



Anke Clasen

Bildung als Statussymbol

Hauptschule und Schulstrukturen
nach PISA

Mit einem Vorwort von
Christoph Butterwegge

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Clasen, Bildung als Statussymbol, ISBN 978-3-7799-2956-7

© 2014 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-2956-7>

2 Historische Entwicklung und Bedeutung der Hauptschule

2.1 Die Institution Schule als Instrument zur Steuerung gesellschaftlicher Entwicklungen

Dass die Schule ein Instrument zur Steuerung gesellschaftlicher Entwicklungen sein könnte, gehört keineswegs zu den Selbstverständlichkeiten der Bildungsdebatte in Deutschland, die keiner weiteren Erklärung bedürften. Nicht nur in ihren Sonntagsreden, sondern häufig auch ihrem Selbstverständnis nach machen Schulpolitiker/innen unterschiedlichster Provenienz stattdessen Anleihen bei einem Begriff von Schulbildung und Bildung allgemein, der sehr viel idealistischer ist und zumeist entweder auf Immanuel Kants „Ausgang aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit“³⁷ oder aber auf Wilhelm v. Humboldt zurückgeht. Als Aufklärer im Staatsdienst leitete Wilhelm von Humboldt 1809/10 die Abteilung für Unterricht und Kultus des preußischen Innenministeriums, hatte aber schon vorher die universalistische Idee ausgearbeitet, Bildung mit der Selbstvervollkommnung des Menschengeschlechts gleichzusetzen. „Was verlangt man von einer Nation, einem Zeitalter, von dem ganzen Menschengeschlecht, wenn man ihm seine Achtung und seine Bewunderung schenken soll? Man verlangt, daß Bildung, Weisheit und Tugend so mächtig und allgemein verbreitet, als möglich, unter ihm herrschen, daß es seinen inneren Wert so hoch steigert, daß der Begriff der Menschheit, wenn man ihn von ihm, als dem einzigen Beispiel, abziehen müsste, einen großen und würdigen Gehalt gewönne.“³⁸

Der Zweck einer solchermaßen humanistisch verstandenen Bildung liegt Humboldt zufolge nicht etwa außerhalb der Menschen sondern in ihnen selbst. Eben diesen Prozess ihrer Menschwerdung – und nicht etwa den Erwerb von Spezialqualifikationen – bezeichnet Humboldt deshalb als Bil-

37 Siehe Immanuel Kant, Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Berlinische Monatsschrift 12/1784, S. 481–491 [http://www.deutschestextarchiv.de/book/show/kant_aufklaerung_1784]

38 Wilhelm von Humboldt, Theorie der Bildung des Menschen, in: Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.), Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft, Weinheim 1986, S. 32–38, hier S. 34

„Allgemeinbildung“ nicht nur dadurch, dass Bildung nach Möglichkeit allen Menschen gleichermaßen zukommen soll, sondern dass sie sich auch auf den ganzen Menschen als intellektuelles, ästhetisches, sittliches und emotionales Wesen bezieht und insofern auch ganzheitlich genannt werden könnte. Dort hingegen, wo sich eine instrumentell verformte Vernunft auf Kosten von anderen Fähigkeiten entwickelt und wo beispielsweise die Bildung des Herzens oder des ästhetischen Sinns Schaden nimmt, entwickeln sich Menschen nicht weiter, sondern zurück. Entsprechend finden sich in Humboldts „Litauischem Schulplan“ auch schon Ansätze der polytechnischen Utopie eines freien Übergangs von einer Tätigkeit zur anderen und einer allseitigen Entwicklung von Fähigkeiten. „Auch Griechisch gelernt zu haben, könnte auf diese Weise dem Tischler ebenso wenig unnütz sein, als Tische zu machen dem Gelehrten.“³⁹

