproduktionsmechanismus in Frage.

#### Literatur

- Altendorf, Hans/Bäcker, Gerhard/Hofermann, Klaus/Broda, Michael (1978): Arbeiterkinder an den Hochschulen. Soziale Selektion, materielle Lage, Ausbildungsförderung. Köln/Frankfurt a.M.
- Battaglia, Santina (2000): Studieren heißt auch »Leben mit Angst und Bluff«. In: Nohr, Barbara (Hrsg.): Kritischer Ratgeber Wissenschaft Studium Hochschulpolitik. Marburg, S. 347-351
- Bourdieu, Pierre (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. (Schriften zu Politik und Kultur, 3.) Hamburg
- Bourdieu, Pierre (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. (Schriften zu Politik und Kultur, 4.) Hamburg
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart
- Bülow-Schramm, Margret/Gerlof, Karsten (2004): Lebensweltliche Konstruktionen von Studierenden Brücken zum Habitus. In: Engler, Steffani/Krais, Beate (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. Weinheim, S. 141-158
- Hartmann, Michael (2002): Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft. Frankfurt a.M./New York
- Huber, Ludwig (1991): Sozialisation in der Hochschule. In: Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel, S. 417-441
- Isserstedt, Wolfgang/Middendorf, Elke/Weber, Steffen/Schnitzer, Klaus/Wolter, Andrä (2004): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003. 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System. Bonn/Berlin
- Paulo Freire Zentrum/Österreichische HochschülerInnenschaft (Hrsg.) (2005): Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen. Wien
- Reinprecht, Christoph (2005): Die »Illusion der Chancengleichheit«. Soziale Selektion im Bildungsbereich. In: Paulo Freire Zentrum/Österrei-

- chische HochschülerInnenschaft (Hrsg.): Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen. Wien, S. 129-153
- Schuhmacher, Jan/Schmidt-Bloch, Anja (2005): Soziale Determinanten des Studienerfolgs. (KFW Research, 21.) Frankfurt a.M.
- Schwarz, Astrid (1996): »Wia mir lebn, isch nit die Welt«. Zur Bedeutung von geschlechts- und klassenspezifischen Sozialisationserfahrungen im Arbeiter/innenmilieu für das Selbstverständnis als Studentin am Beispiel des Verständnisses von Arbeit. (Diplomarbeit.) Wien
- Wagner, Wolf (1992): Uni-Angst und Uni-Bluff. Wie studieren und sich nicht verlieren. Berlin
- Wroblewski, Angela/Unger, Martin (2003): Studierenden-Sozialerhebung 2002. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Wien

#### STEFAN TACHA

# Die finanziellen Hürden eines Studiums

»Was nichts kostet, ist nichts wert.« Wirtschaftskammerpräsident Christoph Leitl zu Studiengebühren

»Was nichts kostet, ist nichts wert.« FPÖ-Vorsitzender Heinz-Christian Strache zu Studiengebühren

»Was nichts kostet, ist auch nichts wert.« Wirtschaftsminister Martin Bartenstein zum Selbstbehalt bei Schulbüchern

Was nichts kostet, ist also nichts wert – diese und ähnliche Aussagen finden sich in den letzten Jahren häufig in der Medienöffentlichkeit. War dies früher noch eine populistische Verkürzung einer bestimmten politischen Denkrichtung, wird es mittlerweile immer mehr zum allgemein akzeptierten Selbstläufer. Doch gerade im Bildungsbereich und beim Studium stößt diese Leerformel rasch an ihre Grenzen. Denn weder Kosten noch Wert eines Studiums lassen sich im Vorhinein abschätzen. Gerade Familien ohne AkademikerInnen fällt eine solche Kalkulation schwer, da sie kaum über Erfahrungswerte verfügen. Es ist daher anzunehmen, dass dieses Risiko die Entscheidung für oder gegen ein Studium tendenziell negativ beeinflusst. Im Folgenden wollen wir versuchen, zumindest die finanzielle Belastung genauer unter die Lupe zu nehmen.

Dabei werden verschiedene Untersuchungen herangezogen, in denen die Studierenden nach ihrer sozialen Herkunft in Gruppen von »niedrig«, »mittel«, »gehoben« und »hoch« eingeteilt werden.¹ »Die wichtigsten sozio-demographischen Merkmale, um die soziale Herkunft zu erfassen, sind Schulbildung und Beruf der Eltern sowie deren Einkommen« (Wroblewski/Unger 2003: 41).

#### Studieren oder doch arbeiten?

Ein häufig unterschätzter Kostenfaktor, der vor allem Familien mit niedrigem Einkommen betrifft, ist der Einkommensausfall des Kindes während eines Studiums an der Universität oder Fachhochschule. Die finanzielle Belastung der vergangenen 18 oder 19 Jahre wird damit um mindestens vier Jahre verlängert und beeinflusst damit die Lebensqualität. Laut Wirtschaftsforschungsinstitut müsste eine Familie mit zwei Erwachsenen bereits mit nur einem Kind im Alter zwischen 11 und 26 ein um 22,4%² höheres Einkommen haben als eine Familie ohne Kinder, um einen gleichwertigen Lebensstil führen zu können.

Noch problematischer ist es bei allein erziehenden Elternteilen mit einem Kind im Alter bis 26 Jahre. In diesen Familien sind die anfallenden Kosten um 6,7%<sup>3</sup> höher als das Einkommen, welches ihnen zur Verfügung steht. Am Beispiel von Arbeiterinnen, die mit einem Medianjahresnettoeinkommen von

- 1 Konstruktion des Schichtindexes (Wroblewski/Unger 2003: 547-549).
- 2 Äquivalenzzahl, arithmetisches Mittel aus ursprünglichem und erweitertem Engel-Ansatz. Quelle: Statistik Austria, Konsumerhebung 1999/2000; WIFO-Berechnung (Guger/Buchegger/Mayrhuber 2003: 44).
- 3 Anteil des Gesamtkonsums am Einkommen der Substichprobe; Statistik Austria, Konsumerhebung 1999/2000 (Guger/Buchegger/Mayrhuber 2003: 30).

9.653 €<sup>4</sup> auskommen müssen, zeigt sich, wie schnell hier das Studium des Kindes zur Existenzgefährdung führen kann. Diese Zahlen spiegeln sich auch im Empfinden der Betroffenen wider. 22,7% der Haushalte mit zwei Erwachsenen und einem Kind im Alter bis 26 Jahre und 41,3% solcher Haushalte mit einem Erwachsenen geben an, nur schwer mit ihrem Einkommen auszukommen. Bei zwei Kindern sind es bereits 27,0% der Haushalte mit zwei Erwachsenen und 47,6% bei AlleinerzieherInnen.<sup>5</sup>

Über ein eigenes Einkommen zu verfügen oder nicht spielt für die Betroffenen eine Rolle. MaturantInnen können heute mit einem Einstiegsgehalt von durchschnittlich 1.470 €<sup>6</sup> bis 1.580 €<sup>7</sup> brutto rechnen. Dieses Einkommen können Studierende mit ihren Nebenerwerbsjobs bei weitem nicht erreichen. Die Differenz zwischen dem verfügbaren Geld im Studium oder im Arbeitsmarkt kann sich daher, gerade bei finanziell schlechter gestellten Studierenden, auf die Studienabbruchsneigung auswirken.

Die 2001 in Österreich eingeführten Studiengebühren (momentan 726,72 € jährlich; für Studierende aus Nicht-EU-Ländern 1.453,44 €) wirken sich vor allem für Familien mit niedrigem Einkommen abschreckend und belastend aus. Im Jahr der Einführung drehten diese Studiengebühren das jährliche Plus an

- 4 Medianwert des Jahresnettoeinkommen von Arbeiterinnen; ECHP; WIFO-Berechnung (Guger/Buchegger/Mayrhuber 2003: 121).
- 5 Auskommen mit dem Einkommen; ausgewählte österreichische Haushaltstypen mit Kindern bis 26 Jahre; Haushalte mit Selbstständigen, Freiberuflern und Mithelfenden sind ausgenommen. Statistik Austria, Konsumerhebung 1999/2000 (Guger/Buchegger/Mayrhuber 2003: 68).
- 6 Durchschnittseinkommen nach AHS-Matura (Davidovits 2004).
- 7 Durchschnittseinkommen nach HTL-Matura (Davidovits 2004).

Erstsemestrigen an den Universitäten von 6,5% in ein Minus an StudienbeginnerInnen von 14,5% um. Die als flankierende Maßnahme gedachte Anhebung der Verdienstgrenzen bei der Studienbeihilfe kam dabei letztlich nur den oberen Bevölkerungsschichten zugute. So stieg der Anteil der StudienbeihilfenbezieherInnen aus der »gehobenen« Schicht um 124% während sich der Anteil aus der »niedrigen« Schicht lediglich um 1% rehöhte.

#### Kaum im Studium drinnen ...

Zu Beginn eines Studiums gibt es viel zu organisieren: neue Wohnung, neue Menschen und ein eigener Stundenplan. Wer das Studium jedoch nicht mit einem Minus auf dem Konto beenden will, sollte sich auch um einen guten Finanzplan kümmern, denn Studieren ist teuer.

Damit die Hochschulbildung kein Privileg der oberen Bevölkerungsschichten bleibe, wurde das öffentliche Studienbeihilfensystem eingeführt. Ziel war es, jenen Teil der Studienkosten zu übernehmen, der nicht von den Eltern getragen werden könnte. Seit 1999 wurde der Förderbetrag allerdings nicht mehr angehoben, wodurch es zu einer Unterfinanzierung finanziell be-

- 8 Anstieg der inländischen ordentlichen Erstzulassungen an Wissenschaftlichen Universitäten von 1999/2000 auf 2000/01 (Wroblewski/ Unger 2003: 5).
- 9 Rückgang der inländischen ordentlichen Erstzulassungen an Wissenschaftlichen Universitäten von 2000/01 auf 2001/02 (Wroblewski/Unger 2003: 5).
- 10 Erhöhung des Anteils der StudienbeihilfenbezieherInnen aus der gehobenen sozialen Schicht (Wroblewski/Unger 2003: 192 f.).
- 11 Erhöhung des Anteils der StudienbeihilfenbezieherInnen aus der niedrigen sozialen Schicht (Wroblewski/Unger 2003: 192 f.).

dürftiger StudentInnen gekommen ist. So würde eine Studentin, deren Eltern keinerlei finanzielle Unterstützung leisten können, maximal einen Betrag von  $606 \, e^{12}$  erhalten. Zum Vergleich: Das Existenzminimum liegt in Österreich 2006 bei 848 € (Österreichische Armutskonferenz 2006) monatlich.

Demgegenüber stehen Lebenshaltungskosten, die zwar nicht so einfach abzuschätzen sind, aber um einiges höher liegen. Die niedrigste Schätzung kommt vom Österreichischen Austauschdienst (ÖAD). Dieser gibt die durchschnittlichen Ausgaben von Studierenden mit 765 €<sup>13</sup> an. Dabei wird allerdings vorausgesetzt, dass die/der StudentIn einen der momentan zu wenigen Plätze in einem Studierendenheim bekommen hat. Auch sonst erscheint die Angabe als eher zu niedrig. Die letzte Erhebung des Instituts für höhere Studien zur sozialen Lage von StudentInnen ergab demgegenüber einen Medianwert bei den Lebenshaltungskosten von 898 € (vgl. Wroblewski/Unger 2003: 168) pro Monat.

Werden die beiden Seiten der Einnahmen-Ausgaben-Rechnung zwischen Stipendienhöhe und Lebenshaltungskosten gegenübergestellt, ergibt dies für den/die Studierende/n ein Defizit von 1.908 € pro Jahr. Noch gravierender sind Fälle, in denen die Eltern den gesetzlich vorgeschriebenen Unterhalt nicht leisten können oder wollen. In diesem Fall müssten die Kinder den fehlenden Unterhalt vor Gericht einklagen.

Zu geringe Unterhaltsleistungen sind ein Problem, das vorwiegend StudentInnen aus den unteren sozialen Schichten trifft. Die Bereitschaft oder die Möglichkeit, das Studium der Kinder

- 12 Maximalhöhe der Studienbeihilfe unter besonderen Umständen laut Studienförderungsgesetz §26 Abs. 2.
- 13 Schätzung der Lebenshaltungskosten in Österreich; Miete Studentenwohnheim 290€ + Nahrungsmittel ohne Genussmittel und Tabakwaren 220 € + Studien + persönlicher Bedarf, Bücher, Kultur, Unterhaltung 255 € = 765 €. Quelle: ÖAD 2004.

finanziell zu unterstützen, steigt mit dem Bildungsabschluss und dem Einkommen der Eltern. So erhalten nur 51% der Studierenden aus Familien der als »niedrig« definierten Schicht Geldoder Naturalleistungen von ihren Eltern, während es bei Familien der »hohen« Schicht 84.6% sind. 14

Unter anderem aus diesen Gründen sind mittlerweile 87%<sup>15</sup> aller StudentInnen neben ihrem Studium in den Ferien oder während des Semesters berufstätig, um ihren Lebensunterhalt finanzieren zu können. Die Situation hat sich seit der Einführung der Studiengebühren noch verschlechtert. Von 1998 bis 2002 hat sich die Anzahl der Studierenden, die während des Semesters arbeiten, um 35%<sup>16</sup> erhöht. Ein großer Teil arbeitet in prekären Arbeitsverhältnissen, in denen für die ArbeitgeberInnen kaum Lohnnebenkosten entstehen. Solche Jobs sind oft geringfügig und unregelmäßig, wodurch es für die betroffenen Studierenden stets unsicher ist, ob sie auch den Lebensunterhalt des nächsten Semesters sicherstellen können. Dazu gibt es in diesen so genannten atypischen, prekären Arbeitsverhältnissen keine Arbeitslosenversicherung, kein Urlaubs- oder Weihnachtsgeld, keinen Urlaubsanspruch, keine Lohnfortzahlung im Krankheitsfall und meist nicht einmal eine Kranken- und Pensionsversicherung.

»Ein Indiz für die Prekarität der Beschäftigungen von Studentinnen und Studenten ist die Anzahl der gleichzeitig ausgeübten Jobs. Fast ein Drittel aller berufstätigen Studierenden

- 14 Anteil der Studierenden mit Elternzuwendungen durch Geld- oder Naturalleistungen (vgl. Wroblewski/Unger 2003: 145).
- 15 Anteil der Studierenden, die in den Ferien und/oder während des Semesters berufstätig sind (vgl. Wroblewski/Unger 2003: 114, 120).
- 16 Erhöhung des Anteils an Studierenden, die während des Semesters berufstätig sind, von 1998 bis 2002 (vgl. Wroblewski/Unger 2003: 120).

nennt zwei Formen der Erwerbstätigkeit, 11% geben drei oder mehr verschiedene Jobs an« (Wroblewski/Unger 2003: 96). Mit Einführung der Studiengebühren gab es eine deutliche Verschiebung von kontinuierlicher hin zu unregelmäßiger Arbeit (vgl. ebd.). Durch die flexiblen Arbeitszeiten ist ein schnelleres Studieren zwar einfacher, die Studierenden müssen dafür jedoch auf eine finanzielle und soziale Absicherung verzichten.

### ... schon wieder draußen

Besonders für jene, die auf Studien- und Familienbeihilfe angewiesen sind, birgt das Jobben neben dem Studium eine mittelfristige Gefahr. Denn beide Beihilfen bekommt man nur während der gesetzlichen Mindeststudiendauer zusätzlich eines Toleranzsemesters pro Studienabschnitt. Die Mindeststudiendauer orientiert sich allerdings an Studierenden, die sich ohne Ablenkungen wie Arbeiten oder Kinder voll auf ihr Studium konzentrieren können: so genannte Vollzeitstudierende. Auf Grund der schlechten Verhältnisse an den Universitäten wäre die Mindeststudiendauer jedoch selbst für sie kaum noch einzuhalten. Studien zeigen, dass der Typus des/der Vollzeitstudierenden in der Realität nicht mehr existiert. So gaben in der Studierenden-Sozialerhebung aus dem Jahr 2002 lediglich 7,6%<sup>17</sup> der StudentInnen an, durch ihren Beruf nicht im Studium eingeschränkt zu sein.

Zusätzlich benachteiligt durch die begrenzte Anspruchsdauer sind Studierende mit Kind(ern). Sie erhalten zwar für ein Kind bis zum 3. Lebensjahr zwei Semester länger Studienbeihil-

17 Anteil der Studierenden, die auf die Feststellung »Erwerbstätigkeit schränkt die verfügbare Zeit für das Studium ein« mit »Trifft nicht zu« geantwortet haben (vgl. Wroblewski/Unger 2003: 107). fe<sup>18</sup>, was dem zusätzlichen Aufwand neben dem Studium allerdings nicht annähernd gerecht wird. Eltern von Kindern im Alter von 0 bis 3 Jahren verbringen durchschnittlich 50<sup>19</sup> Stunden pro Woche mit der Pflege ihres Kindes, wodurch sie 32%<sup>20</sup> weniger Zeit in ihr Studium investieren als Studierende ohne Kind. Auch nach der im Studienförderungsgesetz angegebenen Grenze von 3 Jahren sinkt die Betreuungszeit für Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren nur unwesentlich von 50 auf 47,8 Stunden. Um einen fairen Ausgleich zu schaffen, müsste den Eltern insgesamt die Hälfte der Anspruchsdauer (anstelle der bisherigen 2 Semester) als Toleranz gewährt werden.

Bedenkt man den »regulären« Anspruchsverlust für die Studienbeihilfe in den meisten Studienrichtungen nach fünf Jahren bzw. den Verlust für studierende Eltern nach sechs Jahren, erklärt das, warum ab dem 5. Studienjahr die Anzahl jener steigt, die über einen Studienabbruch nachdenken. <sup>21</sup> Wer keine Studienbeihilfe mehr erhält, bekommt die Studiengebühren nicht mehr rückerstattet; so gut wie alle Vergünstigungen bei den lokalen Verkehrsbetrieben sind an die Familienbeihilfe gekoppelt; und die Mitversicherung bei den Eltern orientiert sich an ähnlichen Regeln wie die Familienbeihilfe. Besonders betroffen sind

- 18 Verlängerung der Anspruchsdauer für Studienbeihilfe um 2 Semester wegen Pflege und Erziehung eines eigenen Kindes im Alter bis 3 Jahre. Quelle: Studienförderungsgesetz §19 Abs. 3 Z2.
- 19 Durchschnittlicher Zeitaufwand für Kinderbetreuung pro Woche nach Alter des Kindes, unterteilt in 0-3 Jahre und 3-6 Jahre (vgl. Wroblewski/Unger 2003: 411).
- 20 Unterschied des Zeitaufwands für das Studium zwischen Studierenden mit Kindern und Studierenden ohne Kinder (vgl. Wroblewski/ Unger 2003: 417).
- 21 Studienabbruchsneigung nach bisherigem Studienfortschritt (vgl. Wroblewski/Unger 2003: 244).

somit abermals Studierende aus der »niedrigen« Bildungsschicht, aus der 60% der Abbrecherinnen und 50% der Abbrecher kommen.<sup>22</sup> Die Kinder von Eltern mit niedrigem oder mittlerem Bildungsniveau sind es auch, die hauptsächlich aus finanziellen Gründen ihr Studium vorzeitig beenden.<sup>23</sup>

Damit kann die fehlende öffentliche Finanzierung der Studienkosten als einer der Hauptgründe für Studienverzögerungen und sogar -abbrüche bestimmt werden. Das ist weder von Seiten der Studierenden noch von Seiten des Staates wünschenswert. Hier müssen Ausgleichsmöglichkeiten gefunden werden, die der Realität angemessen sind. Ein wichtiger erster Schritt wäre die Abschaffung der Studiengebühren.

- 22 Anteil der StudienabbrecherInnen aus der »niedrigen« Bildungsschicht. Quelle: Büro für Sozialtechnologie und Evaluationsforschung (vgl. Kolland 2002: 78).
- 23 Die drei wichtigsten Abbruchsgründe von StudentInnen aus Familien mit niedrigem oder mittlerem Bildungsniveau: 42% »Studium und Erwerbstätigkeit nicht vereinbar«, 36% »Lehne Studienbeitrag generell ab«, 30% »Studienbeitrag nicht leistbar«. Quelle: Büro für Sozialtechnologie und Evaluationsforschung (vgl. Kolland 2002: 70).

#### Literatur

- Österreichische Armutskonferenz (2006): Armut in Österreich, <a href="http://www.armutskonferenz.at/armut\_in\_oesterreich\_armut\_ist.htm">http://www.armutskonferenz.at/armut\_in\_oesterreich\_armut\_ist.htm</a>, Stand Nov. 2006
- Davidovits, Daniela (2004): Matura was jetzt? Vom Schulabschluss zum ersten Job. Wien
- Guger, Alois/Buchegger, Reiner/Mayrhuber, Christine (2003): Schätzung der direkten und indirekten Kinderkosten. Wien
- Kolland, Franz (2002): Auswirkungen der Einführung von Studienbeiträgen auf die Studienbeteiligung und das Studierverhalten. Wien
- ÖAD (Österreichischer Austauschdienst) (2004): Der Aufenthalt in Österreich, <a href="http://www.oead.at/\_oesterreich/aufenthalt/fb\_140.html">http://www.oead.at/\_oesterreich/aufenthalt/fb\_140.html</a>, Stand Nov. 2006
- Wroblewski, Angela/Unger, Martin (2003): Studierenden-Sozialerhebung 2002. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Wien

## Erich Ribolits Elite ist man eben

Warum in der Bildungspolitik neuerdings wieder so gerne mit Begabung und Elite argumentiert wird

Der französische Soziologe Pierre Bourdieu führte – im Zuge seiner umfangreichen Forschungen zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in der Gesellschaft - in einem 1978 erschienenen kurzen Text die Kategorie eines »Rassismus der Intelligenz« ein (vgl. Bourdieu 1993). Im Sinn seiner Analyse – bei der er davon ausgeht, dass es die invariante Funktion von Rassismen ist, gesellschaftlichen Gruppen für die jeweils spezifische Form ihrer Existenz eine Rechtfertigung zu liefern – brandmarkt er den Rassismus der Intelligenz als den »Rassismus der herrschenden Klasse«. Die Herrschenden der bürgerlichen Gesellschaft, deren Reproduktion aufs Engste mit der Weitergabe kulturellen Kapitals verknüpft ist (eines, wie er betont, »ererbten Kapitals, dessen Merkmal es ist, ein inkorporiertes, also scheinbar natürliches, angeborenes Kapital zu sein«), schaffen sich mit Hilfe des Rassismus der Intelligenz eine Rechtfertigung für ihre Privilegien in der von ihnen beherrschten sozialen Ordnung. Bourdieu beschreibt den Rassismus der Intelligenz als das, »was den Herrschenden das Gefühl gibt, in ihrer Existenz als Herrschende gerechtfertigt zu sein; das Gefühl, Wesen höherer Art zu sein«. Er ist »die charakteristische Form der Soziodizee<sup>1</sup> einer herrschenden

Bourdieu lehnt sich mit diesem Begriff offensichtlich an den von Gottfried Wilhelm Leibniz eingeführten Begriff Theodizee an. LeibKlasse, deren Macht zum Teil auf dem Besitz von Titeln wie den Bildungstiteln beruht, die als Gewähr für Intelligenz gelten und in vielen Gesellschaften sogar beim Zugang zu den ökonomischen Machtpositionen an die Stelle der alten Titel wie etwa der Eigentums- oder Adelstitel getreten sind« (ebd.: 252 f.).

Angesichts dessen, was insbesondere in den letzten Jahren an rassistischen Behauptungen (wieder) en vogue geworden ist, ist die Frage, ob die »Ideologie der Begabung« mit dem Begriff »Rassismus« tatsächlich adäquat charakterisiert wird, sicher berechtigt. Ohne Zweifel sind die vielfältigen Erscheinungsformen des Ethnorassismus wesentlich brutaler – für die durch ihn Verurteilten besteht überhaupt keine Chance, der rassistischen Kategorisierung zu entkommen – und sie gehen oft auch noch mit Vernichtungs- und Vertreibungsdrohungen einher. Derartiges ist für die Ideologie der Begabung kaum der Fall. Auch Bourdieu betont ausdrücklich, dass der »Rassismus der Intelligenz« sich »durch eine ganze Reihe von Merkmalen von dem unterscheidet, was man üblicherweise als Rassismus bezeichnet«, dem - wie er ihn nennt - »kleinbürgerlichen Rassismus« (Bourdieu 1993: 252). Was allerdings durchaus berechtigt, im Zusammenhang mit der Begabungsideologie von Rassismus zu sprechen, ist, dass auch in diesem Fall vorgeblich unbeeinflussbare biologische Tatsachen als Legitimation für unterschiedliche gesellschaftliche Bewertungen von Menschen und sozialen Gruppen herangezogen werden. Dass - trotz des eindeutig rassistischen Kriteriums der biologistischen Argumentation – die Verwen-

niz verwendet diesen Begriff, der sich von den griechischen Wörtern theos ( $\theta \epsilon \acute{o} \zeta$  = Gott) und dike ( $\delta \acute{i} \kappa \eta$  = Gerechtigkeit) ableitet, um darzustellen, dass diese Welt die beste aller möglichen Welten sei und deshalb die Existenz des Bösen in der Welt nicht der Güte Gottes widerspreche. Sinngemäß ist mit Soziodizee somit die Legitimierung der sozialen Ordnung im Sinn einer höheren Gerechtigkeit gemeint.

dung des Begriffs »Rassismus« im Zusammenhang mit der Begabungsideologie vielfach geradezu reflexartige Abwehr hervorruft, hängt wohl primär mit der faktisch allgemeinen Akzeptanz des Begabungsglaubens zusammen.

Zum Stellenwert, den höhere Bildungsabschlüsse hinsichtlich der gesellschaftlichen Bewertung von Menschen genießen, konstatiert Bourdieu in einem anderen Text: »Der Hochschulabschluss ist nicht nur ein bildungsmäßiger Adelstitel, vielmehr gilt er gesellschaftlich als Ausweis einer natürlichen Intelligenz und Begabung. In dieser Hinsicht hat die ›neue Ökonomie‹ alle Merkmale, um (im Sinne von Aldous Huxley) als beste aller Welten zu erscheinen: Sie ist global, wie diejenigen, die sie beherrschen, international, polyglott und multikulturell sind; sie ist immateriell, sie produziert immaterielle Gegenstände, Informationen, Kulturprodukte und bringt sie in Umlauf. Von da her kann sie als eine Ökonomie der Intelligenz erscheinen, die intelligenten Menschen vorbehalten ist (das sichert ihr die Sympathie von Journalisten und Managern, die in sind). An diesem Punkt nimmt die Soziodizee die Form eines Rassismus der Intelligenz an. Die Armen sind nicht mehr wie noch im 19. Jahrhundert arm, weil sie sorglos und verschwenderisch usw. sind (im Gegensatz zu den ›deserving poor‹), sondern weil sie dumm, intellektuell unfähig sind. Mit einem Wort, von ihrer Ausbildung her haben sie das, was sie verdienen. Manche Ökonomen [...] sehen im Neodarwinismus, der die von der Theorie postulierte Rationalität zum Resultat einer natürlichen Auslese der Besten erklärt, eine unwiderlegbare Rechtfertigung dafür, dass tatsächlich > the best and brightest am Ruder sind (Bourdieu 2000).

Obwohl es zwischenzeitlich eine in die Legion gehende Zahl an Studien gibt, die allesamt zeigen, dass Bildungssysteme – in verschiedenen Ländern zwar mit unterschiedlicher Deutlichkeit, aber tendenziell überall in gleicher Form – primär dahingehend wirken, dass Kinder den sozialen Status ihrer Eltern übernehmen, hält sich hartnäckig der Mythos, dass es in Schule und Ausbildung primär um das Hervorbringen von Begabungen ginge und die dort erworbenen Abschlüsse Intelligenz indizieren wiirden. Auch die PISA-Studien haben kürzlich wieder einmalin allen (teilnehmenden) Industrieländern z.T. äußerst enge Beziehungen zwischen sozialer Herkunft von SchülerInnen und ihren schulischen Leistungen gezeigt. Konkret heißt das, dass die Wahrscheinlichkeit, mit der ein Heranwachsender einen bestimmten Bildungsabschluss erreicht, viel eher mit dem sozialen Status seiner Herkunftsfamilie als mit einer mehr oder weniger vorhandenen Begabung korreliert. Dass es trotz derartiger Belege der sozialen Steuerungswirkung des Schulsystems möglich ist, das System der »Bildungsapartheid« (Kincheloe/Sünker 2004) ohne großen Widerstand aufrechtzuerhalten, lässt sich nur mit der allgemeinen Verblendung durch die Ideologie der Begabung erklären. Obwohl ihr unwissenschaftlicher Charakter in ExpertInnenkreisen weitgehend geklärt ist, ist sie in den Auseinandersetzungen um die gesellschaftliche Vormachtstellung unvermindert wirksam. Indem insbesondere die gesellschaftlich Benachteiligten und um Lebensmöglichkeiten Betrogenen in blindem Glauben daran festhalten, Erfolg und Misserfolg im Bildungssystem hätten mit Begabung, Intelligenz und Leistung zu tun, ist es für die Begünstigten dieses Systems möglich, sich als eine »natürliche« Elite darzustellen, deren privilegierte Position sich aus sich selbst erklärt.

Kaum jemand zweifelt heute daran, dass es Menschen gäbe, die in besonderem Maß das Zeug zur Elite in sich hätten, und es die Pflicht der Gesellschaft wäre, diesen potenziellen Eliteangehörigen auch entsprechende Entfaltungsmöglichkeiten zu bieten. Über alle Parteigrenzen hinweg avancierte die Förderung von Menschen mit besonderem Potenzial für beruflich-fachliche

Leistungen in den letzten Jahren zu einer Forderung, die sich nicht mehr besonders legitimieren muss. Uneins ist man sich verschiedentlich bloß darüber, in welcher Form die Elitenförderung erfolgen soll, damit durch die eingesetzten Ressourcen die potenziellen LeistungsträgerInnen möglichst effektiv zutage gefördert werden. Eine ganze Reihe von Maßnahmen im Bildungswesen, die in den letzten Jahren in die Wege geleitet wurden, wurden auch mehr oder weniger offen mit dem Argument transportiert, mehr für die Entfaltung der für Wirtschaft und Gesellschaft unabdingbaren Spitzenbegabungen tun zu müssen. Kaum je wird im Zusammenhang mit der Forderung nach Begabungsförderung die dabei verwendete biologistisch-diskriminierende Argumentation in Frage gestellt, die in der Annahme besteht, dass denen, die da besonders gefördert werden sollen, ihre Elitenhaftigkeit nämlich schon vor den Resultaten der Förderung anzumerken sei. Die BesucherInnen von Eliteschulen und Eliteuniversitäten werden auf diese Art und Weise zu einer Art von »Geburtselite« hochstilisiert, die – im Unterschied zur restlichen Bevölkerungsmehrheit – eine besondere Leistungsfähigkeit in sich trüge. Genau aus diesem Grund würde es sich eben auch »auszahlen«, ihnen eine spezielle Förderung angedeihen zu lassen, während bei allen anderen Förderung ja bald auf »natürliche Grenzen« stoße und deshalb nur vergeudetes Geld sei.

Längst ist es nicht mehr bloß die durch den IQ indizierte, vorgeblich angeborene Begabung zu rationalen Leistungen, von der behauptet wird, durch sie werde der gesellschaftliche Erfolg wesentlich beeinflusst. Zwischenzeitlich geistern die verschiedensten Intelligenzdimensionen herum, die jeweils nur bestimmten Menschen in je unterschiedlichem Ausprägungsgrad eigen sein sollen. Da wird z.B. mit theoretischer, praktischer und natürlicher Intelligenz argumentiert oder eine emotionale von einer Sozialintelligenz unterschieden. Wobei alle diese un-

terschiedlichen »Intelligenzen« dann wieder als Elemente einer ganzheitlichen oder - und hier wird auch deutlich, worum es eigentlich geht - »Erfolgsintelligenz« gesehen werden. Bei all den Unterschieden bezüglich des Stellenwerts, der den in unterschiedliche Intelligenzdimensionen aufgespalteten Fähigkeiten von Menschen zugestanden wird, ist sich die ganze Intelligenzglaubensgemeinschaft über zweierlei ziemlich einig: darüber, dass Intelligenz etwas mit (angeborener) Begabung zu tun habe, also zumindest zu einem wesentlichen Teil genetisch vorgegeben sei; und darüber, dass die im Sinn der unterschiedlichen Intelligenzdimensionen identifizierbare, besondere Leistungsfähigkeit von Menschen tatsächlich eine wesentliche Voraussetzung für gesellschaftlichen Erfolg darstelle. Der Mythos, an den fast alle glauben, lautet, dass man gesellschaftliche Spitzenpositionen durch hervorragende Tüchtigkeit erreiche und dass dieser Zusammenhang nur in leistungsfeindlichen Gesellschaften nicht oder nicht ausreichend gegeben sei.

Nicht zuletzt wegen seiner biologistischen Konnotation und der damit zusammenhängenden Affinität zu grundlegenden Elementen der faschistisch-rassistischen Ideologie und den dort verankerten Vorstellungen des Heranzüchtens eines nationalsozialistischen Führungskaders war der Begriff Elite hierzulande bis in die 1980er Jahre weitgehend tabuisiert (vgl. Hartmann 2002: 10 ff.). Umso unverblümter wird dafür heute wieder von Elite gesprochen – im Zuge des zwischenzeitlich erfolgten Siegeszugs neoliberalen Denkens wurde der Begriff sowohl in der öffentlichen als auch in der wissenschaftlichen Diskussion nicht bloß weitgehend rehabilitiert – er ist auf dem besten Weg, zu einem bildungspolitischen Schlüsselbegriff zu avancieren. Die Vorstellung, es gäbe Menschen, die von Natur aus mit spezifischen Begabungen (Intelligenzen) für das Bekleiden von »Verantwortungspositionen« ausgestattet wären, sowie dass die Auf-

stiegswahrscheinlichkeit in die oberen gesellschaftlichen Ränge mit einer derartigen Eignung und entsprechender Leistungsbereitschaft korreliere, sind zwei untrennbar miteinander verbundene Elemente neoliberaler Legitimation der kapitalistischen Marktwirtschaft und des ihr entsprechenden Bildungssystems.

