

Susanne Draheim, Alexandra Krause, Tilman Reitz

Von Chancen und Statuskämpfen Klassenverhältnisse in der Erziehungsgesellschaft

Nach dem Bildungsstreik von 2009 sah es für eine Weile so aus, als käme die deutsche Hochschulpolitik ihrer Kritik entgegen. Das vorläufige Resultat lautet: mehr „Exzellenz“. Während die zweite Exzellenzinitiative für Forschung noch läuft, will die zuständige Bundesministerin nun zusätzlich ein Exzellenzprogramm für die Lehre durchsetzen. Zwar hat der Ansatz, auch in diesem Bereich die vermeintlich Besten zu fördern, statt eine solide Grundversorgung für alle sicherzustellen, neue Kritik bei Studierenden, Hochschullehrern und -leitungen provoziert. Angesichts der akuten Sparzwänge hat er jedoch Aussicht, noch über die Hochschulen hinaus zum bildungspolitischen Standard zu werden: als Anspruch und Strategie, auch ohne erhöhte öffentliche Investitionen in Bildung global ganz vorne zu stehen.¹ Einige werden belohnt, damit alle sich anstrengen.

Unser Artikel soll schwerpunktmäßig nicht die finanziellen Probleme bildungspolitischer Versprechen, sondern die gesellschaftlichen Effekte diskutieren, die ihre zunehmende Orientierung auf institutionellen und individuellen Wettbewerb erwarten lässt. Wir nehmen an, dass dadurch faktisch nicht zuletzt neue Durchsetzungsstrategien der sozialen Klassen provoziert werden, die sich bemühen, ihr ökonomisches und kulturelles Kapital bildungsvermittelt zu erhalten und zu vermehren. Was diese Strategien auszeichnet, lässt sich an zwei Gruppen von Kämpfen ablesen: Konkurrenz- und Verdrängungskämpfen innerhalb der Bildungseinrichtungen, aber auch Gestaltungs- und Deutungskämpfen um deren Struktur. Die staatliche Politik erweist sich hierbei vorrangig als Medium umfassenderer sozio-ökonomischer und diskursiver Auseinandersetzungen. Daher könnten gerade ihre am stärksten normativ aufgeladenen Maßnahmen – wie das Ziel, Aufstieg durch Bildung möglich zu machen –, teilweise das Gegenteil dessen erreichen, was angestrebt war.

1 In diesem Sinn haben sich vor der Sommerpause auch Bund und Länder verständigt: Während wie geplant ein neues Stipendiensystem für leistungsfähige Studierende verabschiedet (in seinem finanziellen Volumen allerdings prompt reduziert) wurde, scheiterte die Erhöhung der Bafög-Sätze.

Zur Aufklärung dieser Lage wollen wir einerseits grundsätzlich reflektieren, was Klassenstrukturen im Bildungsbereich heute ausmacht; andererseits fragen wir, inwiefern die Kulturkämpfe, die derzeit in der ausgeweiteten Bildungspolitik stattfinden, (auch) Klassenkämpfe sind. Wir beginnen mit dem Versprechen einer klassenlosen Gesellschaft lebenslang Lernender, dem gegenüber wir hartnäckige ständische Strukturen, in den Erwerbsverhältnissen funktional festgeschriebene und in der Alltagspraxis immer neu gezogene Klassengrenzen herausarbeiten. Angesichts aktueller bildungspolitischer Konflikte, besonders des Volksentscheids gegen längeres gemeinsames Lernen in Hamburg, versuchen wir dann exemplarisch die Akteure und Motive zu identifizieren, die im Kampf um Bildungsinstitutionen wirksam werden.

1. Klassenstrukturen

1.1 Die klassenlose Gesellschaft lebenslang Lernender

Seit in den 1970er Jahren das Lebenslange Lernen (LLL) als europäisches Kernanliegen entdeckt wurde, sind seine Realisierungen (von frühkindlicher Bildung bis zur Requalifizierung im Alter) mit immer weiteren sozialpolitischen Erwartungen aufgeladen worden. Das inzwischen auch lebensweite, institutionelle wie informelle Lernen soll u.a. den Wohlstand, die Gesundheit, die Werte und das politische Engagement aller Bürgerinnen vermehren – und so insgesamt Wirtschaftsleistung, Steuereinnahmen, Demokratie, Gerechtigkeit und soziale Integration in Europa erhöhen. Kritiker haben vermutet, dass es in dieser massiven Besetzung um mehr geht als bloßes Wunschdenken. Im Anschluss an den späten Foucault wurde etwa betont, dass sich das LLL in die Matrix neoliberaler Imperative der Selbstführung einfügt (vgl. Bröckling u.a. 2007). Das Projekt sei wie in der aktivierenden Sozialpolitik „the alignment of governmental interventions with self-regulative capacities of individuals“ (Tuschling/Engemann 2006: 37), der Haupteffekt die ‚Responsibilisierung‘ der Einzelnen für früher staatlich gewährleistete Belange. Basil Bernstein hat umgekehrt angenommen, dass nicht die Selbstführung der Individuen, sondern ihre Formbarkeit für beliebige Zwecke zentral ist. Er prognostiziert angesichts der Entgrenzung von Lernverhältnissen eine neue Erziehungsgesellschaft,² deren Kern die Entkernung der Subjekte, ihre unbegrenzte ‚trainability‘ auf Kosten aller längerfristigen Orientierungen und Verpflichtungen sei.³

Die beiden Ansätze beziehen ihre Plausibilität aus verschiedenen Kontexten – der erste aus dem Rückzug eines Sozialstaats, der seine Steuerungsansprüche

2 „[W]e move into the second totally pedagogised society, the first being that of the medieval ‚period‘ initiated by religion“ (Bernstein 2001: 365).

3 „[T]rainability [...] erodes commitment, dedications and coherent time and is therefore socially empty“ (ebd., 366).

trotzdem nicht aufgeben will, der zweite aus dem Regime permanenter Requalifizierung für wechselnde Marktlagen. Der Rekurs darauf könnte helfen, die bisherige Kritik am LLL weniger einseitig zu fassen.⁴ Uns interessiert stattdessen ein dritter Aspekt, der mit beiden genannten Ansätzen kompatibel ist: die ideologische Fixierung auf individuelle ‚Leistungen‘, die Bildung im sozialpolitischen Feld befördert. Sie verspricht zum einen fast automatisch – und nahezu unabhängig von realen Wahrscheinlichkeiten – bildungsvermittelten Aufstieg durch Leistung;⁵ zum anderen wird sein Ausbleiben oder auch Statusverlust zu einem signifikanten Teil den Individuen zugerechnet. Funktional verfestigte Strukturen sozialer Ungleichheit wie kapitalistische Ausbeutung oder staatlich gehegte Privilegien lassen sich auf diese Weise leicht ausblenden.

Das gilt für fast alle politischen Lager; die Differenz liegt nicht so sehr darin, *ob* von sozialen Ausgangslagen und Zielpositionen abstrahiert wird, sondern *wie* man mit dem ausgeblendeten Rest umgeht. Die neoliberale Version hat etwa der britische Bildungspolitiker Sir Christopher Ball 1999 ausgeführt: „Individual responsibility is both prior to social processes and more important. [...] If we create a learning society it will come from [...] limited investment in the learner (not the provider of learning), encouragement of learners to invest in themselves, deregulation and promotion of a popular learning market and imaginative marketing“ (zit. in Evans 2009: 15). Doch auch Gegnerinnen dieser gewollten sozialen Blindheit setzen an ihre Stelle oft nur das ältere Programm, verstärkt Aufstieg durch Bildung zu ermöglichen: „It is undeniable that the expansion of participation in higher education is a key element in the pursuit of social justice, where it brings advanced learning and powerful knowledge within the reach of many more ordinary people than previously. [...] Its potential is far from being fully realised.“ (Evans 2009: 84) Ein solches, um „social responsibility“ (ebd.) angereichertes Vertrauen auf Bildung ist möglicherweise kaum weniger als der neoliberale Diskurs geeignet, soziale Ungleichheiten zu legitimieren. Es setzt jedenfalls unhinterfragt voraus, dass alle Bevölkerungsgruppen gleichermaßen zum Bildungserwerb animiert werden *können* und dass die ‚einfachen Leute‘ im Resultat mehr Macht (durch ‚powerful knowledge‘) und Wohlstand (bzw. ‚social justice‘) erhalten. Explizit wird dieses Vertrauen in Papieren der Europäischen Union, die statt einer

4 In einem neueren Beitrag stellt Anna Tuschling auch tatsächlich wirtschaftliche Anforderungen ins Zentrum, bestimmt die Bedeutung des LLL aber nur umrisshaft: „Weil in globaler Marktwirtschaft soziales und gesellschaftliches Dasein mit Arbeitsfähigkeit in eins fällt, bietet sich ein Lernbegriff, der menschliches Sein mit dem Lernen gleichsetzt, hervorragend zur argumentativen Verwertung an.“ (2009: 45)

5 Beim Bundesministerium für Bildung und Forschung steht dieses Versprechen, verknüpft mit der Sorge um fehlende Fachkräfte, derzeit ganz oben; vgl. http://www.bundesregierung.de/nr_774/Content/DE/Artikel/MSBildungsrepublik/startseite_topTeaser.html sowie <http://www.aufstieg-durch-bildung.info/de/444.php> (Abruf: 30.08.2010).