Vermutlich verdankt sich die mannigfache Berufung auf das hier nur angedeutete „Bildungsideal“ Humboldts weniger der allgemeinen Bekanntheit seiner durchaus bemerkenswerten Details als der Tatsache, dass es die Schul- und Bildungspolitik in ihrem landläufigen Selbstverständnis bestätigt, bei allen Defiziten der praktischen Umsetzung einer grundsätzlich zustimmungswürdigen Veranstaltung beizuwohnen. „Die Schulen, so scheint es, befreien Bildungsprozesse von den Restriktionen des gesellschaftlichen Status quo und versetzen den Einzelnen in den Stand, als Marktteilnehmer oder als Bürger des demokratischen Gemeinwesens Schmied seines eigenen Glückes zu werden.“⁴⁰ Bildung und die Institutionen, in denen sie vermittelt wird, mögen mit Mängeln behaftet und unterfinanziert sein, sie mögen nicht genügend gesellschaftliche Anerkennung bekommen oder auch an der Verallgemeinerung ihres Anliegens gehindert werden und insofern partiell scheitern. An ihrem „eigentlich“ erstrebenswerten Charakter als vornehmes Menschenrecht und Bedingung von Zivilisation aber würde das nichts ändern. „Bildung“, hieß es beispielsweise in der Berliner Rede von Bundespräsident Horst Köhler im September 2006, „hilft, die Welt und sich selbst darin kennen zu lernen. Aus dem Wissen um das Eigene kann der Respekt für das Andere, das Fremde wachsen. Und sich im Nächsten selbst erkennen, heißt auch: fähig sein zu Empathie und Solidarität. [...] Erst wenn Wissen und Wertebewusstsein zusammenkommen,

39 Wilhelm von Humboldt, Der litauische Schulplan, in: Ders., Bildung und Sprache, Paderborn 1997, S. 113

40 Gero Lenhardt, Schule und bürokratische Rationalität, Frankfurt am Main 1984, S. 7

erst dann ist der Mensch fähig, verantwortungsbewusst zu handeln. Und das ist vielleicht das höchste Ziel von Bildung.“⁴¹

Die Rede vom „höchsten Ziel von Bildung“ deutet indes bereits an, dass es außer dem der allgemeinen Menschheitsbeglückung auch noch weitere Ziele, wenngleich auch weniger hohe, geben könnte. Zu diesen weiteren Zwecken, für die „Bildung“ wichtig sein könnte, das musste auch Horst Köhler in seiner Rede zugeben, gehören demnach unter anderem Konkurrenzkämpfe zwischen „führenden Wissenschaftsnationen“, „gesellschaftliche Bedürfnisse“, „Anforderungen der Wirtschaft“, das Streben nach Absicherung „vor den Risiken des Arbeitsmarktes“, die Bekämpfung von „Populisten, Extremisten und religiösen Fanatikern“, der Erfolg im globalen „Wettbewerb der Bildungssysteme“, „Zusammenhalt und wirtschaftlicher Erfolg unserer Gesellschaft“ sowie „praktisches und berufsbezogenes Lernen“. Über die Frage freilich, ob diese vorgeblich nachrangigen Bildungsziele auch untereinander harmonieren und in welchem Verhältnis sie zum beschworenen Bildungsideal stehen, legt sich die bildungspolitische Rede des Bundespräsidenten ebenso wenig Rechenschaft ab wie viele andere, für die sie hier stellvertretend zitiert wurde. Die Beantwortung dieser Frage erweist sich aber als umso dringender, je stärker sich der Fokus der Betrachtung von der angestrebten „Einheit von Forschung und Lehre“ an der Universität wegbewegt und auf die Hauptschulen gerichtet wird, bei denen unter dem Druck gesellschaftlicher Problemlagen mit einiger Folgerichtigkeit inzwischen nicht einmal mehr der Anschein erweckt wird, die dort exerzierten Lehr- und Lernverhältnisse könnten auch nur entfernt dem Anspruch gerecht werden, den Wilhelm von Humboldt sich unter der Selbstvervollkommnung der Gattung Mensch vorgestellt haben mag.

Eine solche Analyse der praktischen Voraussetzungen, Verlaufsformen und Resultate real existierender Bildungsprozesse kann nur von Bildungs- und Schultheorien geleistet werden, die sich vom Schein der Ideale nicht blenden lassen, sondern nüchtern und realistisch die Frage beantworten, welche gesellschaftlichen Entwicklungen mit dem Instrument Schule bewusst oder unbewusst gesteuert werden. Exemplarisch sollen hier drei gesellschaftliche Funktionen von Schule inklusive der mit ihnen assoziierbaren bildungssoziologischen Ansätze vorgestellt werden. Es handelt sich dabei erstens um das Verhältnis zwischen Schulsystem und kapitalistischem Arbeitsmarkt, wie es vor allem von der Kritik der politischen Ökonomie des Ausbildungssektors und hier insbesondere von Freerk Huisken herausgear-