Tatsächlich zeigen entsprechende Untersuchungen allerdings, dass Menschen, die im Bildungswesen zwar besondere Tüchtigkeit beweisen, denen aber »der richtige« soziale Hintergrund fehlt, keineswegs auch nur annähernd gleiche Chancen auf eine gesellschaftliche Top-Position haben wie jemand, der nicht bloß die höheren Bildungsweihen, sondern auch einen bürgerlichen Sozialhintergrund hat. In einer groß angelegten Studie zur Rekrutierung von Spitzenmanagern hat z.B. der Soziologe Michael Hartmann, Professor an der TU Darmstadt, eindrucksvoll nachgewiesen, dass die Angehörigen sozial begünstigter Schichten nicht nur mit weitaus höherer Wahrscheinlichkeit einen höheren Bildungsabschluss erreichen als sozial Benachteiligte, sondern diesen auch noch in deutlich höherem Maß in entsprechende Berufskarrieren ummünzen können. Pointiert fasst Hartmann seine Studienergebnisse zusammen: »Wenn man promoviert hat und als Arbeiterkind und als Kind eines leitenden Angestellten zur selben Zeit studiert hat, an derselben Uni, dasselbe Fach, mit derselben Geschwindigkeit mit genauso vielen Auslandssemestern, mit allem, was sonst noch an Variablen zu berücksichtigen wäre, dann hat das Kind eines leitenden Angestellten eine zehnmal so hohe Chance, in die erste Führungsebene eines deutschen Unternehmens zu kommen, als das Kind eines Arbeiters« (Hertweck/Kratzmeier 2004).

Grund dafür ist, dass bei der Besetzung von Leitungspositionen in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft unvermindert herkunftsbezogene Kriterien den Ausschlag geben. Wer das richtige Elternhaus hat, bekommt die besseren Einstiegsjobs,

steigt schneller auf und erreicht insgesamt höhere Berufspositionen. Das hängt mit dem berühmten »Vitamin B« sowie mit Persönlichkeitsmerkmalen zusammen, die im Rahmen der familiären Sozialisation erworben werden. Pierre Bourdieu analysierte diese für das Erreichen attraktiver sozialer Ränge ausschlaggebenden Größen schon vor mehr als 40 Jahren unter dem Titel »soziales und kulturelles Kapital«. Während das soziale Kapital durch die aktivierbaren sozialen Beziehungen verkörpert wird, manifestiert sich das inkorporierte Kulturkapital als klassenspezifischer »Habitus«. Dieser kann verstanden werden als geronnene Lebensgeschichte, als von sozialem und familiärem Umfeld bewirkte Prägung hinsichtlich Sprache, Geschmack, kulturellen Vorlieben und Abneigungen, Umgangsformen und Denkweisen; »ein Besitztum, das zu einem festen Bestandteil der Person, zum Habitus geworden ist; aus ›Haben‹ ist ›Sein‹ geworden« (Bourdieu 1983: 187). Angesichts dieser Erkenntnisse passt es doch sehr gut, dass in den letzten Jahren »entdeckt« wurde, dass beruflich-gesellschaftlicher Erfolg eben nicht bloß vom Schulerfolg begünstigenden IQ abhängig ist. Wer sich im Bildungssystem zwar erfolgreich schlägt, es aber dann doch nicht in eine Spitzenposition schafft, dem fehlen eben andere Intelligenzdimensionen - der eklatante Zusammenhang zwischen Aufstiegswahrscheinlichkeit und sozialer Herkunft lässt sich somit weiterhin getrost ignorieren!

Letztendlich dient das Gerede von den Eliten und der Notwendigkeit ihrer Förderung einem einzigen Zweck: das System sozialer Ungleichheit zu legitimieren und zu perpetuieren. Wenn jemand den Weg nach oben nicht schafft, dann hat das nichts mit gesellschaftlichen Strukturen und Mechanismen zu tun, denn es ist naturgegeben, ob jemand zur/zum GewinnerIn oder VerliererIn wird. Im Grunde genommen sind (Hoch-)Begabung, Intelligenz und Elite nichts anderes als politische Kampfbegriffe, durch die der Skandal der gegenwärtig sogar noch deutlich an-

wachsenden sozialen Kluft zwischen denen, die oben sind, und der »breiten Masse« durch ein objektives Mäntelchen neutralisiert wird. Theodor Adorno bezeichnete den Elitebegriff ganz in diesem Sinn auch schlicht als »Phrase«; deren »Unwahrhaftigkeit besteht darin, daß die Privilegien bestimmter Gruppen teleologisch für das Resultat eines wie immer gearteten objektiven Ausleseprozesses ausgegeben werden, während niemand die Eliten ausgelesen hat als etwa diese sich selber« (Adorno 1977: 33). Der Sozialpsychologe Morus Markard hat in einem Vortrag dazu vor einiger Zeit festgestellt, dass die heute so beliebte Rede von der Elite bloß eine perfekte Methode ist, um den Unterwerfungsund Unterdrückungszusammenhang zwischen den Eliten und dem Rest der Gesellschaft in Personalisierungen aufzulösen. »Herrschaft als gesellschaftliches Strukturmoment verschwindet in unterschiedlichen Eigenschaften von Menschen; das Vorhandensein von Oben und Unten, von Elite und Lumpen, soll verständlich werden aus unterschiedlichen, entgegengesetzten Eigenschaften - nicht bloß als Tatsache, sondern als eine quasi natürliche oder sachlogische Notwendigkeit« (Markard 2004).

Interessant ist, warum der Begabungsideologie ihre Geltung – im Gegensatz zu anderen (rassistischen) Versuchen, eine besonders begünstigte oder benachteiligte Stellung einer gesellschaftlichen Gruppe durch vorgeblich naturgegebene Tatsachen zu legitimieren – kaum je streitig gemacht wird. Bourdieu erklärt das in seinem schon angesprochenen Text zum Rassismus der Intelligenz damit, dass dieser mit der heute üblichen Form der Rechtfertigung rassistischer Ansichten – der Scheinverwissenschaftlichung – geradezu optimal kompatibel ist. Während im Fall anderer Rassismen zumeist bloß eine kleine Zahl an WissenschaftlerInnen zur Euphemisierung bereit ist und viele andere als KritikerInnen auftreten, erweist sich im Fall des Rassismus der Intelligenz nahezu die gesamte Wissenschaft als korrum-

piert. Eine Macht, die nicht durch offenkundige äußerliche Merkmale der MachtinhaberInnen, mythologisch legitimierte Verfahren oder schlichtweg durch rohe Gewalt, sondern auf Basis wissenschaftlicher Grundlagen begründet wird, muss mit der Wissenschaft logischerweise einen Deal eingehen, damit diese ihr permanent aufs Neue die Grundlagen ihrer Macht bestätigt. Auf diese Art steckt die Wissenschaft - wie es Bourdieu bezeichnet - mit dem, was sie rechtfertigen soll, quasi unter einer Decke. Wissenschaft und gesellschaftliche Macht haben hinsichtlich der Bezugnahme auf Intelligenz als (vorgebliches) Kriterium gesellschaftlicher Bewertung gleiche Interessen und stützen sich gegenseitig in subtiler Form. So wie die Kirche für die Feudalherrscher wesentliche Stützfunktionen erfüllte, stellt heute die Wissenschaft eine ganz maßgebliche strukturelle Stütze für die sich mit besonderer Leistungsfähigkeit legitimierenden Machthaber der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft dar.

Abschließend stellt sich schließlich noch die Frage, warum die Ideologie von Begabung und Elite gerade in den letzten Jahrzehnten wieder derart stark in den Vordergrund der gesellschaftlichen und bildungspolitischen Argumentation getreten ist. Bourdieu, der in seinem diesbezüglichen Artikel bereits vor 40 Jahren ein »Wiederaufleben des Rassismus der Intelligenz« konstatierte, meinte damals, dies hänge vielleicht damit zusammen, dass »viele Lehrer oder Intellektuelle - die von den Rückwirkungen der Krise des Bildungssystems mit voller Wucht getroffen wurden - heute eher geneigt sind, etwas in ganz brutaler Form zum Ausdruck zu bringen oder zum Ausdruck kommen zu lassen, was bisher nur ein Elitegebaren der guten Gesellschaft (will sagen, der guten Schüler) war« (Bourdieu 1993: 255). Und er schreibt weiter: »Meiner Meinung nach hängt das großenteils damit zusammen, daß sich das Bildungssystem in jüngster Zeit mit Problemen konfrontiert sieht, die es bisher mehr oder weniger nicht gegeben hat, nämlich mit dem Einbruch von Leuten in das Schulsystem, die nicht über die von ihm stillschweigend vorausgesetzten, sozial ausgebildeten Prädispositionen verfügen; Leute vor allem, die durch ihre Zahl erst die Bildungstitel und dann auch noch die Stellen entwerten, die sie dank dieser Titel bekommen. Daher der in einigen Bereichen wie der Medizin bereits verwirklichte Traum vom *numerus clausus*. Alle Rassismen sind gleich. Der numerus clausus ist genauso eine protektionistische Maßnahme wie die Einwanderungsbeschränkung, eine Reaktion auf die ›Überfüllung‹, die eine wahnhafte Vorstellung von der großen Zahl, der Überschwemmung durch die große Zahl, an die Wand malt« (ebd.).

Der deutsche Soziologe Oskar Negt beantwortet die Frage, warum die Elite- und Begabungsdiskussion sich gerade in den letzten Jahren so massiv verstärkt hat, damit, dass in Zeiten gesellschaftlicher Beschleunigung die angewachsenen Bedürfnisse nach Orientierung auf schnell beschreitbare (vermeintliche) Auswege drängen. Seiner Meinung nach ist der Ruf nach den Eliten nichts anderes als eine vornehmere Variante der Stammtischforderung nach dem »starken Mann«. Und er führt weiter aus, dass der Ruf nach Eliten umso lauter erschalle, je aussichtsloser die Lage erscheine, man bestehende Macht- und Herrschaftsverhältnisse aber nicht antasten wolle (zit. n. Markard 2004). Tatsächlich ist in der aktuellen gesellschaftlichen Situation ja ein Trend unübersehbar: Einer kleinen Gruppe quasi »pragmatisierter« Gewinner steht eine anwachsende Zahl an Menschen gegenüber, deren Leben von zum Teil massiven Unsicherheiten geprägt ist. Wie in »Alice im Wunderland« müssen sie sich permanent bis an die Grenze ihrer Belastbarkeit verausgaben – also gewissermaßen so schnell laufen, wie sie nur können -, um gerade einmal ihre gesellschaftliche Position halten zu können und nicht zurück oder überhaupt gleich ganz aus der Verwertungsmaschinerie herauszufallen. Damit in einer solchen Situation nicht allzu viele Menschen an der »Gerechtigkeit« des gesellschaftlichen Systems zu zweifeln beginnen, ist es verstärkt notwendig, die Legitimität der sozialen Hierarchie ideologisch in den Köpfen der Menschen abzusichern. Der Rassismus der Intelligenz ist eine solche systemstützende Ideologie, durch die es möglich ist, die abgehobene Stellung der Privilegierten der rationalen Diskussion weitgehend zu entziehen und zu legitimieren.

#### Literatur

- Adorno, Theodor W. (1977): Das Bewußtsein der Wissenssoziologie. In: Adorno, Theodor W.: Prismen. (Gesammelte Schriften, 10.1.) Frankfurt a.M., S. 31-46
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. (Soziale Welt, Sonderband 2.) Göttingen, S. 183-198
- Bourdieu, Pierre (1993): Der Rassismus der Intelligenz. In: Bourdieu, Pierre: Soziologische Fragen. Frankfurt a.M., S. 252-256
- Bourdieu, Pierre (2000): Neoliberalismus und neue Form der Herrschaft, <a href="http://www.trend.infopartisan.net/trd1200/t061200.html">http://www.trend.infopartisan.net/trd1200/t061200.html</a>, Stand Nov. 2006
- Hartmann, Michael (2002): Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft. Frankfurt a.M.
- Hertweck, Manuela/Kratzmeier, Ute (2004): Chancengleichheit und Elite. In: *blz.* Mitgliederzeitung der GEW-Berlin, H. 6/04, <a href="http://www.gew-berlin.de/blz/3373.htm">http://www.gew-berlin.de/blz/3373.htm</a>, Stand Nov. 2006
- Kincheloe, Joe/Sünker, Heinz (2004): Begabungsideologie, Hegemonie der Eliten und Bildungspolitik, <a href="http://www.win-future.de/modules.php?name=News&file=article&sid=201">http://www.win-future.de/modules.php?name=News&file=article&sid=201</a>, Stand Nov. 2006
- Markard, Morus (2004): Die Eliten und der Rest: Zur Funktion der Elitediskussion in einer ungleichen Gesellschaft. Vortrag beim Verein »Gegenentwurf«, München, 27. 10. 2004, <a href="http://www.gegenentwurfmuenchen.de/mormareli.html">http://www.gegenentwurfmuenchen.de/mormareli.html</a>>, Stand Nov. 2006, S. 2 f.

## Michael Hartmann Elitenreproduktion

Die Bedeutung von Leistung und Habitus

Über die soziale Rekrutierung der deutschen Eliten traf Ralf Dahrendorf Anfang der 1960er Jahre eine Aussage, die im Kern bis heute gültig und in der Eliteforschung auch relativ unumstritten ist. Für ihn war »das eindeutigste Merkmal deutscher Eliten heute wie vor Jahrzehnten, daß diese sich zum größeren Teil selbst aus einer schmalen Oberschicht und zum geringeren Teil aus den Kadern der nichtakademischen Beamtenschaft rekrutieren, während der Sohn eines Industriearbeiters, aber auch des selbständigen Handwerkers und kleinen Geschäftsmannes wenig Aussicht hat, bis an die Spitze der deutschen Gesellschaft vorzudringen« (Dahrendorf 1962: 21).

Den wesentlichen Grund für die massive Überrepräsentierung der in bürgerlichen oder großbürgerlichen Familien¹ aufgewachsenen Personen und das weitgehende Fehlen von ArbeiterInnenkindern in den deutschen Eliten sehen Dahrendorf und die meisten EliteforscherInnen im »Bildungsprivileg« der Ober-

1 Zum Bürgertum zählen größere UnternehmerInnen und GrundbesitzerInnen, akademische FreiberuflerInnen, leitende Angestellte sowie höhere BeamtInnen und Offiziere, zum Großbürgertum gehören GroßunternehmerInnen, Vorstandsmitglieder, hohe BeamtInnen und Angehörige der Generalität. In der Vätergeneration der heutigen Eliten stellten diese Berufsgruppen ca. 3% bzw. 0,5% der männlichen Erwerbstätigen (Hartmann 2002: 37 ff.).

schicht und der oberen Mittelschicht. Mit diesem Argumentationsmuster lässt sich die Position, dass der Elitenzugang nicht von der sozialen Herkunft, sondern von der individuell erbrachten Leistung abhängt, selbst dann problemlos aufrechterhalten, wenn die Realität eine ausgesprochen selektive soziale Rekrutierung der Eliten zeigt. Die soziale Offenheit einer Gesellschaft und ihrer Eliten muss, wie Dreitzel es in seiner Analyse des Elitebegriffs ganz eindeutig formuliert, nur »prinzipiell« gegeben sein, damit von funktionalen Leistungseliten gesprochen werden kann. »Prinzipiell« heißt in diesem Zusammenhang, dass der »Aufstieg in die Spitzenpositionen jedem möglich sein [müsse], der die geforderte Leistungsqualifikation erwerben kann« (Dreitzel 1962: 111). Erwerben kann sie nach Dreitzels Ansicht nun aber jedermann; denn nicht die Möglichkeit, sondern nur der Wille, bestimmte Bildungs- und Berufsziele zu erreichen, sei sozial unterschiedlich stark ausgeprägt. Entscheidend seien die »schichtspezifischen Schulziele«. Auch Dahrendorf sieht die Ursachen der »Sozialschichtung der Bildungschancen« und damit der »höchst unrepräsentativen Herkunftsschichtung der deutschen Führungsgruppen« vor allem in der »sozialen Distanz der Arbeiter von den Bildungsinstitutionen« und weniger »im finanziellen Bereich« (Dahrendorf 1962: 22).

#### Soziale Selektion im deutschen Bildungssystem

Zwischen der sozialen Selektivität des deutschen Bildungssystems und der sozialen Rekrutierung der deutschen Eliten besteht zweifellos ein direkter Zusammenhang. Schon auf den ersten Blick ist zu erkennen, dass ein Hochschulabschluss eine fast unabdingbare Voraussetzung für die Besetzung einer Spitzenposition darstellt. Drei von vier Elitemitgliedern haben ein Studium absolviert und immerhin noch jeder vierte hat auch promoviert. In den meisten Bereichen liegen die Prozentsätze sogar noch deutlich höher. In Wirtschaft, Verwaltung oder Justiz erreichen sie Quoten von 80 bis 100 Prozent für HochschulabsolventInnen und 40 bis 50 Prozent für Promovierte (Bürklin/Rebenstorf et al. 1997: 165, 187). Da in den entsprechenden Alterskohorten aber nur ungefähr jede/r Zehnte studieren konnte, stellt ein Universitätsexamen eindeutig eine wesentliche Hürde für den Zugang zu den deutschen Eliten dar, obwohl es in seiner Bedeutung bei weitem nicht an die Abschlüsse der Elitehochschulen in Frankreich, Großbritannien, Japan oder den USA heranreicht (Hartmann 2004).

Es stellen sich nun zwei Fragen.

- 1. Lässt sich die hohe soziale Selektivität des deutschen Bildungswesens allein oder zumindest ganz überwiegend auf Leistungs- und Motivationsunterschiede zwischen den verschiedenen Bevölkerungsgruppen zurückführen, wie Dahrendorf oder Dreitzel meinen?
- 2. Beeinflusst die soziale Herkunft den Zugang zu Elitepositionen nur vermittelt über die Bildungsabschlüsse oder auch ganz direkt?

Dass Dahrendorf und Dreitzel mit ihrer Annahme die Wirklichkeit allenfalls in Teilen treffen, zeigen exemplarisch die wesentlichen Mechanismen beim Übergang zur weiterführenden Schule, die im Auswahlprozess eine, wenn nicht sogar die entscheidende Rolle spielen. Kinder von leitenden Angestellten und BeamtInnen erhalten durch die Lehrkräfte bis zu sechsmal häufiger eine Gymnasialempfehlung als ArbeiterInnenkinder. Das liegt zum einen an ihren besseren schulischen Leistungen. Sie erfahren in ihrer familiären Umgebung in der Regel stärkere intellektuelle Anregungen und mehr Unterstützung. Auch ist die Motivation, die eigenen Kinder auf das Gymnasium zu schicken, bei Eltern mit höheren Bildungsabschlüssen ausgeprägter als bei an-

deren. Das ist aber nur ein Teil der Erklärung. Eine mindestens genauso wichtige Rolle spielen nämlich auch die je nach sozialer Herkunft stark differierenden Beurteilungen der Lehrkräfte. Die Wahrscheinlichkeit einer Gymnasialempfehlung liegt selbst bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten und gleicher Leseleistung für die Kinder leitender Angestellter und BeamtInnen viermal so hoch wie für ArbeiterInnenkinder. Die soziale Herkunft beeinflusst den Wechsel auf das Gymnasium offensichtlich nicht nur vermittelt über Leistungs- und Motivationsdifferenzen, sondern auch ganz massiv durch die unterschiedliche Bewertung gleicher Leistungen seitens der Lehrkräfte. Diese Mechanismen lassen sich auf allen Ebenen des deutschen Bildungssystems bis hin zum Universitätsexamen beobachten.

### Leistung und Habitus bei der Rekrutierung der deutschen Wirtschaftselite

Dass sich das extreme Übergewicht der Bürgerkinder nicht auf ihre Leistung und auch nicht nur auf die im deutschen Bildungssystem angelegten sozialen Barrieren zurückführen lässt, dass die Annahmen der funktionalistischen Eliteforschung also nicht zutreffen, zeigen die Karriereverläufe von 6.500 promovierten IngenieurInnen, JuristInnen und WirtschaftswissenschaftlerInnen aus den Jahren zwischen 1955 und 1999 sehr deutlich (Hartmann 2002). In Großkonzernen waren die Aussichten auf eine Vorstandsposition für die Söhne<sup>2</sup> des Großbürgertums bei

2 In der Wirtschaft gibt es in diesen Positionen bislang so gut wie keine Frauen. Wenn man als Frau diese Karriere erfolgreich bestehen will, gelten die sozialen Voraussetzungen aber noch viel stärker als bei Männern, d.h., alle Frauen, die das geschafft haben, stammen aus bürgerlichen oder großbürgerlichen Häusern. ansonsten vollkommen gleicher Qualifikation (Alter, Studienfach, Studiendauer, Studienort etc.) dreimal, bei denen des Bürgertums immerhin noch doppelt so gut wie bei ihren Kommilitonen aus den restlichen 96,5 Prozent der Bevölkerung. Wenn man einzelne Berufsgruppen betrachtet, werden die Unterschiede noch sehr viel klarer. Wer von den Promovierten zum Beispiel aus dem Haushalt eines leitenden Angestellten kam, hatte bereits eine zehnmal so große Chance, in die erste Führungsebene eines Großkonzerns zu gelangen, wie sein fachlich gleich guter Kommilitone aus einer ArbeiterInnenfamilie. Wer einen Geschäftsführer oder ein Vorstandsmitglied zum Vater hatte, dessen Aussichten waren sogar siebzehnmal besser.

Die Wirtschaftselite weist dementsprechend eine ausgesprochen exklusive soziale Rekrutierung auf. Seit Jahrzehnten stammt ungefähr jeder zweite Spitzenmanager aus dem Großbürgertum, den oberen 5 Promille der Bevölkerung, ein weiteres gutes Drittel aus dem übrigen Bürgertum, weiteren 3 Prozent der Bevölkerung, und gerade einmal um die 15 Prozent aus der ArbeiterInnenschaft und den Mittelschichten.

Um eine Spitzenkarriere in einem großen Unternehmen zu machen, reichen ein Universitätsexamen und selbst der Doktortitel trotz ihrer sozialen Selektivität nicht aus. Ausschlaggebend ist der »richtige« Habitus, d.h. von der sozialen Herkunft bestimmte Persönlichkeitsmerkmale von BewerberInnen. Dabei stehen vier Anforderungen im Vordergrund: Der/die KandidatIn muss die in den Chefetagen gültigen geschriebenen und ungeschriebenen Regeln genauestens kennen, über eine relativ große Allgemeinbildung und unternehmerisches Denken verfügen und vor allem ein hohes Maß an persönlicher Souveränität aufweisen.

Was den ersten Punkt betrifft, so sind die Umgangsformen und die äußere Erscheinung wichtig, d.h. in erster Linie die Kleidung. Die »richtige Kleidung« stellt in den Augen von Spitzenmanagern keine bloße Äußerlichkeit, sondern ein untrügliches Indiz für persönliche Merkmale dar. Zunächst zeigt sie, ob und inwieweit der/die jeweilige KandidatIn mit den ungeschriebenen Regeln vertraut und auch gewillt ist, sie zu akzeptieren. Wer eine auffällige Krawatte oder weiße Socken trägt, kennt sich entweder nicht aus in den Gepflogenheiten, die in den Chefetagen deutscher Großunternehmen herrschen, oder er ignoriert sie bewusst. Letzteres ist eventuell verzeihlich, Ersteres nicht. Tanzt jemand bewusst aus der Reihe, kann das auch ein Indiz für einen souveränen Umgang mit den herrschenden Konventionen sein; wenn er es nur aus Unwissenheit macht, ist es ein sicheres Indiz für fehlende Parkettsicherheit. Bei den Umgangsformen ist es im Grunde ganz ähnlich. Hier dreht es sich ebenfalls um die Frage, ob jemand sich auf dem gesellschaftlichen Parkett sicher bewegen kann.

Das zweite wesentliche Persönlichkeitsmerkmal ist eine breite Allgemeinbildung. Ihr wird bei der Auswahl von Topmanagern durchwegs hohe Aufmerksamkeit geschenkt. Schließlich verfügen die für die Besetzung zuständigen Personen in ihrer großen Mehrzahl über eine solche Bildung und sind zu einem nicht unerheblichen Teil sogar »richtige Fachleute« in einzelnen Bereichen etwa der Literatur, der Kunst oder der Zeitgeschichte. Deshalb können diejenigen KandidatInnen mit Sympathie rechnen, die ähnliche Interessen zeigen, denn sie sind ein sicheres Indiz dafür, dass man auf der »gleichen Wellenlänge« liegt, eine wesentliche Voraussetzung für das in derartigen Positionen wichtige gegenseitige Vertrauen. Mindestens ebenso wichtig dürfte sein, dass viele Vorstands- und Aufsichtsratsmitglieder auf Grund ihres eigenen Werdegangs die Vorzüge eines »breiten Horizonts« als wesentlich für die Übernahme von Funktionen im Topmanagement ansehen. Sie suchen unter den KandidatInnen für eine Spitzenposition im Grunde häufig so etwas wie ihr »Alter Ego«.

Was das unternehmerische Denken betrifft, so wird in den Chefetagen deutscher Großunternehmen sehr viel Wert auf eine optimistische Grundhaltung gelegt. »Unternehmerische Visionen« zu haben sei untrennbar mit einer optimistischen Lebenseinstellung verknüpft, so die verbreitete Einstellung unter Managern. Wer ungewöhnliche Situationen gelassen und zuversichtlich angeht, beweist seine Führungsqualitäten. Zu einer optimistischen Grundhaltung gehören Risikobereitschaft und Entscheidungsfreudigkeit. Unternehmerisch zu denken beinhaltet auch die Bereitschaft, nicht auf »Nummer Sicher zu gehen«, sondern eigene Vorstellungen zu entwickeln und eventuelle Risiken durchaus in Kauf zu nehmen.

Noch wichtiger als die drei bisher genannten Persönlich-keitsmerkmale ist die vierte Eigenschaft, Souveränität. Sie demonstriert, wer wirklich dazugehört und wer nicht. Wer sich in den Chefetagen der Wirtschaft selbstbewusst und sicher bewegt, zeigt das schon in der Körpersprache. Er/sie weist den gewünschten offenen Blick, festen Händedruck und ruhigen, festen Schritt auf. Die Gesprächsführung zeichnet sich durch klare Artikulation und gelassene Aufmerksamkeit aus. Wer sich dagegen unsicher fühlt, hat verschwitzte Hände, vermeidet den direkten Blickkontakt, zeigt eine unruhige oder leicht verkrampfte Sitzhaltung, eine gepresst klingende Stimme oder eine etwas hektische Argumentationsform.

Souveränität beweist sich aber vor allem beim Umgang mit den geschriebenen und vor allem ungeschriebenen Regeln. Nur wer die Codes der »besseren Gesellschaft« tatsächlich verinnerlicht hat, kann sie in Teilen auch bewusst ignorieren und daraus dann einen wichtigen Vorteil ziehen. Wer z.B. in Fragen der Kultur nicht sklavisch am mühsam erlernten bildungsbürgerlichen Kanon klebt, sondern sich ein erkennbar eigenes Urteil erlaubt – das allerdings zugleich die intime Kenntnis des offiziellen Ka-

nons voraussetzt –, gewinnt dadurch in der Regel. Gerade die Mühsal der Aneignung diskreditiert nämlich alle diejenigen, welche die für eine Karriere in der Wirtschaft wichtigen Eigenschaften nicht schon eher beiläufig während ihrer Kindheit und Jugend erlernt haben. Man muss die für Spitzenpositionen wesentlichen Persönlichkeitsmerkmale besitzen, ohne den Prozess des Erwerbs erkennen zu lassen.<sup>3</sup> Das macht den entscheidenden Unterschied aus.

#### Die soziale Herkunft entscheidet

Angesichts der ausschlaggebenden Bedeutung, die den genannten Persönlichkeitsmerkmalen bei der Besetzung von Spitzenpositionen in der deutschen Wirtschaft zukommt, wird klar, warum die große Mehrzahl dieser Positionen vom Nachwuchs des Bürgertums und vor allem des Großbürgertums besetzt wird. Die KandidatInnen, die aus den Familien von größeren UnternehmerInnen, leitenden Angestellten, akademischen FreiberuflerInnen und höheren BeamtInnen oder gar aus denen von GroßunternehmerInnen, TopmanagerInnen oder SpitzenbeamtInnen kommen, verfügen in der Regel über die wesentlichen Elemente jenes Habitus, der in den Führungsetagen der Großkonzerne verlangt wird oder zumindest erwünscht ist.

Wer in einer bürgerlichen oder, noch besser, großbürgerlichen Familie aufgewachsen ist, verfügt über jene Allgemeinbildung und jenen Sprachduktus, die von Angehörigen des Topmanagements erwartet werden, und kennt und beherrscht die geschriebenen und ungeschriebenen Verhaltensregeln, die in den »besseren Kreisen« gelten. BewerberInnen aus den breiten Mittelschichten oder gar der ArbeiterInnenschaft müssen sich

3 Darauf weist Pierre Bourdieu (1982) immer wieder hin.

dieses Wissen, soweit überhaupt möglich, erst mühsam aneignen und lassen deshalb zumeist die wichtige Selbstverständlichkeit vermissen. Auch wirkt jemand, der sich aus »kleinen Verhältnissen« hochgearbeitet hat, in puncto Souveränität und persönliche Ausstrahlung in der Regel weniger gelassen als jemand, dem beruflicher Erfolg und hoher gesellschaftlicher Status von Kindesbeinen an vertraut sind. Ähnliches gilt für die optimistische Einstellung zum Leben. Wer in seiner Jugend eher die positiven Seiten des Lebens erfahren hat, sich an einem im Beruf erfolgreichen Vater orientieren konnte und zudem das gehobene bürgerliche Milieu gut kennt, traut sich in dieser Umgebung später auch eher etwas zu und übernimmt deshalb schneller als andere auch risikoreiche Aufgaben. Außerdem weiß er/sie um ein familiäres Sicherheitsnetz, das für den Fall eines Scheiterns gespannt ist und weitere Versuche zulässt, während für soziale AufsteigerInnen jede Karrierechance die letzte sein kann, weswegen sie dementsprechend vorsichtig und zum Teil auch verkrampft vorgehen werden.

Die ausschlaggebende Bedeutung des »richtigen« Habitus für die Besetzung von Spitzenpositionen in der Wirtschaft hat einen entscheidenden Grund. ManagerInnen sind, je höher ihre Position im Unternehmen ist, umso stärker darauf angewiesen, den Personen in ihrem Umfeld vertrauen zu können, weil sie trotz vielfach unsicherer Entscheidungsgrundlagen ständig Entscheidungen von großer Tragweite treffen müssen. Vertrauen ist dabei nicht so sehr im engen persönlichen Sinn gemeint (obwohl Aspekte davon durchaus eine wichtige Rolle spielen können), sondern eher im Sinn eines gemeinsamen Grundverständnisses über die Anforderungen einer solchen Position an die Persönlichkeit. Deshalb neigen TopmanagerInnen dazu, die Entscheidung zugunsten von Personen zu treffen, die ihnen in Verhalten und Einstellungen ähneln. Die sicherste Grundlage für

ähnliche Verhaltens- und Beurteilungsmuster bietet nun aber eine vergleichbare soziale Herkunft.

Aus diesem Grund ist jener Sachverhalt so wichtig, den man allgemein mit den Worten »die Chemie muss stimmen« kennzeichnet. Wenn die über die Besetzung befindenden Personen das Auftreten eines Kandidaten oder einer Kandidatin dem äußeren Erscheinungsbild, dem Verhalten, der Bildung oder Sprache nach als unpassend oder gar störend empfinden, dann hat derjenige/ diejenige es schwer, als ihresgleichen akzeptiert zu werden. Wer dagegen in seinem/ihrem Habitus, d.h. z.B. im Auftreten, im Sprachduktus, in den kulturellen Interessen oder in der Pflege spezieller Hobbys deutliche Gemeinsamkeiten mit den EntscheidungsträgerInnen erkennen lässt, darf zu Recht darauf hoffen, von ihnen zu einem der ihren gerechnet zu werden, ihr Vertrauen zu bekommen. Dieses Gefühl von gegenseitiger Vertrautheit und der Zugehörigkeit zu den gleichen »Kreisen«, das in Frankreich, Großbritannien, Japan und den USA sehr stark durch die gemeinsame Zeit in den Elitebildungsstätten (esprit de corps) geprägt, durch das Abschlussexamen an einer solchen Institution zertifiziert und damit auch allgemein sichtbar wird, kann in Deutschland mangels derartiger Zertifikate nur anhand persönlicher Eigenschaften identifiziert werden. Das macht die große Bedeutung der »richtigen Chemie« in den Auswahlverfahren aus.

#### **Schluss**

Die deutschen Eliten stammen überwiegend aus dem Bürgertum. Das trifft nicht nur auf die Wirtschaftselite zu, die zu über vier Fünfteln eine bürgerliche Herkunft aufweist, sondern traditionell auch auf die Eliten in Justiz und Verwaltung, wo der entsprechende Anteil bei ungefähr 60% liegt (Derlien 1997: 74 f.). Die politische Elite bildete über Jahrzehnte die Ausnahme.