Korrektur sozialer Ungerechtigkeit schlicht allgemeine Verbesserung versprechen. „Education and training policy should enable all citizens, irrespective of age, gender and socio-economic background, to acquire, update and develop over a lifetime both job-specific skills and the key competences needed to foster further learning, active citizenship and intercultural dialogue.“ (Europäische Kommission 2009) Das lässt sich ebenso als normativer Gemeinplatz wie als sozialtheoretischer Fehler begreifen: Auch wenn es die Aufgabe der Bildungspolitik sein sollte, alle ‚unabhängig von Alter, Geschlecht und sozio-ökonomischem Hintergrund‘ zu fördern, kann sie sicher nicht alle unabhängig davon *in die Lage versetzen*, ihre Kompetenzen zu erhöhen. Indem die erweiterte Bildungspolitik Aussagen zum letzteren Punkt vermeidet, vernebelt sie (in Fortschreibung früherer meritokratischer Ideale) eine Sozialordnung, die keineswegs jenseits von Klasse und Stand angelangt ist.

Ein diskurspolitisches Indiz für die Akzeptanz von Ungleichheiten besteht darin, dass im letzten Jahrzehnt das Ziel ‚Chancengleichheit‘ zunehmend durch ‚Chancengerechtigkeit‘ ersetzt wurde.⁶ Während der Versuch, den neuen Begriff in der Arbeits- und Sozialpolitik zu etablieren, nicht wirklich durchgeschlagen ist (vgl. Draheim/Reitz 2004), hat er sich in der Bildungspolitik, für die er ursprünglich entwickelt wurde, eingebürgert. Ein Beispiel findet sich in der dritten PISA-Studie. Als allgemeines Ziel gilt hier, „allen Mitgliedern einer Gesellschaft gerechte Chancen für Lernen, Kompetenzentwicklung und Bildung zu bieten“ (Ehmke/Baumert 2007: 309). Das hat zwei Pointen: Gerechtigkeit als Herstellung *gleicher* Chancen für alle wird implizit aufgegeben, und statt einer gerechten *Ressourcenverteilung* werden allein Chancen in Aussicht gestellt, sich selbst um seinen Teil zu bemühen. Bei alledem geht es wohlgehemt nicht um die Güter, die durch Bildung erreicht werden können, sondern nur um den Zugang zu Lernangeboten selbst. Weitergehende Aussagen wären auch schwer damit vereinbar, dass die Chancen auf stabile Beschäftigung und existenzsichernde Einkommen in den letzten beiden Jahrzehnten für viele gesunken sind. Die minimalistische Forderung gerechter Lernchancen bildet damit sozusagen das pragmatische Kleingedruckte zu den großen Versprechen allgemeiner sozialer Verbesserung durch mehr Bildung. Insgesamt ruft der aktuelle bildungspolitische Diskurs zur verschärften Konkurrenz um Kompetenzen und Zertifikate auf, die den Zugang zu knappen Vorteilspositionen bahnen oder legitimieren. Im Folgenden diskutieren wir, wie soziale Interessengruppen solche Anregungen verarbeiten.

6 Vereinzelt taucht dieser Terminus auch in früheren Debatten auf, etwa in bildungspolitischen Stellungnahmen der CDU (vgl. Friedeburg 1989: 460).

1.2 Bildungsklassen und -stände

Spätestens seit den Studien Bourdieus und Passerons (1964, 1970) weisen Forschungsbefunde darauf hin, dass die sozialen Sortierungen im Bildungssystem (zumal in Ländern mit starkem Staatsapparat) eine „ständisch organisierte Klassengesellschaft“ (Vester 2005: 39) absichern. Eine soziologische Korrektur der aufgeführten bildungspolitischen Versprechen scheint damit einfach. Verschiedenste Studien (vgl. etwa die Beiträge in Berger/Kahlert 2005) belegen, dass Engagement und Leistung in Schule und Hochschule hochgradig herkunftsabhängig sind, dass leistungsvermittelte Selektion durch statusbedingte ergänzt wird und dass besonders kulturelle, habitusrelevante Bildung für Machtpositionen qualifiziert. Zu klären bleibt, welche Formen von Ungleichheit Bildung ggf. stabilisiert. In der Forschung werden vor allem zwei ‚Schließungsprozesse‘ betont: die Exklusion allgemein schlecht stehender Gruppen wie Arbeiterkinder und Hauptschüler (vgl. für Deutschland Müller/Pollack 2008, Solga 2005) und die Abschottung bzw. weiterhin hohe soziale Homogenität der Eliten in Wirtschaft, Politik und Verwaltung (etwa Hartmann 2005 und 2006). Im englischen Sprachraum ist in beiden Fällen auch von *Klassen*-verhältnissen die Rede (einflussreich Goldthorpe 2000: 161-205, ein Überblick bei Crompton 2008: 217-235). Diese Begrifflichkeit ermöglicht es, ergänzend eine dritte Dynamik in den Blick zu nehmen: Statuskämpfe in der Mitte der Gesellschaft. Doch wo immer man ansetzt – was heißt dabei genau ‚Klasse‘?

Die üblichste Variante meint einfach *sozio-ökonomische Klassifikationsschemata* (wie das Goldthorpes), anhand derer sich die sozialen Positionen der Bildungssubjekte und ihrer Herkunftsfamilien vertikal anordnen lassen. Ob sich die so zusammengefassten Gruppen auch als solche verhalten und wie sie sich ggf. voneinander abgrenzen, wird nicht thematisiert.

Eigenständige Theorien zum Bildungsverhalten und -interesse sozialer Gruppen setzen erst dort ein, wo die familiäre *Weitergabe von Statusvorteilen* erklärt werden soll. Ungleichheitsforscher nehmen mehrheitlich an, dass Klassenformierung zentral durch diese Weitergabe von Herkunftspositionen bestimmt ist⁷ und dass Bildung allein deshalb klassenrelevant wird. Umstritten ist nur, ob es eher (nach Bourdieu) die *Klassenkultur* und der *Klassenhabitus* oder (nach Boudon) die positionsabhängige *Chancen kalkulation* ist, die Bildungsweltergabe maßgeblich erklärt. Theorien beider Seiten haben die bemerkenswerte Implikation, dass Bildung das Medium von Klassenbildung schlechthin darstellt.

Andere, möglicherweise grundlegendere Mechanismen werden am ehesten von *Gesamttheorien sozio-kultureller Milieus* (etwa in den Cultural Studies oder

7 Besonders im „postindustriellen“ Zeitalter; vgl. Esping-Andersen (1993), Goldthorpe (2000), Grusky/Weeden (2006) u.v.m.

bei Michael Vester) diskutiert. Sie begreifen Klassenformationen als Konglomerat vielfältiger ökonomischer, politischer und kultureller Faktoren, deren Überlagerung signifikant verschiedene Lebensverhältnisse hervorbringt und zu kultivieren lehrt.

Es fällt auf, dass an keiner Stelle des Überblicks zwingend von ‚Klassen‘ die Rede sein müsste. In dem Maß, in dem die Forschung theoretisch gehaltvoll ist, deckt sie eher quasi-ständische Mechanismen auf. Das gilt offenkundig für das Muster der Statusvererbung, das zumindest der dynamischen Selbstausslegung moderner Gesellschaften zuwiderläuft – statt auf Märkten um Positionen zu konkurrieren, bleiben die meisten an ihrem angestammten Platz. Zudem werden diese Plätze, folgt man Bourdieu, vor allem unter Federführung des Staates zugewiesen. Sofern Elitenreproduktion an hochrangige Bildungsinstitutionen gebunden ist, reduziert sich sogar die moderne Unsichtbarkeit ständischer Selbstergänzung auf Reste wie Prüfer, die Herkunft als ‚Persönlichkeit‘ deuten. Und humanistische Sortierinstitutionen wie das Gymnasium und die Ordinarienuniversität in Deutschland sind ohnehin als ständisch beschreibbar.

