

## **Gleiche Chancen durch ungleiche Pädagogik – Input am Momentum Kongress 2011**

*Ingolf Erler*

*(Teile des Vortrags wurden veröffentlicht in: Bildung-Ungleichheit-Symbolische Herrschaft, in: Erler, Laimbauer, Sertl (2011): Wie Bourdieu in die Schule kommt, S. 22-36)*

### **Vorbemerkung**

Im soziologischen Diskurs ist Gleichheit im Sinne einer „Übereinstimmung“ unrealistisch, da sich die Positionen der Einzelnen in der Gesellschaft relational definieren. Ganz im Gegenteil differenzieren sich Funktionen, Systeme und gesellschaftliche Felder immer weiter aus. Daher ist Pluralität und Verschiedenheit (kleine/ große Menschen, Lieblingsfarben, mit/ohne Brille) grundsätzlich wünschenswert. Aus einer kritischen Perspektive abzulehnen ist jedoch, wenn sozial relevante Unterscheidungen diskriminierend werden und zu sozialer Ungleichheit führen. Wenn die Verschiedenheit mit vor- oder nachteiligen Handlungs- und Lebensbedingungen verbunden ist.

Gerade im Bildungsbereich ist diese Unterscheidung notwendig und bedeutend. Die folgenden Ausführungen sollen zeigen, dass es gerade die „gleiche“ Behandlung der Lernenden ist, die Ungleichheit erzeugt und eine – in den Worten Pierre Bourdieus – „rationale Pädagogik“ die unterschiedlichen Voraussetzungen in den Mittelpunkt stellen muss.

### **Symbolische Dimension von Ungleichheit**

Im Vordergrund der Betrachtung sozialer Ungleichheit im Bildungssystem stehen vor allem die ökonomisch ungleichen Voraussetzungen der Lernenden sowie rechtliche Barrieren bzw. der ungleiche formale Zugang. Dabei zeigt gerade die Geschichte der Bildungsreformen in den 1960er und 70er Jahren, dass es noch nicht genügt diese Hindernisse abzubauen, um Ungleichheit abzubauen. Da trotz Öffnung unterprivilegierte Kinder immer noch unterdurchschnittlich am Bildungssystem partizipieren, wird heute vor allem die Wiedereinführung von Eingangshürden und -selektion sowie von Studien- und Schulgebühren diskutiert. Schon 1964 schrieben Bourdieu und Passeron: „Deshalb leistet man dem System, das man zu bekämpfen meint, den besten Dienst, wenn man für alle Ungleichheiten der Bildungschancen nur ökonomische Unterschiede oder politische Absicht verantwortlich macht“ (Bourdieu/ Passeron 2007: 40).

Ungleichheitsrelevant ist genauso die ungleiche familiäre und individuelle Ausstattung mit kulturellen Gütern oder die Möglichkeit auf relevante soziale Netzwerke zurückgreifen zu können. In diesem Beitrag soll eine Dimension von Herrschaft und Ungleichheit behandelt werden, die in der öffentlichen Diskussion seltener beachtet wird: die symbolische Ebene der Ungleichheit im Bildungssystem. Es finden sich zwar schon bei Antonio Gramsci oder Michel Foucault Analysen, wie

mittels „Verschleierung der Autorität, der freiwilligen Selbstregulierung, der Legitimierung der Verhältnisse bis zur Reproduktion herrschender Subjektvorstellungen (...) bei allem Anschein der Emanzipation Herrschaft reproduziert wird“ (Sternfeld 2009: 9). Bourdieu und seine MitarbeiterInnen haben sich dabei jedoch auf Theorie und Praxis des Bildungssystems konzentriert. Darüber hinaus zeichnen sich ihre Arbeiten durch eine empirische Untermauerung der Theorie aus, die sowohl strukturelle Analyse wie individuelle Handlungsperspektive miteinander zu verbinden sucht. Es geht ihnen um die Analyse der sozialen Struktur der Bildung, also um die grundsätzlichen Regeln hinter den Beziehungen zwischen den AkteurInnen und sozialen Gruppen. Im Fokus stehen dabei diejenigen Prozesse, die Unterschiede zwischen den AkteurInnen erzeugen.