Sie war im Kern kleinbürgerlich. Die soziale Zusammensetzung der bisherigen Bundesregierungen zeigt das deutlich. Von allen Bundeskanzlern vor Angela Merkel kam nur ein einziger aus einer bürgerlichen Familie, nämlich Helmut Schmidt. Auf der Ministerebene sah es ähnlich aus. Auch hier überwog das kleinbürgerliche Element eindeutig. Mit dem Amtsantritt von Merkel hat sich das gravierend verändert. Wenn man ihr Kabinett mit der anderen ausschließlich von den großen Volksparteien gebildeten Koalition unter Kiesinger in den 1960er Jahren vergleicht, wird die Differenz sofort erkennbar. Damals wurden nur drei der acht wichtigsten Ämter von Bürgerkindern bekleidet. Das ist in der zweiten großen Koalition genau umgekehrt. Gerade noch zwei der acht entscheidenden Positionen werden von Personen besetzt, die nicht aus bürgerlichen Verhältnissen stammen. Die politische Elite ist in ihrer sozialen Rekrutierung erheblich bürgerlicher geworden. Dieser tief greifende Wandel hat seine entscheidende Ursache in der Erosion der beiden großen Volksparteien. Deren Mitgliederzahl ist in den letzten 20 Jahren um gut ein Drittel gesunken und in hohem Maß inaktiv. Auch bei den WählerInnen haben beide Parteien einen Rückgang um durchschnittlich ein Drittel zu verzeichnen. Die deutlich nachlassende Bindungskraft der Volksparteien lässt die klassischen Karrierewege erodieren.

Die Verbürgerlichung der politischen Elite bewirkt eine weitere soziale Vereinheitlichung der deutschen Eliten und erhöht das Maß an Elitenreproduktion. Der gemeinsame bürgerliche bis großbürgerliche Habitus sorgt für Homogenität und auch für eine zunehmende interne Mobilität zwischen den verschiedenen Eliten.

#### Literatur

- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.
- Bürklin, Wilhelm/Rebenstorf, Hilke et al. (1997): Eliten in Deutschland. Rekrutierung und Integration. Opladen
- Dahrendorf, Ralf (1962): Eine neue deutsche Oberschicht? Notizen über die Eliten der Bundesrepublik. In: *Die neue Gesellschaft*, H. 9, S. 18-31
- Derlien, Ulrich (1997): Compétence bureaucratique et allégeances politiques en Allemagne. In Suleiman, Ezra/Mendras, Henri (Hrsg.): Le recrutement des élites en Europe. Paris, S. 64-90
- Dreitzel, Hans Peter (1962): Elitebegriff und Sozialstruktur. Stuttgart
- Hartmann, Michael (2002): Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft. Frankfurt a.M.
- Hartmann, Michael (2004): Elitesoziologie. Frankfurt a.M.



# Teil C: Stadt/Land – Ethnie – Geschlecht

## ALEXANDER WISBAUER Regionale Bildungschancen

Eine Analyse des zentral-peripheren Bildungsgefälles in Österreich

Es ist leider offensichtlich, dass auch am Beginn des 21. Jahrhunderts nicht nur leistungsbezogene Faktoren, sondern ebenso eine gewisse Portion Glück oder Pech im Spiel sind, wenn es um das Erlangen eines höheren Bildungsabschlusses geht. Beispielsweise bewirken Einflussfaktoren wie Geburtsland, Wohnort und Familienzugehörigkeit massive Unterschiede im Hinblick auf die Chancen, höhere Qualifikationen erwerben zu können. Im Mittelpunkt dieses Beitrags soll nun ein Aspekt stehen, dem im Rahmen der politischen und medialen Diskussion über Bildungsthemen meist nur relativ geringe Aufmerksamkeit geschenkt wird: den regionalen Unterschieden im Zugang zu höheren Schulen und Universitäten. Beispielsweise sind Standortdichte und Vielfalt weiterführender Schulen in städtischen Zentralräumen wesentlich größer als in ländlich-peripheren Regionen. Gleichzeitig sorgt in vielen zentralen Orten ein gut ausgebautes öffentliches Verkehrsnetz für eine gute Erreichbarkeit der Bildungseinrichtungen, während die Auszubildenden aus ländlichen Siedlungen meist auf die einzige, selten verkehrende Buslinie angewiesen sind. Die ungleiche Ausstattung der Regionen mit Bildungseinrichtungen und Verkehrsinfrastrukturen führt in weiterer Folge zu ungleichen Bildungschancen. Das Ausmaß der regionalen Bildungsdisparitäten in Österreich steht ebenso im Mittelpunkt dieses Beitrags wie die Frage, in welchen Regionen die Bevölkerung mit den ungünstigsten Bildungschancen konfrontiert ist. Zur Beantwortung dieser Fragen wird auf die Ergebnisse der Volkszählung 2001 zurückgegriffen, da dieses Zahlenmaterial besonders kleinräumige Analysen der Bildungsbeteiligung der Bevölkerung ermöglicht.

Nach den Ergebnissen der Volkszählung 2001 besuchen in Österreich rund 1,24 Millionen Menschen eine Schule oder Universität, davon sind rund 820.000 Schulkinder im Pflichtschulalter, 270.000 Jugendliche in weiterführenden Schulen und etwa 150.000 Studierende an Universitäten, Fachhochschulen und Akademien. Differenziert man die junge Bevölkerung nach Altersgruppen, so besuchen rund 56% der 15- bis 19-Jährigen, 21% der 20- bis 24-Jährigen sowie 8% der 25- bis 29-Jährigen eine Einrichtung des österreichischen Bildungssystems.

Betrachtet man zunächst die Schultypenwahl der Schulkinder in der fünften bis achten Schulstufe, so werden österreichweit knapp drei Zehntel dieser Gruppe in der Unterstufe eines Gymnasiums und etwas mehr als sieben Zehntel in einer Hauptschule unterrichtet. Dieses Verhältnis zwischen den beiden Schultypen gilt jedoch nicht flächendeckend in allen Regionen Österreichs, sondern variiert in der räumlichen Ebene außerordentlich stark. Die Karte in Abbildung 1 zeigt daher den Anteil der GymnasiastInnen in den 255 Gerichtsbezirksteilen Österreichs. Diese räumliche Gliederung erweist sich deshalb als sinnvoll, weil sie eine mittlere Maßstabsebene zwischen der sehr detaillierten Gemeindebasis und der eher oberflächlichen Gliederung nach politischen Bezirken darstellt.

Rekordwerte werden in einigen Wiener Gemeindebezirken sowie in den westlichen und südlichen Stadtumlandgemeinden erzielt, da hier sogar mehr als die Hälfte aller 10- bis 14-Jährigen eine allgemein bildende höhere Schule (AHS) besuchen. Ebenfalls hohe Anteile an GymnasiastInnen sind in den großen Landeshauptstädten Graz, Linz, Salzburg und Klagenfurt sowie in deren

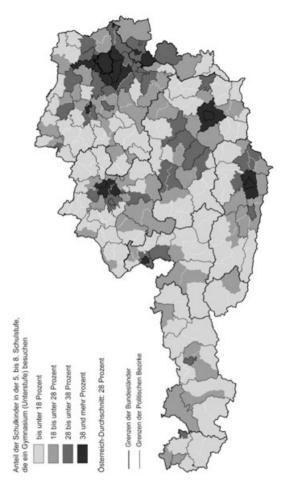


Abbildung 1: Anteil der Schulkinder einer fünften bis achten Schulstufe, die ein Gymnasium besuchen, in den Gerichtsbezirksteilen Österreichs 2001

Datenquelle: Statistik Austria (Volkszählung 2001, ISIS-Datenbank, Segment B5Q); eigene Berechnungen; eigene Darstellung

Umlandregionen zu verzeichnen. Zu den weiteren Regionen mit einer verhältnismäßig hohen Inanspruchnahme der AHS-Unterstufe zählen weite Teile des nördlichen und mittleren Burgenlandes sowie zahlreiche inneralpine Haupttäler wie das Mur- und Mürztal zwischen Judenburg, Leoben und Kapfenberg.

Ein relativ geringer Anteil an 10- bis 14-Jährigen, die ein Gymnasium besuchen, ist hingegen in den dünn besiedelten und verkehrsmäßig schlecht erschlossenen Gebirgsregionen Westösterreichs, aber auch in weiten Teilen des oberösterreichischen Inn- und Mühlviertels sowie des niederösterreichischen Waldund Mostviertels zu verzeichnen. In diesen Regionen gibt es kaum Standorte von AHS-Unterstufen, sodass die meisten Schulkinder in der fünften bis achten Schulstufe den nächstgelegenen Hauptschulstandort besuchen.

Im Gegensatz zu den 10- bis 14-jährigen Kindern, bei denen sich lediglich die Frage stellt, an welchem Schultyp die Schulpflicht absolviert wird, bietet sich den über 14-Jährigen bereits ein breiteres Spektrum an Möglichkeiten, angefangen beim Besuch einer weiterführenden Schule über die Lehrlingsausbildung bis hin zum unmittelbaren Einstieg in das Berufsleben. Daher ist in Abbildung 2 die allgemeine Schulbesuchsquote¹ der 15- bis 24-Jährigen in den österreichischen Gerichtsbezirksteilen dargestellt. Im gesamtösterreichischen Mittel besuchen rund 39% der 15- bis 24-Jährigen eine Schule oder Universität. Die höchsten Schulbesuchsquoten verzeichnen die beiden Wiener Gemeindebezirke Hietzing und Penzing, die westlichen Wiener Umlandgemeinden, der politische Bezirk Mödling sowie die bei-

1 Die Schulbesuchsquote gibt den Anteil der SchülerInnen und StudentInnen in Prozent der gleichaltrigen Gesamtbevölkerung an. Lehrlinge gelten im Rahmen der Volkszählung als Erwerbstätige und werden bei der Berechnung der Schulbesuchsquote nicht berücksichtigt. den Städte Graz und Eisenstadt. Hier befinden sich jeweils mehr als die Hälfte aller 15- bis 24-Jährigen in schulischer oder universitärer Ausbildung. Ebenfalls überdurchschnittlich hohe Schulbesuchsquoten verzeichnen die Stadt Krems, die Region um Steyr, das nördliche Linzer Umland, die Salzburger Umlandgemeinden, die Stadt Innsbruck, der Klagenfurter Zentralraum und die Region um Lienz in Osttirol.

Auffällig ist jedenfalls, dass in den großen Städten Wien, Linz und Salzburg etwas weniger Jugendliche und Jungerwachsene eine Ausbildungsstätte besuchen als in den unmittelbar angrenzenden Umlandregionen. Dies ist in erster Linie auf den selektiven Effekt der Suburbanisierung zurückzuführen. Es sind nämlich vor allem Angehörige der sozialen Mittel- und Oberschicht, die ihren Wohnstandort von der Kernstadt in die nahen Stadtumlandregionen verlegen (vgl. Fassmann/Hatz 2004: 278 f.). Dadurch kommt es in den suburbanen Gebieten zu einer relativ starken Konzentration von Eltern mit hohem Bildungsniveau und Sozialstatus. Und durch die deutlich höhere Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen aus Familien, die einem gehobenen sozialen Milieu angehören, kommt es schließlich dazu, dass im Stadtumland von Wien, Linz und Salzburg höhere Schulbesuchsquoten zu verzeichnen sind als in den Städten selbst.

Im Gegensatz dazu lässt sich bei den 15- bis 24-Jährigen in Westösterreich (mit Ausnahme von Innsbruck und Umgebung) und den gebirgigen Regionen Salzburgs eine verhältnismäßig geringe Bildungsbeteiligung feststellen. Gerade in diesen Gebirgsregionen sorgen beispielsweise tage- oder wochenlange Straßensperren wegen winterlicher Verkehrsbehinderungen oder Lawinengefahr dafür, dass ein täglicher Besuch weit entfernter Schulen erschwert oder gänzlich unmöglich gemacht wird (vgl. Meusburger 1998: 294). Aber auch abseits der hochalpinen Gebiete, im ost- und weststeirischen Hügelland, in weiten Teilen des ober-

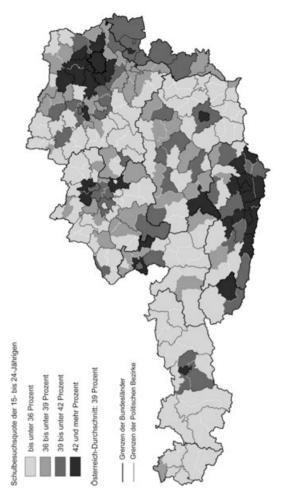


Abbildung 2: Schulbesuchsquote der 15- bis 24-Jährigen in den Gerichtsbezirksteilen Österreichs 2001

Datenquelle: Statistik Austria (Volkszählung 2001, ISIS-Datenbank, Segment B5Q); eigene Berechnungen; eigene Darstellung

österreichischen Inn- und Mühlviertels sowie im Mostviertel Niederösterreichs sind unterdurchschnittliche Schulbesuchsquoten zu verzeichnen. In diesen Regionen besuchen zwar relativ wenig Jugendliche nach ihrem Pflichtschulabschluss eine weiterführende Schule, dafür absolviert ein überdurchschnittlich großer Teil der jungen Bevölkerung eine Lehrlingsausbildung.

Aus den beiden Karten lässt sich bereits überblicksartig erkennen, dass in den meisten städtischen Zentralräumen überdurchschnittlich hohe Schulbesuchsquoten zu verzeichnen sind, während in den ländlichen und gebirgigen Regionen Zentralund Westösterreichs deutlich weniger Jugendliche eine weiterführende Schul- und Hochschulausbildung besuchen. Um jedoch allgemein gültigere Aussagen über das Bildungsgefälle zwischen größeren Städten und ländlich-peripheren Gebieten treffen zu können, empfiehlt es sich, auf die Definition und Abgrenzung der österreichischen Stadtregionen von Fuchs (1997a: 76 ff.; 1997b: 324 ff.) zurückzugreifen. In diesem Konzept (auf dessen Abgrenzungsmerkmale hier aus Platzgründen nicht näher eingegangen werden kann) sind 39 Stadtregionen ausgewiesen, die jeweils aus drei »ringförmig« angeordneten Zonen bestehen. Hinsichtlich der Nähe zum Stadtzentrum kann zwischen der eigentlichen Kernstadt, dem angrenzenden Kernraumgürtel und der umliegenden Außenzone unterschieden werden. Darüber hinaus können die Stadtregionen auf Grund der Bevölkerungszahl des Kernraumes<sup>2</sup> in vier verschiedene Größenklassen eingeteilt werden (Großstadtregion Wien, übrige Großstadtregionen, Mittelstadtregionen und Kleinstadtregionen).<sup>3</sup>

- 2 Der Kernraum umfasst die Kernstadt und den Kernraumgürtel.
- 3 Die Schwellenwerte sind zum Zeitpunkt der Volkszählung 2001: Großstadtregion Wien: mehr als eine Million Personen; übrige Großstadtregionen: mehr als 100.000 Personen; Mittelstadtregionen:

In diesen 39 Stadtregionen leben knapp zwei Drittel der gesamten Bevölkerung Österreichs, allerdings befinden sich hier mehr als 70% aller berufsbildenden höheren Schulen (BHS), rund 80% aller allgemein bildenden höheren Schulen (AHS) und sogar 95% aller postsekundären Bildungseinrichtungen<sup>4</sup> des Landes. Der Großteil dieser Schulstandorte entfällt dabei auf die kernstädtischen Zentren der Stadtregionen. Entsprechend gut ist daher auch die Erreichbarkeit der weiterführenden Schulen in den Kernstädten, während mit zunehmender Entfernung des Wohnorts vom Stadtzentrum der durchschnittliche Zeitaufwand für den Schulweg deutlich ansteigt (siehe Tabelle 1).

Beispielsweise können rund drei Viertel der in kernstädtischen Regionen wohnhaften AHS- und BHS-SchülerInnen ihre Ausbildungsstätte innerhalb einer halben Stunde erreichen. In den Außenzonen und den »Landregionen« (Gemeinden außerhalb der Stadtregionen) benötigen hingegen knapp sechs Zehntel aller AHS- und BHS-SchülerInnen mehr als eine halbe Stunde für den täglichen Schulweg. Gleichzeitig erreicht der Anteil der NichttagespendlerInnen in den peripheren »Landregionen« ein relativ hohes Ausmaß. Das heißt, dass diese Jugendlichen ihren täglichen Schulweg gar nicht oder nur so mühsam zurücklegen können, dass sie auf einen Nebenwohnsitz am Schulort (z.B. bei Verwandten oder in einem schuleigenen Internat) angewiesen sind.

Ähnliche Tendenzen wie bei der Erreichbarkeit der höheren Schulen zeichnen sich auch bei den Studierenden an Universitäten, Fachhochschulen und Akademien ab. Den kürzesten

<sup>25.000</sup> bis 80.000 Personen; Kleinstadtregionen: weniger als 25.000 Personen (vgl. Fuchs 1997a: 82; Bauer 2001: 825).

<sup>4</sup> Zu den postsekundären Bildungseinrichtungen zählen Universitäten, Fachhochschulen sowie berufs- und lehrerbildende Akademien.

	AHS- 1	and BHS-	AHS- und BHS-SchülerInnen (in %)	en (in %)	Studiere schu	nde an Un ılen und A	ierende an Universitäten, Fachh schulen und Akademien (in %)	Studierende an Universitäten, Fachhochschulen und Akademien (in %)
	Tage	TagespendlerInnen	nen	Nichttages-	Tage	TagespendlerInnen	nen	Nichttages-
	bis 30 Min.	31-60 Min.	über 60 Min.	pendle- rInnen	bis 30 Min.	31-60 Min.	über 60 Min.	pendle- rInnen
Österreich (gesamt)	58,1	28,7	7,1	6,1	29,0	20,1	9,01	40,3
Stadtregionen	64,9	26,9	5,2	3,1	37,8	23,2	9,2	29,8
Kernstädte	75,5	19,6	2,9	2,0	49,1	21,9	8,9	22,3
Kernraumgürtel	60,2	31,0	5,4	3,3	15,6	28,2	13,4	42,8
Außenzonen	42,2	41,6	10,7	5,6	13,7	23,7	15,0	47,6
»Landregionen«	41,5	33,3	11,7	13,5	3,4	11,0	14,7	6,07

Tabelle 1: Zeitaufwand für die Erreichbarkeit der Ausbildungsstätte in den und außerhalb der Stadtreo Datenquelle: Statistik Austria (Volkszählung 2001, ISIS-Datenbank, Segment H7F); eigene Berechnungen; Rundungsdifferenzen wurden nicht ausgeglichen. gionen Österreichs 2001

durchschnittlichen Zeitaufwand für den Pendelweg zur Ausbildungsstätte haben all jene Studierenden, die in den Kernstädten der österreichischen Stadtregionen leben. Im Gegensatz dazu sind mehr als sieben Zehntel der Studierenden aus »Landregionen« auf einen Zweitwohnsitz am Studienort angewiesen.

Es ist nahe liegend, dass sich diese unterschiedlichen Pendelwege in einer differenzierten Bildungsbeteiligung äußern. Bei guter Erreichbarkeit der Ausbildungsstätten ist mit einer höheren Bereitschaft der Jugendlichen für einen weiterführenden Schulbesuch zu rechnen, als wenn große Distanzen überwunden werden müssen. Diese Annahme lässt sich auch bei einer vergleichenden Betrachtung einiger wichtiger Kennzahlen zur Bildungsbeteiligung der Jugendlichen und Jungerwachsenen bestätigen (siehe Tabelle 2). So sind die Schulbesuchsquoten aller über das Pflichtschulalter hinausgehenden Altersgruppen in den Kernstädten der Stadtregionen am höchsten, nehmen über den Kernraumgürtel bis zu den Außenzonen kontinuierlich ab und erreichen in den Gemeinden außerhalb der Stadtregionen ihre tiefsten Werte. Darüber hinaus liegen die Schulbesuchsquoten in den Großstadtregionen deutlich über jenen der Mittel- und Kleinstadtregionen. Dies dürfte auf die wesentlich bessere Ausstattung der großen Agglomerationen mit Bildungseinrichtungen zurückzuführen sein, da hier meist das gesamte Spektrum an Fachrichtungen der berufsbildenden Schulen sowie eine größere Auswahl an Akademien, Fachhochschul-Studiengängen und Universitätsstudien verfügbar ist. Im Gegensatz dazu befinden sich in den kleineren Stadtregionen meist nur berufsbildende Schulen einzelner Fachrichtungen und wenige postsekundäre Ausbildungsstätten.

Allerdings lassen sich regionale Unterschiede in den Bildungschancen der Bevölkerung nicht nur anhand der allgemeinen Schulbesuchsquoten, sondern auch auf Grund der Präferenzen bei

	Schulbes ter von	Schulbesuchsquote im Alter von bis (in %)	e im Al- (in %)	Scł	nultypenw von ]	vahl der 15 bis 19	Schultypenwahl der SchülerInnen im Alter von 15 bis 19 Jahren (in %)	nen im / n %)	Alter
	15-19	20-24 Lhran	25-29 Lebinon	bis 8.	Poly-	BMS	AHS-	BHS	Postse-
Österreich (gesamt)	56,3	21,2	<b>8,1</b>	7,0	5,3	15,6	27,1	38,8	6,1
Stadtregionen	58,8	24,3	8,6	9,2	4,6	13,4	31,3	36,1	7,0
Großstadtregion Wien	62,0	25,7	11,1	8,2	3,7	13,0	33,6	33,4	8,1
sonstige Großstadtregionen	6,75	25,9	10,8	7,4	4,9	12,1	34,1	34,5	7,0
Mittelstadtregionen	56,1	20,2	6,5	7,5	5,5	15,2	23,8	42,5	5,6
Kleinstadtregionen	55,1	19,9	6,0	6,5	6,5	15,8	25,2	41,2	5,4
Kernstädte	59,7	26,7	12,0	9,0	4,0	12,3	35,9	30,6	8,2
Kernraumgürtel	59,4	22,9	7,5	6,5	4,8	13,1	29,5	40,3	6,1
Außenzonen	56,6	19,2	5,5	5,7	5,8	15,8	23,0	44,4	5,2
»Landregionen«	52,3	15,6	4,6	5,7	9,9	19,7	19,5	43,9	4,6

\* Universität, Fachhochschule, Akademie.

Tabelle 2: Schulbesuchsquoten und Schultypenwahl der Jugendlichen und Jungerwachsenen in den und außerhalb der Stadtregionen Österreichs 2001

Datenquelle: Statistik Austria (Volkszählung 2001, ISIS-Datenbank, Segment B5Q); eigene Berechnungen; Rundungsdifferenzen wurden nicht ausgeglichen. der Wahl einzelner Schultypen feststellen. Im Bereich der fünften bis achten Schulstufe nimmt der Anteil der AHS-SchülerInnen mit zunehmender Entfernung vom Zentrum der Stadtregion deutlich ab (siehe Abbildung 3). Ist in den Kernstädten das Verhältnis der Inanspruchnahme zwischen Hauptschule und AHS-Unterstufe annähernd ausgeglichen, so besuchen in den Außenzonen der Stadtregionen dreimal so viele SchülerInnen und in den »Landregionen« sogar beinahe sechsmal so viele Kinder eine Hauptschule wie die Unterstufe eines Gymnasiums.

Bei den weiterführenden Schulen für die 15- bis 19-Jährigen lassen sich auf der Ebene der Stadtregionen zwei gegensätzliche Trends beschreiben (siehe Tabelle 2 und Abbildung 3). Einerseits steigt der Anteil der SchülerInnen von AHS-Oberstufen und postsekundären Ausbildungen mit zunehmender Stadtgröße und Nähe zum Zentrum an. Auf der anderen Seite verhält sich der Anteil der SchülerInnen von Polytechnischen Lehrgängen sowie von berufsbildenden Schulen genau entgegengesetzt: Je näher der Wohnort dem Stadtzentrum und je größer die Stadtregion ist, desto weniger Jugendliche besuchen diese Schultypen. Diese räumlichen Disparitäten zwischen großstädtischen Zentren und kleinstädtischer Peripherie dürften vor allem auf den unterschiedlichen Nutzen der jeweiligen Ausbildung für die zukünftige Erwerbstätigkeit zurückzuführen sein. Während die AHS in den Großstädten als Zubringer zur Hochschule fungiert, ergreifen in vielen kleinstädtischen und ländlichen Regionen die meisten Jugendlichen auf Grund der fehlenden postsekundären Bildungseinrichtungen nach ihrem Fachschul- oder Maturaabschluss einen Beruf. Und diesbezüglich eröffnet eine konkrete Berufsausbildung in den meisten Fällen bessere Chancen auf dem lokalen Arbeitsmarkt als das Bildungsgut des Gymnasiums.

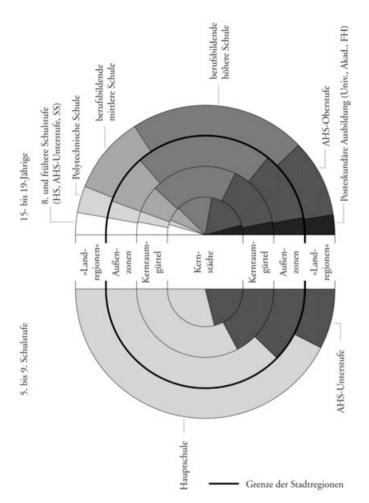


Abbildung 3: Schultypenwahl der Kinder und Jugendlichen in den und außerhalb der Stadtregionen Österreichs 2001 Datenquelle: Statistik Austria (Volkszählung 2001, ISIS-Datenbank, Segment B5Q); eigene Berechnungen; eigene Darstellung

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die ungleiche Ausstattung der Regionen mit Bildungseinrichtungen und Verkehrsinfrastrukturen zu ungleichen Bildungschancen führt. Der Besuch höherer und weiterführender Schulen sowie das Studium an postsekundären Bildungseinrichtungen ist in den östlichen Landesteilen Österreichs sowie in den Kernräumen der großund mittelstädtischen Regionen unproblematischer und erfolgt daher auch wesentlich häufiger als in den gebirgigen westlichen Bundesländern und in den peripheren »Landregionen« außerhalb größerer Agglomerationsräume. Über den Wohnort der Kinder und Jugendlichen erfolgt also eine nicht zu unterschätzende bildungsspezifische Selektion, die in weiterer Folge auch erhebliche Auswirkungen auf die Arbeitsmarktchancen, die berufliche Positionierung, die soziale Stellung und das Einkommen der Heranwachsenden haben wird.<sup>5</sup>

5 Alle Interessierten an dieser Thematik seien abschließend noch auf die vertiefenden Analysen bei Fassmann (2002) und Wisbauer (2006) hingewiesen.

#### Literatur

- Bauer, Adelheid (2001): Volkszählung 2001: Vorläufige Ergebnisse nach Gemeindegrößenklassen und Stadtregionen. In: *Statistische Nachrichten*, 56. Jg., H. 11, S. 820-825
- Fassmann, Heinz (2002): Räumliche Disparitäten im österreichischen Schulsystem. Strukturen, Trends und politische Implikationen. (ÖROK-Schriftenreihe, 162.) Wien
- Fassmann, Heinz/Hatz, Gerhard (2004): Wien verstehen. Wege zur Stadt. Wien
- Fuchs, Ingrid (1997a): Stadtregionen 1991: Das Konzept. In: Statistische Nachrichten, 52. Jg., H. 2, S. 76-83
- Fuchs, Ingrid (1997b): Stadtregionen 1991: Ausgewählte Grunddaten. In: Statistische Nachrichten, 52. Jg., H. 5, S. 324-338
- Meusburger, Peter (1998): Bildungsgeographie. Wissen und Ausbildung in der räumlichen Dimension. Heidelberg/Berlin
- Wisbauer, Alexander (2006): Bildungschancen in Österreich am Beginn des 21. Jahrhunderts. Eine Analyse der räumlichen und soziodemographischen Einflussfaktoren auf die Bildungsbeteiligung der Bevölkerung. (Beiträge zur Bevölkerungs- und Sozialgeographie, 10.) Wien

# Ariane Sadjed/Marion Stöger Bildungswege junger MigrantInnen

Strukturelle und informelle Einflussfaktoren im österreichischen Bildungssystem

Ausgehend von sechs leitfadenzentrierten Interviews mit jungen MigrantInnen in Linz und Wien versucht dieser Artikel diskriminierende Praxen im österreichischen Schulsystem zu skizzieren. Unser Interesse galt den Bildungsentscheidungen der Jugendlichen und den von ihnen definierten Schwierigkeiten, diese umzusetzen. Als weitere empirische Quelle ziehen wir die im Rahmen der Studie »Anforderungen an antirassistische Bildungsberatung – Bedarfsanalyse und Ressourcen« (maiz 2005) durchgeführten Interviews mit Migrantinnen zu der Frage nach Umsetzungsmöglichkeiten formellen und informellen Bildungskapitals heran. Zusätzlich greifen wir auf Erfahrungen zurück, die im Zuge der Arbeit mit Jugendlichen in Vorbereitungskursen zum externen Hauptschulabschluss gesammelt wurden. <sup>1</sup>

In der Diskussion von Lebensentwürfen junger MigrantInnen möchten wir darauf hinweisen, dass ressourcenorientierte Ansätze oft zu kurz greifen, den Kulturkonflikt- oder Differenzdiskurs zu überwinden, da sie sozialpolitische Dimensionen struktureller Diskriminierung ausblenden. In der Orientierung an Ressourcen wird zwar versucht, auf vorhandene Potenziale einer Gruppe zu fokussieren, anstatt sie zu problematisieren, dennoch erhält dieser Ansatz die Differenz als Konstruktion der sozialwissenschaftlichen Forschung aufrecht, auch wenn die Verschiedenheit unter positiven Vorzeichen betrachtet wird (Granato/Schnittenhelm 2003). Vielmehr geht es um die Frage, in

Unsere InterviewpartnerInnen traten im Alter zwischen 12 und 17 Jahren in das österreichische Schulsystem ein und waren zum Zeitpunkt der Interviews zwischen 17 und 21 Jahre alt. Drei der interviewten Jugendlichen strebten ein Studium an, zwei waren gerade auf Lehrstellensuche in technischen Bereichen. Zwei Jugendliche absolvierten eine Lehre, eine besuchte ein Abendgymnasium und ein Interviewpartner begann eine Ausbildung beim Magistrat.

# 1. Einstieg ins österreichische Schulsystem

#### a. Deutsch als Voraussetzung

Gute Kenntnisse der Sprache werden als Voraussetzung für den Einstieg in das nationale Bildungssystem verlangt, dennoch ist eine an die Bedürfnisse von Jugendlichen angepasste und leistbare Spracherwerbsinfrastruktur² kaum vorhanden. Diese Aufgabe wird den Schulen übergeben, die jedoch kaum strukturelle Voraussetzungen dafür bieten.

»Am Anfang habe ich natürlich Deutsch gelernt. Ich war außerordentlicher Schüler, ich bin [ein Jahr, Anm.] dort gesessen und habe zugehört.«

welcher Form strukturelle Bedingungen des österreichischen Ausbildungssystems Bildungsentscheidungen junger MigrantInnen beeinflussen und wie strukturelle und informelle Ausgrenzungsprozesse der Einwanderungsgesellschaft die Umsetzung von Bildungswünschen junger MigrantInnen hemmen.

2 Die von Bildungsinstitutionen wie BFI, WIFI u.a. angebotenen Deutschkurse sind kostenintensiv und werden vom AMS erst ab dem 15. Lebensjahr gefördert. Die EU fördert zwar kostenlose Angebote, diese sind jedoch oft mit langen Wartezeiten verbunden. Die Aufnahme als außerordentliche/r SchülerIn ist für 12 Monate vorgesehen, kann jedoch auf 24 Monate verlängert werden und ist vor allem in Hauptschulen Praxis. Nach Abschluss des Schuljahres erhalten die SchülerInnen kein Zeugnis, sondern eine Schulbestätigung, die den Abschluss einzelner Fächer ermöglicht. Wenn die Sprachkenntnisse der Schülerin/des Schülers seitens des Lehrpersonals als ausreichend eingeschätzt werden, um der Unterrichtssprache zu folgen, können sie als ordentliche SchülerInnen aufgenommen werden.

Für Jugendliche, die jedoch erst in der 7. oder 8. Schulstufe in das Bildungssystem einsteigen, ergibt sich das Problem, dass sie bereits das 8. Schuljahr als ao. SchülerIn absolviert haben. Es besteht zwar die Möglichkeit, das 9. Schuljahr ebenfalls in der Hauptschule zu besuchen, jedoch wird diese im Schulrecht genannte Option seitens der Schulen oft nicht angeboten.<sup>3</sup>

### b. Aufnahme in Schulen

Für Personen, »die sich in Österreich dauernd aufhalten«, besteht zwar allgemeine Schulpflicht bis zur 9. Schulstufe, es ist jedoch nur für allgemein bildende Pflichtschulen<sup>4</sup> zwingend, SchülerInnen bis zu ihrem 15. Lebensjahr aufzunehmen. Nach diesem Alter und für allgemein bildende höhere Schulen liegt die Aufnahme im Ermessen der jeweiligen Schule. Eine der InterviewpartnerInnen erzählte, dass sie sich schlussendlich für eine kostenpflichtige katholische Privatschule entscheiden musste, nachdem alle anderen Gymnasien ihre Anfrage wegen Platzmangels abgelehnt hatten.

- 3 <a href="http://www.bmbwk.gv.at/schulen/recht/info/Schulpflicht\_Aufnahmebed1624.xml">http://www.bmbwk.gv.at/schulen/recht/info/Schulpflicht\_Aufnahmebed1624.xml</a>
- 4 Volksschule, Hauptschule, Sonderschule, Polytechnischer Lehrgang.