Eine Theorie, die sich auf diese Strukturen beschränkt, kann einiges erklären: Die Stabilität sozialer Schichtungen und gegliederter Schulsysteme, Statuspanik in Zeiten erweiterter Bildungszugänge, den Umstand, dass die Bildungsexpansion der 1960er und 70er Jahre trotzdem eher Höherqualifikation innerhalb bestehender Milieus als breite Aufstiegsprozesse nach sich gezogen hat (Vester 2004). Ungeklärt bleibt allerdings, wie solche Mechanismen in eine moderne kapitalistische Gesellschaft passen. Den letzten substanziellen Vorschlag hierzu haben bereits in den 1960er Jahren Passeron und Bourdieu entwickelt: Mit der wachsenden Konzentration des Kapitals, so ihre Idee, kann Eigentum allein die Reproduktion der bürgerlichen Klasse nicht mehr gewährleisten – an seine Stelle müssen Bildungstitel treten, die für führende Stellen in Unternehmen und Beteiligung an ihren Profiten qualifizieren. Mehrheitlich reproduziert sich das Bürgertum daher nicht mehr über die direkte Vererbung ökonomischen, sondern über die staatsvermittelte Vererbung kulturellen Kapitals. So einleuchtend dieser Gedanke aber sein mag, er ist selbst auf Statusvererbung begrenzt. Und er sagt wenig darüber aus, was geschähe, wenn das Bildungswesen tatsächlich verstärkt Konkurrenz freisetzen würde – in einer Situation, in der gesicherte Erwerbspositionen knapper und privilegierte Stellungen nicht zahlreicher werden.

Um an diesem Punkt weiter zu kommen, ist es sinnvoll, nicht bei den Ausgangsbedingungen, sondern, komplementär dazu, bei den Auftreffstrukturen von Bildung und Ausbildung anzusetzen. Die Frage ist dann, in welche Abhängigkeiten Bildung einmündet, welche Macht- und Ressourcenverteilungen sie zu rechtfertigen hat, welche Antagonismen sie handhabbar machen muss. Auf diese Weise kann man *erstens* direkt bei den ökonomischen Faktoren ansetzen, die Klassenverhältnisse bestimmen, bei der Verfügung über Produkti-

onsmittel, dem profitablen Einsatz abhängiger Arbeit und dem politischen Rahmen von Kapitalakkumulation. Präziser wäre *zweitens* zu fragen, welche Rolle die Kompetenzen und Führungsansprüche, die Bildung vermittelt, in diesem Zusammenhang spielen. Daran anschließend lässt sich dann *drittens* nicht nur deskriptiv feststellen, sondern in einem theoretischen Rahmen untersuchen, wie bereits formierte soziale Gruppen, Elternhäuser und Lernende selbst das Klassengefüge wahrnehmen, wie sie sich darin durch Bildungserwerb zu behaupten versuchen und welche positionalen Effekte ihre Strategien haben. Statusvererbung wäre dann sicher weiterhin ein wichtiger Effekt, aber nicht unbedingt der entscheidende Mechanismus von Bildung in der Klassengesellschaft.

Der Klassenbegriff, der damit ins Spiel kommt, lässt sich – anschließend an Diskussionen der Ungleichheitsforschung (vgl. zusammenfassend Wright 2009), aber konträr zu den dabei hegemonialen Theorieentscheidungen – als eine erweiterte Fassung des Marxschen Ansatzes explizieren, in die auch weberianische Anteile eingehen. Mit Marx halten wir daran fest, dass wesentlich die Stellung der Einzelnen im und zum Prozess marktvermittelter Produktion und Ausbeutung die Klassenverhältnisse unserer Gesellschaft bestimmt. Über ihn hinausgehend wollen wir jedoch der Rolle gerecht werden, die staatliche Institutionen in der Zuweisung von Lebenschancen sowie die Mittelklassen im Kampf um Ressourcen und Verfügungsmacht spielen. Und an Weber bzw. Nachfolger wie Frank Parkin anknüpfend vermuten wir, dass hierfür die Strategien zu untersuchen sind, mit denen mächtige und privilegierte Gruppen andere vom Zugang zu ihren Positionsvorteilen ausschließen oder sich weitere Vorteile zu erobern versuchen. Solange die Verfügung über fremde Arbeitskraft und Profite, lukrative Expertenfunktionen, Führungs- und Statuspositionen in Wirtschaft und Staat bei kleinen Gruppen konzentriert sind, wird Bildung als Element solcher Schließungsstrategien fungieren. Sie beinhaltet dann notwendig „an interpretation of distributive justice in which the rhetoric of individualism and the principles of class nomination obscure the processes of *de facto* collectivist exclusion and class reproduction“ (Parkin 1974: 8). Zu fragen ist nun, wie sich diese Mechanismen angesichts der Vermehrung und mutmaßlichen Inflationierung von Bildungstiteln, verschärfter Konkurrenz im öffentlichen Bildungswesen und wachsender privater Bildungsmärkte (neu) gestaltet. Ein Feld, in dem besonders deutliche Änderungen zu erwarten sind, stellen die Erwerbspositionen und Schließungsstrategien der Mittelklassen dar.

1.3 Die Bildung der Mittelklassen

Dass die Mittelklassen maßgeblich auf Bildung angewiesen sind, legt etwa die Analyse nahe, mit der Eric Olin Wright das zweipolige Klassenschema von Marx zu ergänzen vorschlägt. Wright hat die große Gruppe der abhängig Be-

schäftigten im Blick, die aufgrund von *skills* und *expertise* sowie *authority* bessere und einträglichere Positionen besetzen als einfache Arbeiter, weil sie durch ihre raren Kompetenzen mehr Verhandlungsmacht haben und schwerer zu beaufsichtigen sind, selbst *auch* Aufsichtsfunktionen für das Kapital erfüllen und ggf. sogar am Profit teilhaben (Wright 1997: 20-23). Diese Positionen sind offenkundig durch das Bildungssystem einer Gesellschaft bestimmt, das Fach- und Führungskompetenzen vermittelt. Ähnliches gilt für die staatlich entlohnnten „Versorgungsklassen“ im öffentlichen Dienst, die in Ländern wie Deutschland oder Frankreich einen erheblichen Teil der mittleren Einkommen und Machtstellungen beziehen. Und je nachdem, wo man die Grenze zwischen ‚Mitte‘ und ‚Oben‘ zieht, kann man auch die Vertreter der ‚Professionen‘ wie Ärzte und Rechtsanwälte hinzunehmen, die traditionell selbständig sind und ihre vergleichsweise hohen Einkommen auf u.a. durch Zertifikate, Zulassungsbeschränkungen und Gebührenordnungen staatlich regulierten Märkten erwirtschaften. Da die Anteile von abhängiger Beschäftigung und Scheinselbständigkeit auch in diesem Bereich signifikant sind, überschneidet er sich ohnehin mit dem der qualifizierten Beschäftigten. Sowohl in der Formierung und Abgrenzung dieser Mittelklasse(n) als auch in ihren inneren Kämpfen spielen Bildungstitel durchgängig eine wichtige Rolle. Die empirische Analyse des Zusammenhangs wird allerdings von zwei Seiten erschwert: Einerseits haben marxistische Klassentheorien Bildung kaum systematisch untersucht (Wright diskutiert die „acquisition of skills“ nur in einer Randbemerkung zur Werttheorie; 1997: 15f), andererseits werden die Autoritätspositionen, die wesentlich die Stellung der Mittelklasse(n) zwischen Arbeit und Kapital bedingen, in den gängigen Sozialstrukturanalysen vernachlässigt. Wir können daher nur in einer Art Zweckentfremdung bisheriger Befunde empirische Indizien zu den aktuellen Bildungsstrategien und -konflikten der Mitte zusammentragen.

Wie haben sich die Perspektiven verändert, die Bildung im Bereich qualifizierter Beschäftigung eröffnet? Die Angst vor Arbeitslosigkeit ist in den letzten zehn Jahren auch für die ‚obere Mittelschicht‘ gestiegen, der nach Goldthorpe u.a. Lehrer und mittlere Führungspositionen in der Industrie angehören, bereits seit Mitte der 1990er Jahre gilt dies auch für durchschnittlich qualifizierte Angestellte mit Routinetätigkeiten (Lengfeld/Hirsche 2009). Der Angst entsprechen nicht immer reale Gefährdungen, aber die Schwächung der Mittelklasse(n) ist deutlich. Während die höheren Einkommen stabil geblieben oder gewachsen sind, ist die Einkommensmittelschicht geschrumpft, am stärksten das Segment der Durchschnittsverdiener (Goebel u.a. 2010; Grabka/Frick 2008). Beschäftigte aller Qualifikationsgruppen müssen im Schnitt häufiger den Betrieb wechseln, die Möglichkeiten betriebsinterner Aufstiegskarrieren sind durch Outsourcing und den Abbau von Hierarchieebenen gesunken, und für Berufseinsteiger haben das Arbeitslosigkeitsrisiko und unsichere Beschäfti-

gung, z.B. durch Befristung, insgesamt erheblich zugenommen (Köhler u.a. 2008, Buchholz/Blossfeld 2009, Diewald/Sill 2004).

