

ANDREAS MERKENS

Ungleichheit für Alle. Bildungsreform und gesellschaftlicher Widerspruch

*»Wer die Gesellschaft ändern will,
muß auch die im Zuge der immanenten Entwicklung
auftauchenden Widersprüche im Bildungswesen nutzen,
sie sind wichtiger denn je; er muß sie jedoch nutzen,
um aus einer bestehenden Gesellschaft herauszuführen.«*

Hans-Joachim-Heydorn 1995: 270f.

›Mittelmäßig‹ – lautet das Urteil im internationalen Vergleich der PISA-Studie. Für den Standort Deutschland eine Katastrophe, so die einhellige Meinung der Eliten aus Politik und Wirtschaft. Mit der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse hat die hiesige Bildungsdebatte einen neuen Höhepunkt erreicht. Die Befürchtung, das bundesdeutsche Bildungssystem könne den Anschluß an die globalisierte ›Wissensgesellschaft‹ verlieren, befördert zahlreiche Stellungnahmen und hitzige Debatten. Bildungspolitik ist Standortpolitik, erklärt der Arbeitgeberverband und fordert dazu auf, in den Schulen und Kindergärten die ökonomische Wettbewerbsfähigkeit des Landes zu sichern (vgl. BDA 2002). Bemerkenswert an der gegenwärtigen Debatte ist weniger die formelhaft vorgebrachte Standortrhetorik der Vertreter des Kapitals, als vielmehr die neuerliche Konjunktur sozialdemokratischer Reformansätze aus den sechziger Jahren. ›Bildung für Alle‹ und ›Chancengleichheit durch Bildung‹, sind die Stichwörter, die Bundespräsident Rau in seiner Reaktion auf die PISA-Studie in den Vordergrund rückt (vgl. Rau 2002). Die ökonomische Modernisierung des Standortes, so Rau, soll ihren Ausgang in einer erneuten Bildungsoffensive finden. Bildung soll als Garant sozialer Gerechtigkeit und gesellschaftlicher Teilhabe damit neues Gewicht erlangen. In gleicher Weise argumentiert der Abschlußbericht des Forums Bildung. Das parteiübergreifende Bund-Länder-Forum präsentierte der Öffentlichkeit eine bildungspolitische Reformagenda, in der Wettbewerbsorientierung und Marktausrichtung scheinbar harmonisch mit Forderungen nach Demokratisierung und sozialer Gerechtigkeit vereinigt werden. Die anhaltende soziale Hierarchisierung des Bildungswesens wird als Standortnachteil beklagt und zugleich die Hoffnung befördert, der Ausbau institutioneller Bildung werde soziale, geschlechtliche und ethnische Ausgrenzung aufheben (vgl. Arbeitsstab Forum Bildung 2001). Die Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn faßte dies auf dem Abschlußkongreß des Forums wie folgt zusammen: »Wir müssen alle diejenigen, die beim Zugang zu Bildung und Ausbildung benachteiligt sind, besonders unterstützen. Das ist nicht nur ein Gebot der sozialen Gerechtigkeit, sondern

Andreas Merkens –
Jg. 1970; Diplom-Sozial-
ökonom, Promovend an der
Hamburger Universität für
Wirtschaft und Politik,
Stipendiat der Rosa-Luxem-
burg-Stiftung. Aktuelle
Veröffentlichung: »Neo-
liberalismus, passive Revo-
lution und Umbau des
Bildungswesens – Zur
Hegemonie postfordistischer
Bildung«, in: Merkens/
Meyer-Siebert/Nowak/
Rego-Diaz (Hrsg.), Die
Unruhe des Denkens
nutzen – Erneuerung eman-
zipatorischer Standpunkte
im Neoliberalismus (Argu-
ment Verlag 2002).

mit Blick auf unseren Bedarf an gut qualifizierten Fachkräften auch eine ökonomische Notwendigkeit« (Bulmahn 2002).

Das Feld der Bildungspolitik ist stets Ausgang widersprüchlicher Kompromisse und hegemonialer Bündnisse gewesen. Die aktuelle Diskussion um die Neugestaltung des Bildungswesens ist hiervon nicht loszulösen. Ende der sechziger Jahre gab der ›Sputnikschock‹ Anlaß zu strukturellen Maßnahmen, die die Konkurrenzfähigkeit und Effizienz westlicher Bildungsgesellschaften gegenüber den Ländern des Ostblocks sichern sollten. Die Erweiterung um demokratische und sozialpolitische Forderungen (›Bürgerrecht auf Bildung‹, ›Chancengleichheit durch Bildung‹) brachte die damalige Reform politisch auf den Weg. Die bürgerlich-humanistischen Ziele der Reformer verhielten sich komplementär zu den ökonomischen Vorgaben. Der beschleunigte technologische Wandel erzeugte wachsende Anforderungen an die Qualifizierung der Lohnabhängigen. Die in dieser Phase eingeleitete Bildungsreform fußte so stets auf einer ›doppelten Artikulation‹, die sich sowohl am partizipatorischen Ziel Chancengleichheit, als auch an ökonomischen Nutzenkalkülen ausrichtete.