Auch wenn die Matura viel von ihrer Exklusivität eingebüßt hat, ist eine Konkurrenz um diese Ressource feststellbar, die sich auch entlang der Linie zwischen »In- und AusländerInnen« festmacht. Das kulturelle und ökonomische Kapital der Eltern stellt bereits für Jugendliche ab dem Alter von zehn Jahren ein wichtiges Kriterium für die Entscheidung über die weitere Gestaltung ihres Ausbildungsweges dar. Die Anerkennung von ausländischen Titeln und Berufsausbildungen ist aber ein kosten- und zeitintensives Unterfangen und im schulischen Bereich erst für Reifezeugnisse gesetzlich geregelt. In der Praxis werden Jugendliche nach ihrem Alter und der Einschätzung durch das Lehrpersonal einer Schulstufe zugeteilt. Junge Flüchtlinge verfügen oft nicht über Belege für ihren bisherigen Schulweg.

Anhand der Interviews und der Erfahrungen in Vorbereitungskursen für den externen Hauptschulabschluss in Linz zeigt sich, dass sich der direkte Einstieg in die Oberstufe einer allgemein bildenden Schule schwierig gestaltet.

Für vier der InterviewpartnerInnen erfolgte der Einstieg in das Bildungssystem entweder durch den Besuch einer Hauptschule als außerordentliche/r SchülerIn oder durch einen Vorbereitungskurs für den externen Hauptschulabschluss. Alle Jugendlichen, die als außerordentliche SchülerInnen in das Bildungssystem einstiegen, verließen das Pflichtschulsystem ohne Abschluss, womit ein weiterführender Schulbesuch nicht möglich war.

»Ja, Sevijan<sup>5</sup> war auch in der Sprachklasse, dann war er ein Monat in der normalen, dann war er zu alt. Natalka auch. Das passiert vielen Leuten: Wenn sie 15 sind, werden sie von der Schule geschmissen.«

Für Personen, die nach dem 15. Lebensjahr über keinen Pflichtschulabschluss verfügen, besteht die Möglichkeit, diesen

#### 5 Namen geändert.

im Rahmen eines externen Hauptschul-Abschlusses nachzuholen. Fünf der interviewten Jugendlichen schlugen diesen Weg ein. Die erforderlichen Prüfungen werden nacheinander und je nach benötigter Vorbereitungszeit der Schülerin/des Schülers abgelegt, wodurch Jugendliche einen Pflichtschulabschluss in möglichst kurzer Zeit und ihre Vorkenntnisse einbeziehend erwerben können.

Angebote kostenloser kombinierter Sprach- und Vorbereitungskurse für den externen Hauptschulabschluss werden in Österreich momentan hauptsächlich über EU-Projekte kofinanziert. Es wäre notwendig, die im Zuge dieser Projekte gesammelten Erfahrungen durch Übernahme in eine längerfristige Finanzierung zum Aufbau einer auf Nachfrage orientierten Angebotsstruktur zu nutzen.

#### c. Unsicherheit durch rechtliche Rahmenbedingungen

Personen, die in Österreich Asyl beantragen, sehen sich mit oft jahrelangen Wartezeiten bis zur endgültigen Entscheidung über ihren Antrag konfrontiert (Niedrig 2005). Daraus ergibt sich eine Unsicherheit bezüglich der Lebensplanung, die sich auch auf Bildungsentscheidungen auswirkt: »Wir haben Asyl beantragt, wir wussten nicht, ob wir zurückgehen, und dann hätte ich [beim weiteren Besuch des Gymnasiums] nichts in der Hand gehabt.«

Voraussetzungen für eine Lehre sind entweder eine Beschäftigungsbewilligung oder ein für den Zugang zum Arbeitsmarkt berechtigender Aufenthaltstitel. AsylwerberInnen dürfen nach dem Fremdenrechtspaket 2005 zwar eine Beschäftigungsbewilligung beantragen, jedoch muss diese jedes Jahr erneuert werden. Die Beantragung verursacht Kosten und Zeitaufwand, die seitens der Lehrfirma übernommen werden müssen. Auch werden Beschäftigungsbewilligungen seitens des Arbeitsmarktser-

vice Österreich (AMS) in Einklang mit dem rechtlich fixierten Ersatzkräfteprinzip und dem Quotensystem vergeben, d.h., Lehrstellen suchende österreichische StaatsbürgerInnen oder niedergelassene Personen werden bevorzugt. Insbesondere mit Blick auf den Mangel an Lehrstellen kann in diesem Sinn von einer strukturellen Benachteiligung von AsylwerberInnen gesprochen werden.

#### 2. Der Verbleib im Bildungssystem

#### a. Alter

In den Interviews wurde das Alter unter den Gesichtspunkten der möglichen Schulform und der Lehrstellensuche immer wieder als relevanter Faktor thematisiert. Jugendliche, die den Hauptschulabschluss erst nach dem Alter von 15 absolvieren, werden auf Grund der Homogenität der Altersstruktur innerhalb der Klassen eher an Abendschulen verwiesen. »Die Abendschule ist mühsam, man ist es nicht gewohnt. Wir sind um ein Uhr zu Hause. Die Schule dauert von fünf bis zehn. Es muss was geben, dass Ausländer bis 18/19 in die Tagesschule gehen, es gibt das auch in anderen Ländern.«

Diese Sichtweise wird nicht von allen Jugendlichen geteilt, da die Abendstruktur eher die Möglichkeit zu gleichzeitiger Erwerbstätigkeit bietet. Im Hinblick auf die durch nationale Migrationspolitik entstandene Ethnisierung des Niedriglohnsektors scheinen junge MigrantInnen überproportional zur Finanzierung ihrer Schulbildung beizutragen.

Ein Interviewpartner erzählte, dass er die Hauptschule altersbedingt kurz vor Abschluss der 8. Schulstufe verlassen musste. »Im Mai, nach zirka vier Monaten und zwei Monate vor dem

Abschluss; kam dann der Rausschmiss. Die Begründungen waren, weil ich [altersmäßig, Anm.] im 10. Schuljahr war und wegen nicht so brav sein«.« Auch die Polytechnische Schule, in die er daraufhin einstieg, lehnte ihn auf Grund seines Alters ab. Er holte den Hauptschulabschluss neben Berufstätigkeit extern nach und sucht nun mit 20 Jahren eine Lehrstelle, wobei auch hier das Alter eine Schwierigkeit darstellt.

## b. Finanzielle Unterstützung

Das österreichische Ausbildungssystem setzt in Bezug auf den Schulbesuch die Finanzierung seitens der Eltern voraus. Für eine Interviewpartnerin war diese Unterstützung nicht gegeben, weshalb sie sich für eine Lehre entschied.

Ein anderer Jugendlicher meint: »Wenn die Eltern die Unterstützung nicht geben können, die Eltern gar nicht in Österreich leben und die Regierung das nicht macht, dann hat man Pech als Ausländer.« Drei der interviewten Jugendlichen äußerten den Wunsch, ein Studium aufzunehmen. Studienbeihilfe kann jedoch nur von EWR-BürgerInnen, »Ausländern und Ausländerinnen sowie Staatenlosen, die in Österreich mit zumindest einem Elternteil für fünf Jahre einkommensteuerpflichtig waren«, und von Konventionsflüchtlingen beantragt werden.

#### c. Lehrpersonal

Ein Jugendlicher, der vor Beginn einer HTL bereits 1½ Jahre im IT-Bereich berufstätig war, brach diese Schule wegen Schwierigkeiten in zwei Fächern ab. Eines dieser Fächer war Deutsch, das in technischen Schulen eigentlich ein Nebenfach ist.

»Im Linzer Technikum habe ich nur Probleme mit dem Deutschlehrer gehabt. Er hat uns beurteilt wie Österreicher.« Im Rahmen der Prüfungen für den externen HS-Abschluss setzte eine der PrüferInnen die mögliche Bestnote für Jugendliche, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, in der zweiten Leistungsgruppe mit »genügend« fest. Sie begründete dies damit, dass sie in ihrer Klasse auch an ÖsterreicherInnen in der zweiten Leistungsgruppe keine bessere Note als »befriedigend« vergibt.

Fünf Jugendliche, die nach dem externen Hauptschulabschluss in die Abendschule der HAK/HAS Linz wechselten, brachen diese nach rassistischen Ausfällen seitens Teilen des Lehrpersonals ab. Eine Interviewpartnerin besuchte ebenfalls diese Schule: "Der Psychologieprofessor sagte direkt zu uns: Ich sage euch direkt, ihr schafft diese Schule nicht. Ich bin seit zwölf Jahren hier und kein Ausländer hat diese Schule geschafft. Vielleicht haben es vor mir ein halbes Prozent bis zur 4. Klasse geschafft, aber die Matura dann nicht mehr. Er hat immer über die Begabungen seiner eigenen Familie gesprochen: Meine Tochter studiert dort [...], mein Sohn studiert das [...], spricht perfekt [...], ihr werdet so etwas niemals können. [...] Ein Junge aus Syrien ist nach zwei Wochen wieder zurückgeflogen. Er meint, er ist zum Lernen gekommen und wird sich nicht runtermachen lassen. [...] 49 Leute haben begonnen, nach zwei Wochen sind 20 geblieben. Dann waren die Hälfte ÖsterreicherInnen."

Diese Schule mag einen Extremfall darstellen, dennoch entspricht die Haltung von Teilen des Lehrpersonals einem nationalen Diskurs, der Herkunft und kognitive Fähigkeiten verknüpft. Im Artikel »Ali Gymnasium« – Soziale Differenzen von SchülerInnen aus der Perspektive der Lehrkräfte« (Weber 2005) stellt die Autorin die These auf, dass sich die Begabungsideologie im Alltagsdiskurs trotz ihrer Dekonstruktion seit den 1980er Jahren gehalten hat und insbesondere in allgemein bildenden höheren Schulen zur Einschätzung von SchülerInnen anhand ihres kulturellen Kapitals führt. Begabungstheorien betrachten schulische Leistung von sozialen und biografischen Faktoren ge-

trennt und konstruieren somit eine Situation der »self-fullfilling prophecy«, da Unterstützung durch und Integration in das Schulsystem nach einer einmaligen Bewertung der Jugendlichen gegeben oder verweigert werden.

»In Urteilen von LehrerInnen über allochthone SchülerInnen werden besonders häufig deren mangelnde Sprachfähigkeiten benannt, um fehlende Eignungen für ein Gymnasium zu plausibilisieren. Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule (Gogolin 1994) kommt dabei deutlich zum Ausdruck (Weber 2005: 73) Der »Gastarbeiter- und Entwicklungsländerdiskurs konstruiert MigrantInnen auf Grund der zugeschriebenen Schichtzugehörigkeit generell als nicht über das benötigte kulturelle Kapital verfügend. Doch auch junge MigrantInnen, die in ihren Herkunftsländern durchaus über das national anerkannte kulturelle Kapital verfügt haben, erleben in Österreich durch die Migration eine Entwertung desselben.

Zusammenfassend ließ sich anhand der Interviews beobachten, dass fünf von sechs Jugendlichen eine sehr hohe Quote an Schulwechseln in relativ kurzer Zeit aufweisen. Dass diese Unsicherheit und fehlende Kontinuität sich denkbar schlecht auf den Bildungsweg auswirken, ist offensichtlich. Die Entscheidung zu Schulwechseln kommt dabei nicht von den Jugendlichen selbst, sondern wird von LehrerInnen vorgeschlagen oder auf Grund »mangelnder Kompetenzen« für notwendig erklärt. In fünf Interviews ist der Wechsel mit einer Abstufung verbunden.

#### d. Rassismus/Mobbing seitens MitschülerInnen

Drei Jugendliche berichteten über offenen Rassismus und Mobbing seitens ihrer MitschülerInnen. In den Aussagen der SchülerInnen spiegeln sich hegemoniale Vorurteile des »Überfremdungsdiskurses« wider. Neben der Forderung, sich anzupassen und Deutsch zu sprechen, wird Migration als eine Gefahr für das Einwanderungsland artikuliert. MigrantInnen werden als schmutzig und auf Grund ihrer finanziellen Situation als anpassungsunfähig konstruiert. Ein Interviewpartner beschreibt die LehrerInnen in dieser Situation als neutral. Rassismus in der Klasse wird eher als Normalität akzeptiert: »Ich bin von der Klasse als Ausländer verarscht worden. Ich war der einzige Ausländer in der Klasse. [...] Ich habe mich oft bei LehrerInnen beschwert, die haben aber nichts gemacht: >So ist das halt.«

Viele der in den Interviews als Schwierigkeiten benannten Themenfelder betreffen nicht nur junge MigrantInnen, sondern insgesamt Personen, die keiner »Normalschulbiografie« folgen. Jugendliche, die erst nach dem 10. Lebensjahr in das Schulsystem einsteigen, werden dementsprechend häufiger an das Pflichtschulsystem verwiesen. Bei einem Einstieg nach dem 15. Lebensjahr gestaltet sich die Anerkennung der bisherigen Schulabschlüsse als schwierig und kann zu einer »Zurücksetzung« im Bildungsweg führen.

Rassismus und Mobbing innerhalb der Ausbildungsinstitution bringen seitens der Jugendlichen auch Widerstände hervor, die zur Stigmatisierung als »problematische« SchülerInnen führen können. Ein mehrfacher Wechsel innerhalb des Pflichtschulsystems trägt zur Festigung dieser Einschätzung bei und wird seitens der Schulen oft mit Probezeiten verbunden. Als Antwort auf strukturelle Diskriminierung wird ein Leistungsdiskurs angeboten, der unter dem Aspekt der Disziplinierung betrachtet werden kann. »Was Ausländer betrifft, ist es oft so, dass sie mit 15, 16 hierher kommen, müssen dann zack, zack Deutsch lernen, meistens ist es dann zu spät zum Lernen. Wenn ein 16-jähriger Ausländer hier in Österreich studieren will, dann muss er ganz schnell und fleißig sein, Hauptschule machen, HTL machen, eine Ausbildung zu finden ist total schwierig.«

In den Interviews hebt sich ein Jugendlicher von den anderen ab, der auf ausgrenzende Erfahrungen mit stärkeren Widerständen reagierte. Er flog von der Schule, weil er »sehr schlimm« war, hat mehrmalige Schulwechsel hinter sich und ist in Hinsicht auf seine Zukunft sehr pessimistisch. In der Reflexion seiner bisherigen Bildungslaufbahn formuliert er den Wunsch, diese neu gestalten zu können: »Wenn ich jetzt Hilfsarbeiter werde, was habe ich dann in 20 Jahren? Erfahrung in einem Beruf, der mich nicht interessiert, gesundheitliche Schäden und wenn sie mich rausschmeißen, kann ich wieder suchen, weil ich keine abgeschlossene Ausbildung habe.«

Alle anderen Jugendlichen haben sich auf verschiedene Art und Weise mit den »Angeboten« (»das schaffst du nicht«, »das ist zu schwer für dich«) von Schule oder AMS arrangiert. Das Beispiel des »schwierigen« Jugendlichen, dem fast keine Möglichkeit der Bildung in Österreich mehr offen steht, macht deutlich, dass insbesondere diejenigen, die sich nicht anpassen, keine Chance haben. »Die Wendung der Aggressionen, die in Reaktion auf die gesellschaftlichen Repressionen entstehen, gegen die Individuen selbst ist nach Freud der zentrale Zivilisationsmechanismus, der mit der Teilhabe an den Machtmöglichkeiten der Etablierten belohnt wird. Zwischen der Ausgrenzung und der Unterwerfung unter die herrschende Ordnung gibt es in dieser Vorstellung keine Alternative« (Osterkamp 1997: 99).

In jedem außer einem Fall waren die Empfehlungen seitens des Lehrpersonals unter den Zielen, die sich die Jugendlichen für sich selbst gesetzt hatten. Aus einigen Aussagen lässt sich erkennen, dass die Jugendlichen unter dem Druck stehen, zu beweisen, dass sie etwas leisten können und sich anstrengen: »Aber die haben gesehen, dass ich das wirklich lernen will und nicht den Unterricht aufhalten will. Die haben gesehen, dass ich mich bemüht habe, ich war immer da und wollte was lernen.«

Diese Interviewpartnerin, die eine Privatschule besuchte, spricht sich als Einzige positiv über das österreichische Schulsystem aus. Die interviewten Jugendlichen beschreiben ihre Bildungswege als größtenteils selbst bestimmt, dennoch spiegeln sich in ihrer Einschätzung des österreichischen Bildungssystems die Widersprüche zwischen dem öffentlichen Diskurs zu Integration und staatlicher Migrationspolitik wider.

Die österreichische Mehrheitsgesellschaft stützt sich auf den unausgesprochenen Konsens, durch informelle Praktiken der Diskriminierung und des Ausschlusses die Selektion von MigrantInnen aufrechtzuerhalten. Dieses Selbstverständnis als gesellschaftliche Regulationsinstanz beginnt beim Eintritt in das Schulsystem und setzt sich in der Arbeitswelt fort. Schul- und Beratungseinrichtungen (wie z.B. AMS) stellen die institutionalisierte Form dieser gesellschaftlichen »Kontrolle« dar.

Dabei möchten wir betonen, dass die angesprochenen Ausgrenzungsmechanismen nicht ausschließlich MigrantInnen betreffen, sondern sich schicht- und geschlechtsspezifisch in Bezug auf alle Jugendlichen in Österreich beobachten lassen. Das österreichische Bildungssystem reproduziert soziale Ungleichheit und bietet keine Strategien, bestehende Unterschiede auszugleichen. Es gibt keine einzige Maßnahme, die im Bildungsbereich nach den Bedürfnissen Jugendlicher fragt und ein Programm vorlegt, das die so genannte »Integration« fördern könnte. Förderlich für eine selbst bestimmte Position in der Gesellschaft ist die Möglichkeit, sich unter anderem im Bildungsbereich und in der Arbeitswelt einbringen zu können. Wie eine Studie des »Autonomen Zentrums von und für Migrantinnen« (maiz 2005) zeigen konnte, schreitet das Erlernen einer Sprache in jenen Fällen schnell voran, in denen Personen durch Schule und Arbeit Kontakt mit KollegInnen haben, und nicht durch teilweise aufgezwungene, teure Deutschkurse. Der Einstieg in den formellen Arbeitsmarkt wird MigrantInnen erschwert bzw. nur in stark eingeschränkter Form möglich gemacht, wodurch die Segmentierung der Gesellschaft verstärkt wird.

Der Politikwissenschaftler Kien Ngi Ha sieht die 120-jährige staatliche Migrationspolitik Deutschlands als Nutzenkalkül, in dem die Migration junger Arbeitskräfte durch die Senkung der Kosten für das Sozialsystem für die jeweilige Nation Gewinne im globalen Konkurrenzkampf erwirtschaften soll. »Da die angestrebte Liberalisierung der Migrationspolitik nicht im Rahmen eines menschenrechtlichen Projektes der Bewegungsfreiheit als politischer Selbstzweck begriffen wird, ist ferner darauf hinzuweisen, dass ihre wirtschafts- und nationalliberale Motivlage durchaus kolonialen Traditionen folgt. In der derzeitigen Debatte bleibt unbeachtet, dass die ideologischen Wurzeln kolonialer Politik in Deutschland im modernisierungswilligen Reformliberalismus der 1840er-Jahre liegen, der mit Hilfe von Migrationspolitik die soziale Frage zu lösen beabsichtigte« (Smith 1996: 433, 437, zit. nach Ha 2003: 93).

In Österreich entsprechen Rechtslage und politischer Diskurs nicht der Tatsache, dass die in den 1960er und 1970er Jahren akquirierten Arbeitskräfte aus den Nachbarländern, die so genannten »Gastarbeiter«, nicht nur Gäste, sondern MitbürgerInnen geworden sind. Stattdessen werden die Auswirkungen des Abbaus sozialstaatlicher Strukturen zu Folgen der Immigration umgedeutet.

#### Literatur

- Bacher, Johann (2003): Soziale Ungleichheit und Bildungspartizipation im weiterführenden Schulsystem in Österreich. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 28. Jg., S. 3-32
- Bacher, Johann (2005): Bildungsungleichheit und Bildungsbenachteiligung im weiterführenden Schulsystem Österreichs. Eine Sekundäranalyse der PISA 2000-Erhebung. In: SWS-Rundschau, 45. Jg., H. 1/2005, S. 37-62
- Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg.) (2004): Glossar der Gegenwart. Frankfurt a.M.
- Carrington, Kimberley/Cepek-Neuhauser, Elisabeth/Küng, Gabriela (2005):
  Möglichkeiten der Ausbildung und Berufstätigkeit für Migrantinnen
  im Gesundheits- und Pflegebereich Österreichs. Herausforderungen
  und Empfehlungen. Studie im Rahmen des Projekts Prequal des Vereins maiz. Linz
- DIR (Dokumentations- und Informationszentrum für Rassismusforschung e.V.) (2006), <a href="http://www.dir-info.de/dokumente/def\_rass\_memmi.shtml">http://www.dir-info.de/dokumente/def\_rass\_memmi.shtml</a>, Stand Nov. 2006
- Erel, Umut (2000): Grenzüberschreitungen und kulturelle Mischformen als antirassistischer Widerstand? In: Gelbin, Cathy/Konuk, Kader/ Piesche, Peggy (Hrsg.): AufBrüche. Kulturelle Produktionen von Migrantinnen, schwarzen und jüdischen Frauen in Deutschland. Königstein
- Essed, Philomena (1992): Multikulturalismus und kultureller Rassismus in den Niederlanden. In: Kalpaka, Annita (Red.): Rassismus und Migration in Europa. Beiträge des Kongresses »Migration und Rassismus in Europa«, 26. bis 30. September 1990. (Argument-Sonderband, N.F. 201.) Hamburg
- Gächter, August (2004): Die soziale und berufliche Mobilität von Einwanderern in Wien. Studie im Auftrag des WIF. Wien
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster/New York
- Granato, Mona/Schnittenhelm, Karin (2003): Junge Migrantinnen zwischen Schule und Arbeitsmarkt Ungleichheiten angesichts der Ausdifferenzierung einer Übergangsphase. In: Mar Castro Varela, María

- do/Clayton, Dimitria (Hrsg.): Migration, Gender und Arbeitsmarkt. Neue Beiträge zu Frauen und Globalisierung. Königstein
- Ha, Kien Nghi (2003): Die kolonialen Muster deutscher Arbeitsmigration.
  In: Steyerl, Hito/Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (Hrsg.): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. Münster
- maiz (2005): Prakash-Özer, Selin/Sadjed, Ariane/Stöger, Marion in Zusammenarbeit mit Lobo, Marissa und Salgado, Rubia: Anforderungen an antirassistische Bildungsberatung Bedarfsanalyse und Ressourcen. Studie im Rahmen des Projekts EMPICA, <a href="http://www.maiz.at/cms/front\_content.php?client=1&lang=1&idcat=65&idart=143">http://www.maiz.at/cms/front\_content.php?client=1&lang=1&idcat=65&idart=143</a>, Stand Nov. 2006
- Mecheril, Paul/Teo, Thomas (Hrsg.) (1997): Psychologie und Rassismus. Reinbek bei Hamburg
- Niedrig, Heike (2005): Der Bildungsraum junger Flüchtlinge. In: Badawia, Tarek/Hamburger, Franz/Hummrich, Merle (Hrsg): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden
- Osterkamp, Ute (1997): Institutioneller Rassismus. In: Mecheril, Paul/ Teo, Thomas (Hrsg.): Psychologie und Rassismus. Hamburg
- Pieper, Marianne/Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (Hrsg.) (2003): Gouvernementalität. Ein sozialwissenschaftliches Konzept in Anschluss an Foucault. Frankfurt a.M.
- Riegel, Christine (2004): Im Kampf um Zugehörigkeit und Anerkennung, Orientierungen und Handlungsformen von jungen Migrantinnen. Eine sozio-biografische Untersuchung, Frankfurt a.M.
- Rommelspacher, Birgit (1994): Das Selbstverständnis des weißen Feminismus. Rassismus und Antisemitismus bei Frauen. In: Brückner, Margit/Meyer, Birgit (Hrsg.): Die sichtbare Frau. Die Aneignung gesellschaftlicher Räume. Freiburg im Breisgau
- Weber, Martina (2005): »Ali Gymnasium« Soziale Differenzen von SchülerInnen aus der Perspektive der Lehrkräfte. In: Badawia, Tarek/Hamburger, Franz/Hummrich, Merle (Hrsg): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden

# Barbara Herzog-Punzenberger Ein Puzzle mit vielen Leerstellen

SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Österreich und im internationalen Vergleich

Die Forschung zu Schule und Migration ist in Österreich nach wie vor nicht sehr weit fortgeschritten. So gibt es keinen Lehrstuhl an einem Universitätsinstitut, der sich diesem Thema explizit widmen würde. 1 Ebenso haben außeruniversitäre Forschungsinstitute bzw. auf Migrations- und Integrationsforschung spezialisierte Abteilungen bisher wenig erfolgreich ums Überleben gekämpft. ForscherInnen verließen entweder das Land oder das Thema. Ganz im Gegensatz zur tagespolitischen Realität. Im österreichischen Nationalratswahlkampf 2006 etwa haben zwei Themen dominiert: Migration/Integration - im Jargon der rechtspopulistischen Parteien »die Ausländer« - sowie Bildung. Die Schnittstelle dieser Bereiche ist auch das Thema des folgenden Beitrags. Der Fokus liegt dabei auf den aktuellen quantitativen Studien. Wie stellt sich die Situation der SchülerInnen mit Migrationshintergrund nach der Jahrtausendwende in Österreich dar und welche Zusammenhänge im Bereich Bildung konnten bisher erklärt werden?

Etwas dramatischer ist es noch um den Bereich vor der Schule bestellt. Der Bereich frühkindliche Entwicklung, insbesondere verknüpft mit Migration, kann in der österreichischen Forschungsförderung und -institutionalisierung als grob vernachlässigt bezeichnet werden.

#### Schwierige Datenlage

Das relative Desinteresse an fundierter Forschung im Bereich Migration und Integration zeigt sich bereits an der mangelhaften Datenlage. SchülerInnen mit Migrationshintergrund finden sich in der Statistik in mehreren Gruppen und doch in keiner ganz. Es gibt SchülerInnen, die (noch) keine österreichische Staatsbürgerschaft haben und daher in der Schulstatistik als ausländische SchülerInnen aufscheinen. Es gibt andere, die nicht in Österreich geboren sind und daher in manchen Datenquellen, etwa der Volkszählung, durch den Geburtsort zu identifizieren sind, auch wenn sie bereits eingebürgert wurden. Schließlich gibt es SchülerInnen, die anführen, zu Hause nicht (nur) Deutsch zu sprechen. Damit scheinen sie in der Erstsprachenstatistik auf, die von der Schulleitung auf Grund finanzieller Anreizstrukturen mindestens bis zum sechsten Schulbesuchsjahr erstellt wird. Was aber in den jeweiligen Datensätzen fehlt, sind im ersten Fall jene SchülerInnen, die eingebürgert wurden, im zweiten Fall jene, die im Inland geboren wurden, und im dritten Fall jene, die angaben, nur Deutsch zu sprechen. Um alle SchülerInnen mit Migrationshintergrund erfassen und ihre Bildungsprozesse dokumentieren zu können, bräuchte es daher einen Datensatz, der vor allem das Geburtsland der Eltern sowie das Einreisedatum des Kindes erfasst. Einen solchen gibt es in Österreich jedoch noch nicht.

In der Forschung haben sich nun drei Möglichkeiten etabliert, mit dieser Problematik umzugehen. Die erste würde ich »Einbürgerungsnegation« nennen, die zweite »Sprachfokussierung« und die dritte »unkontrollierbare Stichprobe«. Nach der ersten Strategie, und das ist besonders in den offiziellen Statistiken die häufigste, verwendet man die existierenden Daten über ausländische StaatsbürgerInnen und analysiert die Bevölkerung

mit Migrationshintergrund auf Basis der Teilmenge der Personen, die noch nicht eingebürgert sind. Einbürgerungen haben aber seit der Mitte der 1990er Jahre stark zugenommen und erfassen immer größere Teile der langansässigen Drittstaatsangehörigen, insbesondere die beiden großen Gruppen aus Ex-Jugoslawien und der Türkei. Unter der Annahme, dass die Bildungsverläufe und -abschlüsse bei eingebürgerten und nicht-eingebürgerten Personen aus demselben Herkunftsland gleich ausgeprägt sind, wird von den Nicht-Eingebürgerten auf die gesamte Zielgruppe geschlossen (Biffl/Bock-Schappelwein 2003; Bock-Schappelwein 2004; Felderer et al. 2004; Gächter 2004; Herzog-Punzenberger 2003; Kohlbacher 2005). Dieses Vorgehen ist in seiner Aussagekraft beschränkt, zeigt sich doch schon bei der ersten Generation ein deutlicher Unterschied zwischen eingebürgerten und nicht-eingebürgerten EinwandererInnen (Fassmann/Reeger 2004). Ein ebensolcher Unterschied ist für die zweite Generation zu erwarten. Warum?

Die österreichische Einbürgerungspolitik ist als Selektionsinstrument gedacht. Personen, die über eine sichere Position auf dem Arbeitsmarkt, mehr Einkommen und eine größere Wohnung verfügen, haben bessere Chancen, (früher) eingebürgert zu werden. Die Einbürgerung kostet einer Familie, abhängig von der Zahl der Kinder und den zu übersetzenden und zu beglaubigenden Dokumenten, einige Tausend Euro.<sup>2</sup> Personen, die in den letzten drei Jahren Sozialhilfe benötigten, wird die Einbürgerung schlicht und einfach verunmöglicht. Da Einbürgerungen zumeist im Familienverband vorgenommen werden, kann also davon ausgegangen werden, dass Merkmale wie Bildungsabschlüsse und berufliche Positionen der Eltern sowie damit einhergehend die finanzielle Lage der Familie auch bei den Kindern

2 Dabei gibt es große Unterschiede zwischen den Bundesländern.

ihre Spuren hinterlassen und sich auf Wohnsitz, Nachbarschaft und Schulwahl erstrecken. Diese Auswirkungen sind vor dem Hintergrund einer Gesellschaft zu sehen, deren ständestaatliche Vergangenheit nie aufgearbeitet wurde und in der insbesondere das Bildungssystem an der Reproduktion des sozialen Hintergrunds eines Kindes stark mitwirkt.<sup>3</sup> In Summe bedeutet das, dass die eingebürgerte zweite Generation andere Merkmale aufweist als die nicht-eingebürgerte, d.h., dass sich die Verteilung der Bildungsverläufe und -abschlüsse der in Österreich geborenen Nachkommen von EinwandererInnen durchaus unterscheidet, je nachdem, ob sie die österreichische Staatsbürgerschaft erlangt haben oder nicht (Herzog-Punzenberger, im Erscheinen).

Die zweite Strategie ist die »Sprachfokussierung«. Das Merkmal der Sprache kann als Hilfsmittel zur Identifikation von SchülerInnen mit Migrationshintergrund und damit auch der eingebürgerten zweiten Generation verwendet werden. Allerdings werden damit jene nicht erfasst, die angeben, hauptsächlich oder nur mehr Deutsch zu verwenden. Dieser Anteil ist in den verschiedenen Sprachgruppen unterschiedlich groß und beträgt etwa unter den Nachkommen kroatischer EinwandererInnen mindestens 20% (siehe Analysen einschlägiger Daten der Volkszählung 2001, s.o.). Die prominenteste österreichische Statistik, die sich dieser Strategie bedient, ist die Erstsprachenstatistik. Allerdings ist die Erhebungsmethode mit so vielen Unsicherheiten behaftet, dass die Statistik Austria sie nicht als offizielle Datenquelle akzeptiert. Die Erhebungsmethode ist wenig stan-

- 3 Siehe auch Breit/Schreiner (2006) in dem äußerst interessanten Band Haider/Schreiner (2006) zu tiefergehenden Analysen der österreichischen PISA 2003-Daten im internationalen Vergleich.
- 4 Vergleicht man die Anteile der SchülerInnen mit einer nicht-deutschen Erstsprache in der Erstsprachenstatistik 2000/01 mit den Angaben in der Volkszählung 2001, so fällt auf, dass unter den Berufsschü-

dardisiert, unterkomplex (Mehrsprachigkeit wird nicht erfasst) und zeitlich limitiert. Insgesamt gesehen ist die sprachzentrierte Erfassung durch den Verlust der ausschließlich deutschsprachigen Personen also wiederum begrenzt aussagekräftig. Am ehesten kann noch die Veränderung der Verteilung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund auf Schultypen über die Zeit verfolgt werden. So kann der Anstieg von SchülerInnen mit nichtdeutscher Erstsprache in allen, auch den höheren Schulformen beobachtet werden, allerdings in unterschiedlichen Prozentanteilen.

Die Erstsprachenstatistik ist nicht die einzige offizielle Datenquelle, in der ein sprachliches Merkmal erhoben wird. Auch in der österreichischen Volkszählung 2001 wurde<sup>5</sup> die Frage nach der oder den Umgangssprachen einer Person gestellt. Die Volkszählung erlaubt also zu einem bestimmten Zeitpunkt, nämlich Mai 2001, die Identifikation von Personen über die von ihnen angegebenen Umgangssprachen. Damit sind jedoch alle jene Nachkommen von EinwandererInnen, die angaben, zu Hause nur Deutsch zu sprechen (und deren Staatsbürgerschaft sowie Geburtsland Österreich ist), aus der Statistik verschwunden.<sup>6</sup>

- lerInnen in der Volkszählung mit 30% ein doppelt so hoher Anteil angegeben hat, im privaten Bereich nicht nur Deutsch zu sprechen, als in der Erstsprachenstatistik mit 16% (Herzog-Punzenberger, im Erscheinen).
- 5 Da die Volkszählung im Jahr 2001 die Letzte ihrer Art gewesen sein soll und im Zentralen Melderegister Umgangssprachen nicht erfasst werden, muss hier von einem vergangenen Phänomen gesprochen werden.
- 6 Es bleibt zu hoffen, dass dieser Mangel mit dem in Entstehung befindlichen Bildungsregister behoben wird unter der Voraussetzung, dass das derzeit geltende Bildungsdokumentationsgesetz (Stand Oktober 2006) in diesem Sinn aufgehoben werden wird.