Mit derartigen Perspektiven muss die erneute Bildungsexpansion vor allem als Entwertung von Bildungstiteln erlebt werden. Dass der Anteil der Abiturienten kontinuierlich steigt und derjenige der Studierenden sowie Hochschulabsolventen politisch in die Höhe getrieben wird, schlägt sich gerade nicht in erweiterten Aussichten auf einen hohen Lebensstandard nieder, sondern in Unsicherheit darüber, welcher Abschluss noch wie viel zählt. Nimmt man hinzu, dass der Staat zugleich seine Sozialleistungen konsequent gesenkt hat, sodass die abhängige Erwerbsarbeit wieder stärker kommodifiziert ist, ergibt sich ein paradoxer Effekt: Die Konkurrenz um Bildungstitel wird intensiver, gerade weil ihre Bedeutung für die Eingliederung in die Hierarchie der Berufspositionen und damit auch der Einkommen abgenommen hat; den Betroffenen bleibt kaum etwas anderes als der Versuch, den gewachsenen Arbeitslosigkeits- und Armutsrisiken über präventive Aufwertung der eigenen Arbeitskraft zu begegnen. Die resultierende Konkurrenz um Bildung als Aufstiegs- und Statuserhaltsstrategie vollzieht sich nicht allein in Schule und Ausbildung, sondern auch im allgemeinen und betrieblichen Weiterbildungssystem. Für die Nachfrage in diesem Bereich spielt zusätzlich eine Rolle, dass auch in Bereichen des Arbeitsmarktes, in denen Beschäftigung und Einkommen nach wie vor überdurchschnittlich stabil sind, die durchschnittlichen Arbeits- und damit Qualifikationsanforderungen gesteigert wurden.

Dass die Mittelklassen verstärkt versuchen (müssen), ihre Position durch zusätzliche Bildungsinvestitionen zu sichern, wird besonders in der beruflichen Weiterbildung sichtbar. Die Anforderungen der Betriebe sind hier für Fach- und Führungskräfte gleichermaßen gestiegen. In den neuen, marktzentrierten Produktionsmodellen müssen sich Beschäftigte aller Hierarchieebenen immer wieder neue Arbeitsinhalte aneignen und sollen zugleich durch querfunktionale Kooperation sowie die Übernahme von Planungs- und Kontrollaufgaben die Effizienz ihrer Arbeit erhöhen (vgl. Hartz 1994). In der betrieblichen Weiterbildungspraxis wird die „bloße“ Qualifikationsvermittlung daher zusehends durch umfassende aktivierende Kompetenzentwicklung ersetzt (Kühnlein 1999). Ein Beispiel dafür, wie Unternehmen ihre Personalpolitik weniger auf weitere Rationalisierungen als vielmehr auf die Kompetenzen ihrer Mitarbeiter ausrichten, ist das in der Deutschen Bahn AG konzernweit erprobte Kompetenzmanagement (Busse 2007). Damit wächst die Bedeutung informeller Weiterbildung, und während die Teilnahme an formaler beruflicher Weiterbildung aufgrund betrieblicher Sparmaßnahmen in den letzten 10 Jahren wieder gesunken war, gilt dies nicht unbedingt für die informelle Weiterbildung (Heidemann 2010).

Gibt es Hinweise darauf, dass die Mittelklassen Weiterbildung als Schließungsstrategie einsetzen, um ihre Klassenpositionen zu verteidigen? Aktivitäten in

diesem Bereich waren bei Führungskräften und Akademikern schon immer stärker verbreitet; aktuelle Studien (Hubert/Wolf 2007) müssten daher durch Längsschnittanalysen ergänzt werden, die sich die Veränderungen über die Zeit ansehen. Zwei Hinweise finden wir aber schon jetzt. Das neue „Kompetenzmodell“ lebenslanger und lebensweiter Weiterbildung bevorteilt erstens eindeutig die Gruppen mit höherem kulturellen Kapital – und Managementpositionen können dadurch auf neue Weise an ‚Leistung‘ gebunden werden (vgl. Freye 2009). Darüber hinaus haben, da die Beschäftigten grundsätzlich die Hauptlast der beruflichen Weiterbildungskosten tragen (Beicht u.a. 2006), Gruppen mit eigenen finanziellen Ressourcen einen strategischen Vorteil.

Weniger Daten finden sich für das klassische Bildungssystem. Das gestiegene Risiko, bereits beim Übergang ins Beschäftigungssystem zu scheitern bzw. in lange Warteschleifen zu geraten, lässt vermuten, dass Eltern verstärkt versuchen, eigene Positionsvorteile in private Bildungsvorteile für ihre Kinder umzusetzen. Dies lässt sich empirisch u.a. anhand privater Nachhilfe und privater Schulen untersuchen. Private Nachhilfe wird in Westdeutschland häufiger von Hochqualifizierten genutzt, und zwar vor allem dann, wenn das Abitur angestrebt wird (37% gegenüber 12% bei Hauptschülern). In Ostdeutschland ist das Gegenteil der Fall: private Nachhilfe nehmen vor allem Hauptschüler in Anspruch (24% gegenüber 11% bei Gymnasiasten). Nachhilfe scheint hier von den Eltern vor allem eingesetzt zu werden, um überhaupt einen Schulabschluss sicherzustellen (Schneider 2004). Insgesamt gilt, dass Nachhilfe umso häufiger genutzt wird, je höher die Bildung der Eltern ist; das Einkommen hat ebenfalls einen starken Effekt. Während diese Befunde keine Trendergebnisse zulassen, wurde für die Nutzung von Privatschulen im Lauf der letzten 20 Jahre bereits eine deutliche Zunahme nachgewiesen. 2007 gingen 7,8% aller Schüler auf eine Privatschule. Eltern mit Hochschulreife schicken ihre Kinder am häufigsten auf Privatschulen, und bei ihnen ist der Anteil auch am stärksten gewachsen: von 7% 1997 auf 12,4% 2007 (Lohmann u.a. 2009).

Der allgemeine Trend zur bildungsvermittelten Statuskonkurrenz lässt sich auch an der Entwicklung der Bildungsausgaben ablesen: Während die staatlichen Bildungsinvestitionen trotz aller Anstrengungen im Verhältnis zum Brutto-Inlandsprodukt kontinuierlich sinken (von 5,09% 1975 über 4,22% 1995 auf 4,04% 2005),⁸ sind nach Daten des Statistischen Bundesamts die Gesamtausgaben für Bildung noch 2008 angewachsen und bleiben insgesamt stabil (bei etwa 5,6% BIP). Das private Engagement in diesem Bereich – zu dem allerdings auch Unternehmen und Non-Profit-Organisationen beitragen – nimmt also messbar zu.

8 So die Arbeitsgemeinschaft Bildung für Deutschland auf der Grundlage von Zahlen des BMBF (<http://www.bildung-fuer-deutschland.de/deutscher-bildungshaushalt.html>, Abruf: 02.08.2010).

2. Bildungskämpfe der Gegenwart

2.1. Die Ausweitung der Kampfzone

Wettbewerb an Bildungseinrichtungen ist nie ein rein individueller Prozess. Wirksam werden hier auch partikulare kulturelle Standards, die dafür sorgen, dass Gruppenmitglieder einander erkennen und im Zweifelsfall unterstützen, marginalisieren, attackieren oder ausschließen können. Die Standards dafür werden öffentlich regelmäßig neu ausgehandelt – und den Anlass geben oft institutionelle Reformen. Die vielfachen bildungspolitischen Initiativen der Gegenwart fordern daher nicht nur eine Einschätzung ihrer sozialen Effekte heraus, sondern schaffen überdies Situationen, in denen sich soziale Interessen am Bildungswesen erkennbar äußern.