Angesichts der gegenwärtigen Neuformulierung entsprechender Bündnisse lohnt ein kritischer Rückblick auf die damalige Debatte. Insbesondere, da die empirisch beschreibbaren Auswirkungen der Bildungsexpansion verdeutlichen, daß von sozialem Ausgleich durch Bildung nicht die Rede sein kann. Der allgemeine Anstieg institutionalisierter Bildung entspricht in seiner strukturellen Wirkung auf soziale Ungleichheit vielmehr einer restaurativen Modernisierung. Ein Zusammenhang, den auch die Ergebnisse der PISA-Studie nachdrücklich betonen. Die folgende Skizze politischer wie ökonomischer Hintergründe der Reform, ebenso der Blick auf die empirisch feststellbaren Vergesellschaftungseffekte der Bildungsexpansion sind so vor allem eine Zurückweisung erneuter Anrufungen der Illusion ›Chancengleichheit durch Bildung‹.

Diese Kritik versteht sich freilich nicht als Rekurs auf einäugig strukturalistische Deutungen der Reproduktion, die ein unmittelbares Entsprechungsverhältnis von Produktion, Bildung und herrschaftlicher Vergesellschaftung entwerfen.¹ Die kritische Bildungstheorie ist vielmehr aufgerufen, Bildungsprozesse als komplexe und widersprüchliche Vergesellschaftungspraxis zu analysieren. Von der »Ungleichheit für Alle« sprach Hans-Joachim Heydorn mit Blick auf die sozial-liberale Bildungsreform der sechziger Jahre und kritisierte damit die Reform, die im Namen der Emanzipation antrat und schließlich als ›negative Utopie‹ endete (vgl. Heydorn 1980). Seine praxisphilosophische Diskussion der damaligen Umbrüche im Bildungswesen ist noch heute wertvoll. Sie setzt Maßstäbe und eröffnet Anknüpfungspunkte für die Aktualisierung einer radikalen Kritik, die unter den gegenwärtigen Bedingungen der marktkonformen Neuordnung des Bildungswesens notwendiger denn je ist.

Bildungsreform und gesellschaftlicher Widerspruch

Vom bereits erwähnten ›Sputnikschock‹ war in den westlichen Metropolen die Rede, als am 4. Oktober 1957 der erste künstliche Erdsatellit gestartet wurde – der sowjetische Sputnik 1. Ein Ereignis, das

1 Beispielhaft für entsprechende Lesarten ist der Ansatz der Strukturkorrespondenz von Produktion und Bildung (vgl. Bowles/Gintis 1978). Das Bildungssystem wird hier ausschließlich in seiner legitimatorischen und herrschaftssichernden Funktion analysiert. Der Schulalltag wird so weitgehend auf eine Entsprechung von Herrschaftsstrukturen und in seiner Funktion auf die Zurichtung für den Arbeitsmarkt reduziert.