41 Horst Köhler, Bildung für alle. Berliner Rede 2006 in der Kepler-Oberschule Berlin-Neukölln am 21. September 2006 [<http://www.bundespraesident.de/artikel-,2.633130/Berliner-Rede-2006.htm>]

beitet wurde. Zweitens soll ideologiekritisch auf die Formation und Deformation spezifisch bürgerlicher Subjektivitäten eingegangen werden, wie sie vor allem von radikalen Schulkritiker(inne)n wie zum Beispiel Ivan Illich immer wieder angeprangert wurde. Schließlich und drittens bleibt zu rekapitulieren, wie vor allem Pierre Bourdieu hinter der „Illusion der Chancengleichheit“ den Mechanismus herausgearbeitet hat, über den die Reproduktion sozialer Ungleichheit vermittelt und legitimiert wird. Allen drei Ansätzen ist gemeinsam, dass sie trotz unterschiedlicher Schwerpunktsetzung zu einer scharfen Kritik von Sein und Sollen bürgerlicher Bildung gelangen. Im Lichte ihrer Erkenntnisse erscheinen Schulen nicht länger als Räume, in denen die freie Entwicklung eines Welt- und Selbstverhältnisses ermöglicht und reflektiert wird, sondern als Anstalten, in denen die Macht der gesellschaftlichen Verhältnisse ihren Insassen in Form einer Übermacht gegenübertritt.

2.2 Kritik der politischen Ökonomie des Ausbildungssektors

Die in der Bundesrepublik Deutschland vor allem von Freerk Huiskens und Elmar Altvater weiterentwickelte Kritik der politischen Ökonomie des Bildungswesens hat sich vor dem Hintergrund der Bildungsexpansion der 1960er- sowie den sozialliberalen Bildungsreformen der frühen 1970er-Jahre die Frage vorgelegt, wie Institutionen der Bildung mit solchen des kapitalistischen Arbeitsmarktes zusammenhängen.⁴² Statt dem Bildungswesen vorschnell eine Autonomie zu unterstellen, gehen Huiskens und Altvater von der für sich genommen schlichten Tatsache aus, dass die Beendigung schulischer Laufbahnen mit dem Eintritt in den kapitalistischen Arbeitsmarkt zusammenfällt.⁴³ Als Konkurrent(inn)en um einen Arbeitsplatz vermarkten Schulabsolvent(inn)en ihren durch Bildungstitel bescheinigten Erwerb bestimmter Qualifikationen. Da die Arbeitsmarktchancen derjenigen Bewerber/innen am besten sind, die den Anforderungsprofilen der Unternehmen am ehesten entsprechen, liegt die Vermutung nahe, dass es zwischen dem durch das Schulwesen produzierten Qualifikationsprofil der Schülerschaft und der Gesamtheit der von kapitalistischen Unternehmen gestellten Anforderungen ein gewisses Korrespondenzverhältnis gibt. Über

42 Freerk Huiskens, Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie, München 1972

43 Elmar Altvater/Freerk Huiskens (Hrsg.), Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors, Erlangen 1971

die gesellschaftliche Natur dieses Korrespondenzverhältnisses hat sich die Kritik der politischen Ökonomie des Ausbildungswesens Rechenschaft abgelegt. Sie kann insofern als eine Anstrengung verstanden werden, die sozialen Bedingungen und Folgen mit zu reflektieren, die die Umsetzung bildungspolitischer Reformvorhaben hat. „Die Aussparung der Analyse und Beurteilung heterogener gesellschaftlicher Interessen am Bildungssystem, deren Gewichtung nach Legitimität und Durchsetzungskraft“, so heißt es beispielsweise im Schlusssatz von Huiskens Klassiker „Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie“, „birgt in sich die Gefahr, dass über die ‚wissenschaftlich‘ gestützte Ausrichtung des Bildungswesens auf die Bedürfnisse des Kapitals gesellschaftliche Ungleichheit – trotz gegenteiliger politischer und moralischer, praktisch jedoch folgenloser Bekenntnisse einzelner Wissenschaftler – stabilisiert wird.“⁴⁴

