

Illusion der Chancengleichheit

Christian Schneickert (2013)

Chancengleichheit bezeichnet die gleichen Ausbildungs- und Aufstiegsmöglichkeiten für alle, unabhängig von askriptiven Faktoren (regionaler, sozialer oder ethnischer Herkunft, Geschlecht, religiöser oder sexueller Orientierung etc.). Das Konzept stellt eine zentrale Norm des Liberalismus dar und fokussiert im Gegensatz zur Ergebnisgleichheit auf die gleichen Ausgangschancen von Individuen, weshalb häufig auch von Startchancengleichheit gesprochen wird. Im deutschen Grundgesetz wird die Chancengleichheit durch Artikel 3, Absatz 3 garantiert. Ein großes Problem bei der praktischen und politischen Umsetzung von Chancengleichheit besteht in der Differenz zwischen formaler und realer Gleichheit der Chancen. Diesem Problem widmeten sich die Soziologen Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron bereits Ende der 1960er Jahre am Beispiel des französischen Bildungswesens. Der programmatische Titel „Die Illusion der Chancengleichheit“ (Bourdieu/Passeron 1971) ist die deutsche Übersetzung einer Aufsatzsammlung zur Chancengleichheit im Bildungssystem (siehe dazu auch Heim/Lenger/Schumacher 2009: 256-258). Im Widerstreit zwischen formaler und realer Gleichheit der Chancen wird das Bildungssystem in der modernen Gesellschaft wichtig, weil es verspricht, die individuelle Leistung objektiv zu messen und Individuen so nach meritokratischen Prinzipien vergleichbar zu machen (Bourdieu/Passeron 1971: 84f.). Schule und Universität monopolisieren als Institutionen die Abschlüsse, die für das Erreichen gesellschaftlich privilegierter Positionen relevant sind (ebd.: 30; Müller/Steinmann/Schneider 1997: 219, 224). Bourdieu und Passeron (1971: 222) gehen davon aus, dass das Bildungssystem auf drei Illusionen beruht, die gemeinsam die Illusion der Chancengleichheit begründen:

- Das Bildungssystem misst keine objektiven Leistungen, d. h. es erzeugt keine Bildungs- oder Leistungshierarchien, sondern reproduziert im Wesentlichen die sozialen Hierarchien (Klassen- bzw. Schichtstrukturen) der Gesellschaft;
- Demnach ist die eigentliche Funktion des Bildungssystems nicht die Produktion von Leistungs- bzw. Kompetenzunterschieden, sondern die Legitimierung der sozialen Ordnung;
- Die Stabilität des Bildungssystems rührt daher, dass es vor allem auf dem Glauben basiert, Menschen würden primär in ihm gebildet und ausgebildet.

(Aus-)Bildung beruht jedoch wesentlich, dies machen Bourdieu/Passeron deutlich, auf klassenspezifischen habituellen Voraussetzungen, d. h. Bildung und das, was an positiven Eigenschaften mit ihr assoziiert wird, gründet auf einem bestimmten Klassenhabitus, der wesentlich außerhalb des Bildungssystems, nämlich vorwiegend in der Familie, erzeugt und innerhalb des Bildungssystems dann schlicht belohnt wird.

Objektive Leistung und die konservative Funktion des Bildungssystems

Bourdieu und Passeron argumentieren gegen die Hoffnung, Bildung an sich hätte eine befreiende, die Klassenstrukturen der Gesellschaft sprengende Kraft und damit per se eine emanzipatorische Wirkung. Vielmehr verkehre sich der Glaube an eine durch Bildung erzeugte Emanzipation angesichts real fortbestehender Ungleichheiten gerade zu einer Verschleierung der eigentlichen Funktion des Bildungssystems:

„Da die modernen Gesellschaften die Auslesefunktion immer mehr der Bildungsinstitution übertragen, können sie sich leisten, zugunsten einer scheinbar vollkommen neutralen Ausleseinstanz auf die traditionellen Verfahren der unmittelbaren Weitergabe des Erbes zu verzichten. (...) Erfolgreicher denn je – und in einer Gesellschaft, die sich auf ihre demokratischen Werte beruft, auf die einzig mögliche Weise – kann das Bildungswesen seine Funktion der Perpetuierung sozialer und kultureller Privilegien wahrnehmen, indem es die Ausübung dieser Funktion besser denn je zu verbergen versteht.“ (Bourdieu/Passeron 1971: 190)

Demnach müssen formal alle Menschen an demselben Spiel der ‚Bildung‘ nach vermeintlich gleichen Regeln teilnehmen, so dass in einem formalen Sinn Chancengleichheit hergestellt werden kann. Ungleich sind die realen

Chancen aber deshalb, weil das Spiel selbst zwar vorgibt auf Allgemein- und Ausbildung abzu zielen, in Wirklichkeit aber auf Fähigkeiten und Regeln bestimmter gesellschaftlicher Gruppen abgestimmt ist (ebd.: 39). In Anlehnung an die Religionssoziologie Max Webers sprechen Bourdieu und Passeron bezüglich des gesellschaftlichen Glaubens an die Objektivität des Bildungssystems und seiner Prüfungen auch von einer umfassenden Soziodizee (ebd.: 182-187). Diese Rechtfertigung der sozialen Privilegien beruhe zentral auf der Idee individueller Begabung, die dazu führen soll, sich mit den sozialen Hierarchien abzufinden (ebd.: 225).

Begabungsideologie und Legitimierung der sozialen Ordnung

Mit der Verschleierung der kontinuierlichen ‚Privilegierung der Privilegierten‘ trägt das Bildungssystem in entscheidender Weise zur Stabilisierung der gesellschaftlichen Ordnung bei, in dem es Hierarchien nicht nur herstellt, sondern auch mit einer der bürgerlichen Gesellschaft angemessenen Form von Legitimität ausstattet: Soziale Privilegien werden in Begabung und individuelles Verdienst übersetzt (ebd.: 45). Auf diese Weise führt paradoxerweise gerade die formale Gleichheit der Chancen dazu, dass weiterhin bestehende Ungleichheiten als Folge individueller Leistungen angesehen werden (ebd.: 82). ‚Wunderkinder‘, Hochbegabte und die vermeintlich exakte Messung biologisch vererbbarer Intelligenz (siehe Knebel/Marquardt 2012) bilden den Kern dieser Ideologie individueller Begabung. Interessanterweise ist der Glaube an die Objektivität der schulischen Institutionen gerade bei denen, die am stärksten benachteiligt werden, häufig am größten. Dieses scheinbare Paradox hat in der ideologiekritischen Perspektive Bourdieu/Passerons durchaus eine Logik, nach der die höherer Bildung vermeintlich am ‚fernsten Stehenden‘ – die sogenannten ‚Bildungsfernen‘ – am stärksten die Hoffnung auf einen Aufstieg durch individuelle Bildungsanstrengungen hegen, der ihnen als einzige Chance in einem sich selbst als meritokratisch beschreibenden System bleibt. Damit wird ihr Glaube an den Aufstieg durch Bildung auch bei den kleinsten Bildungserfolgen konsolidiert und somit ‚unerschütterlich‘ – auch wenn der mögliche Bildungserfolg schließlich nicht unbedingt die erfolgreiche Stelle oder die höhere soziale Stellung zur Folge hat. Das Kleinbürgertum stellt in diesem Sinne die Klasse dar, die mit ihrer Bildungsbeflissenheit dem Glauben an die Verbindung von Bildung und sozialem Aufstieg fortwährend Geltung verschafft (Bourdieu/Passeron 1971: 168). Über den Habitusbegriff bindet Bourdieu die objektive Funktion des Bildungssystems an die Erwartungen und Handlungen konkreter Akteure. So sind die objektiven Bildungschancen und die subjektiven Motive und Erwartungen unbewusst aufeinander abgestimmt und wirken gegenseitig als ‚self-fulfilling prophecy‘ (Merton 1948). Dies zeigt sich etwa in der Haltung zu höherer Bildung, ob das Abitur oder das Studium als unnötig, als Chance zum Aufstieg, als Zeitvertreib oder Selbstverständlichkeit aufgefasst wird (Schneickert 2013: 39). Eine geringfügige Verbesserung der objektiven Chancen, wie sie im Rahmen der Bildungsexpansion eingetreten ist, führt demnach noch nicht automatisch auch zu einer Anpassung der subjektiven Haltung von Schülern oder Familien zu Bildung (ebd.: 284). Umgekehrt können auch die subjektiven Haltungen nicht einfach zur unabhängigen Variable erklärt werden, aus denen sich die mangelnde Beteiligung bestimmter Klassen erklären ließe (ebd.: 224). Vielmehr gelingt die Legitimierung der sozialen Ordnung, weil das Bildungssystem als weitgehend unabhängig bzw. autonom von anderen gesellschaftlichen Teilbereichen und insbesondere unabhängig von der Sozialstruktur der Gesellschaft angesehen wird (ebd.: 192). Dies gilt in mehrfacher Hinsicht: Pädagogische Autonomie wird gegenüber direkten staatlichen Steuerungsversuchen und gegenüber ökonomischen Zugriffen von außen, wie auch in Bezug auf die Beeinflussung des ‚Lehrerwillens‘ etwa durch privilegierte Eltern von gleichermaßen privilegierten Kindern, behauptet.