zum Fokus einer internationalen Debatte um die Konkurrenzfähigkeit und Effizienz westlicher Bildungssysteme und Wissenschaftsstandorte wurde. In der Bundesrepublik fand zugleich die wirtschaftliche Expansionsphase der ›Wirtschaftswunder‹-Zeit ein Ende und das Bewußtsein um die Notwendigkeit regulierender Eingriffe beförderte bildungspolitische Maßnahmen. Die ›Bildungsfrage‹ wurde zum ökonomischen und sozialen Ausgangspunkt gesellschaftlicher Modernisierung erklärt. Die Verkündung der »deutschen Bildungskatastrophe« (Picht 1965) verstärkte den gesellschaftlichen Handlungsdruck in Richtung auf eine Reform im Bildungswesen. Durch einen massiven quantitativen Ausbau des Bildungswesens sollten die ›Begabungsreserven‹ erschlossen werden, um damit die wirtschaftliche Konkurrenzfähigkeit der Bundesrepublik auf Dauer zu sichern. In den Wirtschaftswissenschaften gewannen bildungsökonomische Ansätze an Bedeutung. In deren Mittelpunkt standen Humankapital-Konzepte, die nach ausweisbaren Zusammenhängen zwischen Bildungsinvestitionen und deren Erträgen für das Brutto-sozialprodukt forschten (vgl. Edding 1963). Auch in den pädagogischen Wissenschaften vollzog sich eine ›realistische Wendung‹, mit der der Wandel von einer philosophisch-hermeneutischen Disziplin zu einer pragmatischen und forschungsorientierten Sozialwissenschaft eingeleitet wurde (vgl. Roth 1964). Der Umbruch zur gesellschaftlichen Bildungsplanung fand damit auch seine sozialwissenschaftliche, empirisch-forschende Unterstützung. In der politischen Auseinandersetzung rückte Ralf Dahrendorf mit seinem Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik in den Blickpunkt (vgl. Dahrendorf 1965). Dahrendorf betonte in der Debatte um die Krise des Bildungswesens weniger den Effektivitätsrückstand, also die ›Output-Schwäche‹ deutscher Bildungsinstitutionen, als vielmehr das bürgerrechtliche Defizit, welches einem Bildungssystem innewohnt, das ein Großteil der Kinder und Jugendlichen von höherer Bildung ausschließt. Eine umfassende Bildung galt Dahrendorf als zentrale Voraussetzung für die Demokratiekompetenz der Bürger. Die allgemeine und uneingeschränkte Gewährung des Rechtes auf Bildung, der Ausbau der Bildungsinstitutionen, wurde so zur wesentlichen Aufgabe einer demokratischen Bürgergesellschaft. Die zentrale Rolle des Bildungssystems bei der Zuteilung sozialer Chancen wurde vor allem durch Helmut Schelsky hervorgehoben (vgl. Schelsky 1957). Die Verlängerung der Ausbildungszeiten, die allgemeine Öffnung der höheren Bildungsgänge waren für Schelsky Voraussetzungen, die den Abbau sozialer Hierarchien und Klassenunterschiede auf Dauer gewährleisten würden. Die vorherrschende herkunfts- und geschlechterbedingte Ungleichverteilung war seiner Ansicht nach im Kern die Folge ›ständischer Überbleibsel‹, die erst durch eine demokratische Entwicklung aufgehoben werden könnten, die in einem kontinuierlichen Ausbau des Bildungsangebotes mündet. Der Erwerb von Bildung, vor allem von beruflichen Qualifikationen, gewinnt damit zentrale Bedeutung bei der Zuordnung von gesellschaftlichen Aufstiegschancen. Bildung wurde zur entscheidenden Determinante des sozialen Status erklärt und gesellschaftliche Gleichheit oder Ungleichheit somit als Folge bildungspolitischer Maßnahmen und individueller Bildungspraxen gedeutet.

Die ideologische Funktion dieser Konstruktion, in der Bildungsprozesse zum omnipotenten Stellrad gesellschaftlicher Partizipation erklärt werden, wird vor allem mit Blick auf die Bedeutung dieser Thesen für die sozialpolitische Legitimation der Bildungsreform deutlich. So betont Claus Offe, daß die bei Schelsky betriebene Auslagerung der Bildungspraxen aus der Logik marktgesteuerter Verwertungsprozesse zwar *formell* gegeben sei, jedoch der durch ein Zertifikat errungene ›Statusanspruch‹ *materiell* erst durch seine Umsetzung auf dem Markt wirksam wird (vgl. Offe 1975).² Das heißt, die versprochene Herstellung von Chancengleichheit außerhalb der Marktprozesse ist keineswegs gegeben beziehungsweise ist weiterhin den ökonomischen Verwertungsinteressen untergeordnet. Im Mittelpunkt steht, nach Offe, vielmehr die Aufrechterhaltung der Fiktion staatsbürgerlicher Gleichheit, die es, im Interesse der Systemlegitimation, gegenüber den allgegenwärtigen Erfahrungen der Ausbeutung und Unterprivilegierung notwendig aufrechtzuerhalten gilt. In gleicher Weise argumentieren Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron (Bourdieu/Passeron 1971). In ihrer bildungssoziologischen Studie – die in deutsch bezeichnenderweise unter dem Titel *Die Illusion der Chancengleichheit* veröffentlicht wurde – beschreiben die Autoren die komplexen Mechanismen des gesellschaftlichen Ausschlusses, die ihre Umsetzung in den Bildungsinstitutionen finden. Sie betonen, daß Bildung in modernen Gesellschaften zusehends als ideologisches Konstrukt wirkt, als scheinbar demokratische Währung, die die Logik des Marktes, des realen Kapitals außer Kraft setzt. Das gesellschaftliche Fortkommen erscheint als gebunden an die ›fairen‹ Methoden der meritokratischen Tests, der errungenen Diplome und Zeugnisse. Tatsächlich, so Bourdieu/Passeron, ist es das weithin klassengebundene »kulturelle Kapital«, das im Schulsystem abgefragt und beurteilt wird; ein »Meisterwerk sozialer Mechanik« setzt sich in Bewegung, das vor allem diejenigen oben hält, die bereits an der Spitze sind.