### **Bildungsparadoxon**

Das Bildungsparadoxon liegt daran, dass Schule und institutionalisierte Bildungseinrichtungen soziale Ungleichheit reproduzieren, indem sie ihre Lernenden und Ansprechpersonen als gleichwertig betrachten und die individuelle und sozial unterschiedliche Herkunft negieren:

*„Von unten bis ganz nach oben funktioniert das Schulsystem, als bestände seine Funktion nicht darin, auszubilden, sondern zu eliminieren. Besser: in dem Maß, wie es eliminiert, gelingt es ihm, die Verlierer davon zu überzeugen, dass sie selbst für ihre Eliminierung verantwortlich sind“ (Bourdieu 2001b: 21).*

Wenn Kinder in die Schule kommen, sind sie von ihrem bisherigen sozialen Umfeld geprägt und bringen unterschiedliche Voraussetzungen mit. Familien verfügen über ungleiche finanzielle und kulturelle Ressourcen. Gleichzeitig „vermittelt jede Familie ihren Kindern auf eher indirektem als direktem Weg ein bestimmtes *kulturelles Kapital* und ein bestimmtes *Ethos*, ein System impliziter und tief verinnerlichter Werte, das u.a. auch die Einstellungen zum kulturellen Kapital und zur schulischen Institution entscheidend beeinflussen“ (Bourdieu 2001b: 26). So sind unterschiedliche Erfahrungen der Eltern bedeutend in der Frage der Bildungsaspiration. Es ist nicht unerheblich, ob die Eltern als AkademikerInnen grundsätzlich davon ausgehen, dass das Kind studieren wird, oder ob sie mit der Schule vor allem negative persönliche Erfahrungen verbinden. Weiters haben finanziell schwächer gestellte Familien ein stärkeres Interesse daran, dass ihre Kinder früher finanziell unabhängig werden, da sie sich lange und kostspielige Bildungszeiten (mit schwer kalkulierbaren Erfolgswahrscheinlichkeiten) schwieriger leisten können<sup>1</sup>. Finden sich ice-breaker, Vorbilder oder (Miss-)Erfolgs.Karrieren im unmittelbaren sozialen Umfeld?

---

<sup>1</sup> Vgl. Hacket et al. 2001.

Die Schule wiederum macht aus den Kindern Schulkinder, indem sie ihre Werte den Kindern einschreibt. Dabei müssen sie die entsprechenden Codes lernen, die von der Schule erwünscht sind und gratifiziert, positiv bewertet werden. Das Schul- und Unterrichtssystem reproduziert, vermittelt und bewertet eine bestimmte Form der gesellschaftlichen Kultur, es orientiert sich an den herrschenden Normen und Idealen.

Bourdieu/ Passeron schreiben 1964 den bemerkenswerten Satz:

*„Jede pädagogische Aktion (PA) ist objektiv symbolische Gewalt, insofern sie mittels einer willkürlichen Gewalt eine kulturelle Willkür durchsetzt“ (Bourdieu/ Passeron 1973: 13)*

Mit symbolischer Gewalt meint Bourdieu Formen „gewaltloser Gewalt“, die dafür sorgen, dass Unterprivilegierte ihre subalterne Position anerkennen, obwohl sie dadurch offenkundig benachteiligt werden. Ein klassisches Beispiel ist die Akzeptanz des sozial ungleichen Geschlechterverhältnisses durch Frauen, indem es als „natürlich“ angesehen wird (vgl. Bourdieu 2005).

Eine klare feldspezifische Eigenschaft des Bildungssystems liegt in ihrer einer scholastischen Logik<sup>2</sup>. Sie ist von ihrem Verständnis her ein „Ort und ein Zeitpunkt sozialer Schwerelosigkeit“, der „von Verpflichtungen und praktischen Zielen“ entbunden sein soll“ sich also von der Welt der Arbeit möglichst distanziert (a.a.O. 24).

Die *scholé* war schon bei Aristoteles die Zeit, die nach der mühevollen, notwendigen Arbeit dem Menschen zur Erholung und zur Selbstverwirklichung blieb. Sie galt als erstrebenswertes Ziel. Doch schon in der Antike war sie das Privileg der freien Männer, die aufgrund der Sklavenherrschaft von allzu großen alltäglichen Anstrengungen befreit waren. Und noch heute ist sie ein sozio-kulturelles Privileg und steht in einem sehr engen Zusammenhang mit Bildung: Nur der/ die Gebildete ist demnach zur wahren Muße fähig, die breite Masse der Gesellschaft soll dagegen lernen, was für die Arbeit notwendig sei.