Das Verhältnis von Bildungssystem und der gesellschaftlichen Klassenstruktur

Gegen die Auffassung einer Trennung von Bildung und Klassenstruktur der Gesellschaft unterstreichen Bourdieu und Passeron, dass das Bildungssystem unter dem Schleier der objektiven Leistungsmessung eine konservative gesellschaftliche Funktion erfülle, weil es die Klassenstruktur der Gesellschaft reproduziere und legitimiere (ebd.: 15f.). Das Bildungssystem hat formal die Funktion Individuen nach Leistungskriterien zu bewerten und in eine Hierarchie zu setzen. Tatsächlich bewertet es aber nicht die wirkliche Leistung, sondern die soziale Herkunft (ebd.:

83). Dies geschieht einerseits über die klassenspezifische Nähe zum akademischen Sprechen und Denken (ebd.: 112), andererseits über das Verhältnis der Klassensubjekte zur Kultur im Allgemeinen. Letzteres basiere auf einem Verhältnis von Bildung und Kultur, das der legitimen Kultur des Bildungsbürgertums entspricht (ebd.: 125f.), dort familiär sozialisiert und dann im Bildungssystem stillschweigend vorausgesetzt würde: „Da das System nicht explizit liefert, was es verlangt, verlangt es implizit, daß seine Schüler bereits besitzen, was es nicht liefert“ (ebd.: 126). Da das Bildungssystem in seinen Grundfunktionen auf eine bestimmte soziale Herkunft seiner Klientel (heute sagt man auch: Kunden) angewiesen ist, wird es weniger durch die Massen von Studierenden als durch deren ‚falsche‘ soziale Herkunft herausgefordert (ebd.: 157). Empirisch lässt sich eine Vielzahl askriptiver Faktoren identifizieren, die das Prinzip realer Chancengleichheit in Frage stellen. Bourdieu und Passeron beobachteten, dass die soziale Herkunft zu einer Eliminierung im Bildungs(zu)gang, das Geschlecht hingegen eher zu einer Abdrängung in bestimmte Fächer und Fakultäten führe (ebd.: 25, 137). Für Deutschland lässt sich heute ein Wechsel im Fokus der bildungssoziologischen Ungleichheitsforschung feststellen: Ging es in den 1960er Jahren noch vorwiegend um die geringe Bildungsbeteiligung von Mädchen, wobei das ‚katholische Mädchen vom Lande‘ als Idealtyp verschränkter Ungleichheiten galt (vgl. Dahrendorf 1968), hat sich der Fokus der Bildungsforschung heute auf den ‚städtischen Migrantensohn‘ verlagert (vgl. Geißler 2005: 72). Köhler spricht gar davon, dass bis heute „die gesamte Bildungsexpansion in erheblichem Maße von der Erhöhung der Bildungsbeteiligung bei den Mädchen getragen [wurde]“ (Köhler 1992: 66). Insgesamt sind die positiven Effekte der quantitativen Bildungsexpansion der 1960er Jahre auf die Chancengleichheit skeptisch zu beurteilen (Meulemann 1992: 123). Bourdieu und Passeron forderten daher eine qualitative Bildungsexpansion in Form einer rationalen Pädagogik und einer kritischen Bildungssoziologie. Eine rationale Pädagogik müsse die