Das deutet sich bereits in Debatten um die Kinderbetreuung an, deren gesetzliche Garantie zunächst sozial ausgleichende Effekte erwarten lässt, durch die Entlastung berufstätiger Eltern wie auch durch die Zusammenführung von Kindern aus allen Schichten. Doch in die Rechtfertigung des neuen Standards mischt sich Konkurrenzlogik. Wo die Gewährleistung des seit 2008 festgeschriebenen Anspruchs auf einen Kita-Platz durch Haushaltskürzungen gefährdet ist, kann man auch von linker Seite das Argument hören: „Frühkindliche Bildung ist kein Luxus, sondern Grundlage für eine erfolgreiche Volkswirtschaft“ (Monika Heinold, Parlamentarische Geschäftsführerin der Grünen in Schleswig-Holstein, zit. im *Hamburger Abendblatt* vom 19.5.10). Wichtig ist hier das Stichwort ‚frühkindliche Bildung‘, das zusehends die Entlastung berufstätiger Eltern als Hauptzweck der Kitas ersetzt. Als einzig zukunftsfähige Option präsentiert dies eine Studie im Auftrag der Telekom-Stiftung, die „Deutschland von modernem Kita-Bild weit entfernt“ sieht. Dem Stiftungsvorsitzenden, Minister a.D. Dr. Klaus Kinkel, scheinen die Befragten noch viel zu sehr „dem klassischen Bild der Betreuungseinrichtung verhaftet zu sein“. „Sehr überraschend ist“ für ihn „auch, dass gerade bei den Eltern die Herstellung von Chancengleichheit zum Schulbeginn als übergreifender Anspruch an die frühe Bildung vorherrscht. Die Förderung individueller Potenziale – inzwischen im Schulbereich das zentrale Thema – steht dagegen im Hintergrund“⁹. Wären die Befragungsergebnisse der Studie sozial aufgeschlüsselt, ließe sich abschätzen, ob nicht doch eine Avantgarde von Eltern die Chancengleichheit hinter sich lässt, indem sie die individuellen Potenziale ihres Nachwuchses mobilisiert. Es kommt ja nicht selten vor, dass Kinder inzwischen von früh an Fremdsprachen und Musikinstrumente lernen, einen ausgefüllten Terminkalender haben und als Träger vielfältiger Begabungen erkannt werden. Die Investitionen hierfür bieten Möglichkeiten genug, das in den Kitas erreichte kol-

9 Pressemitteilung vom 22.2.2010 (<http://www.telekom-stiftung.de/dtag/cms/content/Telekom-Stiftung/de/949084>, Abruf: 29.06.2010).

lektive Niveau individuell bzw. familiär zu überbieten. Die öffentliche Kinderbetreuung stellt damit im selben Schritt, in dem sie sozialen Ausgleich schafft, eine Grundlage für erweiterte Bildungskonkurrenz her. Pädagogische Beobachter befürchten schon, „dass mit der Reform des Bereichs der frühkindlichen Bildung kindliches Lernen einseitig auf Leistung ausgelegt wird und gesellschaftlicher Druck und Abstiegsängste [...] an Kinder weitergegeben werden.“ (Hübenthal/Olk 2009) Hier, nicht im Streit um familiäres Betreuungsgeld, liegt der soziale Konfliktstoff frühkindlicher Bildung.

Unmittelbar konfliktträchtig präsentiert sich die Bildungspolitik an ihrem anderen Ende, in der europäischen Hochschulreform. Sie wird von Beginn an durch wirtschaftsnahe Think Tanks wie das CHE begleitet (vgl. Schöllner 2004) und nicht erst seit dem Bildungstreik von ihrerseits uneinigen akademischen Interessengruppen kritisiert. Uwe Schimank erkennt hierin vorrangig einen Abwehrkampf der traditionellen „Bildungsbürger“ gegen die wirtschaftlich orientierten „Aufsteiger“ – einen „Kampf zwischen dem sich als Bildungsbürgertum verstehenden Teil der oberen Mittelschichten und den aufstrebenden unteren und mittleren Mittelschichten“ (Schimank 2010: 50f).¹⁰ Doch man kann auch Hinweise dafür sammeln, dass im Rahmen des Bologna-Prozesses umgekehrt Klassengrenzen gegen den seit den 1960er und 70er Jahren erfolgenden Andrang potenzieller Aufsteiger in Hochschulen erneuert werden. Für eine solche These spricht zunächst, dass in Systemen wie dem deutschen erst mit Bologna die *mass higher education* ein Segment von *elite higher education* erhält. Ulf Wuggenig begreift die Reform entsprechend „als Übergang von einer verdeckten zu einer offenen Eliten-Bildung [...]. Die Trennung und symbolische Unterscheidung von Bachelor- und Master-Studierenden, die Beschränkung des Zugangs in den ‚Graduate‘-Sektor und die über Konkurrenzdruck erzeugte Profilbildung von Hochschulen sind Ausdruck einer neuen vertikalen Differenzierung im Feld“ (2009: 154). Michael Hartmann (2005) nimmt an, dass zumal die neue Sichtbarkeit der ‚exzellenten‘ Hochschulen Bedingungen dafür schaffen würde, nach amerikanischem oder französischem Vorbild bildungsvermittelt sozialen Status zu vererben – und man kann ergänzen, dass sie auch den Sonderinteressen der wieder verengten professoralen Oberschicht entgegenkäme. Der erweiterte untere Bereich der akademischen Massenausbildung könnte demgegenüber für die qualifizierte, regelmäßig weiter zu schulende intellektuelle Arbeiterschaft bzw. Reservearmee sorgen, die der flexible Wissenskapitalismus benötigt (vgl. Huws 2006, Reitz/Draheim 2006). Und die Installation von Wettbewerben auf allen Ebenen macht die neuen Hierar-

10 Schimank fügt „differenzierungstheoretisch“ hinzu, dass hier eine „Grenzstreitigkeit zwischen den Repräsentanten eines sich am Wissenschaftssystem verankernden Bildungssystems auf der einen und den Vertretern der die Hochschulabsolventen in Berufe abnehmenden anderen gesellschaftlichen Teilsysteme – allen voran des Wirtschaftssystems – auf der anderen Seite“ festzustellen sei (ebd.: 51). Klassentheoretisch klärt das nichts.

chien vereinbar mit den meritokratischen Prinzipien der Marktgesellschaft. Ob, wo und wie Klassenkämpfe um die Gestaltung der Hochschule nach Bologna stattfinden, ist allerdings eine offene Frage. Die Antwort hängt unter anderem von der zukünftigen Lage kapitalistisch genutzter Wissensarbeit ab, aber auch davon, wie die Hochschullehrer ihre Beziehungen zur staatlichen Macht und zur ökonomischen Verfügungsgewalt neu einrichten. ‚Bologna‘ bedeutet zumindest, dass hier Klärungen und Auseinandersetzungen notwendig sind; eine bloße Verteidigung ständischer Vorrechte ist nicht länger aussichtsreich.

2.2 Der „Hamburger Schulkampf“

Entsprechendes gilt, wie sich in diesem Jahr wieder gezeigt hat, nicht für das gegliederte Schulwesen. ‚Klassisch‘, ständisch oder vormodern muten deutsche Bildungsdebatten in jedem Fall insofern an, als sie erst in Bezug aufs Gymnasium richtig ausbrechen. In Hamburg wurde seit der Bürgerschaftswahl 2008 intensiv über eine grundlegende Schulreform gestritten; zeitweilig hat sich die Debatte zu einem „symbolischen Kampf“ um Bildungschancen insgesamt (so Michael Hartmann in einem Radiointerview im Mai 2010) ausgewachsen; gewonnen haben schließlich die engagierten Bildungs(besitz)bürger, die per Volksentscheid eine auf Kosten der Gymnasialzeit verlängerte gemeinsame Primarschule abgewehrt haben. Sie schreiben sich damit in eine Tradition ein, die seit Gründung der Bundesrepublik regelmäßig die ständischen Grenzen im Schulsystem verteidigt: Schon 1953 setzte sich in Hamburg eine Koalition aus CDU, Vaterstädtischem Bund und Deutscher Partei gegen die SPD durch, um unmittelbar deren Einführung einer sechsjährigen Einheitsschule zurückzunehmen, und 1978 genügte in Nordrhein-Westfalen ein Volksbegehren, um die sozialliberale Koalition von ihrem Vorhaben einer ‚Kooperativen Schule‘ für die gesamte Schulzeit abzubringen (Friedeburg 1989: 296-98, 461). In zahlreichen weiteren Auseinandersetzungen haben Eltern- und Lehrerverbände sowie konservative Kultusminister immer genügend Macht mobilisiert, um eine Schule für alle zu verhindern – und man fragt sich heute wie damals: Warum? Historisch liegt eine pauschale Antwort nahe. „Im 19. Jahrhundert hat der Staat einen Pakt mit dem aufbegehrenden Bürgertum geschlossen: Wenn ihr keine Revolution macht, dann schenke ich euch eine Schule, die ausschließlich eure Kinder zum Studium führt – das Gymnasium. Wenn der Staat diesen Pakt aufkündigt, wenn er den privilegierten Zugang zum Gymnasium angreift, dann macht das Bürgertum Revolution.“¹¹ Doch es lohnt genauer zu fragen, was von diesem Befund weiter gültig ist – wobei in diesem Fall auch milieu-theoretische Überlegungen unumgänglich sind.

11 So Christian Füller am 21.7.2010 im Freitag. <http://www.freitag.de/politik/1029-putsch-der-eliten>, Abruf: 30.07.2010.