Bei der Bestimmung bildungsökonomischer Determinanten unterscheidet Huisken vier Ebenen: Erstens die unmittelbare Produktion von Wert, zweitens die Redistribution von Einkommensbestandteilen durch den Staat, drittens die „Produktion“ von Qualifikationen im Bildungswesen und viertens den Austausch zwischen ausgebildeter Arbeitskraft und Kapital auf dem Markt.⁴⁵ Noch bevor überhaupt Bildungsinstitutionen wie Schulen und Universitäten betrieben werden können, müssen sie, wie andere staatliche Einrichtungen auch, finanziert werden. Die Ressourcen, die dem Staat hierfür zur Verfügung stehen, kann er nicht beliebig bestimmen. Die Ergiebigkeit seiner Steuerpresse ist vielmehr direkt und indirekt von den Verwertungsbedingungen des Kapitals abhängig. Weniger als eine autonome Verteilerinstanz ist der Staat insofern eine Redistributionsmaschine, die Teile der bereits zwischen Kapital und Arbeit aufgeteilten Einkommensbestandteile vom Akkumulationsfonds des Kapitals und von der Konsumtionskraft der Ware Arbeitskraft abzieht. Diese Einkommensbestandteile tauscht der Staat im Bildungssystem gegen die Arbeitskraft des Lehrers oder der Lehrerin, damit diese oder dieser den Einkommensbezieher(inne)n bzw. ihren Kindern Schuldienste leiste. In dezidierter Abgrenzung zur so genannten Humankapitaltheorie von Gary S. Becker⁴⁶ besteht Freerk Huisken darauf, dass das an der Schule ausgebildete Arbeitsvermögen kein Kapital darstellt. Dieses wird im Produktionsprozess vielmehr selbst durch das Kapital ausgebeutet, während sein/e „Besitzer/in“ nur das Äquivalent für

44 Freerk Huisken, Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie, a.a.O., S. 340

45 Vgl. ebd., S. 247

46 Gary S. Becker, Human Capital, 3. Aufl. Chicago 1993; Vgl. neuerdings auch Brian Keeley, Humankapital. Wie Wissen unser Leben bestimmt, Bonn 2010

den Wert seiner bzw. ihrer Arbeitskraft als Lohn erhält. „Daß die ausgebildete Arbeitskraft *in einem anderen Zusammenhang*, nämlich im Produktionsprozess, und *für einen anderen*, nämlich den Kapitalisten Mehrwert schafft, sagt nichts über den Charakter der Arbeit des Lehrers aus, sondern nur etwas über die Verwertung des ‚produzierten‘ Arbeitsvermögens nach seiner Subsumtion unter das Kapital.“⁴⁷

Im Ausbildungsprozess selbst konsumieren Schüler/innen die Dienstleistungen der Lehrer/innen nicht etwa deshalb, weil sie Vergnügen oder Genuss daran empfinden oder weil sie intrinsisch so stark motiviert wären, ihre Fähigkeiten voll zu entfalten, sondern weil sie wissen, dass der Erwerb einer durchschnittlichen Erziehung und Ausbildung im unmittelbaren Interesse ihrer Selbsterhaltung als zukünftige Lohnabhängige liegt. Damit die Wahrnehmung dieses Selbsterhaltungsinteresses nicht zu stark von konjunkturellen Schwankungen tangiert wird, sondern bestimmten Standards längerfristiger Berechenbarkeit unterworfen wird, stellt der Staat als ideeller Gesamtkapitalist (über die Schulpflicht und seine Kontrolle des Schulwesens) sicher, dass er die Bedingungen für die kontinuierliche Qualifizierung des Gesamtarbeiters bestimmt. Der stumme Zwang der ökonomischen Verhältnisse, der sich also auch und gerade im Inneren von Bildungsinstitutionen durchsetzt, sorgt dafür, dass alle Bildungsinhalte in einem mehr oder minder direkten Zusammenhang mit zukünftiger Lohnabhängigkeit stehen. „Insofern die Ausbildung seine Ware Arbeitskraft qualifiziert, reproduziert sie seine ökonomische Hörigkeit.“⁴⁸ Gleichwohl wirkt die Immaterialität des Ausbildungsprozesses auch auf die Arbeit des Lehrkörpers zurück. Trotz ausgefeilter Test- und Evaluationsverfahren und trotz der Anstrengungen einer kapitalistisch organisierten Lehrmittelindustrie ist es bisher nicht gelungen, Bildung und Erziehung nach kapitalistischen Kriterien zu rationalisieren, plan- und berechenbar zu machen. „Jeder Lern- und Lehrprozess, der zu Kenntnissen und Fähigkeiten führt, die den Anforderungen an die nachgefragten Qualifikationen nicht entsprechen, wird vom Staat als ebenso unrentabel betrachtet wie ein Ausbildungsgang, der, statt sich im Rahmen des vorgeschriebenen Weges zu bewegen, ‚Umwege‘ einschließt, sich nicht an die Limitation der Ausbildungsdauer hält oder ohne den geforderten Abschluss beendet wird.“⁴⁹