#### Ausweg »unkontrollierbare Stichprobe«

Die dritte Strategie könnte »unkontrollierbare Stichprobe« genannt werden und setzt voraus, dass im Rahmen eines Forschungsprojekts selbst Erhebungen durchgeführt werden. Diese Vorgehensweise stellt ForscherInnen vor das Problem der Stichprobenziehung. Wie kann von einer Bevölkerungsgruppe, deren definierendes Merkmal (Geburtsort der Eltern im Ausland) in keinem Datensatz enthalten ist, eine repräsentative Stichprobe gezogen werden? Wie kann die Repräsentativität überhaupt festgestellt werden? Eine der zurzeit vielversprechendsten Methoden der Stichprobenziehung unter diesen Bedingungen ist die onomastische Analyse der Vor- und Nachnamen (siehe <a href="http://www.">http://www.</a> stichproben.de>). Diese Methode wurde bisher im österreichischen Kontext noch nicht angewendet, ihre Anwendung wird allerdings derzeit vorbereitet.<sup>7</sup> Andere Methoden wie die des Schneeballverfahrens oder das Erstellen eines Pools an Zielpersonen im Rahmen vorher stattgefundener Umfragen durch das jeweilige Umfrageinstitut<sup>8</sup> sind bezüglich ihrer Repräsentativität mit beträchtlichen Unsicherheiten behaftet.

Bis uns bessere Datenquellen zur Verfügung stehen, können wir die existierenden als einander ergänzend (und widersprechend) analysieren und mittels komplizierter Strategien ein Puzzle legen, das aber wesentliche Leerstellen aufweist. Diese betref-

- 7 Im Rahmen des 8-Länder-Vergleichsprojekts »The Integration of the European Second Generation« wird in allen jenen Ländern, in deren Register das Geburtsland der Eltern nicht erfasst ist, die onomastische Analyse der Registerdaten angewendet. Siehe <a href="http://www.imiscoe.org/ties">http://www.imiscoe.org/ties</a>.
- 8 Diese Methode wurde durch das Umfrageinstitut IFES im Rahmen des FWF-Projekts von Prof. Weiss zur zweiten Generation in Österreich angewandt (Weiss 2006a).

fen vor allem die in Österreich geborenen eingebürgerten Nachkommen von EinwandererInnen, die immerhin in den beiden größten Einwanderungsgruppen etwa die Hälfte der in Österreich geborenen Nachkommen ausmachen, zusammen genommen schätzungsweise 80.000 Personen. Trotzdem sind manche Strategien besser geeignet als andere, wesentliche Teile des Puzzles sichtbar zu machen. So kann die Studie »Leben in zwei Welten« (Weiss 2006b) aus vorhin genannten Gründen zwar keine kontrollierte Stichprobe aufweisen, die analysierten Zusammenhänge bezüglich des Bildungserfolgs der SchülerInnen mit Migrationshintergrund gehören trotzdem zu den bisher aussagekräftigsten im österreichischen Kontext.

# Die erste große Befragung der zweiten Generation in Österreich

Die Befragung der genannten Studie konzentrierte sich auf drei Themenbereiche: Welche Bildungsabschlüsse und beruflichen Platzierungen konnten erreicht werden? Welche sozialen Beziehungen konnten aufgebaut werden? Welche Gefühle hinsichtlich der Zugehörigkeit zur österreichischen Gesellschaft sind entwickelt worden? Hier soll nur kurz auf den Bildungsbereich eingegangen werden. Bei der Analyse verschiedener Einflussfaktoren auf den Bildungserfolg der 16- bis 26-Jährigen mit und ohne Migrationshintergrund<sup>9</sup> erstellte Weiss ein Modell der Milieueinflüsse (Weiss 2006a: 33-37). Als bei weitem stärkster

9 Die befragten Jugendlichen mit Migrationshintergrund (1.000 Personen) waren entweder in Österreich geboren oder vor Beendigung ihres 4. Lebensjahres eingereist und hatten Eltern, die außerhalb Österreichs geboren waren. Die Personen ohne Migrationshintergrund waren darüber definiert, dass beide Eltern in Österreich geboren waren (400 Personen).

Einflussfaktor erwies sich der soziale Status anhand der Bildung des Vaters und der Mutter, wobei erst bei höherer Bildung auch die Wahrscheinlichkeit des Besuchs höherer Schulen für die Jugendlichen stieg. <sup>10</sup> Einige Merkmale jedoch stellten sich als nicht erklärungskräftig heraus. Dazu gehörten: das Geschlecht der Jugendlichen, Rückkehrwünsche der Eltern, die Bedeutung der Religion für die Eltern, die Erziehung nach heimischer Tradition, der Anteil von MigrantInnen in der Wohnumgebung, der Berufsstatus des Vaters, der Sprachgebrauch zu Hause und die Deutschkenntnisse der Mutter.

Mit großem Abstand erwiesen sich – nach der Bildung der Eltern – als ausschlaggebend für den Bildungserfolg der befragten Jugendlichen: die Anzahl der Geschwister<sup>11</sup>, die Deutschkenntnisse des Vaters, der Anteil ausländischer SchülerInnen an der zuletzt besuchten Klasse und die Region. Die eine Hälfte der Befragten kam aus Wien, die zweite Hälfte setzte sich aus Jugendlichen der westlichen Bundesländer Salzburg, Tirol und Vorarlberg zusammen. Es zeigte sich, dass in Wien die Wahrscheinlichkeit am höchsten ist, dass Jugendliche einen höheren Bildungsweg einschlagen. Dies weist jene Vermutungen deutlich in die Schranken, dass, je höher der Anteil von MigrantInnen in einer Stadt, Integration und Schulerfolg desto schwieriger seien.

In einem weiteren Analyseschritt fügte Weiss im Modell »Lerneinflüsse« auch elterliche und eigene Verhaltensweisen sowie Einstellungen zur Schule hinzu. Es zeigte sich wieder, dass

- 10 Ein ähnliches Ergebnis beschreibt Wroblewski (2006) in ihrer PISA 2000-Analyse für SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Österreich. So waren Kinder, deren Mütter keine Schulbildung aufwiesen, exorbitant benachteiligt. Es ist offensichtlich, dass gerade hier zielgenau Förderstrategien einsetzen müssen.
- 11 Vermutlich ein Hinweis auf die finanzielle Lage, die ansonsten nicht berücksichtigt wurde.

der bei weitem wichtigste Faktor die Bildung der Eltern war, danach kam die eigene hohe Leistungsmotivation. Die steigende Zahl der Geschwister sowie ein hoher Anteil an ausländischen SchülerInnen wirkten sich auf den Schulerfolg hemmend aus. Auch der regionale Faktor blieb bedeutsam. Keine Wirkung zeigten jedoch Verhalten und Einstellungen der Eltern, sei es der regelmäßige Kontakt mit den LehrerInnen, der Druck, den sie auf die Jugendlichen ausübten, oder die Wichtigkeit, die sie den Schulleistungen zuschrieben. Ebenso schien der überwiegende Kontakt mit österreichischen SchülerInnen ohne Migrationshintergrund keinen Einfluss auf den Bildungserfolg zu haben. Interessant ist auch, dass der zusätzliche Einfluss der Variable »Herkunft« (inländisch versus ausländisch) einen schwachen Effekt zeigte und hinter die dominierenden strukturellen und sozialen Charakteristika deutlich zurücktrat.

#### Programme for International Student Assessment (PISA)

Bei Studien, die sich auf ein bestimmtes Land beschränken, gibt es immer auch einen Wermutstropfen, nämlich dass die länderspezifischen Rahmenbedingungen schwer zu berücksichtigen und als Einflussfaktoren kaum zu quantifizieren sind. Erst im Ländervergleich können institutionelle Settings wie etwa die Selektivität der Schulsysteme oder Maßnahmen gut ausgebauter Sprachförderprogramme in statistischen Modellen berücksichtigt werden. Die OECD startete im Jahr 2000 ein internationales Programm, um diesem Mangel Abhilfe zu verschaffen. <sup>12</sup> So konnte etwa im Rahmen von PISA 2000 gezeigt werden, dass der Durchschnittswert der Leseleistungen in den Ländern mit

12 Siehe <a href="http://www.pisa.oecd.org">http://www.pisa-austria.at</a>. Für Österreich siehe <a href="http://www.pisa-austria.at">http://www.pisa-austria.at</a>.

Gesamtschulsystemen um 41 Punkte höher war als der Durchschnittswert in den Ländern, die bereits vor dem 14. Lebensjahr in unterschiedliche Schultypen selektieren (OECD 2005). Übersetzt in die institutionelle Logik Österreichs bedeutet dies, dass sich die Einteilung von SchülerInnen in Hauptschule und Gymnasium (und natürlich auch Sonderschule) bereits im 10. Lebensjahr tendenziell negativ auf die durchschnittlich erreichten Leseleistungen auswirkt. In vielerlei Hinsicht ergiebig ist daher die im Rahmen der PISA-Studie erstellte ländervergleichende Analyse »Where Immigrant Students Succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003« (OECD 2006) sowie ergänzend »School Factors Related to Quality and Equity. Results from PISA 2000« (OECD 2005).

# Österreichische SchülerInnen mit Migrationshintergrund in PISA 2003

Durch die strengen Anforderungen an die Repräsentativität der in PISA befragten SchülerInnen liegt hier einer der wenigen Datensätze eines gesamten Jahrgangs in allen relevanten Schultypen und Standorten vor, der beanspruchen kann, wichtige Merkmale der beschulten Jugendlichen mit einer hohen Verlässlichkeit abzubilden. Eine informative erste Zusammenfassung liegt bereits vor (Burtscher 2004), weswegen hier auf ausgewählte Details eingegangen wird.

Ein zentrales Ergebnis ist, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund in allen Ländern gleiche oder oft höhere Werte bezüglich Motivation und positiver Einstellung zur Schule haben als SchülerInnen ohne Migrationshintergrund.
 Dieses Ergebnis bestätigte sich auch in Daten von älteren Jugendlichen in Österreich. So berichtete Weiss (2006a: 34), dass sich Jugendliche mit Migrationshintergrund häu

- figer eine hohe Leistungsmotivation zuschreiben als diejenigen ohne Migrationshintergrund, was in der türkischen Gruppe, die als überdurchschnittlich motiviert bezeichnet werden kann, besonders ausgeprägt ist. Sie berichten jedoch auch häufiger über Probleme mit dem Lernstoff und erreichen einen weniger guten Notendurchschnitt.
- 2. Der Anteil von EinwandererInnen an der Bevölkerung bzw. an der SchülerInnenpopulation stellte sich als nicht erklärungskräftig für die Unterschiede in den durchschnittlichen Leistungen heraus. In Ländern, die besonders hohe Anteile an SchülerInnen mit Migrationshintergrund<sup>13</sup> aufweisen, war der Unterschied zum Teil sehr gering, etwa in Australien, Kanada und Neuseeland. Allerdings ist dort auch der sozio-ökonomische Unterschied zwischen eingewanderten und nicht-eingewanderten Familien nicht so groß und polarisiert wie in vielen europäischen Ländern.
- 3. Trotz der hohen Motivation und Leistungsbereitschaft von SchülerInnen mit Migrationshintergrund erreichten diese oft niedrigere durchschnittliche *Leistungen* als die Vergleichsgruppe ohne Migrationshintergrund. Dies variierte allerdings stark zwischen den Ländern (vgl. OECD 2006: 32 ff.). In Kanada erreichten SchülerInnen, deren Eltern im Ausland geboren wurden, durchschnittlich höhere Werte als SchülerInnen, deren Eltern in Kanada geboren wurden. Österreich gehörte zu der Gruppe von Ländern, in denen der Unterschied zuungunsten der SchülerInnen mit Migrationshintergrund am ausgeprägtesten war. Das schwächere Abschneiden der SchülerInnen mit Migrationshintergrund blieb auch nach Berücksichtigung des sozio-ökonomischen

<sup>13 ...</sup> oder auch SchülerInnen, die zu Hause häufig eine andere Sprache als die Unterrichtssprache sprechen.

- Hintergrunds der Familien in Österreich bestehen (siehe auch Wroblewski 2006: 45 f.).
- 4. Im internationalen Vergleich zeigte sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Segregationsgrad<sup>14</sup> in einem Land und der Größe des Leistungsunterschieds zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund (OECD 2006: 80). Wiewohl eingeräumt wird, dass Leistungsunterschiede innerhalb eines Landes mit dem Segregationsgrad in den verschiedenen Schulen zusammenhängen können, wird betont, dass die Forschungsergebnisse zu dieser Frage bisher widersprüchlich waren. Jedenfalls gehört Österreich zu den Ländern, in denen sich SchülerInnen mit Migrationshintergrund häufig in Schulen mit nachteiligen Merkmalen befinden (OCED 2006: 80).
- 5. In einigen Ländern ist der Leistungsunterschied zwischen SchülerInnen, die zu Hause eine andere als die *Unterrichtssprache* sprechen, und jenen, die die Unterrichtssprache zu Hause sprechen, gering. In vielen Ländern ist dieser Unterschied allerdings groß und deutet darauf hin, dass die Sprachförderung nicht genug entwickelt ist und die SchülerInnen in dieser Hinsicht bisher zu wenig Unterstützung erfahren hatten. Allerdings wurde in der PISA-Erhebung Mehrsprachigkeit nur sehr wenig differenziert erfasst.

In der Analyse der Daten des weiter oben beschriebenen Projekts der 16- bis 26-Jährigen in Österreich (Weiss 2006a: 36) zeigte sich, dass die zu Hause gesprochene Sprache keinen Einfluss auf den Bildungserfolg hatte, jedoch die Sprachkenntnisse

14 Segregation bezeichnet die Entmischung nach bestimmten Merkmalen, etwa im Wohnraum oder in der Schule bzw. Klasse nach Einkommen, Bildung und Beruf der Eltern oder nach ethnischer Herkunft oder religiöser Zugehörigkeit.

des Vaters ein bedeutender Faktor waren. Warum die Bedeutung der Sprachkenntnisse der Mutter für den Schulerfolg des Kindes völlig zurücktraten, ist allerdings ungeklärt. Dieses Analyseergebnis zeigt wiederum auf, dass so manche Ergebnisse quantitativer Untersuchungen neue Fragen aufwerfen, die in qualitativen Detailstudien geklärt werden müssen.

#### Schluss

Während also trefflich darüber gestritten werden kann, wie hoch die Prozentsätze von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in den einzelnen österreichischen Schultypen sind, ist eines nach wie vor sicher: Die österreichische Bildungspolitik hat bis heute keine Trendwende vollzogen. Für einen Teil der Kinder mit Migrationshintergrund hat sich der Mangel an Innovationswille bereits nachteilig ausgewirkt, was sich an den vergleichsweise hohen Prozentsätzen von SchülerInnen der ersten, aber auch der zweiten Generation zeigt, die zur Risikogruppe der sehr schwachen LeserInnen gehören (OECD 2006: 45). Da SchülerInnen mit Migrationshintergrund zu einem bedeutenden Teil aus Familien mit wenig Bildungserfahrung kommen, sind es zwei Problemstellungen, für die im österreichischen Bildungssystem dringend Lösungen gefunden werden müssen: die vergleichsweise starke Reproduktion des sozio-ökonomischen Hintergrunds der Familie sowie die nach wie vor fehlende Feststellung, dass Österreich ein Einwanderungsland ist und der wachsenden Vielfalt in sprachlicher, kultureller und religiöser Hinsicht auch in den Bildungsinstitutionen gerecht werden muss. 15

15 Als kostenlose Einführung in die Diskussion um »Bildungsbe/nach/ teiligung und Migration in Österreich und im internationalen Vergleich« steht das gleichnamige Working paper Nr. 10 der Kommission

#### Literatur

- Biffl, Gudrun/Bock-Schappelwein, Julia (2003): Soziale Mobilität durch Bildung? Das Bildungsverhalten von Migrantinnen. In: Fassmann, Heinz/Stacher, Irene (Hrsg.): Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. Klagenfurt/Celovec
- Bock-Schappelwein, Julia (2004): Ausländer in Österreich vier Fragen zu ihrer Integration (Studie im Auftrag des BM für Finanzen und des BM für Wirtschaft und Arbeit). Wien
- Breit, Simone/Schreiner, Claudia (2006): Sozialisationsbedingungen von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. In: Haider, Günter/Schreiner, Claudia (Hrsg.): Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb. Wien/Köln/Weimar, S. 169-178
- Burtscher, Simon (2004): PISA und Migrantinnenkinder. In: Sertl, Michael/Khan-Svik, Gabriele/Zuber, Johannes (Hrsg.): Integration? Migration Rassismus Zweisprachigkeit. Wien, S. 42-55
- Fassmann, Heinz/Stacher, Irene (Hrsg.) (2003): Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. Demografische Entwicklungen sozio- ökonomische Strukturen rechtliche Entwicklungen. Klagenfurt/Celovec
- Fassmann, Heinz/Reeger, Ursula (2004): Social position and social mobility of Turkish immigrants in Austria. Istanbul (Bogaziçi University), <a href="http://www.ces.boun.edu.tr/papers/feb/fassman\_fnal\_paper.pdf">http://www.ces.boun.edu.tr/papers/feb/fassman\_fnal\_paper.pdf</a>, Stand Nov. 2006

für Migrations- und Integrationsforschung unter folgender Adresse zur Verfügung: <a href="http://www.oeaw.ac.at/kmi/Bilder/kmi\_WP10.pdf">http://www.oeaw.ac.at/kmi/Bilder/kmi\_WP10.pdf</a>. Als Einführung in den Bereich der Integration von EinwandererInnen in Österreich kann das populärwissenschaftliche Buch »Wege zur Integration. Was man gegen Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit tun kann« von Patrik Volf/Rainer Bauböck (2001) empfohlen werden. Ein stärker an WissenschaftlerInnen gerichteter Überblick ist 2003 erschienen: Heinz Fassmann/Irene Stacher (Hrsg.): »Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. Demografische Entwicklungen – sozioökonomische Strukturen – rechtliche Entwicklungen«. Außerdem gibt die virtuelle Ausstellung <a href="http://www.gastarbajteri.at">http://www.gastarbajteri.at</a> einen guten Einblick in 40 Jahre Arbeitsmigration nach Österreich.

- Felderer, Bernhard/Hofer, Helmut/Schuh, Ulrich/Strohner, Ludwig (2004): Befunde zur Integration von Ausländerinnen in Österreich. (Studie im Auftrag des BM für Wirtschaft und Arbeit sowie des BM für Finanzen). Wien
- Gächter, August (2004): Die soziale und berufliche Mobilität von Einwanderern in Wien. (Studie im Auftrag des Wiener Integrationsfonds). Wien
- Haider, Günter/Schreiner, Claudia (Hrsg.) (2006): Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb. Wien/Köln/Weimar
- Herzog-Punzenberger, Barbara (2003): Die »2. Generation« an zweiter Stelle? Soziale Mobilität und ethnische Segmentation in Österreich. Eine Bestandsaufnahme. Wien
- Herzog-Punzenberger, Barbara (im Erscheinen): Angeworben hiergeblieben aufgestiegen? Ein Pilotprojekt zur intergenerationalen sozialen Mobilität unter Einwanderinnen. Wien
- Kohlbacher, Josef (2005): Integration durch berufliche Mobilität? Beschäftigungsperspektiven und berufliche Aufstiegschancen unterschiedlicher Migrantengruppen auf dem Wiener Arbeitsmarkt. In Binder, Susanne/Rasuly-Paleczek, Gabriele/Six-Hohenbalken, Maria (Hrsg.): "herausforderung migration«. Beiträge zur Aktions- und Informationswoche der Universität Wien anlässlich des "UN international migrant's day«. Wien, S. 105-131
- Lebhart, Gustav (2003): Volkszählung 2001. Geburtsland und Staatsangehörigkeit. In: *Statistische Nachrichten*, H. 4/2003, S. 258-265
- OECD (2005): School Factors Related to Quality and Equity. Results from PISA 2000. Paris
- OECD (2006): Where Immigrant Students Succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003. Paris
- Schreiner, Claudia/Breit, Simone (2006): Kompetenzen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund. In: Haider, Günter/Schreiner, Claudia (Hrsg.): Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb. Wien/Köln/Weimar, S. 179-192
- Volf, Patrik/Bauböck, Rainer (2001): Wege zur Integration. Was man gegen Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit tun kann. Klagenfurt/Celovec
- Weiss, Hilde (2006a): Bildungswege der zweiten Generation in Österreich. (KMI Working Paper Series, 10.) Wien, S. 27-39

- Weiss, Hilde (2006b): Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration der zweiten Generation. Wiesbaden
- Wroblewski, Angela (2006): Handicap Migrationshintergrund? Eine Analyse anhand von PISA 2000. (KMI Working Paper Series, 10.) Wien, S. 41-50

#### Elisabeth Günther

# Gläserne Decken und unsichtbare Stolpersteine

Frauen in der Wissenschaft

»Ihre Arbeit ist gekrönt worden mit dem Nobelpreis für Otto Hahn.«

Renate Feyl (1994) über Lise Meitner.

»Frauen können heute doch ohnehin alles erreichen, was sie wollen – wozu also eigene Förderprogramme?«, das denken und sagen viele. Doch wenn wir uns die Statistiken ansehen, so kann diese Aussage und Haltung nur zu gewissen Teilen aufrecht bleiben und beibehalten werden. Denn auf der einen Seite stimmt es, dass es keine formellen, rein geschlechtsspezifischen Zugangsbeschränkungen zum tertiären Bildungsbereich gibt, aber auf der anderen Seite gibt es immer noch einen unverhältnismäßig hohen Anteil von männlichen Professoren, da sind primär – und in manchen Bereichen sogar ausschließlich – nur Männer in wichtigen und/oder prestigeträchtigen Positionen. Wie genau ist nun die Situation für Frauen an den Universitäten? Gibt es Benachteiligungen, also eine soziale Selektion nach dem Geschlecht? Und, wenn ja: Welche (historischen) Gründe gibt es dafür?

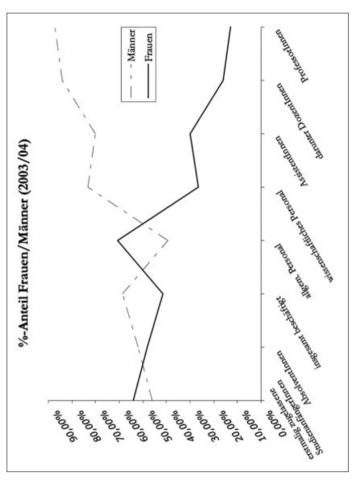
## Die Öffnung der Universitäten

Lange war Frauen der Zugang zu den Universitäten verwehrt, daher setzte sich die erste (bürgerliche) Frauenbewegung stark für die Öffnung der Universitäten ein. Wie z.B. Wetterer (1994) für Deutschland – und Ähnliches gilt für Österreich – feststellte, geht es dabei nicht nur um den Zugang zu einer Bildungseinrichtung, sondern auch um den Zugang zum Arbeitsmarkt, denn viele angesehene und gut bezahlte Arbeitsplätze haben einen Hochschulabschluss als Voraussetzung (vgl. Wetterer 1994). Bei der Öffnung der Universitäten für Frauen ging und geht es demnach nicht nur um ein humanistisches, Humboldtsches Bildungsideal, sondern auch um die Öffnung eines wirtschaftlich lukrativen Arbeitsmarktes für Frauen. Die universitäre (Aus-)Bildung hat also eine Doppelfunktion: Wie Wetterer herausarbeitete, hat ein Studium zum einen die Funktion zur Qualifizierung, zum anderen die Funktion der Statusdistribution (ebd.: 22 f.). Gerade die Qualifizierung für bestimmte Berufe, etwa RichterIn oder Ärztin/Arzt, bedeutete auch den Ausschluss von (scheinbaren) Scharlatanen oder anderen unerwünschten KonkurentInnen, Diese Ausschlussfunktion bekamen insbesondere Frauen zu spüren, denn nachdem sie den Zugang zur Universität erkämpft hatten, wurden weitere formelle und informelle Barrieren geschaffen oder, wie Wetterer es beschreibt: »[A]ls dieses erste ›Bollwerk‹ des kollektiven Frauenausschlusses gefallen war, als die Qualifikation der Frauen so generell nicht mehr in Abrede zu stellen war, weil es die ersten studierten Frauen gab, verlagerten sich die geschlechtsexklusiven Schließungsstrategien auf den Berufseingang im engeren Sinn« (ebd.: 25). Das bedeutet, dass - mit Hilfe latent vorhandener gesellschaftlicher Vorurteile – ganz bewusst Strategien entwickelt wurden, um Frauen von qualifizierten, prestigeträchtigen und gut

bezahlten Arbeitsplätzen fern zu halten, unter anderem, damit die Konkurrenz nicht zu groß wurde, oder weil es einfach nicht in das vorhandene Bild passte, wie frau zu sein hat oder was sie kann.<sup>1</sup>

Daher war es mit dem bloßen Zugang zum Studium nicht getan, denn selbst wenn nun schon seit Jahrzehnten immer mehr Frauen den Weg an die Universität schaffen, so gelingt es doch verhältnismäßig wenig Frauen, über das Magister-Studium hinaus dort zu bleiben und eine akademische Karriere einzuschlagen (vgl. Abbildung 1). Wie Abbildung 1 verdeutlicht, sinkt der Anteil von Frauen, je weiter auf der universitären Kar-

Das klingt sehr polemisch, aber wenn wir uns ansehen, mit welcher Kreativität Argumente gegen den Zugang von Frauen an die Universität gesucht wurden, dann liegt dieser Schluss sehr nahe. Vgl. dazu z.B. ein Zitat aus einem Gutachten des Akademischen Senates zum Frauenstudium – als Illustration dafür, wie wichtig der Ausschluss war: »Die Universität ist heute noch und wohl für lange hinaus wesentlich eine Vorschule für die verschiedenen Berufszweige des männlichen Geschlechts, und so lange die Gesellschaft, was ein gütiges Geschick verhüten möge, die Frauen nicht als Priester, Richter, Advokaten, Ärzte, Lehrer, Feldherrn, Krieger aufzunehmen das Bedürfnis hat, das heißt, so lange der Schwerpunkt der Leitung der sozialen Ordnung noch in dem männlichen Geschlecht ruht, liegt auch keine Nötigung vor, den Frauen an der Universität ein Terrain einzuräumen [...]«, bzw. für die Absurdität der Argumente: »An die Stelle der primitiven Annahmen der Hirnforschung des 19. Jahrhunderts, die aus geschlechtsspezifischen Unterschieden im Gehirngewicht Aussagen über die Minderwertigkeit des weiblichen Geschlechts und seiner daher notwendigen Unterordnung ableiten wollte, sind Theorien über geschlechtsspezifische Unterschiede in der Struktur und Funktion der beiden Hirnhälften getreten, die im Prinzip dieselbe Funktion erfüllen. An die Stelle von Theorien über spezifisch weibliche Instinkte sind Theorien über Hormone getreten, die aufs Gleiche hinauslaufen« (Klinger 1990, zit. nach Althoff/Bereswill/Riegraf 2001: 34).



Die Daten stammen aus dem Universitätsbericht 2005 des Bildungsministeriums und aus dem Hochschulbericht 2005 der Statistik Austria. Die Zahlen für erstmalig zugelassene Studierende und AbsolventInnen beziehen sich auf das Studienjahr 2003/04, die Personalstatistik auf Vollzeitäquivalente im Jahr 2004.

Abbildung 1: %-Anteil Frauen/Männer (eigene Darstellung)

riereleiter nach oben geblickt wird. Einzig bei den StudienanfängerInnen und beim allgemeinen Personal ist der Frauenanteil höher als der Männeranteil. Warum aber schaffen es Frauen nicht, die gläsernen Decken zu überwinden? Was sind mögliche Gründe für die Hürden, die Frauen im Weg stehen? Was sind die Konsequenzen dieser Demotivation und Barrieren?

#### Einsam auf fremdem Terrain

Eine Auswirkung war, dass es für Frauen sehr schwer war – und zum Teil noch ist -, sich an der Universität zurechtzufinden. Wenn wir heute Biografien lesen, z.B. jene von Wissenschaftlerinnen an der Wirtschaftsuniversität (Buber/Ernst 1999) oder jene, die Ingrisch/Lichtenberger-Fenz (1999) zur Illustration in ihrer Studie anführen, dann fällt auf, dass viele darauf verweisen, wie schwierig es war, ohne Vorbilder bzw. Vorreiterinnen durch das Studium zu gehen. Dies trifft insbesondere auf Studentinnen aus ArbeiterInnenfamilien bzw. so genannten bildungsfernen Schichten zu. Wie Astrid Schwarz (1997) herausgearbeitet hat, ist gerade bei ArbeiterInnentöchtern des Gefühl des Verlorenseins bzw. des Nicht-Wissen, wie richtig zu kommunizieren und zu agieren sei, sehr groß. Auf der einen Seite ist hier das Unverständnis der Herkunftsgemeinschaft, die mit der Universität nichts anfangen kann und auch nicht weiß, was dort überhaupt passiert; auf der anderen Seite fehlen die Vorbilder. Da es kaum weithin bekannte Frauen gibt, auf die verwiesen werden kann, bleibt bei vielen der Vorwurf, dass sie nur ihre Zeit vergeuden, da sie ja sowieso einmal Kinder bekommen werden, und sich die Investition in ein Studium daher nicht lohnt (vgl. Sengstbratl 1999). Dennoch muss gesagt werden, dass ArbeiterInnen und Bäuerinnen/Bauern ihre Töchter sehr wohl im Rahmen ihrer Möglichkeiten, zumindest mental, unterstützen (Ingrisch/Lichtenberger-Fenz 1999: 28).<sup>2</sup>

Aber auch das kulturelle Kapital, also dass Wissen, wie frau/ man sich in akademischen Zirkeln bewegt, und die Unterstützung im familiären Umfeld machen hier einen Unterschied: »Während ein Studium als Lebens- und Arbeitsperspektive für Töchter aus (bildungs-)bürgerlichem Haus eine Selbstverständlichkeit darstellt, ist es für Töchter aus (universitäts-)bildungsfernen Familien doppelt fremd« (Ingrisch/Lichtenberger-Fenz 1999: 25 f.). Ein Beispiel, wie abschreckend diese Institution Universität sein kann, bietet das Erlebnis von Sengstbratl, als sie zum einführenden Orientierungstutorium gehen wollte, dann aber doch wieder umkehrte: »Den Festsaal, in dem das Orientierungstutorium stattfand, konnte ich trotz Lageplanes der Wirtschaftsuniversität lange nicht finden. Als ich endlich davor stand, wagte ich es einfach nicht, die mächtigen, festungsähnlichen Metalltüren zu öffnen, die ich als einschüchternd und zurückweisend empfand« (Sengstbratl 1999: 28). Wie die angeführten Studien und Texte zeigen, sind derartige Erlebnisse für Frauen, insbesondere für jene aus bildungsfernen Schichten, keine Einzelfälle. Gäbe es mehr Frauen bzw. wären die Leistungen, welche Frauen in verschiedenen Disziplinen erbracht haben, breiter bekannt, würden diese abschreckenden Zugangsbarrieren doch etwas an Schrecken verlieren und wahrscheinlich würde so manche Frau es wagen, neue Wege zu gehen. Womit wir

2 »Sie [die ArbeiterInnen/Bäuerinnen/Bauern; Anm. E.G.] sind stolz auf ihre begabten Töchter, sie legen ihnen nichts in den Weg, sondern fördern sie – ganz im Gegensatz zu manchen kleinbürgerlichen Eltern, deren Horizont nicht nur davor endete, sondern die auch einen Sprung der Tochter über soziale Grenzen und Geschlechter-Grenzen hinweg am liebsten verhindern wollten« (Ingrisch/Lichtenberger Fenz 1999: 28). auch schon beim nächsten Punkt wären, nämlich dass es bei der Studienwahl eine Art Geschlechtersegregation gibt.

#### Studienwahl

Wenn wir uns die Statistiken ansehen, so können wir feststellen, dass die Studienwahl von Frauen und Männern sehr unterschiedlich ist: Frauen wählen überproportional häufig das Studium der Veterinärmedizin und der Geisteswissenschaften, wohingegen in technischen Studienrichtungen bzw. in der Montanistik fast ausschließlich männliche Studenten zu finden sind (siehe Abbildung 2). Es gibt unterschiedliche Gründe für diese Differenzen: fehlende (weibliche) Vorbilder und Mentorinnen (bzw. Mentoren), mangelndes Selbstbewusstsein und fehlende Unterstützung dafür, auch ein atypisches Studium zu wählen, und vieles mehr.

Dieses Beschränken auf typische Studienrichtungen hat auch negative Konsequenzen: Zum einen sind im allgemein gesellschaftlichen Diskurs gerade die Geisteswissenschaften eher unterbewertet (die Diskussionen rund um die University of Excellence<sup>3</sup> in Gugging oder um so genannte Orchideenfächer zeigen dies sehr deutlich); zum anderen sind die Aussichten auf einen guten Arbeitsplatz gerade in den von Frauen bevorzugten Studienrichtungen verhältnismäßig schlecht: »Im Bereich der Akademikerarbeitslosigkeit hängt der Grad der Arbeitslosigkeit vom abgeschlossenen Fach, vom Geschlecht und vom Alter ab.

3 Im Februar 2006 beschloss das Kabinett Schüssel II die Einrichtung einer Eliteuniversität auf dem Gelände der ehemaligen Nervenheilanstalt Gugging. Dabei wurde hauptsächlich über die Einrichtung technischer und naturwissenschaftlicher Fächer diskutiert. Ein Hauptproponent dieser Eliteuniversität war bzw. ist der Physiker Anton Zeilinger.