Diese schulische Logik unterliegt einer anderen Vernunft als die Alltagslogik und die Vernunft vieler Schulkinder. Je nach sozialer Herkunft bringen SchülerInnen und Studierende unterschiedliche Einstellungen und Erfahrungen darüber mit. Diejenigen SchülerInnen, die nun durch ihr soziales Umfeld bereits in die gewünschte legitime bürgerliche Kultur sozialisiert wurden, haben einen Vorsprung gegenüber denjenigen, die diese Kultur von Grund auf erlernen müssen.

---

<sup>2</sup> *Scholé*, der Wortursprung von „Schule“, bedeutet im Altgriechischen die „Muße“.

So können wir allgemein zwei Pole von möglichen Einstellungen zu Lernprozessen unterscheiden:

#### Obere Zonen des sozialen Raums: Scholastische Einstellung

Je weiter man nach oben geht, lassen Handlungszwänge und sozialer wie ökonomischer Druck nach. Es herrscht eine distanzierte Einstellung zu Notwendigkeiten und Zwängen der Praxis. Es besteht ein Wunsch nach Distinktion, sich von der Masse abzuheben. Dazu zählt auch ein Hang zur Stilisierung und Ästhetisierung, weg von Körperlichkeit und Sinnlichkeit. (dekontextualisiertes Lernen)

#### Untere Zonen des sozialen Raums: Praktisches Wissen + Kontextgebundenheit

Hier wird das Lernen weit stärker von Unsicherheit und unmittelbarem Handlungsdruck geprägt. Für Reflexion ist weniger Zeit vorhanden.

Erworben wird vor allem praktisches bzw. implizites Wissen (Polanyi), Körperlichkeit und Sinnlichkeit spielen eine größere Rolle. Das Lernen muss nahe an der Praxis sein.

Im Bildungssystem, aber auch in der Familie, dem unmittelbaren sozialen Umfeld, wird eine strenge Grenze zwischen geistiger und manueller Arbeit gezogen. Im Bildungssystem wird die geistige, kognitive gegenüber manueller, handwerklicher, körperlicher Bildung höherbewertet. Deutlich wird das an Struktur und Hierarchien im Schulsystems: Hier das elitäre Gymnasium als Vorbereitung für Universität und prestigereichere, meist besserbezahlte Berufe, dort die Hauptschulen als Vorbereitung für einen manuellen Berufsweg, als HandwerkerIn, Hilfs- oder FacharbeiterIn. Ganz oben im formalen System, an den Hochschulen, wird mit allen Mitteln versucht Lernende möglichst fern zu halten....

Höhere Bildung erscheint damit von der Alltagssituation derjenigen Menschen abgehoben, die dafür manuell arbeiten müssen, um die Voraussetzungen zu schaffen, dass zumeist andere geistig arbeiten, also forschen, lehren, sich weiterbilden können, vor allem dann, wenn ihre eigenen – außerschulisch erworbenen – Kenntnisse und Fertigkeiten systematisch abgewertet werden.

Auf der anderen Seite widerspricht das Verständnis von „Arbeit“ in Familien und sozialen Gruppen vor allem manuell Tätiger diesem Arbeitsbegriff des Bildungswesens.

Wie *Astrid Schwarz* sehr deutlich am Beispiel von Töchtern aus ArbeiterInnenfamilien zeigte, unterliegt der Arbeitsbegriff vor allem sozialen, zum Teil auch räumlichen Bedingungen (Schwarz 1997).

Die studierenden ArbeiterInnentöchter in Ihrer Untersuchung berichten von Schuldgefühlen, dass sie an der Universität im Gegensatz zu ihren FreundInnen ja eigentlich nichts arbeiten müssen. Bekannt ist in diesem Zusammenhang auch die Einstellung zum Lesen...

Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen sowie Lehren und Lernen werden vor allem als geistiger Akt gesehen. Die körperliche Dimension des Lernens wird gering geschätzt oder nicht beachtet. Wie Pierre Bourdieu in den „Feinen Unterschieden“ (1987) zeigt, verbindet sich *Körperlichkeit* mit den sozial geringer stehenden Positionen von manuell Tätigen. Wer in erster Linie von seiner Körper Arbeit lebt, hat entsprechend einen besonderen Bezug dazu. Die Schulplanung war im Gegensatz dazu seit Jahrhunderten bemüht, die Körper durch Disziplinierung möglichst unsichtbar zu machen. Der Körper der Kinder, wie der sozial niedrig stehenden, galt und gilt als undiszipliniert, laut, sexualisiert, unpünktlich usw. Während die Fabrikarbeiter mittels Stechuhr, tayloristischem Scientific Management und fordistischem Fließband diszipliniert wurden, waren und sind es für die Schulkinder die Schulglocke, die Orthopädie und die Schularchitektur. Dahinter steht nicht zufällig ein militärisches Prinzip. In ihrer bemerkenswerten Arbeit „Disziplinierte Körper. Die Schulbank als Erziehungsapparat“ (2003) zeigt die Architektin *Sonja Hnilica* auf, welcher immense Aufwand betrieben wurde, um die Körper der Schulkinder möglichst effizient und nachhaltig zu disziplinieren.<sup>3</sup>

Kinder mit unterprivilegierter sozialer Herkunft empfinden die Schule mehrfach als einen belastenden Ort. Sie erleben soziale Ausschlusserfahrungen. Hochkultur und bürgerliche Bildung nehmen in ihrer Alltagswelt nur einen geringen Stellenwert ein. Bildungsanstrengungen werden von ihrem sozialen Umfeld weniger gratifiziert bzw. können nicht entsprechend gewürdigt werden, was sich letztlich wieder negativ auf den Schulerfolg auswirkt<sup>4</sup>. Viele Volksschulkinder stehen vor der Schwierigkeit, dass sie ihre gewohnte Lebenswelt im schulisch vermittelten Wissen nicht wiederfinden. Dazu kommt Sprache als wichtiges Unterscheidungsmerkmal in der Schule<sup>5</sup>. Aufgrund dieser schwierigeren Lernsituationen sind sie eher überfordert. Mit ihrer Leistungs- und Wettbewerbsorientierung erhöht die Schule diesen Druck zusätzlich.

In einer aktuellen Untersuchung aus der Schweiz von Rahel Jünger, zeigt die Autorin, dass dabei nicht unbedingt die mangelnden Bildungsaspiration zu Schwierigkeiten führt. Die von Ihr untersuchten unterprivilegierten Kinder und ihre Familien sind höchst motiviert durch Bildung aufzusteigen. Sie berichten davon, dass sie nichts mehr fürchten als die Langeweile in den Ferien. Sie scheitern jedoch

---

<sup>3</sup> Sehr anschaulich beschreibt diese Beziehung auch Ken Robinson in seinem Vortrag „Changing Education Paradigms“, zu finden als animierte Version unter <http://www.youtube.com/watch?v=zDZFcDGpL4U> bzw. als ganzer Vortrag unter <http://www.thersa.org/events/vision/archive/sir-ken-robinson>.

<sup>4</sup> Vgl. Schwarz 1996.

<sup>5</sup> Vgl. dazu die entsprechenden Untersuchungen von Basil Bernstein.

zum Teil an der mangelnden Unterstützung. Interessant ist die Feststellung, dass die Kinder den Lehrstoff und die Lehrenden als Autoritäten akzeptieren und Fehler und Misserfolge bei sich selbst suchen. Dadurch werden sie passiv und zurückgezogen und erscheinen den LehrerInnen wiederum als desinteressiert. Kinder aus privilegierten Familien sind dagegen durchaus sehr kritisch mit Inhalt und Didaktik der Lehrenden und sehen schlechte Beurteilungen durchaus in der Verantwortung des Unterrichtens. Sie erscheinen wiederum durch ihre Kritik als besonders interessierte SchülerInnen. Ähnlich verhält es sich mit der Unterscheidung bemüht und brillant bei Staatsadel/ Michael Hartmann.