unterschiedlichen Ausgangspositionen und sozialen Hintergründe auf jeder Stufe (d. h. heute: von der KITA bis zur Promotion) berücksichtigen und aktiv neutralisieren (Bourdieu/Passeron 1971: 91). Messung und Bewertung von Leistung müsse demnach nicht absolut, sondern relational mit Blick auf Ausgangspunkt und überwundenem Handicap erfolgen (ebd.: 83). Eine solche Pädagogik stünde der formalen Chancengleichheit jedoch diametral gegenüber, ein Problem, dem sich weder Soziologie noch Pädagogik bis heute ausreichend gewidmet haben. Überzeugender dagegen ist die Forderung nach einer kritischen Bildungssoziologie. Eine solche Forschung dürfe nicht dem substantialistischen Denken verfallen, sondern relationale Konzepte (wie z.B. kulturelles Kapital, Bildungsnähe, Bildungschancen etc.) verwenden und die Verbindung verschiedener Ungleichheiten beachten (ebd.: 160). So besteht (reale) Chancenungleichheit nicht nur im Bildungszugang, sondern auch im Umgang mit der Inflation der Abschlüsse, der Verteilung auf Fächer und Fakultäten sowie der Beziehung zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt (ebd.: 285). Denn die Idee formaler Chancengleichheit beruht letztlich darauf, dass Chancengleichheit zu einem bestimmten Zeitpunkt einmal hergestellt wird (z. B. rechtlich) und alle ab diesem Moment entstehenden Ungleichheiten als individuell und somit legitim angesehen werden. In diesem Sinne sind wir heute tatsächlich (fast) alle gleich. Reale Chancengleichheit bedarf aber kontinuierlicher korrigierender Eingriffe, da soziale Ungleichheiten über den Habitus fortwährend, d. h. auf allen Ebenen des Bildungssystems, weiter wirken.

Ökonomisierung von Bildung nach der Bildungsexpansion

Aus soziologischer Perspektive stehen die Bildungsinstitutionen in einer Marktgesellschaft immer schon im Spannungsfeld zwischen Bildung (Autonomie) und Ausbildung (Heteronomie). Das Bildungssystem vergleicht die individuelle Leistung von Individuen nach standardisierten Kriterien und liefert Wirtschaft und Gesellschaft so eine Bewertung von Personen nach vermeintlich meritokratischen Prinzipien. Diese Bewertung ist gefragt, gilt sie doch als legitimes Prinzip zur Etablierung und Erhaltung der Sozialstruktur, insbesondere der Verteilung der privilegierten Positionen im Erwerbsleben. Entsprechend liegt dem Bildungssystem eine Tendenz zur Verstärkung von Individualisierung und der Wettbewerbs- und Leistungsorientierung zugrunde. Die soziale Konstruktion von Leistung gerät zugunsten der Vorstellung einer natürlichen Begabung in den Hintergrund, wodurch es zu einer systematischen Verallgemeinerung des Meritokratieprinzips im Feld der Bildung kommt. Dies führt zu einer neuen Qualität in der Ökonomisierung der Bildung: Die Einzelschule selbst muss ein ‚Leistungsträger‘ sein und sich als