Risikoreich ist die Produktion von Ausbildungszertifikaten aber nicht nur für eine staatliche Schulaufsicht, die über das genaue Geschehen im

47 Freerk Huiskens, Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie, a.a.O., S. 168, (kursiv im Original)

48 Ebd., S. 281

49 Ebd., S. 289

Klassenzimmer keine absolute Kontrolle hat, und auch nicht nur für die Schüler/innen, die keineswegs sicher gehen können, für ihre spezifisch qualifizierte Arbeitskraft auf dem Arbeitsmarkt später Käufer/innen zu finden, sondern auch für die Kapitalist(inn)en: Wie „brauchbar“ die von der Schule ausgestellten Bildungstitel im Prozess der Produktion von Kapital tatsächlich in jedem Einzelfall sind, erweist sich erst bei der Anwendung der Arbeitskraft selbst, die darüber hinaus ja auch noch die formelle Freiheit hat, sich an Kapitalist(inn)en ihrer Wahl zu verkaufen. Hinzu kommt, dass einzelne Kapitalist(inn)en auf die Inhalte der schulischen Erziehung keinen Einfluss haben, sondern sich darauf verlassen muss, dass dies vom Staat im Interesse ihrer Klasse wahrgenommen wird.⁵⁰

2.3 Plädoyer für die „Entschulung“ einer „verschulten“ Gesellschaft

Zu denjenigen Schultheoretiker(inne)n, die sich wahrscheinlich am vehementesten von der Vorstellung distanzieren, der Schule gehe es um die freie Entwicklung von Individualitäten, gehört der US-amerikanische Zivilisationskritiker Ivan Illich. Bei seinem erstmals 1971 erschienenen Buch „Entschulung der Gesellschaft“⁵¹ handelt es sich deshalb auch ganz bewusst nicht um eine Schultheorie im herkömmlichen akademischen Sinn, sondern um eine politische Streitschrift. Statt die Rituale zu imitieren, die im Wissenschaftsbetrieb „einschlägig“ sind, geht es ihm darum, den Mythen auf den Grund zu gehen, die diesen Ritualen zugrunde liegen. Illich tritt nicht als „Experte“ auf, dessen Titel und Referenzen ihn berechtigen, Aussagen über die Welt zu treffen, sondern stellt stattdessen die Frage, warum in der von ihm als technokratisch begriffenen Zivilisation nur „geschulte“ Menschen mit Titeln und Referenzen als legitime Interpreten der Wirklichkeit gelten, während alle anderen, die sie nicht vorweisen können (zu ihnen gehört die große Mehrheit der Menschheit insbesondere in der so genannten „unterentwickelten“ Welt), ihnen Glauben zu schenken haben, obwohl doch gerade sie über Erfahrungen verfügen, die mitteilenswerter sein könnten als die Ansichten von lebenslangen Insassen eines durch Erfahrungsarmut geradezu ausgezeichneten Anstaltsbetriebs.⁵²

50 Selbstverständlich bemühen sich unternehmernahe Thinktanks darum, auch in diesem Punkt ihre hilfreichen Dienste anzubieten. Vgl. McKinsey & Company, Zukunftsfähig durch Bildung. Die Qualifizierungsoffensive für Deutschland. Ein Zukunftsszenario zur Modernisierung unseres Bildungswesens, Stuttgart 2009