Dieser Obrigkeitsglaube findet sich auch in den Bildungswegs Entscheidungen: Wenn es später darum geht, sich zwischen den zahlreichen Schulformen zu entscheiden, verlassen sich Eltern, die selbst kein Gymnasium besucht haben, stärker auf das Urteil des/der LehrerIn, als jemand, der das Gymnasium aus eigener Erfahrung kennt. Dabei zeigen Untersuchungen, dass dieses vermeintlich objektive Urteil wiederum sozial ungleich gefällt wird (vgl. Haider 2010).

Wenn ungleiche SchülerInnen nach denselben Maßstäben bewertet werden, verschleiert das deren unterschiedliche Voraussetzungen, vermittelt jedoch ein Bild einer gerechten Behandlung.

Durch diese „Illusion der Chancengleichheit“ (vgl. Bourdieu 1971) akzeptieren die gescheiterten wie die erfolgreichen Schüler das schulische Urteil. Sie akzeptieren es, weil sie, wie alle AkteurInnen im Feld der Bildung, die Begabungsideologie verinnerlicht haben. Darunter versteht Bourdieu nicht unmittelbar eine unterschiedliche Verteilung an Interessen, Dispositionen und Neigungen der SchülerInnen. Die Begabungsideologie rechtfertigt die sozial ungleiche schulische Logik, indem sie Erfolg bzw. Misserfolg auf eine individuelle Begabung bzw. ein selbst verschuldetes Scheitern reduziert: Die »erfolgreichen« Schüler entwickeln eine „*Theodizee ihres Privilegs*“, ein Bewusstsein, sie hätten den schulischen Erfolg der eigenen Leistung zu verdanken, einem Vermögen, das nicht sozial vererbt, sondern angeboren, quasi natürlich, sei. Demgegenüber werden die weniger erfolgreichen SchülerInnen, indem sie ständig auf ihre Defizite und Fehler und weniger auf ihre Lernerfolge und Leistungssteigerungen hingewiesen werden, subtil für ihre spätere gesellschaftliche Position vorbereitet. Sie erleben ihr Schicksal als unentrinnbar, ihre Anstrengungen werden nur im weitaus geringeren Maß gratifiziert, indem sie als Zufall betrachtet werden, ihre Fehler weitaus stärker sanktioniert indem sie als selbstverständlich angenommen werden.

Die vorherrschende Begabungsideologie redet den Benachteiligten ein, ihre Misserfolge nicht als Folge ihrer inferioren Lage, sondern als naturbedingte Unfähigkeit, ihrem Mangel an Begabung wahrzunehmen.

### **Auswirkungen auf das Lehr-/Lernverhältnis**

Nach Peter Faulstich, der sich dabei an Klaus Holzkamp orientiert, entsteht intentionales Lernen aufgrund einer „Diskrepanzerfahrung zwischen Intentionalität und Kompetenz. Man kann nicht so, wie man will. (Faulstich 2006: 17f.)“

Der Lernprozess wird dann begonnen, wenn der/die Lernende davon ausgeht, dass nach gelungenem Lernen seine/ihre Verfügung über den Gegenstand erhöht sein wird. Das entspricht im weitesten dem „expansivem Lernen“ bei Klaus Holzkamp. Damit meint er eine Form des selbstbestimmten Lernens, das die Handlungsfähigkeit des/der Lernenden erweitert und dadurch die Lebensqualität erhöht (vgl. Holzkamp 1995).

In der Schule herrscht dagegen für Holzkamp das „defensive Lernen“ vor, es werden vor allem gesellschaftliche Machtverhältnisse reproduziert. Die Akzeptanz von Lehr-Lernverhältnissen, die immer Machtverhältnisse sind, baut auf einen sehr spezifischen Gesellschaftsvertrag auf: Die SchülerInnen hören den Lehrenden zu, lernen den vorgetragenen Stoff und lassen sich prüfen. Dafür erhalten sie von den Lehrenden und der Schule Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen, die sie möglicherweise in ihrem Alltag anwenden können. Viel wichtiger jedoch, sie erhalten in Form von Titeln und Zertifikaten Chancen für eine erhoffte Verbesserung ihres späteren beruflichen wie privaten Alltags.