2 Angesichts der drohenden Einführung von Studiengebühren und anderen marktwirtschaftlichen Regulierungsinstrumenten wie Bildungsgutscheine oder ›freie Schulwahl‹ wird selbst diese formelle Ausgliederung gegenwärtig in Frage gestellt.

Ungleichheit für Alle

Über dreißig Jahre nach der Umsetzung der Reform, die in eine immense Expansion institutionalisierter Bildung mündete, bestätigen sich die kritischen Einwände gegenüber den sozial-liberalen Reformhoffnungen, die in der Bildung den universellen Schlüssel für mehr soziale Gerechtigkeit sahen. Auch die Ergebnisse der PISA-Studie unterstützen, was kritische Bildungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler seit Jahren betonen: Soziale Disparitäten werden durch Bildungsprozesse keineswegs aufgehoben, sie werden vielmehr festgeschrieben und wirken unverändert in den Lebensläufen der Individuen. Der Blick auf die quantitativen Auswirkungen der Bildungsexpansion verdeutlicht, daß der angestrebte soziale Ausgleich durch Bildung keineswegs eingetreten ist. Die im Rahmen der PISA-Studie erhobenen Zahlen bestätigen jenen Trend, der in Erhebungen über die Auswirkungen der Bildungsexpansion aus den neunziger Jahren bereits in Grundzügen beschrieben wird (vgl. Mayer/Blossfeld 1991). So wird die Koppelung von sozialer Lage der Herkunftsfamilie und dem Kompetenzerwerb der nachwachsenden Generation für die Bundesrepublik in der PISA-Studie als unge-

wöhnlich eng beschrieben. Resümierend heißt es über den Zusammenhang von sozialer Herkunft und schulischen Kompetenzen: »Die Analysen belegen einen straffen Zusammenhang zwischen Schichtzugehörigkeit und erworbenen Kompetenzen über alle Domänen hinweg. (...) Die Entwicklung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Leistung scheint ein kumulativer Prozess zu sein, der lange vor der Grundschule beginnt und an Nahtstellen des Bildungssystems verstärkt wird« (PISA 2001: 37).

Zwar kann eine enorme Mobilisierung von Bildungspraxen im Zuge der Reform ausgemacht werden, diese beförderten aber keineswegs eine qualitative Entwicklung hin zu mehr sozialer Gerechtigkeit im Bildungssystem.³ Die Frage nach der gesellschaftlichen Chancengleichheit durch Bildung entscheidet sich zudem im wesentlichen durch die Umsetzung des erworbenen Bildungsniveaus auf dem Arbeitsmarkt. Hier bestätigt sich Claus Offes Beschreibung der nur formell gegebenen Ausgliederung von schulischer Bildung aus dem Marktprozeß. Anschaulich läßt sich dies am Beispiel der Wandlungen in den Bildungsbiographien von jungen Frauen darstellen. Frauen können zunächst als die Gewinnerinnen der Bildungsexpansion angesehen werden. Noch 1960 betrug ihr Anteil in der gymnasialen Oberstufe 36 Prozent. Der Ausbau des Bildungswesens führte dazu, daß seit Anfang der achtziger Jahre Schülerinnen unter den Abiturienten leicht überrepräsentiert sind. Ähnlich verhält es sich mit den Zahlen der Absolventinnen von Hochschulen; Frauen haben in stärkerem Maße vom Ausbau des Hochschulwesens profitiert. Sie haben mit ihren männlichen Kommilitonen beinahe gleichgezogen (vgl. Mayer/Blossfeld 1990: 279). Von entscheidender Bedeutung für die soziale und gesellschaftliche Stellung von Frauen ist jedoch der Übergang in das Berufsleben, der sich für Frauen weit problematischer gestaltet als für Männer. Frauen können ihren ›Vorsprung‹ aus der schulischen Qualifikation in der Regel nicht halten. Retardierend wirkt vor allem, daß Frauen nach der Schule vornehmlich in niedriger entlohnten Dienstleistungsberufen eine Ausbildung aufnehmen. Die Selektionsschwelle hat sich also nur verlagert, von der Schule in die berufliche Qualifikation. Die Benachteiligung von Frauen ist keineswegs aufgehoben. Hinzu kommt, daß die Mutterschaft nicht selten eine Bruchstelle in der Erwerbsbiographie darstellt. Im Prinzip wirkt ein explizit weibliches Lebensplanungsmuster fort, das nach einer ersten Phase der Berufstätigkeit eine Unterbrechung vorsieht. Entsprechende Rückschläge in der Erwerbsbiographie sind in der Regel die Folge (vgl. Friebe 1999b: 76 f.).