Der aktuelle Hamburger Konflikt wurde von den dortigen Christdemokraten angestoßen, deren schulpolitisches Programm in der sekundären Bildung, für deutsche Verhältnisse geradezu revolutionär, von der Drei- zur Zweigliedrigkeit strebt: neben das Gymnasium tritt die Stadtteilschule, eine Vereinigung aus Haupt-, Real- und Gesamtschule (vgl. ausführlich Merkelbach 2010). Nach der verlorenen Wahl war die CDU allerdings gezwungen, sich mit dem grünen Koalitionspartner über dessen Konzeption einer neunjährigen Einheitsschule nach skandinavischem Vorbild zu verständigen. Heraus kamen die beiden Vereinbarungen, dass 1) die Grundschule zur „Primarschule“ mit sechs Klassenstufen erweitert werden sollte sowie 2) sowohl das Gymnasium als auch die Stadtteilschule zu allen Bildungsabschlüssen führen. Während die SPD diesem Kompromiss relativ aufgeschlossen gegenüber stand, gingen gleich zwei Bürgerinitiativen in die Offensive. Das Bündnis „Eine Schule für alle“, in dem vor allem die Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft, aber auch Grüne aktiv sind, brachte für ein Volksbegehren nicht die nötigen 62.000 Unterschriften zusammen. Die Bürgerinitiative „Wir wollen lernen“ um den Hamburger Rechtsanwalt Walter Scheuerl fand es demgegenüber nicht tragbar, dass durch die sechsjährige Primarschule die Gymnasialzeit um zwei Schuljahre verkürzt worden wäre. Im vergangenen Herbst erreichte das von „Wir wollen lernen“ angestrebte Volksbegehren überraschenderweise rund 180.000 Unterschriften; der folgende Volksentscheid erbrachte mit 276.304 zu 218.065 Stimmen eine klare Mehrheit gegen die Reform. Die Initiative, von der Berichterstattung primär dem hanseatischen Großbürgertum zugeordnet und als mit Macht und Einfluss bewaffneter „Klassenkampf vom oben“ beschrieben (so in der *Frankfurter Rundschau* vom 18.3.2010: „Blankenese beinhart“), hat offenbar „weit über den Kreis der am Erhalt gymnasialer Privilegien Interessierten“ (Merkelbach 2010) hinaus die diffuse Sorge um Bildungschancen mobilisieren können.¹²

Dennoch legt die Berichterstattung über wie auch die Selbstdarstellung von „Wir wollen lernen“ nahe, deren Tätigkeit als einen „Kulturkampf“ um den Erhalt von Bildungsprivilegien zu begreifen. So meint der *Spiegel* (24/2008, 151), dass „die Gymnasialeltern [...] eine mächtige Lobby“ seien, die sich nur ungern für „fragwürdige gesellschaftspolitische Experimente missbrauchen“ ließen, und zitiert Scheuerl mit dem deutlichen Satz: „Soziale Unterschiede sind durch die Schule nur begrenzt korrigierbar“ (ebd.). Auf ihrer Webseite bemüht die Bürgerinitiative seitenlang (und tendenziös) „wissenschaftlich ab-

12 Die „Initiative aus den Elbvororten“ beansprucht für alle Eltern zu sprechen und hat sich stellenweise sogar als Vertreterin sozialer Gerechtigkeit profiliert: „die von CDU/GAL geplante Abschaffung des Elternwahlrechts hinsichtlich der weiterführenden Schulform wird zur Verschlechterung der sozialen Chancengerechtigkeit beitragen“ (<http://www.wir-wollen-lernen.de>, Gute Gründe für die Erhaltung des Elternwahlrechts und die Erhaltung der weiterführenden Schulen ab Klasse 5, Abruf: 20.05.2010).

gesicherte“ Erkenntnisse aus der Bildungsforschung, um die Aussage zu belegen, dass die selektive Schulform Gymnasium die Leistungen von Kindern besonders in der 5. und 6. Jahrgangsstufe besser zu fördern vermöge als integrative Formen wie die Gesamtschule.¹³ Angesprochen fühlen sollten sich offenbar vor allem Eltern, für die der Gymnasialbesuch ihrer Kinder beschlossene Sache ist, die also kein Interesse daran haben, Reformen zugunsten anderer Gruppen mit zu tragen und im Gegenteil befürchten, dass ihre Kinder durch Berührung mit diesen Gruppen im Lernen geschwächt und womöglich sozial nach unten gezogen werden.

Man ist nun geneigt, dem öffentlichen Diskurs über „Wir wollen lernen“ folgend zu glauben, es müsse sich um eine Initiative des etablierten Bildungs- und Besitzbürgertums handeln, das durch den grün-schwarzen Reformvorstoß seine Privilegien bedroht sieht. Die Auswertung der Abstimmungsergebnisse stützt diesen Befund teilweise. Selbst die FAZ, die nach einigem Zögern entschieden hat, die „Legende eines ‚Klassenkampfes von oben‘“ abzuwehren, muss zugeben: „Tatsächlich lag in den Villengegenden die Beteiligung an der Abstimmung durchweg über fünfzig Prozent. In den armen Vierteln dagegen – etwa in Wilhelmsburg und Jenfeld – ging überhaupt nur jeder Vierte zur Urne; in sozialen Brennpunkten wie Billstedt sogar nur jeder Achte.“¹⁴ Dagegen kann sie nur den Hinweis aufbieten, dass die Initiative selbst im überdurchschnittlich Grün wählenden Altona eine (knappe) Mehrheit erreicht hat – was auch für die Stärke des dort vertretenen Elb-Bürgertums sprechen könnte und zeigt, dass weltanschauliche Großzügigkeit bei den eigenen Kindern aufhört.

Trotzdem verschiebt sich das Bild, wenn man bedenkt, wie viel Zustimmung

13 Dabei werden nicht nur (je nach Gelegenheit zwischen vier Studien wechselnd) allein Befunde geboten, die dem Gymnasium Leistungsfähigkeit bescheinigen, sondern zudem Indikatoren fragwürdig aufeinander bezogen: „Die Kompetenzwerte an den *Hamburger Gymnasien* liegen beim *Ländervergleich der PISA-Studie 2003* in Mathematik mit einem Mittelwert (MW) von 570 Punkten deutlich über dem OECD-Durchschnitt (MW: 500) und noch klar vor Finnland (MW: 544). Mit einem Abstand von 107 Punkten folgen Hamburgs Realschulen (MW: 463). Die integrierten Gesamtschulen [...] liegen mit einem Mittelwert von nur 456 Punkten im internationalen Vergleich zwischen den PISA-Schlusslichtern Griechenland (MW: 445) und Portugal (MW: 466)“ (ebd.). Eine Aussage ist zumindest klar: Ein hoher Kompetenz-Mittelwert an Gymnasien ist den Initiatoren wichtiger als ein hoher Mittelwert für alle (wie in Finnland); hinzu kommt die Angst vor allgemeinem Niveauverlust durch Gesamtschulen (auch wenn diese zurzeit nur in Konkurrenz mit den Gymnasien arbeiten).

14 Stefan Dietrich, FAZ von 29.08.10 (<http://www.faz.net/-01e931>, Abruf: 30.8.2010). Bei kursorischer Sichtung der Abstimmungsstatistik lässt sich ergänzend Folgendes festhalten: In den so genannten „Elbvororten“ wie Nienstedten, Blankenese oder Othmarschen war die Wahlbeteiligung (korrelierend mit der grundsätzlichen Zustimmung für das Anliegen der Bürgerinitiative) mit rund 60% am höchsten, und wohlhabende innerstädtische Bereiche wie Groß-Flottbek oder Harvestehude erreichten ähnliche Beteiligungen. Darüber hinaus hatten auch gutbürgerliche Stadtteile wie Volksdorf oder Wellingbüttel hohe Werte (um 58%). Die Abstimmungsbeteiligung entsprach proportional in etwa der bei Bürgerschaftswahlen, wo man ebenfalls in den reichen Stadtteilen deutlich häufiger zur Urne geht.

die Bürgerinitiative mobilisieren konnte. Nicht alle ihrer 276.000 Befürworter lassen sich dem Großbürgertum zurechnen; selbst im wohlhabenden Hamburg verdienten 2006 nur knapp 1% der insgesamt etwa 750.000 abhängig Beschäftigten¹⁵ monatlich 8.000 Euro brutto und mehr¹⁶. Offenbar waren die Argumente der Initiative auch für Eltern einleuchtend, die selbst den Bildungsaufstieg realisiert haben bzw. dies für ihre Kinder planen, sich gleichzeitig aber ihrer sozialen Position nicht sicher genug sind, um schulische Segregation abzubauen zu wollen. In den Verteidigungskampf etablierter Eliten mischt sich also der „Klassenkampf“ nachdrängender Bildungsaufsteiger. Eine Rolle dürfte auch ethnische Abgrenzung spielen, die gerade in der Stadtteilschule prekär wird. So berichtete der *Spiegel* in einem frühen Stadium der Debatte (24/2008: 152): „Mariusz Rejmanowski [...], Vertriebsrepräsentant einer Fluglinie, lebt mit seiner Familie in Wilhelmsburg, das als sozialer Brennpunkt gilt. Gleichwohl ist Rejmanowski zufrieden mit dem Gymnasium Kirchdorf/Wilhelmsburg, das zwei seiner Kinder besuchen. ‚Der Migrantenanteil ist groß, [...] doch die Eltern geben ihren Kindern den Willen zum Lernen mit.‘ Das würde anders, [...] wenn der Klassenverband aus der Grundschule auch in der fünften und sechsten Klasse zusammenbliebe. Eine Schule in Wilhelmsburg käme dann für ihn nicht mehr in Frage.“ Hier zeigt sich konkret die prekäre Logik des Aufstiegs: Er funktioniert nur, wenn nicht alle mitgenommen werden.