Raymond Williams hat in „Learning to labour“ gezeigt, was passiert, wenn dieses pädagogische Verhältnis aus den Fugen gerät, und wie schwierig es ist, das Einverständnis der SchülerInnen täglich neu aufzubauen, die sich vom Unterricht wenig für ihren Alltag, vom Schulabschluss kaum etwas für ihr Leben erwarten können. In den sogenannten „Problemschulen“ kann das mitverfolgt werden. Wenn SchülerInnen erkennen, dass sie für ihren Lernaufwand und ihre disziplinierte Anwesenheit von der Gesellschaft keine entsprechenden Gratifikationen erwarten können, werden sie den Vertrag einseitig kündigen (vgl. Williams 2011).

Indem schulische und universitäre Bildung nur wenig Zusammenhang mit der Alltagswelt der Lernenden hat und diese Distanz mit sozial schwächerer Lage zunimmt, kommt es zum grundlegenden Dilemma: „Das Problem ist, daß die Schüler der Schul-Lehre freiwillig ihre Zustimmung nicht geben. Ihre folgsame Zustimmung muß immer erst herbeigeführt werden. Das ist ein Problem der Beschaffung von Legitimation für die Lehre“. Daher ist „Schul-Lehre als Schul-Herrschaft inszeniert“ (Thiemann 1985: 7). Die SchülerInnen entziehen sich dieser Entfremdung durch defensives oder widerständiges Lernen. Das zeigt sich, wenn SchülerInnen dem Unterricht nicht mehr folgen oder sich passiv verhalten. Die eigene Meinung wird zurückgehalten, dagegen werden die Positionen der LehrerInnen übernommen, nach Prüfungen jedoch rasch wieder

vergessen. LehrerInnen stellen Fragen, auf die sie eine bestimmte Antwort hören möchten. Divergentes Denken, Lösungen auf alternativen Wegen zu finden, ist nicht vorgesehen; wer weiß schon, dass es in der Mathematik für den Satz von Pythagoras nicht den einen, sondern hunderte Beweise gibt. Dabei lernen SchülerInnen dann besser, wenn sie sich selbstständig Lösungen erarbeiten und dabei auf ihre individuellen, spezifischen Voraussetzungen zurückgreifen können. Dabei muss es ihnen erlaubt sein, aus ihren eigenen Fehlern zu lernen.

### **Gleichheit durch Ungleichheit**

Pädagogik muss demnach ungleich sein, um Gleichheit anzustreben. Dahinter steht das Wissen darüber, dass die AkteurInnen immer über ungleiche Startbedingungen verfügen. Bildung muss daher immer differenzieren und die Verschiedenheit der Gesellschaft wahrnehmen und reflektieren. Dazu bedarf es verschiedener Strategien, die hier aus Platzgründen nur kurz angerissen werden können:

- Einen reflexiven Blickwinkel auf die unterschiedlichen Voraussetzungen, Interessenslagen und Lernmotivationen (→ rationale Pädagogik, Bourdieu, Milieuforschung)  
*„Indem die Schule es unterlässt, durch eine methodische Unterweisung allen das zu vermitteln, was einige ihrem familialen Milieu verdanken, sanktioniert sie die Ungleichheit, die alleine sie verringern könnte“ (Bourdieu 2006: 48).*
- Neue Lehr- und Lernformen sowie Lernorte die auf die individuellen Ausgangslagen und Lernorientierungen eingehen (→ vgl. breite pädagogische Diskussion)

Im formalen Bildungssystem und der Schule insbesondere:

- eine Bewertung des Lernfortschritts, unter Einbezug der Ausgangspositionen, statt des Lernresultats (→ vgl. Bourdieu)
- In den pädagogischen Prozessen einerseits eine stärkere Standardisierung, Strukturierung und Förderung um unterprivilegierte Kindern die Möglichkeit zu geben Defizite zu überwinden, andererseits größere – begleitete - Freiräume um Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen würdigen zu können, die nicht unmittelbarer Bestandteil des Curriculums darstellen (→ vgl. die Bildungstheorie von Antonio Gramsci)
- Strukturelle Rahmenbedingungen, die auf unterprivilegierte Lebenslagen stärker Rücksicht nehmen (Ganztags-, Gesamtschule, Akzeptanz heterogene Lerngruppen, Begleitangebote z.B. für die Freizeit, Überprüfung der Schuleinzugsgebiete) (→ vgl. die breite Bildungsdiskussion).

Nähere Informationen: [www.ingolferler.net](http://www.ingolferler.net)