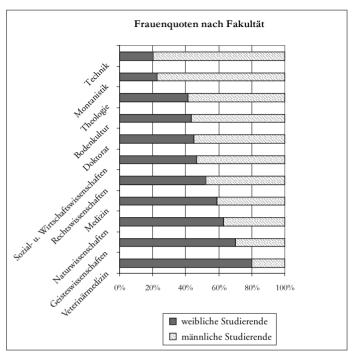


Abbildung 2: Frauenquoten nach Fakultät (eigene Darstellung) Ouelle: Statistik Austria

Im März 2005 war der höchste Anteil an arbeitslosen Akademiker/inne/n mit Universitätsabschluss in Geistes- und Naturwissenschaften zu finden« (bm:bwk 2005a: 93), also genau in jenen Bereichen, die vorwiegend von Frauen studiert werden.

Eine Anmerkung noch: Interessant ist, dass gerade bei jenen Studienrichtungen, bei denen die Studienplätze nun durch (über die Studiengebühren hinausgehende) Zugangsbeschränkungen wie Eingangsprüfungen limitiert sind, der Frauenanteil unter den Studierenden überdurchschnittlich hoch ist (mit Ausnahme

der Betriebswirtschaft).<sup>4</sup> Das bedeutet, dass durch die Verordnung der ehemaligen Bildungsministerin Gehrer primär Frauen betroffen sind. Ob das die schon prekäre Situation von Frauen an der Universität verbessern und Frauen bei ihrem Weg zur Wissenschaft unterstützen wird, ist fraglich.

Nun ist die Wahl des Studienfaches selbstverständlich von vielen Faktoren beeinflusst (vgl. den Artikel von Sinnreich in diesem Buch). Die Berufsaussichten sind dabei sehr wohl relevant, wie z.B. die Studie von Ingrisch/Lichtenberger-Fenz aufzeigt. Doch auch die Unterstützung aus dem sozialen Umfeld, also was den Frauen von ihnen nahe stehenden Menschen zugetraut wird, beeinflusst diese Entscheidung (vgl. Ingrisch/Lichtenberger-Fenz 1999: 34 ff.). Wenn die Unterstützung fehlt oder nur sehr eingeschränkt vorhanden ist, wird es bedeutend schwieriger.

#### Umwege, Kreuzungen und Fallen

Abseits dessen, dass Frauen nicht aus der gesamten Bandbreite an Studienfächern wählen, wechseln sie häufig am Anfang des Studiums nach einer Orientierungsphase das Studienfach (vgl. Ingrisch/Lichtenberger-Fenz 1999: 39 ff.). Dieses Muster zieht sich weiter durch: Wie Riedl (1999) festhält, verfolgen Frauen meist keine »linearen« Karriereläufe. Oft betätigen sie sich neben dem Studium noch in anderen Feldern, haben Betreuungspflichten und die Lasten der Reproduktionsarbeit zu tragen. Diese kurvenreichen Lebensläufe haben aber im wissen-

4 Laut den Zahlen der Statistik Austria aus dem Hochschulbericht 2005 studieren in der Humanmedizin, Zahnmedizin, Pharmazie, Biologie, Psychologie, Veterinärmedizin und Publizistik durchschnittlich um ca. ein Sechstel mehr Frauen, als der Anteil der weiblichen Studierenden an allen Studierenden beträgt. Lediglich in der Betriebswirtschaft sind überproportional viele männliche Studierende zu finden. schaftlichen Betrieb Universität – Lippenbekenntnissen in Frauenförderplänen zum Trotz – kaum Platz. Außerdem berichten viele Frauen, dass sie, sofern sie einen Arbeitsplatz an der Universität bekamen, übermäßig mit administrativen und bürokratischen Arbeiten eingedeckt waren, während ihre männlichen Kollegen sich davor drücken konnten (vgl. z.B. Holzmann-Jenkins 1999). Die Konsequenz aus solcher ungleicher Verteilung der Arbeit ist unter anderem, dass Frauen weniger Zeit zum Forschen und Publizieren bleibt. Aber gerade das Publizieren gilt als Kriterium für eine erfolgreiche wissenschaftliche Karriere (zur Problematik dieses Kriterium vgl. Matthies et al. 2001: 15 f.).

Während nun also (klischeehaft und verallgemeinernd gesagt) männliche Kommilitonen scheinbar geradlinig und zielstrebig ihr Studium absolvieren und dann eine wissenschaftliche Karriere beginnen, meinen Frauen oft, bei ihnen sei alles nur Glück und Zufall gewesen. Dass dem nicht so ist, haben verschiedene Studien gezeigt (vgl. Ingrisch/Lichtenberger-Fenz 1999 bzw. Wetterer 1985, 1988, 1989). Dennoch gibt es diese verzerrte Eigenwahrnehmung und Selbstdarstellung. Vielleicht ist das mit ein Grund dafür, dass sich so viele Frauen für Arbeitsstellen melden, für die sie an und für sich überqualifiziert sind.

Eine weitere, oft benannte, aber dennoch nicht minder gefährliche Stolperfalle entlang der (wissenschaftlichen) Karriereleiter ist das Stichwort Familienplanung. Unabhängig davon, ob Frauen wirklich einen Kinderwunsch hegen oder nicht – dieser wird ihnen unterstellt. Wie Dawid in einer AbsolventInnenuntersuchung der Wirtschaftsuniversität Wien feststellte, haben Frauen auf Grund dieses Vorurteils immer noch Nachteile (bzw. glauben auch selbst, diese zu haben), da sie ja Kinder kriegen könnten und daher die Investition in sie sich nicht lohnen würde. Das gilt für die Privatwirtschaft genauso wie für die Universität (vgl. Dawid 1999).

Doch nicht nur der Einstieg ins Berufsleben wird auf Grund des vermeintlichen Damoklesschwertes Schwangerschaft und Karenz erschwert. Wenn Frauen sich doch dafür entscheiden sollten, sowohl Beruf als auch Familie haben zu wollen, gelingt der Wiedereinstieg nach der Babypause zumeist nicht reibungslos und die Arbeitsbedingungen sind nicht mit außeruniversitären Verpflichtungen vereinbar. Oder wie es Matthies et al. ausdrücken: »Das Leitbild für wissenschaftliche Karrieren knüpft [...] an eine ›männliche‹ Arbeitskultur an, der sich viele Frauen nicht unterwerfen können oder wollen« (Matthies et al. 2001: 209). Das heißt, für Frauen stellt sich (öfter als für Männer) die Frage, ob ein wissenschaftlicher Beruf überhaupt erstrebenswert ist, da er oft mit anderen Lebenszielen kollidiert.

Neben den angeführten Barrieren sind auch informelle Hürden und Benachteiligungen von großer Relevanz: Matthies et al. nennen dabei informelle Personalrekrutierung und Leistungsbewertungen, Informations- und Kommunikationsstrukturen, in die Frauen anders eingebunden sind als Männer (vgl. Matthies et al. 2001: 210). Diese informellen Strukturen funktionieren nicht nur durch die Verbindungen und Burschenschaften, denen ausschließlich Männer angehören können, sondern auch dadurch, dass Männer (meist) ein viel dominanteres Redeverhalten haben als Frauen und daher bei Verhandlungen ganz anders – scheinbar souveräner – auftreten.

#### Zusammenfassung

Fassen wir kurz zusammen: Frauen sind im wissenschaftlichen System benachteiligt, da sie – wegen anderer Verpflichtungen – ihr Leben oft nicht so ausrichten (können), wie es eine Karriere in der Wissenschaft verlangt, denn die Universitäten sind immer noch androzentristisch organisiert. Außerdem sind Frauen oft von informellen Informations- und Entscheidungsstrukturen ausgeschlossen oder werden gemobbt. Des Weiteren wählen Frauen oft Studienrichtungen, mit denen die Chancen auf dem Arbeitsmarkt verhältnismäßig schlecht sind. Die Programme, die hier entgegenwirken sollen, greifen oft zu kurz oder werden von informellen Strukturen und Vorurteilen torpediert.

Dennoch ist die Situation zum Glück nicht ganz so negativ: Immer mehr Frauen kommen an die Universität und machen eine wissenschaftliche Karriere. Es gibt immer wieder neue Initiativen und Ansätze, z.B. Frauensommeruniversitäten, Mentoring- und Coaching-Programme (vgl. den Beitrag von Isabella Bauer in diesem Buch). Jede Universität hat einen Arbeitskreis für Gleichbehandlungsfragen und viele haben eigene Referate für Frauenförderung. Das heißt, es tut sich was, wenn auch sehr langsam. Und, um mit Marie Curie zu sprechen: »Was man zu verstehen gelernt hat, fürchtet man nicht mehr.« In diesem Sinn brauchen wir keine Angst mehr vor der Wissenschaft zu haben, denn die Probleme, die frau auf ihrem Weg durch die Universität hat, sind meist systemimmanent und nicht auf persönliches Versagen zurückzuführen.

#### Literatur

- Althoff, Martina/Bereswill, Mechthild/Riegraf, Birgit (2001): Feministische Methodologien und Methoden. Traditionen, Konzepte, Erörterungen. Opladen
- bm:bwk (Bundesministerium für Bildung Wissenschaft und Kultur) (Hrsg.) (2005a): Universitätsbericht 2005, Band 1. Wien
- bm:bwk (Bundesministerium für Bildung Wissenschaft und Kultur) (Hrsg.) (2005b): Universitätsbericht 2005, Band 2. Wien
- Buber, Renate/Ernst, Ursula Marianne (Hrsg.) (1999): Frauenwege. An einer Wirtschaftsuniversität zwischen Politik und Wissenschaft. (Frauen, Forschung und Wirtschaft, 8.) Frankfurt a.M.
- Buchinger, Birgit et al. (2002): Berufskarrieren von Frauen und Männern an Österreichs Universitäten. Eine sozialwissenschaftliche Studie über die Vereinbarkeit von Beruf und Privatem. (Materialien zur Förderung von Frauen in der Wissenschaft, 14.) Wien
- Dawid, Evelyn (1999): Risikoreiche Schwangerschaft. In: Buber, Renate/ Ernst, Ursula Marianne (Hrsg.): Frauenwege an einer Wirtschaftsuniversität zwischen Politik und Wissenschaft. Frankfurt a.M., S. 211-218
- Feyl, Renate (1994): Der lautlose Aufbruch. Frauen in der Wissenschaft. Köln
- Holzmann-Jenkins, Andrea (1999): Ein falscher Schritt, und ... In: Buber, Renate/Ernst, Ursula Marianne (Hrsg.): Frauenwege an einer Wirtschaftsuniversität zwischen Politik und Wissenschaft. Frankfurt a.M., S. 19-36
- Ingrisch, Doris/Lichtenberger-Fenz, Brigitte (1999): Hinter den Fassaden des Wissens. Frauen, Feminismus und Wissenschaft – eine aktuelle Debatte. (Reihe Frauenforschung, 37.) Wien
- Matthies, Hildegard et al. (2001): Karrieren und Barrieren im Wissenschaftsbetrieb. Geschlechterdifferente Teilhabechancen in außeruniversitären Forschungseinrichtungen. Berlin
- Riedl, Gabriela (1999): Wissenschaftlerinnen zwischen Bleiben und Gehen. In: Buber, Renate/Ernst, Ursula Marianne (Hrsg.): Frauenwege an einer Wirtschaftsuniversität zwischen Politik und Wissenschaft. Frankfurt a.M., S. 197-210

- Schwarz, Astrid (1997): ArbeiterInnentöchter an der Universität. In: Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr (Hrsg.): 100 Jahre Frauenstudium. Zur Situation der Frauen an Österreichs Hochschulen. (Materialien zur Förderung von Frauen in der Wissenschaft, 6.) Wien. S. 263-291
- Sengstbratl, Helene (1999): Footsteps. In: Buber, Renate/Ernst, Ursula Marianne (Hrsg.): Frauenwege an einer Wirtschaftsuniversität zwischen Politik und Wissenschaft. Frankfurt a.M., S. 37-52
- Statistik Austria (Hrsg.) (2005): Hochschulstatistik 2004/05. Wien, <a href="http://www.statistik-austria.at/neuerscheinungen/hochschul0405.shtml">http://www.statistik-austria.at/neuerscheinungen/hochschul0405.shtml</a>, Stand 25. 8. 2006
- Wetterer, Angelika (1985): Nein, selbst beworben hätte ich mich nie! Zum Selbstverständnis von Wissenschaftlerinnen. In: Sektion Frauenforschung (Hrsg): Frauenforschung. Frankfurt a.M./New York, S. 116-126
- Wetterer, Angelika (1988): Das waren wirklich ferne Welten ... Über den schwierigen Weg der Frauen in die Wissenschaft. In: Gerhard, Uta/Schütze, Yvonne (Hrsg): Frauensituation. Veränderungen in den letzten zwanzig Jahren. Frankfurt a.M., S. 273-291
- Wetterer, Angelika (1989): »Es hat sich alles so ergeben, meinen Wünschen entsprechend!« Über die Plan-Losigkeit weiblicher Karrieren in der Wissenschaft. In: Bathe, Silvia et al.: Frauen in der Hochschule. Lehren und Lernen im Wissenschaftsbetrieb. Weinheim, S. 142-157
- Wetterer, Angelika (1994): Professionalisierung, soziale Schließung und berufsspezifische Konstruktionen der Geschlechterdifferenz. In: Stein, Ruth Heidi/Wetterer, Angelika (Hrsg.): Studierende und studierte Frauen. Ein ost-west-deutscher Vergleich. (Wissenschaft ist Frauensache, 4.) Kassel, S. 21-46

#### ISABELLA BAUER

### Die Hochschule auf dem Weg zur Geschlechtergerechtigkeit?

Über Frauenförderung an der Universität Wien

»Es geht darum, diesen Ort als unseren Ort in Besitz zu nehmen, ihn zu besetzen mit eigenen Ansprüchen und Inhalten, uns so in die historische Kontinuität unserer Vorgängerinnen zu stellen und uns gleichzeitig zur systematischen Kritik an vorbereitenden und vollbrachten Mißhandlungen und Übergriffen, Lügen, Unsinnigkeiten und Platitüden, die im Namen der Männerwissenschaften gegenwärtig fortgesetzt und neu erfunden werden, zu ermächtigen«

(Thürmer-Rohr 1990: 18, zit. nach Schacherl 2001: 86).

Wie im vorangegangenen Artikel von Elisabeth Günther eindrücklich geschildert wurde, ist die Universität trotz über hundertjähriger Öffnung des Studiums für Frauen eine männerdominierte und -zentrierte Institution geblieben. Sie stellt mit dieser androzentrischen Ausrichtung für Frauen, die sich innerhalb der Hochschule behaupten wollen, trotz eines formalen Bekenntnisses zur Gleichstellung von Frauen und Männern immer noch eine große Herausforderung dar. »Dies ist im historischen Prozess der Institutionalisierung von Wissenschaft, Lehre und Forschung auf Denk- und Handlungsstrukturen zurückzuführen, die Frauen auf unterschiedliche Weise abwerten und ausgrenzen« (Blome et al. 2005: 21). Diskriminierungen von Frauen

sind in der Universität tagtäglich beobachtbar. Die Spannbreite reicht von unausgewogenen Frauenanteilen, je technischer und naturwissenschaftlicher die Studienrichtung und je höher die Karrierestufe an der Universität angesiedelt ist, bis hinein in die einzelnen Hörsäle, wo, spitz formuliert, zumeist männliche Wissenschaftler eine um männliche Lebenswelten kreisende, mit männlichen Klassikern gespickte männliche Wissenschaft lehren (vgl. Referat Frauenförderung und Gleichstellung Universität Wien 2004). Die Studenten reden bzw. diskutieren und werden gefördert, während die Studentinnen schweigen und ihr dumpfes Unwohlsein auf Grund der bestehenden Mechanismen des Hochschulbetriebs eher auf individuelle Defizite anstatt auf strukturelle Missstände zurückführen.

Um die Universität Wien zukünftig als Raum zu gestalten, der auch Frauen, ebenso wie es für manche Männer¹ seit Jahrhunderten selbstverständlich ist, sämtliche Möglichkeiten offen hält und sie nicht per se auf Grund ihres Geschlechts auf vordefinierte Bereiche eingrenzt oder ihnen gläserne Decken entgegenhält, gibt es eine breite Palette von Gleichstellungsbestrebungen und Frauenförderungsmaßnahmen. In diesem Artikel sollen in einer überblicksartigen Zusammenschau der geschichtliche Hintergrund, der theoretische und juristische Zugang sowie die erhofften Konsequenzen dieser Ansätze gezeigt und kritisch gesichtet werden.

Die Vorstellung von einer homogenen Gruppe »der Männer« ist irreführend, da es ein akademisches Ideal des inländischen, jungen, mittelständischen, finanziell abgesicherten, eine lineare Bildungsbiografie besitzenden Mannes gibt, das nur auf einen bestimmten Teil der Männer zutrifft. Trotzdem ist es zielführend, die beiden Genusgruppen der Frauen und Männer sowie ihre jeweiligen Voraussetzungen und Möglichkeiten in Abgrenzung voneinander zu betrachten.

#### Hintergründe

Durch vehemente Forderungen der zweiten Frauenbewegung Anfang der 1970er Jahre kam es auch in Österreich langsam, aber stetig zu vermehrten gesetzlichen Initiativen und Reglementierungen mit dem Ziel, Diskriminierungen auf Grund des Geschlechts abzubauen und zu beseitigen. Im Bezug auf gesetzliche Regelungen zur Gleichstellung ist der universitäre Wissenschaftsbereich heute sehr unterschiedlich strukturiert: Für die Universität Wien sind das Bundesgleichbehandlungsgesetz, das Universitätsgesetz 2002, der Frauenförderungsplan des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kunst, aber vor allem der Frauenförderplan der Universität Wien<sup>2</sup> von Bedeutung.

Im Lauf der 1990er Jahre gab es, gleichlaufend mit den Reformbestrebungen der Universitäten, auch einen Paradigmenwechsel in der Gleichstellungspolitik (vgl. Roloff 2000: 12 f.). Im Zuge des zunehmend an Bedeutung gewinnenden Neoliberalismus und der damit einhergehenden Forderung an die Universitäten, mit ihren Ressourcen und Potenzialen ökonomisch effizienter umzugehen, bewegten sich die Argumentationslinien weg von der reinen Kritik an der Frauenausgrenzung als Ungerechtigkeit und Verletzung der universellen Menschenrechte. Die neue und – dem politischen Zeitgeist entsprechend – wohl auch schlagkräftigere Begründung für Frauenförderung läuft darauf hinaus, dass es sich eine effiziente Universität nicht länger leisten kann, die wissenschaftlich ausgebildete »Humanressource« Frau durch die Tradierung von Geschlechterasymmetrien und -hierarchien zu vergeuden. Zudem kann es durch das Aufnehmen neuer Gruppen und deren Lebensrealitäten auch zu -

<sup>2 &</sup>lt;a href="http://www.univie.ac.at/woman/rechtliches/frauenfoerderungsplan.htm">http://www.univie.ac.at/woman/rechtliches/frauenfoerderungsplan.htm</a>, Stand Nov. 2006.

für den wissenschaftlichen Fortschritt unabdingbaren – Innovationen kommen. »Frauenförderung geht so betrachtet mit Leistungssteigerung und Qualitätsverbesserung parallel und enthält viele Elemente, die auch den Horizont des generellen Reformprozesses der Hochschule bilden« (Hey/Pellert 2001: 10). Mit der in diesem argumentativen Fahrwasser oft gebrauchten Worthülse der »frauenspezifischen Bezugnahme« eröffnet sich ein weites Feld: »von kritischer, (post)feministischer De/konstruktion des weiblichen Geschlechts bzw. der Geschlechter bis hin zur Förderung von Frauen vor allem im Zusammenhang mit Kindern und Familie. Wobei Letzteres die traditionelle und konservative Strategie der frauenspezifischen Bezugnahme ist, mit dem Ziel der Fest- und Fortschreibung weiblicher Rollenzwänge« (Rabl 2005: 10).

Zudem hat die Universität Wien begonnen, das von der EU geforderte Gender Mainstreaming zu implementieren.<sup>3</sup> Im Zuge dessen wird ein geschlechtersensibler Blick auf sämtliche politischen Konzepte und Maßnahmen eingefordert sowie zu Recht die Perspektive auf das Geschlechterverhältnis zwischen Frauen und Männern ausgeweitet. Leider geht damit jedoch oft – entgegen der ursprünglichen Intention von Gender Mainstreaming – ein Abbau von deklarierten Frauenfördermaßnahmen einher.

Für die feministischen AkteurInnen von Frauenförderungsmaßnahmen erscheint es deshalb unabdingbar, genau zu hinterfragen, aus welcher politischen oder ökonomischen Richtung Impulse zur Förderung von Chancengleichheit gegeben werden, um sich nicht für Alibiaktionen missbrauchen zu lassen. Wichtig und nebenbei ein Seiltanz in der Frauenförderung ist zudem, »darauf zu achten, weder die geschlechtsspezifischen Implikati-

3 Vgl. <a href="http://www.univie.ac.at/women/service/gendermainstreaming.htm">http://www.univie.ac.at/women/service/gendermainstreaming.htm</a>, Stand Nov. 2006.

onen der symbolischen Ordnung der (und damit Geschlechterdifferenz als soziale Platzanweisung in den) Wissenschaften zu leugnen, *noch* Frauen auf einen bestimmten Status (den der Benachteiligten, Schwachen, der Ausnahme, der Feministin oder der besonders Ehrgeizigen) festzulegen« (Pewny/Trotz 2003: 9 f., Hervorhebungen im Original).

In der Realität entpuppen sich groß an die Fahnen geheftete Gleichstellungsbemühungen der Universitäten leider oft als Farce. Zahllose Exempel aus der Praxis verdeutlichen die fest verwurzelte patriarchale Ausrichtung der Universitäten. So wurden im Jahr 2005 an der Universität Wien, die einen Studentinnenanteil von über 60% aufweist, von 25 neu zu berufenden Professuren nur zwei mit Frauen besetzt.<sup>4</sup> In weiterer Folge bleibt so auch die so wichtige Erhöhung der Anzahl weiblicher Vorbilder für Studentinnen und angehende Wissenschaftlerinnen im universitären Wissenschaftsbetrieb aus. Das ist nur ein Beispiel dafür, dass Gleichstellungspolitik und Frauenförderung an den Universitäten noch nicht tatsächlich auf allen Ebenen und in allen Bereichen gelebt werden! Zudem ist es ebenso wichtig, neben den in den Hierarchieebenen der Universität marginal vertretenen Wissenschaftlerinnen auch schon Studentinnen als potenziell zukünftige Wissenschaftlerinnen in den Blick zu nehmen. Benachteiligungen und Diskriminierungen von Frauen an der Universität beginnen nicht erst, wenn sie statistisch sichtbar und breit diskutiert werden, sondern haben ihre Grundlegung und Manifestation schon viel früher und vor allem auch während der Studienzeit (vgl. Bauer 2005).

4 Vgl. <a href="http://www.dieuniversitaet-online.at/beitraege/news/ruckblick-neue-professuren-2005/10.html">http://www.dieuniversitaet-online.at/beitraege/news/ruckblick-neue-professuren-2005/10.html</a>, Stand Nov. 2006.

#### Einrichtungen und Maßnahmen

An der Universität Wien gibt es eine Reihe von institutionalisierten Frauenförderungsmaßnahmen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen. Je nach Ansatz steht die Förderung von vermehrtem Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen im Vordergrund oder es geht um die Schaffung eines Bewusstseins über Rechtsverletzungen und Diskriminierungen. Außerdem stellen die Ermöglichung des Zugangs zu Informationen und Unterstützungsstrukturen sowie die Stärkung von Selbstorganisation und Selbsthilfetätigkeit, um im Wissenschaftsbetrieb bestehen und weiterkommen zu können, deklarierte Ziele einiger Frauenförderungsmaßnahmen dar. Allen gemeinsam ist, dass sie eine bewusst parteiliche Haltung für Frauen im Wissenschaftsbetrieb einnehmen und in diesem Sinn durch Thematisierung, Öffentlichmachung und Projekte, die bei konkreten Problemstellungen ansetzen, universitäre Strukturen hin zur Geschlechtergerechtigkeit aufzubrechen versuchen. So ist der Arbeitskreis für Gleichbehandlungsfragen<sup>5</sup> eine wichtige Instanz, um – vor allem bei Personalentscheidungen – Diskriminierungen auf Grund des Geschlechts entgegenzuwirken und gleichzeitig »Universitätsorgane und Universitätsangehörige in Fragen der Gleichstellung von Frauen und Männern sowie der Frauenförderung zu beraten und zu unterstützen« (Universitätsgesetz 2002: 45).

Das Referat für Frauenförderung und Gleichstellung koordiniert verschiedene Projekte zu Gleichstellung und Frauenförderung.<sup>6</sup> Zu den wichtigsten zählen ein Mentoring-Programm für Nachwuchswissenschaftlerinnen sowie die Beratungsstelle gegen sexuelle Belästigung und Mobbing.

<sup>5 &</sup>lt;a href="http://www.univie.ac.at/Gleichbehandlungsfragen">http://www.univie.ac.at/Gleichbehandlungsfragen</a>, Stand Nov. 2006.

<sup>6 &</sup>lt;a href="http://www.univie.ac.at/women">http://www.univie.ac.at/women</a>>, Stand Nov. 2006.

Das Projektzentrum Genderforschung<sup>7</sup> hat vor allem die Aufgabe, österreichweite und internationale inner-, außer- und interuniversitäre Initiativen in der Frauen- und Geschlechterforschung zu koordinieren, zu vernetzen und darüber zu informieren. Zudem wird versucht, mit Publikationen, Forschungstätigkeiten und Veranstaltungen als Lobby für feministische Anliegen aufzutreten und so aktiv zur Verbreitung und Öffentlichmachung der Errungenschaften, Leistungen und Aktivitäten feministischer und genderbezogener Forschung beizutragen. Ein wesentlicher Anspruch der Bemühungen des Projektzentrums besteht darin, dass feministische Ansätze Bestandteil aller Disziplinen sein sollen.

Neben innerhalb der Universität angesiedelten Einrichtungen leistet auch die HochschülerInnenschaft an der Universität Wien (ÖH Uni Wien) wichtige frauen- und studentinnenfördernde Arbeit, wobei hier im Sinn der studentischen Interessenvertretung vor allem StudentInnen in ihrem Studienalltag und im Hinblick auf eine wissenschaftliche Karriere im Fokus der Aufmerksamkeit stehen.

In der Satzung der ÖH Uni Wien stehen die Förderung von Frauen und die Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Aspekte in der alltäglichen Arbeit, in Publikationen und Veranstaltungen an erster Stelle der Allgemeinen Grundsätze (Satzung der HochschülerInnenschaft 2005: 2). Das eigens eingerichtete Frauenreferat verfügt über eine erweiterte Autonomie und ist somit in seinem Tun weitgehend unabhängig. Auf der Homepage<sup>8</sup> lässt sich ein Vorgeschmack auf die vielfältigen Projekte und Initiativen holen. So bringen die Mitarbeiterinnen des Referats jedes Semester die »Frauenforscherin«, das kommentierte Vorlesungsverzeichnis zu gender- und frauenspezifischen Lehrveran-

<sup>7 &</sup>lt;a href="http://www.univie.ac.at/gender">http://www.univie.ac.at/gender</a>, Stand Nov. 2006.

<sup>8 &</sup>lt;a href="http://www.oeh.univie.ac.at/referate/frauen.htm">http://www.oeh.univie.ac.at/referate/frauen.htm</a>, Stand Nov. 2006.

staltungen an der Universität Wien, heraus. Mit dem Frauenwohlfühltag schaffen die Frauen der ÖH in regelmäßigen Abständen einen ausschließlichen Frauenraum an der Universität, den Frauen selbst gestalten und wo sie abseits des androzentristischen Mainstreams an Projekten arbeiten, sich austauschen, vernetzen und es sich gut gehen lassen können.

Im Vordergrund der Initiativen der ÖH steht zumeist die Bestärkung von Frauen, gleichberechtigt am öffentlichen und unipolitischen (Studien-)Leben teilzunehmen, sich einzubringen und es aktiv mit- und umzugestalten. In diesem Sinn bemüht sich die ÖH, studentinnenfördernde Maßnahmen möglichst vielen Frauen nahe zu bringen und sie daran teilhaben zu lassen, jedoch ist die Resonanz oft gering. Die Gründe dafür können mannigfaltig sein: Ob die zunehmende Verschärfung der Studienbedingungen, ein hochschwelliger Zugang zur HochschülerInnenschaft oder das subjektive »Ich als Studentin bin nicht diskriminiert und bedarf deswegen keiner besonderen Förderung«-Gefühl, gepaart mit dem »Schreckgespenst Feminismus«, für die geringe Resonanz verantwortlich sind, sei dahingestellt. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Frauenförderung innerhalb der ÖH auf einzelner individueller Ebene sehr gut gelingt, jedoch weniger als erhofft an strukturellen Mechanismen und der grundsätzlichen genderspezifischen Schieflage kratzt.

Die Erfahrungen der ÖH zeigen grundsätzliche Problematiken des Frauenförderungsansatzes auf: Solange Frauenförderung oft auf ein reines – politisch korrektes – Lippenbekenntnis beschränkt bleibt und nur in vereinzelten Maßnahmen Ausdruck findet, werden in erster Linie nur einzelne Frauen<sup>9</sup> davon

9 Spannend wäre in diesem Zusammenhang, genauer zu untersuchen, welche Gruppen von Frauen von Frauenförderungsmaßnahmen profitieren. profitieren können, die dann allerdings als Beispiel für erreichte Chancengleichheit herangezogen werden können. Ein großflächiges Umdenken kann und wird erst stattfinden, wenn sämtliche Führungs- und Entscheidungspositionen konsequent zu 50 Prozent mit Frauen besetzt werden und alle Entscheidungen, die an der Universität fallen, unter dem Aspekt der Gleichstellung der Geschlechter getroffen werden. Mit dem neuen Universitätsgesetz 2002 werden Entscheidungen über Budgetmittel, Förderungsprogramme und Bildungsinhalte jedoch ausschließlich auf der professoralen Ebene gefällt, Frauen sind dort jedoch nur marginal vertreten. Es ist fraglich, inwieweit frauenfördernde Maßnahmen dort unterstützt und getragen werden bzw. wenn ja, dann sind es wiederum Männer, die das Sagen haben, wie Geschlechterverhältnisse in den Universitäten umgestaltet werden (vgl. Rabl 2005).

Zuletzt möchte ich deshalb mit einer Bezugnahme auf das an den Anfang gestellte Zitat von Christina Thürmer-Rohr schließen: Frauenförderung geht uns alle an und kann und muss, um das Ziel der Geschlechtergerechtigkeit erreichen zu können, tagtäglich gelebt werden – mit wachem Blick, kritischem Auge und überlegtem Handeln.

#### Literatur

Bauer, Isabella (2005): Studentinnen im universitären Wissenschaftsbetrieb. (Diplomarbeit.) Wien

Blome, Eva/Erfmeier, Alexandra/Gülcher, Nina/Smasal, Kerstin/Smykalla, Sandra (2005): Handbuch zur universitären Gleichstellungspolitik. Von der Frauenförderung zum Gendermanagement. Wiesbaden

Hey, Barbara/Pellert, Ada (2001): Einführung. In: Hey, Barbara/Pellert, Ada: Frauenförderung = Hochschulreform! Dokumentation der gleichnamigen Tagung vom 28. Februar bis 2. März 2001 in Graz. (Infor-

- mation. Interuniversitäre Koordinationsstelle für Frauenforschung und Frauenstudien Graz, Sondernummer 1/2001.) Graz, S. 9-15
- Pewny, Katharina/Trotz, Regina (2003): Autoritätsverhältnisse, die auf Anerkennung basieren: prozessbegleitende Arbeit mit Diplomandinnen und Dissertantinnen. In: Projektzentrum Frauenförderung der Universität Wien (Hrsg.): Coaching. Schnittstelle Lehren und Coachen. Coachingmethoden zur profunden Unterstützung von DiplomandInnen und DissertantInnen: prozessbegleitendes Coaching und Wissenschaftscoaching. Kindberg, S. 7-23
- Rabl, Christine (2005): Die Rede von der gleichberechtigten Frau. In: *Groovy.* Die Zeitung der Fakultätsvertretung für Human- und Sozialwissenschaften, Nr. 18, S. 10 f.
- Referat Frauenförderung und Gleichstellung Universität Wien (2004): Hinter den Kulissen. Frauen und Männer an der Universität Wien. Wien
- Roloff, Christine (2000): Theorie und Praxis der Gleichstellungsarbeit im Hochschulreformprozess. In: Pellert, Ada (Hrsg.): Frauen und Universität. Dokumentation des gleichnamigen Symposiums vom 30. 9. und 1. 10. 1999 in Wien. (Information. Interuniversitäre Koordinationsstelle für Frauenforschung und Frauenstudien Graz, Sondernummer 1/2000.) Graz, S. 11-28
- Satzung der HochschülerInnenschaft an der Universität Wien (2005). Gemäß §13 Abs. 2 des Hochschülerinnen- und Hochschülerschaftsgesetzes 1998 beschlossen am 6. 6. 2005.
- Schacherl, Ingrid (2001): Die Vielfalt von Frauen erleben. Feministische Studien an der Hochschule. Innsbruck
- Thürmer-Rohr, Christina (1990): Mittäterschaft der Frau. Analyse zwischen Mitgefühl und Kälte. In: Studienschwerpunkt »Frauenforschung« am Institut für Sozialpädagogik der TU Berlin (Hrsg.): Mittäterschaft und Entdeckungslust. Berlin, S. 18, zit. nach: Schacherl, Ingrid (2001): Die Vielfalt von Frauen erleben. Feministische Studien an der Hochschule. Innsbruck, S. 86
- Universitätsgesetz 2002: Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien, BGBl. I Nr. 120/2002, vom 9. August 2002 (bearbeitet von Martha Sebök). Wien



## Teil D: Alternative Konzepte

# Offene Universitäten und soziale Ungleichheit

Soziale Ungleichheit ist heute meist ein Phänomen, das mit der durch die Eigenschaften des Kapitalismus an sich verursachten unterschiedlichen Ressourcenverteilung begründbar ist. Unterschiedliche ökonomische Ressourcen und ihre Dynamik – Armut reproduziert Armut und Reichtum reproduziert Reichtum – sind dabei nur als Spitze des Eisbergs zu sehen. Mit Bourdieu/Wacquant (1992) könnte man des Weiteren auch von anderen, untereinander »auswechselbaren« Machtformen sprechen: von sozialem, kulturellem und eben ökonomischem Kapital.