Das Neue der Hamburger Konstellation wird allerdings erst vollständig deutlich, wenn man bedenkt, dass hier ein bürgerliches (nämlich auf individuelle Leistung orientierendes) Zukunftsprojekt an bürgerlichen (auf Statusgrenzen fixierten) Ressentiments gescheitert ist. Das Gesetzesvorhaben des Senats hatte nicht nur bereits einige Kanten verloren, als es zur Abstimmung kam – namentlich wurde das Elternrecht zur Wahl der weiterführenden Schule beibehalten, dessen Abschaffung heute wie in der Nachkriegszeit „die schichtenspezifische Selektion im gespaltenen Schulsystem auszuhöhlen“ drohte (Friedeburg 1989: 300). Das Projekt war auch durchaus im Geist der Individualisierung gestaltet, die im gegenwärtigen Bildungsdiskurs generell kollektive Differenzen aufzulösen verspricht. Als dafür geeignete Maßnahme schlägt eine Infobroschüre der Stadt Hamburg unter der Überschrift „Leistungen sichtbarer machen“ eine Art Lernvertrag vor: „In jedem Schulhalbjahr wird verbindlich ein Gespräch zwischen Eltern, Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern geführt, um gemeinsame Lernziele festzulegen.“ (Behörde für Schule und Berufsbildung 2010: 7) Dieser Punkt muss dem Volksentscheid nicht zum Opfer fal-

15 Quelle: Beschäftigungsstatistik der Bundesagentur für Arbeit: Beschäftigte - Zeitreihen ab 1999 (Quartalsdaten - Zeitreihen nach Ländern, Staatsangehörigkeit, Voll- und Teilzeitschäftigung, Geschlecht, Auszubildende), abgerufen am 02.08.2010.

16 Quelle: Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein: Verdienststruktur in Hamburg und Schleswig-Holstein 2006 - Was verdienen die Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen im Norden? In: Statistik informiert ... SPEZIAL V/2008, 22.7.2008.

len. Insgesamt werden zukünftig beide Momente politisch wichtig sein: Verfahrensreformen, die die Formen und Ideologien der Konkurrenz und Differenz weiter ins Bildungswesen hineintreiben, und Abwehrkämpfe verunsicherter Bildungsprofiteure, die interessenpolitisch den egalitären Überschuss dieser Neuerungen reduzieren.

3. Fazit

Was können wir abschließend über die Folgen konkurrenzförmig organisierter Bildung für Klassenformierung und kulturelle Abgrenzungsstrategien sagen? Unsere zentrale These war, dass die Bildungspolitik gerade dort, wo sie eine Art klassenloser Gesellschaft lernender Individuen verspricht, einen verstärkten, namentlich von den Mittelklassen geführten Kampf um die knapper werdenden Chancen beruflichen Aufstiegs und Statuserhalts provoziert. Bildungskapital wird dabei zu einer Art Leitwährung. Gestützt haben wir unsere Annahme zunächst auf die Erneuerung meritokratischer Versprechen als bloße ‚Chancengerechtigkeit‘. Sozialstrukturell stellen wir eine Gefährdung von Privilegien der Mittelklassen fest, die gleichwohl weiterhin Vorteile im Bildungswettbewerb haben und kompensatorisch verstärkt auf private Bildungsinvestitionen setzen. Dem entsprechen die bildungspolitischen Impulse und Konflikte der Gegenwart. Bereits in der Kinderbetreuung ist ein Trend zur Bildungsmobilmachung zu erkennen; an Schulen und Hochschulen brechen die Kultur- und womöglich Klassenkämpfe dann offen aus.

Insgesamt gibt es also einige Belege für unsere Grundannahme. Zugleich ergibt sich weiterer Forschungsbedarf. Aufgrund der individualistischen Ausrichtung der Sozialstrukturanalyse wissen wir bislang zu wenig darüber, wie sich die Schließungsprozesse der Mittelklassen nach unten vollziehen, wie sie innerhalb des Erwerbssystems untereinander konkurrieren und welche Rolle Bildung dabei spielt. Dies gilt auch für die Managerklasse, die teilweise direkt die Interessen des Kapitals vertritt. Gegen die vorherrschende humankapitaltheoretische Analyse der Beschäftigungsstrukturen ist vor allem deren qualitativer Wandel angesichts veränderter Eigentumsstrukturen und sinkender Aushandlungsmacht der Lohnabhängigen zu untersuchen; besonders interessant ist hier das Feld der Weiterbildung. Eine damit verbundene ideologische Frage konnte nur gestreift werden: der Kampf um Deutungsmacht in Bezug auf Arbeitsproduktivität. Ideologisch könnte Bildung und ökonomische Vormachtstellung nicht zuletzt der Gedanke verbinden, dass ‚Wissen‘ und ‚Kreativität‘ die eigentlichen Produktivitätsquellen unserer Gesellschaft geworden sind.

Schon jetzt lässt sich jedoch festhalten, dass die Reaktionen der bildungsbesitzenden Mittelklassen auf die gegenwärtige Bildungspolitik auch als Abgrenzung gegen weitere Bildungsaufsteigerinnen (z.B. aus migrantischen Milieus) zu lesen sind. Sie antworten vor allem auf inklusive Reformprojekte wie flä-

chendeckende frühkindliche Förderung, Stadtteilschulen oder auch die erneute Öffnung der Hochschulen. Der Anteil präventiver Sozialpolitik, den Bildungspolitik inzwischen standardmäßig beinhaltet, wirft also gleich zwei Probleme auf. Einerseits unterstellt die Absicht, soziale Nachteile durch staatlich induzierte Bildungsprozesse auszugleichen, kontrafaktisch eine Situation, in der alle gewinnen können – ob nur im Fahrstuhleffekt oder sogar durch egalisierte Lebenschancen. Dagegen stehen die Hierarchien und Krisen der Erwerbswelt. Aus der Partikularsicht der bereits aufgestiegenen Mittelklassen wird aber das bloße organisierte Versprechen als Affront gegen die eigene, ‚leistungsgerecht‘ erworbene Position gedeutet und als unzulässige Gleichmacherei abgewehrt. Spätestens hiermit wird die Bildungskonkurrenz zum Klassenkampf.

Literatur

- Beicht, Ursula; Krekel, Elisabeth M.; Walden, Günter (2006): *Berufliche Weiterbildung. Welche Kosten und welchen Nutzen haben die Teilnehmenden?* Bielefeld.
- Berger, Peter A.; Kahlert, Heike (2005, Hg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten: Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*, Weinheim/München, 71-102.
- Bernstein, Basil (2001): From Pedagogies to Knowledges, in: B. Bernstein u.a., *Towards a Sociology of Pedagogy*, New York/Frankfurt a. M.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1964): *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris.
- (1970): *Reproduction in Education, Society and Culture*, London u.a. 1990
- Bröckling, Ulrich u.a. (2007): *The Learning Society from the Perspective of Governmentality*, Oxford.
- Buchholz, Sandra; Blossfeld, Hans-Peter (2009): Beschäftigungsflexibilisierung in Deutschland: Wen betrifft sie und wie hat sie sich auf die Veränderung sozialer Inklusion/Exklusion in Deutschland ausgewirkt? In: Stichweh, Rudolf; Windolf, Paul (Hg.): *Inklusion und Exklusion. Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit*, Wiesbaden, 123-138.
- Busse, Gerd (2007): Deutsche Bahn AG: Einführung eines „Kompetenzmanagements Bahn“. In: Heidemann, Windfried (Hg.): *Betriebliche Weiterbildung: Neuere Beispiele aus der Praxis*, HBS Arbeitspapier, 149, 17-20.
- Crompton, Rosemary (2008): *Class and Stratification*, Cambridge.
- Diewald, Martin; Sill, Stefanie (2004): Mehr Risiken, mehr Chancen? Trends in der Arbeitsmarktmobilität seit Mitte der 1980er Jahre. In: Struck, Olaf, Köhler, Christoph (Hg.): *Beschäftigungsstabilität im Wandel*, München/Mehring, 39-62.
- Draheim, Susanne; Reitz, Tilman (2004): Work Hard and Play by the Rules. Zur Neubesetzung des Gerechtigkeitsbegriffs in der SPD-Programmdiskussion, in: *Das Argument* 256, 46. Jg., H. 3/4, 468-482.
- Ehmke, Timo; Baumert, Jürgen: Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb: Vergleiche zwischen PISA 2000, 2003 und 2006, in: Prenzel, Manfred u.a. (Hg.), *PISA 2006. Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*, Münster u.a., 309-335.
- Esping-Andersen, Gosta (1993): *Changing Classes: Stratification and Mobility in Post-industrial Societies*, London.
- Europäische Kommission (2009): *Communication from the commission to the European Parliament Council, the European economic and social committee and the committee of the regions. An updated strategic framework for European cooperation in education and training*, 7.5.09, Brüssel.