51 Ivan Illich, Entschulung der Gesellschaft. Eine Streitschrift, München 2003

52 Vgl. ebd. S. 30 ff.

Der Grund für diese auf globaler wie auf lokaler Ebene reproduzierte und mit der Verfügung über andere Ressourcen wie Macht und Geld eng zusammenhängende Hierarchie zwischen „Gelehrten“ und „Ungelernten“ liegt Illich zufolge darin, dass Schule und akademisches Wissen in der modernen Zivilisation den Platz einnehmen, der in früheren Gesellschaften Kirche und Religion zugekommen ist. „Die Schule ist zur Weltreligion eines modernisierten Proletariats geworden und macht den Armen des technischen Zeitalters leere Erlösungsversprechungen. Der Nationalstaat hat sich diese Religion zu eigen gemacht und unterwirft nun alle Bürger einem abgestuften Curriculum, das zu einer Reihe von Diplomen führt, ähnlich den Initiationsriten und hierarchischen Beförderungen früherer Zeiten. Der moderne Staat hat es sich zur Pflicht gemacht, das Urteil der Erzieher durch gutgemeinte Jugendpfleger und berufliche Anforderungen auf ähnliche Weise durchzusetzen wie einstmals die spanischen Könige das Urteil ihrer Theologen durch Konquistadoren und die Inquisition.“⁵³

Wie das Zitat schon andeutet, geht es der Schule als einer zentralen Institution der modernen Gesellschaft Illich zufolge vor allem darum, Menschen in einem gleich mehrfachen Sinne zu disziplinieren, den Erfolg dieser Disziplinierung zu prämiieren sowie ihren Misserfolg zu sanktionieren. Zunächst erinnert Illich an die ebenso banale wie weithin verdrängte Tatsache, dass die staatlich konzessionierte Schule nicht von ungefähr eine Pflichtveranstaltung ist. Schüler/innen haben in der Institution, die vorgibt, einen Beitrag zu ihrer Mündigkeit zu leisten, nicht nur kaum ein Mitspracherecht, sie sind auch gehalten, sich den Anforderungen und Anordnungen von den das Curriculum verwaltenden Lehrkräften zu beugen. „Alle Sicherungen der persönlichen Freiheit werden im Umgang eines Lehrers mit seinen Schülern aufgehoben. Vereinigt der Lehrer in seiner Person die Rolle des Richters, des Ideologen und des Arztes, so wird die für die Demokratie charakteristische Gewaltenteilung gerade in der Schule verleugnet. Ein Lehrer, der diese drei Machtfunktionen in sich vereinigt, trägt zur Deformation des Kindes mehr bei als die Gesetze, die deren juristische oder wirtschaftliche Unmündigkeit begründen oder sein Recht auf Versammlungs- und Aufenthaltsfreiheit einschränken.“⁵⁴

Und ganz so, als ob es ausgemacht wäre, dass „der Vollzug der bloßen Existenz“ nicht „schon im Mannesalter zum Kretinismus“ führen würde,⁵⁵ sondern naturnotwendig einen Vorsprung an Wissen, Erfahrung und Ein-

53 Ebd., S. 29

54 Ebd., S. 55

55 Max Horkheimer/Theodor W. Adorno: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente, Frankfurt am Main 1988, S. 256

sicht mit sich brächte, nehmen in der Schule ausschließlich Ältere die Rolle des Lehrers oder der Lehrerin ein, während es sich bei den Schüler(inne)n per definitionem um Kinder und Jugendliche handelt. Mit dieser herrschaftsförmigen Rollenverteilung zwischen den Generationen hängt eng zusammen, dass Erfahrungen und Bildungserlebnisse, die außerhalb der Schule stattfinden, von dieser in ihrer Gültigkeit und Respektabilität systematisch delegitimiert werden. „Wie man leben kann, lernt jeder außerhalb der Schule. Wir lernen sprechen, denken, lieben, fühlen, spielen, fluchen, politisieren und arbeiten, ohne dass ein Lehrer einen Anteil daran hätte. Selbst Kinder, die Tag und Nacht unter der Obhut von Lehrern und Erziehern sind, bilden da keine Ausnahme. Ob Waisenkinder, geistig Behinderte oder Lehrersöhne, sie lernen das meiste von dem, was sie lernen, jenseits des für sie geplanten ‚Bildungsweges‘.“⁵⁶