Sozial und geschlechtlich diskriminierende Größen werden durch Bildung also nicht aufgehoben, sondern wirken ungebrochen auf die Lebensläufe der Individuen. Die Vorstellung, daß dem Bildungssystem in der Zuteilung gesellschaftlicher Chancen die Position eines quasi autonomen Stellrades zukommt, muß daher zurückgewiesen werden. Der allgemeine Niveaustieg schulischer Bildung entspricht in seiner strukturellen Wirkung auf soziale Ungleichheiten vielmehr einer restaurativen Modernisierung, einer Fortschreibung bestehender Ausgrenzungen.

Diesen strukturellen Zusammenhang gilt es, in kritischer Abgrenzung zu individualistischen Anrufungen, die den sozialen Aufstieg

3 Die Quote der Schulabgänger (alle Angaben alte Länder), die mit der Hochschul- beziehungsweise Fachhochschulreife ihren Schulbesuch beschließen, stieg von 16,3 Prozent (1973) auf 31,9 Prozent (1994) und schließlich 30,3 Prozent (1997). Die Anzahl der Schulabgänger mit Hauptschulabschluß verringerte sich von 53,4 Prozent (1960) auf 36,3 Prozent (1975) und weiter auf 27,3 Prozent im Jahr 1997 (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht 2000). Die Anzahl von Personen, die sich nach dem 15. Lebensjahr noch im Bildungs- beziehungsweise Ausbildungssystem befanden, stieg von 2,3 Millionen (1960) auf 5,2 Millionen im Jahr 1992 (vgl. Friebe 1999 a). Die sozio-ökonomische Verteilung der Schüler auf die drei dominanten Schultypen (Haupt-, Realschule, Gymnasium) verdeutlicht hingegen die anhaltende soziale Hierarchisierung. In den Jahren 1986 bis 1996 besuchten in den alten Ländern 53,2 Prozent der Schüler aus Arbeiterfamilien die Hauptschule und nur 16,9 Prozent das Gymnasium. Schüler aus Beamtenfamilien besuchten zu 74,4 Prozent das Gymnasium und zu 9,6 Prozent die Hauptschule (vgl. Armuts- und Reichtumsbericht 2001). An den Hochschulen ist mit 12 Prozent (1973), 13 Prozent (1991)

durch Bildung verkünden, nicht zuletzt unter dem Eindruck der aktuellen Reformulierung entsprechender Ansätze, nachdrücklich zu betonen. Doch eine nur strukturalistische Lesart greift zu kurz. In der Pluralisierung von institutionalisierten Bildungserfahrungen und expandierenden Bildungspraxen sind Prozesse der Selbstermächtigung und der Aneignung gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit angelegt und blockiert zugleich. Vor allem ethnographische Studien des Schulalltages verdeutlichen, daß das Bildungssystem als »Meisterwerk sozialer Mechanik« nicht frei von Widersprüchen ist; der Sand im Getriebe der Reproduktion führt zu Ausfällen und Brüchen.⁴ So ist der politische und kulturelle Aufbruch der Studentenbewegung nicht ohne die Bildungsexpansion zu denken, sie schaffte Freiräume, die Prozesse kritischer Reflexion und der Politisierung erst ermöglichten. Der restriktive Struktureffekt von Bildung (Re-Institutionalisierung sozialer Ungleichheit) geht mit einem sich ausweitenden Niveaueffekt (Freisetzung von Bildungspraxen) einher. Das macht die widersprüchliche Einheit der Reform aus (vgl. Friebe 2002). Eine kritische Diskussion der Bildungsexpansion, die nicht auch die Dialektik von Bildungspraxen anerkennt und diese in den Mittelpunkt der Betrachtung stellt, folgt einer reduktionistischen Reproduktionslogik. Für Hans-Joachim Heydorn war dieser prozessierende Widerspruch Ausgangspunkt seiner Kritik.

Wo sich die Zukunft auf die Gegenwart reduziert

In den sozialphilosophischen Schriften Hans-Joachim Heydorns nimmt die Auseinandersetzung mit den bildungspolitischen Reformmaßnahmen der sechziger Jahre einen zentralen Platz ein. Von einem humanistisch-marxistischen Standpunkt aus formulierte Heydorn eine grundlegende Kritik herrschaftlicher Vergesellschaftung. An den Anfang stellt er den Verweis auf die Eingebundenheit der Bildungspraxen in eine zweifache Einheit – die Fremd- und die Selbstbestimmung der Subjekte im Bildungsprozeß. In der dynamischen Entwicklung der Produktivkräfte gründend, formiert sich das dialektische Wesen von Bildung. »Die Allgemeinheit der Bildung enthält somit eine doppelte Notwendigkeit: den Menschen für die Revolutionierung der Produktivkräfte zuzurüsten und die Revolutionierung seines Bewußtseins zu verhindern. Es kommt darauf an, diesen Zusammenhang zu erkennen« (Heydorn 1980: 291).