Der moderne westliche Sozialstaat hat in der Vergangenheit versucht, gegen die Reproduktion dieser ungleichen Ressourcenverteilung Maßnahmen zu ergreifen: ökonomische Umverteilung durch Besteuerung, Erhöhung der sozialen Mobilität durch liberalere Gesetze, Ermöglichung von kulturellem Kapital durch die Schaffung eines egalitären Bildungssystems, vor allem durch die Öffnung der Universitäten für sozial benachteiligte Klassen. Mit der seit den 1980er Jahren aufkommenden neoliberalen Politik als politischem Mainstream werden diese sozialstaatlichen Errungenschaften schrittweise zurückgenommen. Dies trifft besonders das Bildungssystem, das zuvor lange Zeit eine Möglichkeit für sozialen Aufstieg bot. Denn gerade durch die Öffnung der Universitäten war für viele der Erwerb von kulturellem Kapital möglich geworden. Nicht selten wird daher heute von der »Ökonomisierung der Bildung« (Paulo Freire Zen-

trum/Österreichische HochschülerInnenschaft 2005) gesprochen, deren vorrangiges Ziel nicht die Herstellung sozialer Gleichheit, sondern einer Elite ist und deren vorrangiges Finanzierungsprinzip nicht auf der Bereitstellung von ausreichenden Mitteln, sondern auf die termingerechte Produktion eines gewissen wirtschaftlich gewünschten Quantums an billigen und nicht aufmüpfigen AkademikerInnen zielt. Dem stellen sich jedoch vermehrt Gruppen entgegen, die Bildung für alle ermöglichen wollen, unabhängig von sozialer Schicht und vorheriger Ausbildung. Sie organisieren sich in Bildungsinitiativen, die sich meist als »Offene Universitäten« bezeichnen und ein Spektrum zwischen Autonomie und Subventionierung, zwischen losen Plattformen von Kleingruppen, Workshops und Vorträgen bis hin zu institutionalisierten Einrichtungen bilden. Wie solche Gruppen entstehen und entstanden sind, welche Auswirkungen ihre Etablierung (Institutionalisierung) auf die soziale Durchlässigkeit der Offenen Universitäten selbst haben kann und ob sie nur Lückenbüßer für ein unsoziales System sind oder das System verändern können – mit diesen Fragen wird sich dieser Artikel beschäftigen und einige Ansätze und Perspektiven alternativer Bildung anhand dreier solcher Projekte beleuchten. Zunächst wird der »Dinosaurier« der Offenen Universitäten, die (British) Open University, vorgestellt. Sie wurde vor fast 40 Jahren gegründet und gilt heute als fixe Größe des britischen Bildungssystems. Es folgt eine Beschreibung der linken Szene von Ljubljana und deren Versuche zu alternativer Bildung. Als letztes Beispiel wird die 2005 gegründete Wiener Gruppe »keine\_uni« vorgestellt.

#### The (British) Open University

Die Open University (OU) in Großbritannien wurde 1969 unter der Labour-Regierung von Harold Wilson mit dem Ziel gegründet, vor allem jenen Personen einen Universitätsabschluss zu ermöglichen, denen bis dahin der Zugang zu höherer Bildung verwehrt gewesen war. Sie zeichnet sich durch ihr besonderes Lehrsystem aus: Über ein Fernstudium kann die Absolvierung eines Universitätsabschlusses erreicht werden. Die Open University ist landesweit tätig und verlangt keine Aufnahmequalifikationen (z.B. Matura). Darauf beruht ihr Status als frei zugängliche, offene Universität. Es müssen jedoch Kosten für die einzelnen Kurse erbracht werden (welche Organisation und Lernmaterialien beinhalten). Bei sozialen Schwierigkeiten¹ kann um Unterstützung durch die OU angesucht werden.

Die Idee einer »Offenen Universität«, die Menschen gleich welcher sozialen Herkunft die Teilnahme an einem öffentlichen Lehrangebot ermöglicht, wurde Anfang der 1960er Jahre geboren. Der – damals noch – radikale Vorschlag von Michael Young, ein Universitätsdiplom auch extern erwerben zu können, wurde von der Labour Party aufgegriffen und bei ihrem Regierungsantritt 1964 als »University of the Air« in Angriff genommen. 1971 konnte der Studienbetrieb für 25.000 StudentInnen aufgenommen werden. Die Zahl der AbsolventInnen ist im Lauf der Jahre stetig angestiegen und überschritt 1998 erstmals die Marke von 200.000 (vgl. Open University 2006). Nicht nur die Idee eines offenen Zugangs zu einer Universität, sondern auch die Form des Lehrens über Fernsehsendungen war schwerer Kritik ausgesetzt. Erst durch die Bewährung der angewandten Me-

1 Bei einer bestimmten Einkommenshöhe, sozialer Bedürftigkeit, Arbeitslosigkeit oder Behinderung. thoden und den Erfolg der AbsolventInnen sowie durch positive Umfrageergebnisse des Higher Education Funding Council for England (vgl. HEFCE 2005) konnte dies widerlegt werden.

Es gibt jedoch die formelle Einschränkung für Studierende der Open University, dass sie das Mindestalter von 18 Jahren erreicht haben müssen (vgl. Open University 2006).

An der »Open University« wird das so genannte »Supported Open Learning« angewandt, das eine gewisse persönliche Auswahlfreiheit gewährt, aber auch Selbstständigkeit erfordert: » Open learning means that you will be learning in your own time by reading course material, working on course activities, writing assignments and perhaps working with other students. Supported means support from a tutor and the student services staff« (Open University 2006). Diese Methode bewährt sich vor allem für Halbzeitstudierende, die keine Zeit finden, eine reguläre Universität zu besuchen, sowie für Menschen mit Behinderung, denen damit eine physische Barriere genommen wird.<sup>2</sup> Die zur Absolvierung eines Kurses benötigten schriftlichen, auditiven oder audiovisuellen Materialen werden den TeilnehmerInnen zugesandt, per Internet und Fernsehsendungen verbreitet oder durch lokal veranstaltete Tutorien vermittelt. Die bestimmten Kategorien (Arts, Social Science, Education usw.) zugeordneten Kurse werden mit einer Anzahl von *credits* bewertet und lassen so eine Kalkulation über noch abzuschließende Kurse zu. In diesem Sinn gibt es auch hier leichte Beschränkungen, da für gewisse Kurse ein Vorwissen durch vorausgegangene Lehrveranstaltungen benötigt wird (vgl. Harris 1992: xix). Dies gilt vorrangig für Lehrveranstaltungen, die einer beruflichen Zusatzausbildung dienlich sind. Obwohl das System einer Offenen Universität im

2 An der Open University befinden sich gegenwärtig 10.000 behinderte Menschen in Ausbildung (vgl. Open University 2006).

Grunde nicht den Standards einer traditionellen Universität entspricht, hat sich die OU mittlerweile ein Refugium an Institutionen und professionellen Körperschaften geschaffen, die ihre Ausbildungsmodalitäten anerkennen und mit ihr zusammenarbeiten. Sie ist auch sehr darum bemüht, offizielle Reputation von ArbeitgeberInnen zu erhalten und damit den AbsolventInnen bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu eröffnen. Die Institutionalisierung der OU wird durch die Regulierung der Kurse nach bestimmten Modalitäten sowie durch die Vernetzung zu Einrichtungen und Firmen deutlich. Dies äußert sich in einer Anpassung des Kursangebots an externe, meist wirtschaftliche Anforderungen.

## Die institutionelle Basis der OU und ihr Bildungspotenzial

Um einer Idee, die Ende der 1960er Jahre als radikal und von anderen Parteien als »vollkommener Unsinn«<sup>3</sup> bezeichnet wurde, eine derartige Konsistenz zu verschaffen und ihr die bestehende materielle Basis zu verleihen, benötigt sie vor allem auch finanzielle Unterstützung.

Der Higher Education Funding Council for England (HEFCE) ist Hauptunterstützer der Universität. Sie erhält auch Subventionen von anderen nationalen Regierungsstellen sowie von der Europäischen Kommission. Neben diesen öffentlichen Einrichtungen nimmt sie auch private Unterstützungsgelder entgegen (vgl. Open University 2006).

Um die umfangreiche Körperschaft finanziell wie personell zu organisieren, bedarf es einer Steuerung, die sich aus Rat, Senat

3 Iain Macleod von der Conservative Party bezeichnete die Idee vor ihrer Umsetzung als »blithering nonsense«.

und Generalversammlung zusammensetzt. Sie sind für die Administration der OU genauso verantwortlich wie für europaweite Kontakte zu Institutionen, unter denen sich immer mehr Offene Universitäten finden lassen.

Hier hat sich eine Konzentration auf den wirtschaftlichen Bereich herausgebildet, wodurch mehrere Open University Business Schools (OUBS) mit Standorten in Österreich und Deutschland entstanden sind.

Das System der Offenen Universität findet besonders seitens der Wirtschaft starke Zustimmung, da eine Weiterbildung neben der beruflichen Tätigkeit möglich ist: »You can study without taking time out from the workplace – a benefit that is of value both to you and your employer« (Open University 2006).

Neben sozial niedrigeren Schichten, die durch das System des Offenen Lernens Zugang zu höherer Bildung finden, profitiert also auch der Markt von dieser Idee. Eine vormals radikale Idee konnte zu allgemeiner Wertschätzung gelangen und zum Nutzen der Wirtschaftstragenden verwendet werden. Hier scheint es, als ob die vermittelten Inhalte keine direkte Rolle spielten, sondern vielmehr die Art und Weise, wie Bildung effizient und flexibel weitergegeben werden kann.

#### Selbstzweck einer Offenen Universität

Die Open University wurde mit dem Ziel gegründet, alle Bevölkerungsschichten in das Bildungssystem mit einzubeziehen, und postuliert: »The Open University is open to people, places, methods and ideas« (Open University 2006).

In diesem Sinn konnten bislang sozial diskriminierte Personengruppen durch das Absolvieren von Kursen ihre Lebensqualität wesentlich steigern – »stories appear which reveal that an OU graduate has just undergone spectacular social mobility as a

result of having taken the course, and there are surveys which show other benefits like increased confidence, raised ambitions, greater security and so on« (Harris 1992: xx).

Stuart Hall, bekannter Sozialwissenschaftler und Mitbegründer der Cultural Studies, nahm 1979 die Herausforderung an, an der OU zu lehren, um seine Studien vom intellektuellen Zentrum weg an die bildungsfernen Schichten heranzutragen. So erklärt er seine Motivation: »Darüber hinaus dachte ich, das sei auch eine Gelegenheit, das hochkomplexe Paradigma der Cultural Studies [...] auf eine mehr alltägliche Ebene zu bringen, denn die Kurse der Open University sind offen für Leute ohne akademische Ausbildung« (Hall 2000: 30).

Wenn das kapitalistische System aber keine andere Möglichkeit findet, Randgruppen in sein Ausbildungsprogramm aufzunehmen, stellt eine Offene Universität die beste Möglichkeit dar, diese Inhalte zu vermitteln. Die OU ermöglicht so zwar sozial ausgegrenzten Gruppen, an allgemein höherer Bildung teilzunehmen, doch nur so weit, wie diese für den Arbeitsmarkt verwertbar ist.

## Metelkova und ROG – alternative Bildung in den linken Zentren Ljubljanas

Auch in Slowenien schläft die linke Szene nicht. Bereits Anfang der 1990er Jahre wurde dort das autonome Zentrum Metelkova auf dem Areal einer ehemaligen Kaserne gegründet. Dieses Zentrum bietet seither Raum für Ateliers, Galerien, Lokale, das so genannte »Friedensinstitut« uvm. Fast ebenso lange wird eine »Workers and Punkers University« abgehalten. Dabei wird jedes Jahr ein Thema festgelegt, das den gesamten folgenden Veranstaltungen – wie Vorlesungen, Diskussionen, Lesezirkel etc. – zugrunde liegt. Jedes Thema soll Lücken im öffent-

lichen und akademischen Diskurs abdecken und so kamen über die Jahre Begriffe wie »Neokonservativismus«, die »Neue Rechte«, »Postfordismus« und (im Jahr 2005) »Politische Ökologie« zu Ehren. Diese Themen werden dann – meist von StudentInnen – mit Inhalten gefüllt und in die Form von Veranstaltungen gebracht. Damit wird schon erkennbar, dass hier ein Problem mit der sozialen Durchlässigkeit entstehen kann, da die Lehre akademisch vereinnahmt wird.

Zwar habe die »Metelkova [...] eine lange Tradition des Kampfes und eine authentische Geschichte der Autonomie und alternativer Kultur«, so die slowenische Aktivistin Marta Gregorćić (2006). Obwohl ihrer Meinung nach die Metelkova eine der bedeutendsten Produktionsstätten Europas für alternative Kultur darstellt, verharrt dieses autonome Netzwerk in einem Status, der als »halb legal, halb illegal« bezeichnet werden kann und der Willkür staatlicher Repression daher jederzeit ausgesetzt ist.

Trotzdem gilt die Metelkova als institutionalisiert, erhält Subventionen vom slowenischen Kulturministerium, der Stadt Ljubljana und – wie stolz betont wird – sogar von »internationalen Sponsoren«. Gerade deshalb gerät sie immer mehr ins Schussfeld linker Kritik: »Zu starr« sei sie geworden, zu »abgeschlossen«, jede/r, die/der mit neuen Ideen in die Metelkova komme, müsse sich zuerst mit den alteingesessenen Autoritäten herumschlagen; außerdem habe sich die Metelkova in letzter Zeit ziemlich kommerzialisiert (vgl. Gregorćić 2006).

#### Entstehung der ROG

Deswegen hat sich auch vor kurzem ein Teil der linken Szene von diesem Projekt abgespalten und versucht nun in der ehemaligen Fahrradfabrik ROG unter völlig neuen Vorzeichen einen Neuanfang. Ursprünglich als Austragungsort für die Präsentation von Hardt und Negris Theorie-Bestseller »Multitude« gedacht, kam es Ende März 2006 unter der Mitwirkung von Antonio Negri zur Besetzung des Gebäudes. Um dem Schicksal der Metelkova – sprich: einer Erstarrung und Abkapselung – zu entgehen, wurde beschlossen, die ROG zu einer »permanent temporären Zone« (Gregorćić 2006) zu erklären. Das bedeutet, dass jedes Projekt, das sich in der ROG ansiedelt, nur über einen bestimmten Zeitraum dort bleiben kann und dann dem nächsten Projekt Platz machen muss. Über den Verbleib entscheidet ein basisdemokratisch organisiertes Plenum. Außerdem wird verlangt, dass ständig alle Räume öffentlich zugänglich sein müssen und mitgebrachtes Equipment (wie Computer etc.) jederzeit von allen InteressentInnen genutzt werden kann.

Dieser radikale Weg scheint gangbar zu sein und ist notwendig, um den kritisierten Verhältnissen vorzubeugen und die ständige Neuformierung des Gesamtprojekts sicherzustellen. Derzeit befinden sich neben den etwa 300 KünstlerInnen, AktivistInnen und StudentInnen (die in dieser alten Fahrradfabrik täglich Dinge reparieren, das Areal verschönern und Galerien, Workshop-Räume, eine Bibliothek, ein Kino sowie Schnitträume für Musik und Videos einrichten) auch einige wichtige soziale Projekte, z.B. eine Selbsthilfegruppe von »erased people«<sup>4</sup> (Gregorćić 2006), eine Kooperative für ehemalige ArbeiterInnen der Fabrik selbst, welche zumeist in die Langzeitarbeitslosigkeit schlitterten, ein soziales Zentrum für ImmigrantInnen aus den Asyllagern, eine »nomadische Universität« usw.

4 »Erased people« sind jene Menschen, die als Folge des Krieges in den 1990er Jahren ihre slowenische StaatsbürgerInnenschaft verloren haben. Es wird davon ausgegangen, dass bis zu 1% der Bevölkerung Sloweniens, also in etwa 15.000 bis 20.000 Menschen, dieses Schicksal der Entrechtung und Marginalisierung erleiden mussten und müssen.

#### Schule des alternativen Lebens

Wie bei den anderen in diesem Beitrag beschriebenen Projekten kristallisieren sich einige Fragen bzw. Probleme heraus, die sich um die Themenkomplexe Raum, Institutionalisierung und Kritik an den bestehenden Verhältnissen gruppieren.

Im Fall der ROG muss der bestehende (Frei-)Raum mit Projekten gefüllt werden (im Gegensatz zur Wiener »keine\_uni«, die keinen autonomen Platz zur Verfügung hat; siehe unten) –, dafür ist die Frage der Institutionalisierung zum Hauptthema aufgestiegen.

Es könnte nun natürlich der Einwand kommen, dass die ROG als Gesamtprojekt nicht direkt auf Bildung ausgelegt ist oder dass eine theoretische Grundlage fehlt. Allerdings lassen sich wesentliche Charakteristika und Ziele alternativer Bildung Freire'scher (vgl. Freire 1998) oder Gramsci'scher Prägung - radikale Offenheit, Bewusstseinsbildung, Praxisbezug, das Verlernen verinnerlichter hierarchischer Verhaltensweisen etc. – auch bei der ROG finden: Der Ansatz, durch das Konzept der »permanenten Temporalität« nicht nur Besitz, sondern auch durch Engagement erworbene Ansprüche bzw. soziales Prestige radikal in Frage zu stellen, verlangt auch von den interessiertesten AktivistInnen ein radikales Umdenken. Der Praxisbezug entsteht in der Bereitschaft, sich auf dieses soziale (Gesellschafts-)Experiment einzulassen, es zu leben. Insofern ist die ROG eine sehr praxisorientierte, offene »Schule des alternativen Lebens«: »Wir versuchen, neue menschliche Beziehungen, neue Gemeinschaften, eine neue Gesellschaft zu erschaffen«, so Gregorćić (2006).

Die ROG steht in einer Reihe mit Paulo Freires »Pädagogik der Unterdrückten« oder Augusto Boals »Theater der Unterdrückten« oder eben den Offenen Universitäten, wenn alternative Bildungstheorie letztendlich darin besteht, die abstrakten Theorien zugunsten der Öffnung für jede/n einmal beiseite zu lassen, nicht alles (von einer theoretischen Position aus) zu wissen, sondern es auszuprobieren. »Die TheoretikerInnen [...] wissen alles; das ist der Grund, warum sie nur IdeologInnen sind. [...] Ich glaube dagegen, dass Theorie immer der Praxis folgt«, meint Gregorćić (2006). Für sie besteht Theorie »im kritischen Hinterfragen des eigenen Tuns« (ebd.). »Theorie ist also stark mit Praxis verbunden und Praxis braucht eine Theorie« (ebd.).

#### »keine\_uni« (Wien)

»keine\_uni« ist eine junge Bildungsinitiative in Wien, die es sich zur Aufgabe gemacht hat, Bildung und Wissen zu verbreiten und zu produzieren; sie geht über die Grenzen der herkömmlichen akademischen Bildungseinrichtungen hinaus, um damit auch Personen ohne Hochschulabschluss zu erreichen.

Eine Einteilung in Semester ist damit auch ihre einzige Ähnlichkeit mit einer regulären Universität, denn die Herausforderung, die Organisation von Kursen, Workshops und politischen Aktivitäten antihierarchisch und selbstständig umzusetzen, unterliegt einem völlig anderen Anspruch.

Im Oktober 2005 ins Leben gerufen, fällt ihr Auftreten mit der Einführung von Zugangsbeschränkungen an den österreichischen Universitäten zusammen (schon seit dem Wintersemester 2001/02 sind Studiengebühren zu entrichten, was nun durch Aufnahmeprüfungen für einzelne Studienrichtungen verschärft wurde).

Die Idee dazu ging aus der Basisgruppe des Studiums »Internationale Entwicklung« hervor und wird bislang von der HochschülerInnenschaft Uni Wien unterstützt.

#### »keine uni« macht Raum

Da die Initiative von Anfang an über das Internet agierte und ebenso überall anzutreffen sein wollte, bildete sie stets eine Plattform, die das Aufeinandertreffen von Menschen ermöglichte, die gemeinsam an einem bestimmten Themenfeld interessiert sind. Demnach hat »keine\_uni« keinen eigenen Raum zur Verfügung, den sie den einzelnen Arbeitsgruppen bereitstellen könnte. Es obliegt den Gruppen, eine Räumlichkeit für eine bestimmte Veranstaltung zu finden.

Die Idee, überall, wo es Menschen beliebt, einen Kurs stattfinden zu lassen, schafft einerseits die Möglichkeit, den Standort
näher an die InteressentInnen heranzutragen. Gleichzeitig können sie damit an unterschiedlichsten Orten gleichzeitig agieren
und schaffen auf einer neutralen Ebene eigene Freiräume, die
durch ihr gemeinsames Ziel, Bildung und Wissen zu schaffen,
zusammenhängen. Da der Großteil der Mitwirkenden aus dem
studentischen Milieu stammt, siedeln sich aber die Bildungswerkstätten gegenwärtig häufig in der Nähe der Universität an.

Andererseits stellt die Initiative mehr dar als eine Plattform, die zur Vernetzung von Interessengruppen beiträgt, was in einzelnen Arbeitskreisen immer wieder aufs Neue betont werden muss. Die Überlegung, eine gemeinsame Räumlichkeit einzurichten, die dem Problem, geeignete Arbeitsstätten zu finden, der Organisation und vor allem der Identifikation der einzelnen Kurse mit »keine\_uni« dienlich wäre, steht weiterhin zur Diskussion.

#### Inhalt/Struktur

»keine\_uni« will auch inhaltlich Prinzipien transportieren. Wie im Umgang miteinander, so herrscht auch in der Organisation Gleichberechtigung zwischen allen Beteiligten, unabhängig von Staats- oder Religionsangehörigkeit, Hautfarbe, Geschlecht, Klasse, Wissen – weshalb basisdemokratische Verfahren für Entscheidungsfindungen am besten geeignet sind. In einem zweiwöchentlichen Plenum wird diese Praxis immer wieder erprobt und werden relevante Themen diskutiert.

Das derzeit selektive Bildungssystem schließt sozial Schwächere nicht nur aus, es reproduziert vor allem auch von der dominierenden Wissenschaft deklariertes Wissen. Die Initiative versucht im Gegensatz dazu das Potenzial von Bildung vielfältig zu nützen: Es sollen individuelle Denkansätze mit jedem zur Verfügung stehenden Medium – schriftlich, musikalisch, dramatisch, sportlich – zum Ausdruck gebracht und der Diskussion ausgesetzt werden. Das gewohnte SchülerIn/LehrerIn-Verhältnis soll aufgebrochen werden, jeglicher ExpertInnenkult wird abgelehnt, um so eine kritische Auseinandersetzung mit Wissenschaft und Gesellschaft zu ermöglichen. Damit diesen ideellen Vorstellungen auch Rechnung getragen werden kann, gibt es bei »keine\_uni« keine Prüfungen, aber auch keine Erfolgsnachweise.

Dieser Ansatz läuft den Eigenschaften einer Ausbildung an universitären Bildungseinrichtungen, die vor allem einer Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt dienen soll, diametral entgegen. Dementsprechend findet innerhalb der einzelnen Arbeitskreise oder Workshops Auseinandersetzung mit Themen statt, die an der Universität meist vernachlässigt oder gar nicht behandelt werden: Neben künstlerischen Gruppen wie der Jamsession, dem Forumtheater und einem Bastelkreis wurden auch theoretischere Arbeitskreise wie »Kunst als Gesellschaftskritik«, »Schulkritik«, ein Gendertutorium für Männer und sozial engagierte Projekte wie der Deutschkurs für MigrantInnen angeboten.

Da die Wissenschaft nach wie vor von Männern dominiert und bestimmt wird, bedarf jegliches Arbeiten mit Wissen ebenso kritisch-feministischer Beleuchtung, was in den Arbeitskreisen mitgedacht werden soll.

Der von »keine\_uni« transportierte Inhalt ist demnach mit ihrer internen Struktur gleichzusetzen, da versucht wird, ihre Bewusstseinshaltung durch aktives Handeln nach außen zu tragen.

#### »keine\_uni« und gesellschaftspolitisches Potenzial?

»keine\_uni« stellt sich also der Herausforderung, ihr Selbstbild in die Praxis umzusetzen und damit ständig ihre eigenen Grenzen zu erproben. Dies wird in jedem einzelnen Kurs immer wieder aufs Neue versucht, hat aber schon oft zu größeren Auseinandersetzungen geführt. Viele gesellschaftlich geprägte Verhaltensmuster sind schwer aufzubrechen, sofern sie überhaupt bemerkt werden.

Hier tritt zu Recht die Frage auf, ob die Gruppe ihre Prinzipien allen Teilnehmenden klar zum Ausdruck gebracht hat, und ebenso, wie eine Missachtung dieser Prinzipien gehandhabt werden könnte. Da die Initiative in gewisser Weise noch immer im Hintergrund der AkteurInnen als Plattform fungiert, wirken ihre Wertvorstellungen keinesfalls manifestiert und grundlegend. Dies soll im Grunde auch nicht der Fall sein, dennoch wären klare Ansprüche an die Kurse durch eine politisch fundierte »keine\_uni« hilfreich, um eine Basis vorzugeben, auf der die Lernenden arbeiten können.

Wenn aber die Basis nur durch eine einmalige Niederschrift im »hauseigenen« Wiki<sup>5</sup> gegeben ist, treten ständig Unsicher-

5 Siehe »keine\_uni« (2006). Zum »Wiki«: Viele Offene Universitäten verwenden für ihre Homepages die Wikimedia-Software, mit der auch die bekannte partizipative Internet-Enzyklopädie »Wikipedia« heiten innerhalb der Gruppen auf, was zwar Diskussionen anregen, aber hemmend auf den Arbeitsfluss wirken kann. Ein marxistischer Grundgedanke drängt sich in dieser Überlegung auf: Führt die Veränderung der materiellen Grundlage auch zu einer Bewusstseinsveränderung? Eine provokante Frage, der in ihrer Tiefe hier nicht nachgegangen werden kann. Dennoch sei angedeutet, dass zwar gewisse Grundmittel durch finanzielle Unterstützung seitens der ÖH Uni Wien gedeckt werden können, dass aber eine Theorie ohne Möglichkeiten, in materielle Erscheinung zu treten, nur schwer an Standfestigkeit gewinnen kann.

Es kann von einer veränderten Bewusstseinshaltung der (meist studentischen) Teilnehmenden gesprochen werden, die vor allem durch die Umgangsweise miteinander erreicht wird.

Nun stellt sich »keine\_uni« den Anspruch, unterschiedliche Lebensrealitäten – wie jene von ArbeiterInnen und StudentInnen – zusammenzuführen, was jedoch mit Problemen verbunden ist. Menschen aus niedrigeren Einkommensschichten finden den Weg zu den Kursen kaum. Dass viele Räumlichkeiten der Universität unter Verwendung stehen, kann hier eine zusätzliche Barriere darstellen.

Für die Zukunft stellt sich die Initiative aufs Neue der Herausforderung, auch an Menschen heranzutreten, deren Wissen aus ihrer Lebens- wie Alltagserfahrung stammt und für das kritische Hinterfragen der Gesellschaft vordergründig sein könnte.

erstellt wurde. Damit wird der Zweck verfolgt, dass jede/r Interessierte die Homepage unmittelbar verändern und verbessern kann und dass ein Dialog entsteht.

#### Conclusio

Was lässt sich also anhand der angeführten Beispiele über die Offenen Universitäten und ihr Verhältnis zu sozialer (Un-) Gleichheit aussagen?

Zunächst konnte hoffentlich schlüssig argumentiert werden, dass – so unterschiedlich die vorgestellten Offenen Universitäten auch sein mögen – sich gewisse Charakteristika durchgehend feststellen lassen:

- Die Kritik an den bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen respektive sozialer Ungleichheit und die Bereitschaft, dagegen vorzugehen.
- 2. Die Eroberung neuer Freiräume auf physischer, psychischer wie virtueller Ebene.<sup>6</sup>
- 3. Die Beschäftigung mit dem Verhältnis zwischen dem Grad der Institutionalisierung und dem Anspruch, gesellschaftskritisch oder -verändernd zu wirken.

Das letzte Charakteristikum betreffend lässt sich die Tendenz ausmachen, dass eine Offene Universität umso mehr an ihrem gesellschaftsverändernden Potenzial verliert, je institutionalisierter sie ist (und deshalb großen Erfolg hat). In der Entwicklung der einzelnen Initiativen spielt dabei die Beachtung der historischen Komponente eine wesentliche Rolle. (Wie war die Anfangskonstellation? Wer hatte welche Interessen? Und ist die Zeit der Beobachtung ausreichend?)

Sozialer (Un-)Gleichheit durch Offene Universitäten entgegenzuwirken ist demnach notwendig, aber gleichzeitig immer der Gefahr ausgesetzt, von den wirtschaftlichen Mechanismen des Neoliberalismus vereinnahmt zu werden.

6 D.h. Gebäude, öffentliche Räume; Wohlfühlräume, gesellschaftliche Nischen; aber auch über Medien wie Internet, Fernsehen usw.

#### Literatur

- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc (1992): Rede und Antwort. Frankfurt a.M.
- Freire, Paulo (1998) [1973]: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg
- Gregorćić, Marta (2006): Interview vom 1.7. 2006. Geführt und aus dem Englischen von Clemens Plasser. [Unveröffentlicht.]
- Hall, Stuart (2000): Cultural Studies. Ein politisches Theorieprojekt. (Ausgewählte Schriften, 3.) Hamburg
- Harris, David (1992): From Class Struggle to the Politics of Pleasure. The effects of Gramscianism on Cultural Studies. London/New York
- HEFCE (Higher Education Funding Council for England) (2005): National Student Survey, <a href="http://www.hefce.ac.uk/learning/nss/data">http://www.hefce.ac.uk/learning/nss/data</a>, Stand Nov. 2006
- »keine\_uni« (2006): Homepage/Wiki der Bildungsinitiative »keine\_uni«, <a href="http://www.keineuni.org">http://www.keineuni.org</a>, Stand Nov. 2006
- Open University (2006): The Open University, <a href="http://www.open.ac.uk">http://www.open.ac.uk</a>, Stand Nov. 2006
- Paulo Freire Zentrum/Österreichische HochschülerInnenschaft (Hrsg.) (2005): Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen. Wien

#### Andreas Kemper

# Utopien eines nicht-ausgrenzenden Bildungssystems<sup>1</sup>

Die Ökonomisierung der Hochschule ist ein hegemonialer Diskurs innerhalb der Linken. Es wird behauptet, die »kundInnenorientierte Hochschule« untergrabe den Eigensinn der Bildung. Diese marktorientierte Hochschulpolitik wird automatisch mit dem Interesse der Industrie an der Verwertbarkeit von Hochschulbildung identifiziert. Es wird unterstellt, die Institutionen des Kapitals betrieben eine bewusst ungerechte Politik und nähmen in Kauf, bildungsferne Schichten vom Zugang zur Hochschulbildung auszugrenzen. Allerdings widerspricht dem ja, dass viele Institutionen, die Unternehmer-Interessen vertreten, eine höhere soziale Durchlässigkeit des Bildungssystems fordern, so die Handwerkskammer Baden-Württemberg, die Handwerkskammer Hamburg, die OECD und weitere Organisationen. Wir sprechen hier deshalb nicht von »Klasseninteressen«, sondern von »Kapitalinteressen«, und wir nennen diese auch »ständische Interessen«. An dieser Stelle lässt sich mit Ernst Bloch argumentieren, der sagt, Deutschland sei das Land der »Ungleichzeitigkeit«. Das heißt, wir haben hier in Deutschland Kräfte, die fast noch feudal agieren, obschon das Land ein mo-

Dieser Text entstammt einem Vortrag und verdankt sein Zustandekommen Tobias Fabinger. Andreas Kemper und Tobias Fabinger sind ehemalige Referenten für studierende ArbeiterInnenkinder an der Universität Münster. derner Industriestaat ist. Die AkteurInnen, die für das veraltete Bildungssystem verantwortlich sind, sind politisch anzugreifen. Zudem gilt aber auch, dass das Politische persönlich ist: Was passiert persönlich bei den im Bildungssystem Beteiligten? Dieser Ansatz kommt aus der Frauenbewegung und ich finde es wichtig, dass wir ihn auch bei der Ausgrenzung von ArbeiterInnenkindern mitberücksichtigen.