Umgekehrt wird das, was in der Schule gelehrt wird, umstandslos mit Bildung assoziiert – auch wenn es sich lediglich um eine sanktionsbewährte und von Kriterien der Vernunft zunächst einmal unabhängige Unterweisung in die Usancen von Fach, Betrieb und Gesellschaft handelt. „Der Schulbesuch entfernt das Kind aus der Alltagswelt der westlichen Zivilisation und stürzt es in eine Umgebung, die viel primitiver, magischer und von tödlichem Ernst ist. Eine solche Enklave, in der die Regeln der gewöhnlichen Lebenswirklichkeit aufgehoben sind, könnte die Schule gar nicht schaffen, würde sie nicht die jungen Menschen über viele Jahre hinweg auf geheiligtem Territorium buchstäblich einkerkern.“⁵⁷ Was für Legionen von Bildungsforscher(inne)n ein unerklärliches Rätsel bleibt, ist für Ivan Illich die unvermeidliche Konsequenz der Institution Schule: Die von ihr unterrichteten Kinder verlieren, wie neu- und wissbegierig sie vorher auch immer gewesen sein mögen, binnen kurzem ihre Freude am Lernen und gehen, zumal ihnen keine Wahl bleibt, zumeist nur noch sehr ungern zur Schule.

Um die „soziale Regression“, zu der Schule nach Einschätzung von Illich ebenso unweigerlich führt wie zum „geistig-seelischen Selbstmord“, rückgängig zu machen und in Zukunft zu verhindern, müsse die gesamte Gesellschaft gründlich „entschult“ werden. Während partielle Reformversuche wie etwa alternative Schulen, veränderte Lehrpläne (mit „Emanzipation“ als Unterrichtsfach) oder eine Überarbeitung der Lehrerrolle allenfalls dazu dienen würden, das Übel zu verlängern, statt es aus der Welt zu schaffen, setze das Ziel der „Entschulung“ an seiner Wurzel an. Im Anschluss an die kulturrevolutionären Bewegungen der 1960er-Jahre macht Illich eine fun-

56 Ivan Illich, Entschulung der Gesellschaft, a.a.O., S. 52 f.

57 Ebd., S. 57

damental technokratiekritische Gegenkultur als den möglichen Träger dieser radikalen Umwälzung aus. Er zeigt sich davon überzeugt, „daß wir uns auf selbstmotiviertes Lernen stützen können, anstatt Lehrer zu beschäftigen, die den Schüler bestechen oder zwingen, Zeit und Willen zum Lernen zu finden; dass wir dem Lernenden neue Verbindungen zur Welt erschließen können, anstatt ihm Bildungsprogramm durch die Lehrer eintrichern zu lassen.“⁵⁸ Die Kompetenzen, die die Klasse der mit Bildungstiteln ausgestatteten Expert(inn)en sich angeeignet hat, um ihre Herrschaft aufrechtzuerhalten, können also solchermaßen deformiert auch nicht einfach demokratisiert werden. Vielmehr muss an die Stelle des Expertenwissens die Fähigkeit aller Laien treten, sich in der Welt und im Verhältnis zu sich selbst zurechtzufinden und einen frei gewählten Platz einzunehmen, ohne daran durch Indoktrination und Manipulation gehindert zu werden. „Effektive Teilnahme an der gemeinnützigen Verwaltung von Einrichtungen, etwa einer Straße, eines Arbeitsplatzes, einer Bibliothek, eines Nachrichtenprogramms oder Krankenhauses, ist daher der beste Maßstab, um deren jeweilige Bedeutung als Bildungsreinrichtung abzuschätzen.“⁵⁹

2.4 Soziologie der (Re-)Produktion von Ungleichheit im Bildungssystem

Seit den 1970er-Jahren hat sich der französische Soziologe Pierre Bourdieu mit den Mechanismen befasst, mittels derer soziale Ungleichheiten zwischen verschiedenen Milieus und Klassen reproduziert werden. Bekannt geworden ist in diesem Zusammenhang vor allem seine Theoretisierung des Habitus, derzufolge soziale Gewohnheiten so stark sind, dass sie bis in die Hexis, also die körperliche „Haltung“ eines Menschen übergehen und seinen Lebensstil ebenso prägen wie seinen Geschmack, seinen Ethos der Lebensführung, erwerbsbiografische Aspirationen und andere eben nur scheinbar „persönliche“ Erwartungshorizonte. Der Habitus wird von Bourdieu allerdings nicht nur eine strukturierte, sondern, wie erst in jüngerer Zeit verstärkt herausgearbeitet worden ist, auch als ihrerseits strukturierende Struktur verstanden. Sie besitzt eine konstruktive Seite, die anders als in einem reinen Determinationsverhältnis auch eine gewisse Eigendynamik

58 Ebd., S. 106

59 Ebd., S. 45