Dieser Zusammenhang wird von Heydorn zugleich als ein aktiver und schöpferischer Prozeß beschrieben. Denn Bildung beinhaltet eine antizipierende Kraft, eine Dynamik der »Hinausführung« auf eine neue von Zwängen befreite Wirklichkeit. So gilt es, Bildungspraxen, trotz ihrer formierenden Beschränkungen unter den Bedingungen herrschaftlicher Vergesellschaftung, im Wesen als den Versuch der »fortschreitende(n) Befreiung des Menschen zu sich selbst« (Heydorn 1980: 301) zu bestimmen. Für Heydorn sind diese Annahmen Eckpfeiler einer kritischen Bildungstheorie, die er mit Blick auf die Bildungsexpansion zur Anwendung führt. Exemplarisch diskutiert er die Maßnahmen und Ansätze des *Deutschen Bildungsrates*⁵. Im Mittelpunkt dieser Diskussion stehen zentrale, durch den Bildungsrat vorgelegte Empfehlungen und Ratschläge für die Reformierung des Bildungswesens. Er wendet sich scharf gegen die unter

und 13,3 Prozent (1997) der Anteil der Studierenden aus Arbeiterfamilien nur minimal angestiegen. Beamtenkinder sind mit 27,4 Prozent (1973), 23 Prozent (1991) und 23 Prozent (1997) vertreten; Angestelltenkinder mit 34,6 Prozent (1973), 44,8 Prozent (1991) und 44,7 Prozent (1997); Kinder von Selbständigen mit 26 Prozent (1973), 19,2 Prozent (1991) und 19 Prozent im Jahr 1997 (vgl. BMBF 2001).

4 Die ethnographischen Studien des *Centre for Contemporary Cultural Studies*, insbesondere von Paul Willis (Willis 1982) und Angela McRobbie (McRobbie 1978), zeigen, daß die Dynamik der Reproduktion herrschaftlicher Sozialstruktur nicht erfaßt werden kann, wo auf das Muster einer Reproduktionslogik zurückgegriffen wird, die linear und ausschließlich von oben nach unten denkt. Ihre Arbeiten, die den Schulalltag von Jungen und Mädchen aus der englischen Arbeiterklasse dokumentieren, beschreiben anschaulich die zahlreichen Strategien der Auflehnung, der Verweigerung und des Widerstandes im Schulalltag. Sie zeigen aber auch auf, daß der häufig in rassistischen und sexistischen Praxen artikulierten Widerstand immer wieder in eine »Selbstverurteilung von Unten« mündet die letztendlich die eigene subalterne Stellung reproduziert.

5 Der Bildungsrat fungierte seit 1965 als Planungsinstanz der Bildungsreform. Neben Vertretern der Bundesregierung sind es vor allem die in der ›Bildungskommission‹ des Rates zusammengefaßten Wissenschaftler und ›Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens‹, die durch zahlreiche Veröffentlichungen und Empfehlungen Einfluß auf den Verlauf der Bildungsreform hatten. Die in die Kommission berufenen Mitglieder (Sachverständige der Bildungsforschung, Vertreter von Kirchen, Gewerkschaften und Industrie) spiegelten im besonderen die Koalition bildungsökonomischer und demokratietheoretischer Interessen wider (vgl. Becker 1971: 62 ff.).

6 Heydorn setzte sich intensiv mit den 68er Aufbrüchen der Schüler und Studenten auseinander, sein Anliegen war vor allem die Suche nach Möglichkeiten der Zusammenarbeit, der gemeinsamen Aktion von Lehrenden und Lernenden in den Bildungsinstitutionen (vgl. Heydorn 1981: 209 f.).

liberalen und sozialdemokratischen Reformanhängern vorherrschende Euphorie. Sein Augenmerk gilt gerade den als ›progressive Spitzen‹ der Reform geltenden Empfehlungen des Bildungsrates; etwa der Abkehr von einem nativistischen Begabungsbegriff zugunsten eines erweiterten milieutheoretischen Verständnisses von Lernprozessen oder der geforderten Einführung der Gesamtschule als einer schulformunabhängigen Mittelstufe.