solcher am Markt der Möglichkeiten in Konkurrenz zu anderen Schüler_innen auszeichnen. Zudem hat sich zwar das Grundprinzip des fortgesetzten Klassenkampfes im Bildungssystem seit der Studie von Bourdieu und Passeron nicht grundsätzlich gewandelt, wohl aber haben sich durch die Bildungsexpansion Reichweite und Intensität des Konkurrenzkampfes verstärkt und auf ein neues symbolisches Niveau gehoben (Höhne 2013). Wenn mittlerweile knapp die Hälfte einer Kohorte das Abitur ablegt und nahezu 40 % einen Hochschulabschluss erreichen, die zu erreichenden Positionen sich aber nicht gleichsam erhöht haben, ist der verstärkte Konkurrenzkampf unter Marktprinzipien die logische Konsequenz. Entsprechend werden die Kosten für relative Positionsgewinne durch Bildung immer höher, was sich unter anderem darin äußert, dass die Leistungsanforderungen ständig erhöht werden und in immer frühere Lebensphasen verlegt werden müssen. Es entsteht ein gesellschaftlicher und politischer Druck auf Familien, ihre Kinder frühestmöglich für den Konkurrenzkampf Bildung zu rüsten, wofür nicht zuletzt die immense Expansion privater Frühförderung(seinrichtungen) und Nachhilfe ein Indikator ist. Leistungsprinzip und Konkurrenzdenken werden sozialisationstheoretisch und entwicklungspsychologisch so bereits in der vorreflexiven Phase der Kindheit verinnerlicht und stellen damit eine subtile aber höchst effiziente Form der Ökonomisierung von Bildung dar.

Christian Schneickert

Literatur

- Bourdieu, Pierre/ Passeron, Jean Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
- Dahrendorf, Ralf (1968): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Wegner.
- Geißler, Rainer (2005): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: Berger, Peter A. / Kahlert, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim/ München: Juventa Verlag, S. 71-100.
- Heim, Christof/ Lenger, Alexander/ Schumacher, Florian (2009): Bildungssoziologie. In: Fröhlich, Gerhard/ Rehbein, Boike (Hrsg.): Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart/Weimar: Metzler Verlag, S. 254-264.
- Höhne, Thomas (2013): Bildung, Herrschaft, Reproduktion. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, H. 4, Köln.
- Knebel, Leonie/ Marquardt, Pit (2012): Vom Versuch, die Ungleichwertigkeit von Menschen zu beweisen. In: Haller, Micharl/ Niggeschidt, Martin (Hrsg.): Der Mythos vom Niedergang der Intelligenz. Von Galton zu Sarrazin: Die Denkmuster und Denkfehler der Eugenik. Wiesbaden: VS Verlag, 87-126.
- Köhler, Helmut (1992): Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. Zu Stabilität und Wandel der Ungleichheit von Bildungschancen. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Merton, Robert K. (1948): The self-fulfilling prophecy. In: Antioch Review (8), 2 (June 1948), S. 83-107.
- Meulemann, Heiner (1992): Expansion ohne Folgen? Bildungschancen und sozialer Wandel in der Bundesrepublik. In: Wolfgang Glatzer (Hrsg.): Entwicklungstendenzen der Sozialstruktur. Frankfurt am Main/ New York: Campus Verlag, S. 123-157.
- Müller, Walter/ Steinmann, Susanne/ Schneider, Reinhart (1997): Bildung in Europa. In: Hradil, Stefan/ Immerfall, Stefan (Hrsg.): Die westeuropäischen Gesellschaften im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 177-245.
- Schneickert, Christian (2013): Studentische Hilfskräfte und MitarbeiterInnen. Soziale Herkunft, Geschlecht und Strategien auf dem wissenschaftlichen Feld. Konstanz: UVK.

Quelle(n) und Bearbeiter des/der Artikel(s)

Illusion der Chancengleichheit *Quelle:* http://www.gloeb.de/index.php?title=Illusion_der_Chancengleichheit *Bearbeiter:* Redaktion

Lizenz

Die Textrechte liegen beim Herausgeber Prof. Dr. T. Höhne sowie dem Kooperationspartner GEW. Die Verbreitung und Nutzung der Texte ist unter Angabe der Quelle erlaubt. Ausgenommen davon und untersagt ist die kommerzielle Nutzung, Vervielfältigung und Verwertung der Texte.