#### Kritik am Ökonomismus

Die Geschichte der Kritik an der ökonomistischen Linken ist von Anfang an verknüpft mit Utopien sozial gerechter Bildung. Ich beginne mit den Diskussionen während der Entstehung der Sowjetunion. Die »Proletkult«-Bewegung war zu bestimmten Zeiten genauso groß wie der gegnerische leninistische Flügel. Es ging um die Frage, ob nach der Revolution das bürgerliche Wissen genutzt und weiter ausgebaut oder ob alles umgekrempelt und vom Standpunkt der ArbeiterInnen aus neu gedacht und gestaltet werden sollte. Die »Proletkult«-Bewegung stand für den Ansatz des Neubeginns, unter anderem durch »Arbeiteruniversitäten«. Lenin hingegen wollte das »Gute« der bürgerlichen Kultur bewahren und voranbringen. In der Resolution der ersten »Allrussischen Konferenz der Proletkult-Organisation« zum Thema »Wissenschaft und Arbeiterklasse« vom 17. Dezember 1918 wurde gefordert:

»1. die Schaffung einer Arbeiteruniversität in Form eines ganzen Systems kultureller Aufklärungsinstitutionen, welches auf der kameradschaftlichen Zusammenarbeit der Lehrenden und Lernenden begründet ist und folglich das Proletariat zur vollständigen Inbesitznahme der wissenschaftlichen Methoden und der höchsten Errungenschaften der Wissenschaften führt; 2. auf der Basis der Tätigkeit der Arbeiteruniversität die Ausarbeitung einer Arbeiterenzyklopädie, einer harmonischen, zu größter Einfachheit und Klarheit gebrachten Darlegung der Methoden und Errungenschaften der Wissenschaft vom proletarischen Standpunkt aus.«

Die Proletkult-Bewegung konnte ihre Forderungen nicht durchsetzen.

In der Weimarer Republik schrieb Otto Rühle ein Buch zur Psychologie der ArbeiterInnenkinder, in dem er den Ökonomismus kritisierte und forderte, jene nicht als defizitär darzustellen. Jahrzehnte vor Pierre Bourdieu benutzte Rühle den Habitus-Begriff. Er bezog sich in seiner Analyse über die Psychologie der ArbeiterInnenkinder auf das Modell der »Proletarischen Protestmännlichkeit« Alfred Adlers. Es gehe darum, konkret zu schauen, wie ArbeiterInnenkinder sind: ihre Probleme, Interessen, Entwicklungspotenziale. Eine ähnliche Kritik am Ökonomismus äußerten Wilhelm Reich und Ernst Bloch, auf den ich später noch eingehen werde.

# Geschichte der ArbeiterInnenbildung in der DDR ...

Die DDR stand vor dem Problem, dass sie im Bildungssystem dreierlei umkrempeln wollte: 1. Entprivilegierung der Kirche im Bildungssystem. 2. Entnazifizierung – auf Grund dessen gab es kaum noch LehrerInnen. Die DDR löste dieses Problem, indem so genannte »NeulehrerInnen« aus der ArbeiterInnenschaft über Schnellkurse rekrutiert wurden. 3. Die Herstellung eines klassenlosen Bildungssystems. In den ersten Jahren der DDR konnte dies erfolgreich umgesetzt werden: Es waren so viele ArbeiterInnenkinder an den Universitäten, wie es ihrer Anzahl an der Gesamtbevölkerung entsprach. Diese Quote wurde nie wieder erreicht, auch nicht in PISA-Vorzeigeländern wie

Finnland. In den 1950er Jahren bestimmten die Massenorganisationen der DDR die konkrete Bildungspolitik. In den 1960er Jahren kam es jedoch zu einem Umschlagen dieser Bildungspolitik in Folge der »Neuen Ökonomischen Politik«. Ende der 1960er Jahre waren nur noch 33% ArbeiterInnenkinder an den Hochschulen, 1989 betrug ihr Anteil nur noch 9 bis 10% und war damit ebenso niedrig wie im Westen. Erklären lässt sich dies damit, dass wichtiger als die soziale Herkunft die Mitgliedschaft in der FDJ² wurde und damit die Bereitschaft, Ämter einzunehmen. Diese Ämter hatten häufiger BürgerInnenkinder inne – wahrscheinlich, weil sie sich mehr zutrauten.

#### ... und der BRD

Im Westen war mit der Feststellung der »deutschen Bildungskatastrophe« durch Georg Picht Mitte der 1960er Jahre die Forderung nach mehr ArbeiterInnenkindern in der höheren Bildung bildungsökonomisch motiviert, da West-Deutschland mehr AkademikerInnen benötigte, um im internationalen Wett-bewerb bestehen zu können. Der Wettbewerbsbegriff »Chancengleichheit« wurde etabliert – mit der Folge, dass eine Kritik an der Bildungsökonomie heute den Begriff der Chancengleichheit verwirft, ohne gegen eine tatsächliche Bildungsbenachteiligung vorzugehen. Die 68er-Bewegung in Deutschland war eher eine bürgerliche Bewegung. Es gab zwar Lehrlinge, die auf die Straße gingen, aber die Studierendenbewegung war, da es in West-Deutschland kaum studierende ArbeiterInnenkinder gab, bürgerlich geprägt.

2 Freie deutsche Jugend, Jugendorganisation der Staatspartei SED.

# Zur Geschichte der Studierendenvertretung

Die ersten Studierendenvertretungen in der BRD entstanden im frühen 20. Jahrhundert aus den Freistudierendenschaften und waren Studierende aus den Mittelschichten, die in die Universitäten drängten und zum Großteil als Klassenkampforganisationen agierten. Es ging ihnen darum, den Burschenschaften ihren Alleinvertretungsanspruch und ihre Privilegien streitig zu machen. Eine strukturelle Änderung der ASten (Allgemeine Studierendenausschüsse) gab es erst in den 1970er Jahren; sie wurde durch die Frauenbewegung herbeigeführt, indem sie autonome Referate einforderte, da sie sich durch die Studierendenparlamente und die ASten nicht vertreten fühlte. Nach der Frauenbewegung kam die Schwulenbewegung, dann die Lesbenbewegung und die »Krüppelbewegung«, die ebenfalls autonome Referate durchsetzten. Parallel dazu hatten sich autonome Studierendenvertretungen für ausländische Studierende entwickelt. Das heißt, für alle größeren benachteiligten sozialen Gruppen existierten in den größeren Studierendenvertretungen autonome Selbstvertretungsorgane. Die Einrichtung von autonomen Referaten erfolgte im Zusammenhang mit einem anderen Politikverständnis: mit der »Politik der ersten Person«, mit der Aussage »Das Private ist politisch«, mit basisdemokratischen Konzepten. Die bis dahin stärkeren linken Hochschulgruppen waren hauptsächlich marxistisch und gewerkschaftlich orientiert und konnten mit der »Politik der ersten Person« nicht viel anfangen. Das Problem bei den basisdemokratischen und grün-alternativen Hochschulgruppen hingegen war, dass diese Bewegung sich gerade von einer arbeiterInnenorientierten Politik abgrenzte (André Gorz: »Der Abschied vom Proletariat«). Auf der einen Seite finden wir die Alternativbewegung, die Selbstvertretungsrechte für die benachteiligten Gruppen einforderte, dabei aber die ArbeiterInnenklasse übersah; auf der anderen Seite die straff organisierten marxistischen und/oder gewerkschaftlich orientierten Gruppen, die die kapitalistische Klassengesellschaft als Hauptwiderspruch sahen, sich aber mit Selbstvertretungsansprüchen nicht identifizieren konnten. Dies erklärt, warum es für beinahe jede größere benachteiligte Gruppe autonome Referate in den Studierendenschaften gibt – außer für ArbeiterInnenkinder.

#### Studierende ArbeiterInnentöchter

Dennoch fühlten sich in der Frauenbewegung einige ArbeiterInnentöchter unwohl. In den USA war diese Bewegung noch viel stärker, in Deutschland begann eine informelle Organisierung von studierenden ArbeiterInnentöchtern in den 1980er Jahren. Zu nennen wäre das Buch »Als Verkäuferin wäre ich glücklicher geworden« von Gabriele Theling Anfang der 1980er Jahre. Sie reflektierte, wie es ihr als ArbeiterInnentochter an der Universität erging, und verband den Ansatz der Frauenbewegung der »Politik in der ersten Person« mit ihrer Arbeiterinnensozialisation. Ende der 1980er Jahre fand ein Kongress statt, an dem mehrere Soziologinnen teilnahmen, die selbst ArbeiterInnentöchter waren - Erika Haas, Anne Schlüter, Steffani Engler, um nur einige Namen zu nennen. Ich denke, dass hier neue Ansätze entstanden, da hier konkret soziologisch und persönlich über den Habitus geredet wurde. Eine parallele Entwicklung fand in den USA statt. Hier gibt es seit über zehn Jahren die »Working-Class Academics«.3 Auch hier waren es studierende ArbeiterInnentöchter, die die Bewegung ins Rollen brachten. In

3 DozentInnen aus der ArbeiterInnenschicht, die über einen E-Mail-Verteiler und jährlich stattfindende Konferenzen ein Neztwerk aufgebaut haben (<a href="http://www.workingclassacademics.org">http://www.workingclassacademics.org</a>). den USA gibt es für Bildungsaufsteiger den Begriff »straddler«, was so viel heißt wie »spreizen«. Damit ist gemeint, dass BildungsaufsteigerInnen mit dem einen Bein in der einen, mit dem anderen Bein in der anderen Kultur stecken – ein Thema vieler autobiografischer Artikel und Buchpublikationen.

# Die Gefahr des sozialen EmigrantInnentums

Im Folgenden werden einige Faktoren bestimmt, die das soziale Leben und die Studiensituation von ArbeiterInnenkindern an der Hochschule kennzeichnen. Die von einem bürgerlichakademischen Milieu geprägte Hochschule widerspricht hinsichtlich ihrer Umgangs- und Lernformen den sozialen Erfahrungen der ArbeiterInnenkinder.

ArbeiterInnenkinder können an der Hochschule in eine Art »soziales EmigrantInnentum« geraten. Dieses Problem wird bei Studiengängen, die relativ stark von der Teilhabe Studierender aus »bildungsfernen« Schichten geprägt sind (wie etwa Sozialpädagogik), nicht so groß sein wie etwa bei Medizin und Jura (zwei extrem »bildungsbürgerliche« Studiengänge). Das »soziale EmigrantInnentum« kommt für die studierenden ArbeiterInnenkinder in einem Gefühl von Fremdheit und Isolation zum Ausdruck. Auf Grund der Situation haben sie sich von ihren Herkunftsfamilien entfremdet und zugleich ist die Hochschule ein unbekanntes Terrain, wo ProfessorInnen und Studierende mit ganz anderen sozialen Erfahrungen das Feld dominieren.

#### Widersprechende Sozialisationselemente

Beleuchtet man nun die Sozialisationselemente näher, die für ein erfolgreiches Bestehen in diesem Studienbetrieb nötig sind, so können eine gewisse Abgrenzungsfähigkeit und die Kompetenz des richtigen Zeitmanagements als zentrale erfolgversprechende Verhaltensweisen verortet werden.

AkademikerInnenkinder haben auf Grund ihrer familiären Sozialisation diese Kompetenzen verinnerlicht und sind damit hochgradig »anschlussfähig« für das soziale Feld der Hochschule. ArbeiterInnenkinder müssen sich zunächst in diesem Feld orientieren und den spezifischen Verhaltenshabitus lernen.

Für die Arbeitsstruktur an der Universität ist eine Abgrenzungsfähigkeit notwendig, die im Rahmen »bürgerlicher« Beziehungsverhältnisse als normal gilt: Freundschaften und Beziehungen werden gegenüber dem Arbeitsziel zeitlich zurückgestellt, was den Beziehungsformen widerspricht, die in arbeiterlichen Milieus erlernt wurden. Dies trifft natürlich nur für geistige Arbeit zu. Für gehobene Schichten ist es selbstverständlich, geistige Arbeit als Arbeit anzuerkennen, denn sie verdienen damit, teilweise seit Generationen, ihr Geld. Die Arbeit von PhilosophInnen oder GermanistInnen wird nicht unbedingt als für die Gesellschaft notwendige »Reproduktionsarbeit« anerkannt, sondern in der ArbeiterInnenschicht als »Luxus« betrachtet. Demgegenüber werden Freundschaften, aber auch andere Aufgaben als situativ und objektiv wichtiger empfunden. ArbeiterInnenkinder können vor sich selbst kulturelle Arbeit nur schwer als Arbeit legitimieren.

Diese ständige Legitimationskrise wird durch den Charakter der derzeitigen Studienleistungen verstärkt. Sie sind nie als konkrete Aufgaben zur Lösung eines gesellschaftlichen Problems formuliert, verbleiben im Elfenbeinturm der Hochschule und

haben keinerlei praktische Auswirkungen. Bourdieu spricht hier abwertend von »Scholastik«. ArbeiterInnenkindern fällt es leichter, ihre geistigen Potenziale zu entfalten, wenn sie an der Lösung einer konkreten Aufgabe arbeiten, die auch praktische, gesellschaftliche Auswirkungen hat, auch und gerade dann, wenn es sich beispielsweise um eine philosophische oder soziologische Problemstellung handelt. Die Aneignung bürgerlicher Lernzeitkompetenz wird erschwert, weil es sich um ein intransparentes Wissen handelt, das an der Hochschule nicht gelehrt wird. Dadurch, dass die Lernzeitkompetenz nicht als schichtspezifische Abhängigkeit thematisiert wird, fühlen sich ArbeiterInnenkinder defizitär; sie glauben, sie seien weniger diszipliniert, und fangen an, sich in Bezug auf den akademischen Arbeitsrhythmus fremd und ungeeignet zu fühlen. Ihr emanzipativer Impuls, über den wir später noch schreiben, wird unterdrückt.

# Eine Bewertung der jetzt herrschenden Form von »selbstbestimmtem Lernen«

Selbstbestimmtes Lernen wird im Zusammenhang mit studentischen Diskussionen immer als etwas Wichtiges bewertet. Das Ausschlaggebende sind jedoch nicht die verschiedenen Lernformen, sondern das Wissen darum und die materiale Möglichkeit, zur richtigen Zeit zu lernen. Die Lernzeitkompetenz ist im Grunde eine internalisierte Fremdbestimmung, denn auch die freieste Studienordnung beinhaltet den Zwang zu vordefinierten Leistungen und Prüfungen.

Die Fremdbestimmung wird zum Ende des Studiums deutlich. Dann nämlich zeigt sich, dass es eine Übereinstimmung von »selbstbestimmtem Lernen« und dem geforderten Wissen geben muss, was zur Zeit durch eine Antizipierung der Bewertungskriterien von den prüfenden ProfessorInnen erreicht wird. Das heißt,

die »Selbstbestimmung« erscheint bürgerlichen Studierenden nur so, weil es eine habituelle Übereinstimmung zwischen ihnen und den Dozierenden gibt. Dies heißt im Umkehrschluss nicht, dass ArbeiterInnenkinder auf Fremdbestimmung angewiesen sind. Wir können davon ausgehen, dass die ArbeiterInnenkinder, die mit ihren geringen Ressourcen eine Hochschulzugangsberechtigung erwarben, oft kreative AutodidaktikerInnen sind.

Wichtig wäre, den »emanzipatorischen Drive« der ArbeiterInnenkinder nicht auszubremsen, sondern diesem Vermögen auch universitär eine Entsprechung zu geben. Hier bietet sich der Praxisbegriff »Fortbildung« (Ernst Bloch) an, worin die Lösung der konkurrierenden Konzepte »humanistische Bildung« kontra »wirtschaftsorientierte Ausbildung« aufscheint. Fortbildung heißt, den gesellschaftlichen Nutzen von Bildung und Forschung im gesellschaftlichen Arbeitsprozess durch die Vergesellschaftung der Hochschulen ernst zu nehmen. Damit ist kein auf Praxis verkürzter Bildungsbegriff gemeint, wie es etwa oft in der Ineinssetzung von *Bildung* und *Ausbildung* geschieht.

Es geht also immer um den gesellschaftlichen Nutzen der Bildung. »[...] prozessuale Fortbildung, die nur kraft der Frontstellung geschieht, durch den so möglichen und wirkenden Arbeitseingriff in die Welt samt darauf antwortender Weltveränderung« (Bloch 1975: 66). ArbeiterInnenkinder lassen sich schwer durch reinen Zeugniserwerb motivieren, da sie sich mit jedem Schein weiter vom sozialen Umfeld ihrer Kindheit distanzieren, statt sich wie AkademikerInnenkinder dem Status ihrer Eltern anzunähern. Der Distinktionsgewinn von ArbeiterInnenkindern kann sich zwar auf ihre Herkunftsfamilie übertragen (»Meine Tochter studiert!«), doch bleibt dieser Gewinn schal (»Ja, aber was macht die eigentlich wirklich?«). Ihr Studium muss legitimiert werden durch den unmittelbaren Nutzen im Sinn einer Weltveränderung, eines sozialen und sowohl humanisierend-ar-

beitstechnischen als auch ökologisch-orientierten technischen Fortschritts der Gesellschaft.

# Forderungen für eine nicht-ausgrenzende Hochschule

Welche konkreten hochschulpolitischen Maßnahmen könnten ergriffen werden, um die Hochschulen so zu gestalten, dass ArbeiterInnenkinder sich in ihnen besser entfalten können?

# 1. Zeitlich und organisatorisch verbindlicher Rahmen

Das wissenschaftliche Arbeiten, das ja die Kernkompetenz des Studiums darstellt, muss zunächst in einem zeitlich und organisatorisch sehr verbindlichen Rahmen, den die Universität bereitstellt, so erlernt werden, dass es zur Routine wird. Die offenen Studienstrukturen können anfangs leicht täuschen. Zu Beginn des Studiums muss die Universität ein Lebensraum sein, der die Lern- und Forschungsbereitschaft von ArbeiterInnenkindern anschlussfähig macht. Sinnvoll wäre ein MentorInnenprogramm, in dem ausgebildete und durch »Diversity-training« (Weinbach 2006) sensibilisierte Studierende »Erstsemestern« die Hochschule als Lebens- und Arbeitsraum nahe bringen. Gefordert sind hier auch die Fachschaften und Studienvertretungen, in denen ArbeiterInnenkinder oft durch aktive Mitarbeit einen Weg gefunden haben, den Uni-Bluff zu durchschauen und die Hochschule als eigenen Lebensraum annehmen zu können.

Die Studierenden sollen beim Erbringen der Studienleistungen nicht auf sich selbst zurückgeworfen werden, sondern ihre wissenschaftlichen Produkte an der Universität selbst in entsprechenden *Lern- und Forschungsarrangements* herstellen.

# 2. Selbstbestimmung im Inhalt, hohe Verbindlichkeit der Struktur

Das derzeit herrschende paradoxe Verhältnis von fehlendem zeitlich-organisatorischem Rahmen bei gleichzeitiger Beschränkung der Inhalte hat mit Wissenschaftlichkeit nichts zu tun. Dieses Verhältnis muss umgekehrt werden – *materiale* statt *formale Selbstbestimmung* –, die Studierenden sollen Forschungsfragen entwickeln, für deren Bearbeitung sie den entsprechenden Rahmen und die entsprechende Unterstützung an der Universität erhalten. Ein Studium soll von Anfang an die Fähigkeit fördern, wissenschaftliche Fragestellungen zu entwickeln.

Für eine praktisch orientierte Hochschule würden sich beispielsweise folgende Möglichkeiten anbieten: In den Ingenieurswissenschaften könnten Kooperationsseminare mit Betriebsräten und Gewerkschaften stattfinden, in denen die von den ArbeiterInnen erkannten Probleme zu technischen Fragestellungen umgewandelt werden, die wiederum an den Universitäten im Sinn einer Humanisierung der Arbeitswelt beantwortet werden können. StudentInnen der Architektur könnten mit Stadtteilinitiativen zusammenarbeiten. Ähnliches gilt für die Erwachsenenbildung im Sinn des Arbeitnehmerweiterbildungsgesetzes. Hier gab es bereits einzelne Erfahrungen mit Kooperationsseminaren zwischen gewerkschaftlichen Bildungsträgern und Fachbereichen der Universität. Gerade auch in den Geistes- und Sozialwissenschaften ist gesellschaftliche Einmischung wichtig, damit die Studierenden möglichst schnell die Spielwiese der Universität verlassen.

### 3. Anerkennung von Bildung als Emanzipation

Die derzeitige nahezu vollkommene Isolation der wissenschaftlichen Praxis von gesellschaftlichen Bedürfnissen muss überwunden werden. Die Studierenden sollen einen Rahmen erhalten, in dem sie Fragestellungen bearbeiten können, die für die Lösung gesellschaftlicher Probleme relevant sind. Diese »gebrauchswertorientierte« Wissenschaft ist ein zentrales Motivationsmoment für ArbeiterInnenkinder, die mit der gegenwärtigen Studienpraxis, bei der die Hausarbeit nur für die Dozentin/den Dozenten geschrieben wird, oft nichts anfangen können. Auf Grund ihrer sozialen Erfahrung haben ArbeiterInnenkinder oft ein ganz bestimmtes Erkenntnisinteresse: Die Richtung ihrer wissenschaftlichen Frage- und Themenstellungen läuft auf Emanzipation aus sozialen Abhängigkeitsverhältnissen zu. Zum einen haben sie Bildung biografisch als Emanzipation vom Elternhaus erfahren. Zum anderen haben sie auf Grund der Erfahrung des geringen sozialen, kulturellen und ökonomischen Kapitals ihrer Eltern mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit ein emanzipatives Interesse an der Erkenntnis und Auflösung sozialer Abhängigkeitsverhältnisse. Dies wird sich auch in der Interpretation der Studieninhalte durch die ArbeiterInnenkinder niederschlagen. Das emanzipative Interesse folgt nicht zwangsläufig aus der sozialen Herkunft, sondern ergibt sich mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit aus der Wahrnehmung der ungerechten Gesellschaftsverhältnisse: Aufsteigende ArbeiterInnenkinder kennen sowohl ihr eigenes Herkunftsmilieu als auch das ihrer bürgerlichen Mitstudierenden und entwickeln so ein Bewusstsein von den ungleichen Lebens- und Startbedingungen. Bildung als Emanzipation muss auch im formalen Modus der Hochschule anerkannt werden.

# 4. Ausbau der Beratung

ArbeiterInnenkinder haben einen erhöhten Beratungsbedarf. BildungsberaterInnen sollten auf die habituellen Unterschiede von Studierenden geschult sein. Angebote für Studierende sollten transparenter gemacht werden, um vermehrt von ArbeiterInnenkindern wahrgenommen zu werden. Zum Beispiel sollten diese angeregt werden, einen Studienaufenthalt im Ausland durchzuführen. Karsten König und Reinhard Kreckel haben »einige Ideen aus dem Kontext der Geschlechtergleichstellung in den der sozialen Gleichstellung zu übertragen« versucht. Sie schlagen Forschungen und Lehrangebote über soziale Ausgrenzung vor, Studienberatungen speziell für bildungsferne Schichten, Sommeruniversitäten, die einkommensschwache Studierende auf das Studium vorbereiten, Honorierungen für Institute, die mehr Studierende aus niedrigen sozialen Herkunftsgruppen zum Examen führen, Etablierung von Sozialbeauftragten sowie Gleichstellungsbüros für soziale Aspekte (vgl. König/ Kreckel 2003).

#### Literatur

Bloch, Ernst (1975): Experimentum mundi. Frankfurt a.M.

König, Karsten/Kreckel, Reinhard (2003): Bevorzugte Geschlechtergerechtigkeit. Zur ungleichheitspolitischen Bedeutung von Zielvereinbarungen zwischen Landesregierung und Hochschulen. In: die hochschule. journal für wissenschaft und bildung, H. 2/03, S. 64-79

Weinbach, Heike (2006): Social Justice statt Kultur der Kälte. Alternativen zur Diskriminierungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin

#### INGOLF ERLER

# Wenn ich nicht mehr weiter weiß ...

#### Der Arbeitskreis an der ÖH Uni Wien

Im Oktober 2003 traf sich zum ersten Mal der Arbeitskreis zu »Studierenden aus bildungsfernen Schichten« an der HochschülerInnenschaft der Universität Wien. Maßgeblich für die Gründung war das European Education Forum im September 2003 in Berlin, an dem sich das neu gegründete Referat für »finanziell und kulturell benachteiligte Studierende« (FiKuS) am AStA (Allgemeiner Studierendenausschuss) der Universität Münster vorstellte. Das Thema sozialer Ungleichheit nahm damals in den Diskussionen der Österreichischen HochschülerInnenschaft (ÖH) ein Schattendasein gegenüber den dominierenden Themen ein: Umbau des Hochschulsystems, Studiengebühren und Aufnahmebeschränkungen oder Bologna-Prozess. Die Situation der Studiengebühren und der steigende soziale Druck führten darüber hinaus dazu, dass es sich »betroffene« Studierende kaum noch leisten konnten, innerhalb der ÖH tätig zu sein. Somit benötigte es dieses Impulses von außen, damit sich in Wien eine Arbeitsgruppe Studierender aus bildungsfernen Schichten konstituierte. Wir wollten aus unseren eigenen Erfahrungen heraus konkrete Hilfestellungen anbieten, das Problem sozialer Ungleichheit im Bildungssystem wieder stärker in der Öffentlichkeit platzieren, uns Theorien zum Thema erarbeiten, zur Situation forschen und uns mit Personen und Organisationen vernetzen, die sich ebenfalls für das Thema interessieren könnten.

Aus diesen Zielsetzungen lassen sich auch die bisherigen Aktivitäten des Arbeitskreises ableiten. Zur Sichtbarmachung des Problems wurden Vorträge und Workshops gehalten, Veranstaltungen zum Thema organisiert und letztlich wurde an der vorliegenden Publikation gearbeitet.

Schwieriger war die konkrete Hilfestellung für Betroffene. Ein eingerichteter Journaldienst fand nur wenig Resonanz, was mehrere Grijnde hatte. Zum einen sehen sich Studierende aus bildungsfernen Schichten meist nicht als solche, sie bemühen sich vielmehr, ihre soziale Herkunft zu verstecken, oder sind sich dieser gar nicht bewusst. Zum anderen ist es schwierig, Probleme auf Grund der sozialen Herkunft auch als solche zu erkennen und dafür Lösungen zu finden. Darüber hinaus bieten bereits existierende Referate und Einrichtungen Hilfe bei »klassischen« Problemen des Stipendienwesens, Arbeitsrechts usw. an. In einem Pilotprojekt versuchte der Arbeitskreis im Wintersemester 2004, ein Tutorium anzubieten. Dieses funktionierte im Prinzip gut, doch ergaben sich auch hier einige Schwierigkeiten: Wie sollen »betroffene« Studierende angesprochen werden? Welche Inhalte präsentiert man ihnen (Orientierungshilfe auf der Universität, Informationen zum Arbeiten neben dem Studium oder Reflexionsrunde für die Diplomarbeitsphase)? Schließlich: Wann macht man eine solche Veranstaltung, wenn die »betroffenen« Studierenden neben Studium und Arbeit kaum noch Zeit finden? Letztlich blieb der Arbeitskreis bei seiner organisatorischen Struktur eines regelmäßig wiederkehrenden Jour fixe-Termins, bei dem die Möglichkeit besteht, Erfahrungen auszutauschen oder zu einem Thema zu diskutieren.

In der Theoriearbeit organisiert das Referat neben den Diskussionen zu den Jour fixe-Terminen auch inhaltliche Seminare. Für die nahe Zukunft ist ein Forschungsprojekt zur konkreten Situation an den Universitäten und beim Übergang in den Arbeitsmarkt geplant.

Die Vernetzung des Arbeitskreises mit Personen und Institutionen außerhalb der ÖH Uni Wien funktionierte bisher sehr gut. Dabei arbeitete der Arbeitskreis mit Institutionen in Österreich (ArbeiterInnenkammer, Gewerkschaft der Privatangestellten, Grüne Bildungswerkstatt, »keine\_uni«, ÖH Bundesvertretung usw.) und darüber hinaus beispielsweise mit dem Referat in Münster und dem »Freien Zusammenschluss der Studierendenschaften« in Deutschland zusammen.

Im Jahr 2005 gelang ein weiterer wichtiger Schritt zur Institutionalisierung des Themas in der ÖH. Mit dem Wintersemester 2005/06 wurde aus dem bisherigen Arbeitskreis neben dem Frauen-, dem HomoBiTrans- und dem AusländerInnen-Referat das vierte autonome Referat an der ÖH Uni Wien. Damit wurde das Thema innerhalb der ÖH institutionalisiert und verfügt heute über eine eigene Infrastruktur und ein Budget. Die Wahl der Referentin/des Referenten erfolgt dabei noch über den Arbeitskreis, für die Zukunft ist eine Vollversammlung von »Studierenden aus bildungsfernen Schichten« geplant.

Es würde uns freuen, wenn sich auch an anderen Universitäts- oder Schulstandorten ähnliche Initiativen bildeten. Gerne geben wir dafür unsere bisherigen Erfahrungen weiter, um das Thema der sozialen Ungleichheit im Bildungssystem weiter im öffentlichen Bewusstsein zu verankern.

#### Kontakt:

Referat für finanziell und kulturell benachteiligte Studierende HochschülerInnenschaft an der Universität Wien Spitalgasse 2-4 A- 1090 Wien <a href="http://oeh.univie.ac.at/referate/fikus.html">http://oeh.univie.ac.at/referate/fikus.html</a> <a href="mailto:arbeiterInnenkinder@oeh.univie.ac.at">arbeiterInnenkinder@oeh.univie.ac.at</a>

# AutorInnen

Anna-Maria Adaktylos ist Sprachwissenschaftlerin in Wien.

*Isabella Bauer* ist Bildungswissenschaftlerin, atypisch beschäftigt und in mehreren (Frauen-)Projekten tätig (<a href="http://www.univie.ac.at/Erziehungswissenschaft">http://www.univie.ac.at/Erziehungswissenschaft</a>).

Ingolf Erler ist Soziologe, Journalist sowie Referent für finanziell und kulturell benachteiligte Studierende an der HochschülerInnenschaft der Universität Wien (<a href="http://oeh.univie.ac.at/referate/fikus.html">http://oeh.univie.ac.at/referate/fikus.html</a>).

Elisabeth Günther studiert Soziologie an der Universität Wien. Sie ist Mitarbeiterin im Referat für feministische Politik der ÖH Bundesvertretung (<a href="http://www.oeh.ac.at">http://www.oeh.ac.at</a>) und Projektmitarbeiterin am Institut für Sozialpolitik der Wirtschaftsuniversität Wien.

Michael Hartmann ist Professor für Soziologie an der TU Darmstadt mit Arbeitsschwerpunkten in der Bildungs- und Elitensoziologie (<a href="http://www.ifs.tu-darmstadt.de/19">http://www.ifs.tu-darmstadt.de/19</a>).

Susanne Haslinger ist Juristin und Mitarbeiterin der ÖH Bundesvertretung in Wien (<a href="http://www.oeh.ac.at">http://www.oeh.ac.at</a>).

Barbara Herzog-Punzenberger ist als Ethnologin und Politikwissenschaftlerin an der Österreichischen Akademie der Wissenschaften (<a href="http://www.eif.oeaw.ac.at">http://www.eif.oeaw.ac.at</a>) in Wien mit dem Schwerpunkt »Integration der Zweiten Generation im internationalen Vergleich« tätig.

Andreas Kemper ist Soziologe und Referent für finanziell und kulturell benachteiligte Studierende am AStA der Universität Münster (<a href="http://web.uni-muenster.de/AStA">http://web.uni-muenster.de/AStA</a>).

Alexander Kesselring ist Soziologe in Wien.

*Norbert Lachmayr* ist Soziologe und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung (<a href="http://www.oeibf.at">http://www.oeibf.at</a>).

Claudia Leeb ist politische Philosophin und Psychologin an der New School for Social Research in New York (<a href="http://www.newschool.edu">http://www.newschool.edu</a>) und lehrt derzeit Politische Theorie an der University of Chicago.

Michaela Leitner studiert Soziologie und Philosophie in Wien.

Andrea Patek studiert Nederlandistik und Romanistik an der Universität Wien.

Clemens Plasser studiert Politikwissenschaften an der Universität Wien und ist in der Initiative »keine\_uni« (<a href="http://www.keineuni.org">http://www.keineuni.org</a>) tätig.

Erich Ribolits, Univ.-Prof., ist Leiter der Forschungseinheit Ausund Weiterbildung am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Wien (<a href="http://institut.erz.univie.ac.at/home/fe6/ribolits">http://institut.erz.univie.ac.at/home/fe6/ribolits</a>) und Lehrender in der Aus- und Weiterbildung von Lehrern berufsbildender Schulen.

Ariane Sadjed ist Psychologin und dissertiert in Kulturwissenschaft an der Humboldt-Universität Berlin. Sie ist Mitarbeiterin in den Bereichen Erwachsenenbildung und Antirassismus im Verein maiz in Linz (<a href="http://www.maiz.at">http://www.maiz.at</a>).

*Peter Schlögl* ist geschäftsführender Institutsleiter des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung in Wien (<a href="http://www.oeibf.at>">

Dominik Sinnreich studiert Soziologie an der Universität Wien und arbeitet als Journalist.

Marion Stöger studierte Geschichte, Gender Studies und Politikwissenschaften an der Universität Wien und ist Mitarbeiterin in den Bereichen Bildung und Antirassismus im Verein maiz in Linz (<a href="http://www.maiz.at">http://www.maiz.at</a>).

*Stefan Tacha* studiert Bildungswissenschaft und ist Sozialreferent an der HochschülerInnenschaft der Universität Wien (<a href="http://oeh.univie.ac.at/referate/soziales.html">http://oeh.univie.ac.at/referate/soziales.html</a>).

Simone Tumfart studiert Internationale Entwicklung an der Universität Wien und ist in der Initiative »keine\_uni« (<http://www.keineuni.org>) tätig.

Stefan Vater ist Soziologe und Wissenschaftlicher Mitarbeiter des Verbands Österreichischer Volkshochschulen (<a href="http://www.vhs.or.at">http://www.vhs.or.at</a>). Er ist Lehrbeauftragter für Bildungssoziologie an der Johannes Kepler Universität Linz und an der Kunstuniversität Linz.

Alexander Wisbauer ist Geograph und arbeitet am Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien (<a href="http://www.univie.ac.at/geographie">http://www.univie.ac.at/geographie</a>).