Für Heydorn ist die Erweiterung des Begabungsbegriffes zuvorderst eine notwendige Transferleistung an die wachsenden Mobilitätsanfordernisse des Arbeitsmarktes und der demokratische Impetus der Bildungsreform nur die Fortführung einer Selektion, die »nicht aufgehoben, sondern verändert, auf eine breitere Basis gestellt« (Heydorn 1980: 141) wird. Den veränderten Forderungen nach Verwertbarkeit und Mobilität wird durch eine verbesserte und langfristige Selektion Genüge getan. Heydorns Analyse vermeidet jedoch reduktionistische Deutungen. Sein forschendes Interesse gilt nicht weniger jenen – dem Umbruch immanenten – Entwicklungen, die den emanzipatorischen Aufbruch in sich bergen. Daß progressive Elemente der Reform vorhanden sind und daß diese in den gesellschaftlichen Auseinandersetzungen einen erheblichen Stellenwert erlangen, wird nach Heydorn mit Blick auf die sich vollziehende Demokratisierung der Bildungszugänge deutlich. In diesen progressiven Elementen steckt ein gewaltiges Potential, das gesellschaftliche Reflexionen anzustoßen vermag und damit die politische Bedeutung der Bildungsfrage erneut zuspitzt.⁶ »Es ist notwendig, die forttreibenden Kräfte im Konzept zu erkennen. Zugleich wird deutlich, daß der Fortschritt höchst dialektisch ist. Er nimmt die Notwendigkeiten der Geschichte auf und paralyisiert sie im Interesse einer bestehenden Gesellschaftsordnung« (Heydorn 1980: 146 f.).

Der progressive Aufbruch ist jedoch nicht weniger auch Moment einer instrumentellen Ausrichtung an den Erfordernissen einer auf privater Aneignung beruhenden Gesellschaftsordnung. Der Rückschritt wird dem Fortschritt eingeschrieben. Besonders plastisch wird dies dort, wo Heydorn die Einführung der Gesamtschule diskutiert. Für ihn ist diese der vergegenständlichte Ausdruck einer Reform, in der »die Vokabel der Emanzipation« zur »negativen Utopie« (Heydorn 1980: 101) verkommt. Dem egalitären Modell einer Einheitsschule entlehnt, steht die Gesamtschule für das Spannungsgefüge, das der Bildungsreform innewohnt, für eine Zuspitzung der Widersprüche, die Unmittelbarkeit der Bildung für alle verspricht, nicht ohne diese, schon im Moment des Versprechens, unerreichbar werden zu lassen. Zwar findet sich die klassische, aufklärerische Egalitätsforderung in diesem neuen Schultyp der Form nach wieder; dies aber doch vor allem, um das unverwirklichte Gleichheitspostulat dem Inhalt nach zu liquidieren und das Gleichheitsversprechen zugleich formell aufrechterhalten zu können. »Eine einheitliche wissenschaftliche Bildung für alle wird vorgegeben; Egalität ist in der Nähe und wird ebenso abgebrochen, über den Zerrspiegel vorgeführt. Die Widersprüche werden objektiv verschärft, das Modell wird zum Indikator der Beendigung von Klassengesellschaft, deren Möglichkeit es zugleich verdunkelt, ausschließen möchte, es treibt voran und stabilisiert. Es trägt die Ein-

heitsschule in seinem Leibe, aber kann sie nicht austragen« (Heydorn 1980: 276).

Für Heydorn war die Bildungsreform ein Projekt, das lautstark den sozialen Fortschritt verkündete und doch nur das Bestehende auf neuer Stufe fortsetzte. Seine Kritik sozial-liberaler Bildungspolitik stellt eine Diagnose dar, die, gegen den euphorischen Reformgeist ihrer Zeit geschrieben, neue Aktualität erlangt. Die Parallelen zur gegenwärtigen Reformdebatte um Bildung sind offenkundig. Der politische Versuch, die Fiktion der ›Chancengleichheit durch Bildung‹ in einem von neoliberalen Standortinteressen angetriebenen Umbau des Bildungswesens zu aktualisieren, steht hierfür beispielhaft. Aber auch die Konjunktur demokratiepolitischer Forderungen, die Verkündung von Autonomie, Selbstbestimmung und Mündigkeit, die als emanzipatorische Alternativen zu staatlicher Fremdbestimmung und Regulierung propagiert werden, sind dem neoliberalen Diskurs eigen und bestimmen die bildungspolitischen Debatten der Gegenwart.⁷

Ansichts anhaltender struktureller Ungleichheit und Ausgrenzung, die in Bildungslaufbahnen ungebrochen ihre Fortführung findet, klingen entsprechende Diskurse wie zynische Verlautbarungen. Zugleich wird deutlich, die Bildungsfrage ist ein umkämpftes politisches Feld, das seine Dynamik aus der widersprüchlichen Formierung von Selbst- und Fremdvergesellschaftung erlangt. Für Heydorn sind diese Dynamiken der Ausgangspunkt kritischen Denkens, eines Denkens, das sich der humanistischen Utopie frei vergesellschafteten ›Mensch-Seins‹ verpflichtet fühlt, das über die bloße Festbeschreibung des Bestehenden hinausweist. Die Kritik an der neoliberalen Neuordnung des Bildungswesens sollte nicht hinter diesen Anspruch zurückfallen.