- Evans, Karen (2009): *Learning, Work, and Social Responsibility. Challenges for Lifelong Learning in a Global Age*, o.O.
- Freye, Saskia (2009): Ein neuer Managertyp? Führungswechsel in der deutschen Wirtschaft, in: *MPIfG Jahrbuch 2009-2010*, Köln, 59-64.
- Friedeburg, Ludwig von (1989): *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*, Frankfurt a. M.
- Goebel, Jan; Gornig, Martin; Häußermann, Hartmut (2010): Polarisierung der Einkommen: Die Mittelschicht verliert. In: *DIW Wochenbericht* 24/2010: 2-8.
- Goldthorpe, John A. (2000): *On Sociology: Numbers, Narratives and the Integration of Research and Theory*, Oxford u. a.
- Grabka, Markus; Frick, Joachim R. (2008): Schrumpfende Mittelschicht – Anzeichen einer dauerhaften Polarisierung der verfügbaren Einkommen? In: *DIW-Wochenbericht* 10/2008, 101-108.
- Grusky, David B.; Weeden, Kim A. (2006): Does the Sociological Approach to Studying Social Mobility Have a Future? In: Morgan, Stephen L.; Fields, Gary; Grusky, David B. (Hg.): *Mobility and Inequality: Frontiers of Research from Sociology and Economics*, Stanford, 85-108.
- Hartmann, Michael (2005): Elitehochschulen: Die soziale Selektion ist entscheidend, in: *PROKLA*, 34. Jg., 535-549.
- (2006): Leistungseliten – Soziale Selektion durch Herkunft und Hochschule, in: Eccarius, Jutta; Wigger, Lothar (Hg.), *Elitebildung – Bildungselite. Erziehungswissenschaftliche Diskussionen und Befunde über Bildung und soziale Ungleichheit*, Opladen, 206-225.
- Hartz, Peter (1994): *Jeder Arbeitsplatz hat ein Gesicht. Die Volkswagen-Lösung*, Frankfurt/Main.
- Heidemann, Winfried (2010): Lebenslanges Lernen im Betrieb. Neuere Praxisbeispiele, in: *HBS Arbeitspapiere*, 153.
- Hubert, Tobias, Wolf, Christof (2007): Determinanten der beruflichen Weiterbildung Erwerbstätiger. Empirische Analysen auf der Basis des Mikrozensus 2003, in: *Zeitschrift für Soziologie*, 36(6), 473-493.
- Hübenthal, Maksim; Olk, Thomas (2009): Frühkindliche Bildung, in: *Berliner Debatte Initial*, 20. Jg., H. 3, 16-29.
- Huus, Ursula (2006): What Will We Do? The Destruction of Occupational Identities in the Knowledge-Based Economy, in: *Monthly Review* 57, 19-34.
- Köhler, Christoph u.a. (2008): *Offene und geschlossene Beschäftigungssysteme – Determinanten, Risiken und Nebenwirkungen*, Wiesbaden.
- Kühnlein, Gertrud (1999): *Neue Typen betrieblicher Weiterbildung. Arbeitshilfe für Betriebs- und Personalräte*, Düsseldorf.
- Lengfeld, Holger; Hirschle, Jochen (2009): Die Angst der Mittelschicht vor dem sozialen Abstieg. Eine Längsschnittanalyse 1984-2007, in: *Zeitschrift für Soziologie*, 38: 379-399.
- Lohmann, Henning; Spieß, C. Katharina; Feldhaus, Christoph (2009): Der Trend zur Privatschule geht an bildungsfernen Eltern vorbei, in: *DIW Wochenbericht*, 38/2009, 640-646.
- Merkelbach, Valentin (2010): *Ein Volksentscheid und die Aussichten auf Schulfrieden in Hamburg. Rückblick und Ausblick* (<http://bildungsklick.de/a/72868/ein-volksentscheid-und-die-aussichten-auf-schulfrieden-in-hamburg/>, Abruf: 20.5.2010)
- Müller, Walter; Pollack, Reinhard (2008): Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? in: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu Ursachen der Bildungsungleichheit*, 3.A., Wiesbaden, 307-346.
- Parkin, Frank (1974): Strategies of Social Closure in Class Formation, in: ders. (Hg.), *The Social Analysis of Class Structure*, London, 1-18
- Reitz, Tilman; Draheim, Susanne (2006): Die Rationalität der Hochschulreform. Grundzüge eines postautonomen Wissensregimes, in: *Soziale Welt*, 57. Jg., H. 4, 373-396.
- Schimank, Uwe (2010): Humboldt in Bologna – falscher Mann am falschen Ort? in: *Hochschul-Informations-System* (Hg.): *Perspektive Studienqualität. Themen und Forschungsergebnisse der HIS-Fachtagung*, Bielefeld, 44-61.
- Schneider, Thorsten (2004): Nachhilfe als Strategie zur Verwirklichung von Bildungszielen. Eine empirische Untersuchung mit Daten des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP), in: *DIW Discussion Papers*, 447.

- Schöller, Oliver (2004): Vom Bildungsbürger zum Lernbürger. Bildungstransformation in neoliberalen Zeiten, in: *PROKLA* 137, 34. Jg., 515-534.
- Solga, Heike (2005): *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus ökonomischer und soziologischer Perspektive*, Opladen.
- Tuschling, Anna; Engemann, Christoph (2006): From Education to Lifelong Learning: The emerging regime of learning in the European Union, in: *Educational Philosophy and Theory*, 38. Jg., H. 4, 451-469.
- Tuschling, Anna (2009): Lebenslanges Lernen als Bildungsregime in der Wissensgesellschaft, in: *Berliner Debatte Initial*, 20. Jg., H. 3, 45-55.
- Vester, Michael (2004): Die Illusion der Bildungsexpansion. Bildungsöffnungen und soziale Segregation in Deutschland, in: Engler, Steffani; Kraus, Beate (Hg.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen*, Weinheim/München, 13-53.
- Wright, Eric Olin (1997): *Class Counts*, Cambridge.
- (2009): Understanding Class. Towards an Integrated Analytic Approach, in: *New Left Review*, 60. Jg., 101-116.
- Wuggenig, Ulf (2008): Eine Transformation des universitären Feldes: Der Bologna-Prozess in Deutschland und seine Vorgeschichte, in: Schultheis, Franz u.a. (Hg.): *Humboldts Altraum. Der Bologna-Prozess und seine Folgen*, Konstanz, 123-162.

LUXEMBURG

GESELLSCHAFTSANALYSE UND LINKE PRAXIS

3

2010

AUTO MOBIL KRISE | United States of Automobiles | Folgen der Auto-Urbanisierung | Konversion, Zukunftsfonds, Wirtschaftsdemokratie | Welt ohne Autos | Besser verkehren! Sozialökologische Mobilität | Greening Strategies – Wo bleibt die Arbeit? | Kritik des E-Autos | E-Gold – Kämpfe um Lithium | Bus-Riders-Union – Klassenpolitik im Verkehr | Driving Women | Care Revolution

Mit Beiträgen von: Stephan Kaufmann | Sabine Leidig | Vera Šćepanović
Bernd Röttger | Oliver Pye | Hilary Wainwright | Eric Mann | Rainer Rilling
Shahra Razavi | Stefan Krull | Catherine Lutz | Ulla Lötzer | Bill Fletcher
Raul Zibeche | Jayne Holsinger | Gabriele Winker u.a.

September 2010, 160 Seiten, VSA: Verlag
10,- Euro, Abo 30,- Euro (Ausl. 40,-), erm. 20,- Euro

Redaktion Luxemburg:
luxemburg@rosalux.de, www.zeitschrift-luxemburg.de
Rosa-Luxemburg-Stiftung, Franz-Mehring-Platz 1, 10243 Berlin