Literatur

- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (2000): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin.
- Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2001), Empfehlungen des Forums Bildung (vgl. www.forum.bildung.de).
- Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesrepublik (2001): Lebenslagen in Deutschland, Berlin, (www.bma.de).
- BDA – Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände (2002): Standortfaktor Schule, Berlin.
- Becker, Helmut (1971): Bildungsforschung und Bildungsplanung, Frankfurt/M.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit, Stuttgart.
- Bowles, Samuel/Gintis, Herbert (1978): Pädagogik und die Widersprüche der Ökonomie, Frankfurt/M.
- Bulmahn, Edelgard (2002): Forum Bildung – Konsequenzen aus der Sicht des Bundes, Rede beim Abschlusskongress des Forums Bildung am 10. Januar 2002 (vgl. www.forum-bildung.de).
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2001): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der BRD 2000 – 16. Sozialerhebung des DSW, Bonn (www.studentenwerk.de).
- Dahrendorf, Ralf (1965): Bildung ist Bürgerrecht, Hamburg.
- Edding, Friedrich (1963): Ökonomie des Bildungswesens. Lehren und Lernen als Haushalt und als Investition, Rombach.
- Friebel, Harry (1999a): Stellungnahme zur bildungspolitischen Debatte zwischen dem Sachverständigenrat Bildung in der HBS und der studentischen HWP-Bildungsinitiative, in: Das Argument, 41(1999)6 (Nr. 233).
- Friebel, Harry (1999b): Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken, Hamburg.
- Friebel, Harry (2002): Bildung und Herrschaft, Bildung und Emanzipation, in: Merkens, A./Meyer-Siebert, J./Nowak, I./Rego-Diaz, V. (Hrsg.), Die Unruhe des Denkens nutzen – Erneuerung emanzipatorischer Standpunkte im Neoliberalismus. Beiträge zum Abschied von Frigga Haug von der Hochschule für Wirtschaft und Politik, Hamburg.
- Heydorn, Hans-Joachim (1980): Ungleichheit für alle – Zur Neufassung des Bildungsbegriffs, Bildungstheoretische Schriften, Bd. 3, Frankfurt/M.

7 An dieser Stelle soll der Hinweis auf die zentrale hegemonietheoretische Bedeutung der Debatten um Eigenverantwortlichkeit und Selbstbestimmung, die insbesondere in Konzepten der ›Schulautonomie‹ auch bildungspolitische Umsetzung gefunden haben, genügen (vgl. ausführlich Merkens 2002).

- Heydorn, Hans-Joachim (1981): Konsequenzen der Geschichte – Politische Beiträge 1946-1974, Frankfurt/M.
- Heydorn, Hans-Joachim (1995): Werke Band 3: Bildungstheoretische und pädagogische Schriften. Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, Vaduz.
- Mayer, Karl-Ulrich/Blossfeld, Hans-Peter (1991): Die gesellschaftliche Konstruktion sozialer Ungleichheiten im Lebenslauf, in: Berger, P.A./Hradil, S., Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile; Göttingen.
- McRobbie, Angela (1978): Working Class Girls and Femininity, in: Women's Studies Group (CCCS), Women Take Issue. Aspect of Women's Subordination, Birmingham.
- Merkens, Andreas (2002): Neoliberalismus, passive Revolution und Umbau des Bildungswesens. Zur Hegemonie postfordistischer Bildung, in: Merkens, A./Meyer-Siebert, J./Nowak, I./Regodiaz, R.(Hrsg.), Die Unruhe des Denkens nutzen – Erneuerung emanzipatorischer Standpunkte im Neoliberalismus. Beiträge zum Abschied von Frigga Haug von der Hochschule für Wirtschaft und Politik, Hamburg.
- Offe, Claus (1975): Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik – Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungssystems, in: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission 50, Bonn.
- Picht, Georg (1965): Die deutsche Bildungskatastrophe, München.
- PISA 2000 – Programme For International Student Assessment (2001): Schülerleistungen im internationalen Vergleich, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin (www.mpib-berlin.mpg.de/pisa).
- Rau, Johannes (2002): Rede beim Abschlußkongreß des Forums Bildung am 10. Januar 2002 (www.bundespraesident.de).
- Roth, Heinrich (1962): Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung, in: Neue Sammlung, 2(1962), S. 481-490.
- Schelsky, Helmut (1957): Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, Würzburg.
- Willis, Paul (1982): Spaß am Widerstand – Gegenkultur in der Arbeiterschule, Frankfurt/M.