

THEORIEKARTE
MERITOKRATIE

Bildung in der meritokratischen Gesellschaft

aus Katarina Froebus, Susanne Kink-Hampersberger, Iris Mendel, Lisa Scheer, Julia Schubatzky (2021):
Habitus.Macht.Bildung – Lehr-/Lernmaterialien

Graz, November 2021



Bildung in der meritokratischen Gesellschaft

Wie kommt es zur Bedeutung von „Leistung“ in unserer Gesellschaft? Und welche Rolle spielen Bildungsinstitutionen wie die Schule oder Universität dabei? Wir konzentrieren uns hier auf die Bedeutung von „Leistung“ in → Bildungsinstitutionen. Andere Bereiche von „Leistung“ und deren (monetären) „Wert“ (z. B. der Vorstandstätigkeit eines Unternehmens, das in enormer Naturzerstörung involviert ist) bzw. (monetäre) „Wertlosigkeit“ (z. B. Tag und Nacht einen alten Menschen pflegen) klammern wir aus, wiewohl sich darin grundlegende Widersprüche der „Leistungsgesellschaft“ aufdecken lassen. Die Frage nach der Rolle von Leistung, Bildung, Schule und Universität verweist auf die meritokratische Idee in der kapitalistischen Gesellschaft. Meritokratie heißt wörtlich „Herrschaft der Verdienten“. Gemeint ist damit ein System, in dem die Positionen in der Gesellschaft nach der Leistung der Individuen festgelegt werden und nicht nach der sozialen Herkunft. Das bedeutet, die soziale Position wird – so zumindest die Selbstbeschreibung der meritokratischen Gesellschaft – nicht mehr vererbt bzw. zugeschrieben wie in der feudalen Gesellschaft, sondern erworben und kann damit theoretisch auch verändert werden (→ soziale Mobilität). Im Unterschied zu zugeschriebenen Positionen, die von Geburt an gegeben sind (engl. ascription), werden in → kapitalistischen Gesellschaften soziale Positionen (angeblich) im Wettbewerb mit anderen durch individuelle Leistung erworben bzw. „verdient“ (engl. achievement) – z. B. der Zugang zu einem (Lehramts-)Studium:

In dem Fall würde ich einfach vorschlagen, die Aufnahmeprüfungen zu verschärfen. Dann sind die da, die es sich wirklich verdient haben.

AO27, SoSe 2018, Gruppendiskussion 1

Das Zitat¹ zeigt, dass die meritokratische Idee Teil des Alltagsverständs ist, also Teil davon, was wir als selbstverständlich und normal erachten, nämlich dass Personen aufgrund ihrer Leistungen, ihrer Fähigkeiten und bestimmter Merkmale (z. B. Fleiß und Pflichtbewusstsein) Positionen bzw. Jobs innehaben, ein gewisses Einkommen bekommen oder Bildungsabschlüsse erwerben.² Ungleichheiten werden über das meritokratische Prinzip gerechtfertigt. Wenn jemand ein Studium (nicht) erfolgreich abschließt, wenn es jemand die Karriereleiter (nicht) „hinauf“³ schafft, wenn jemand den gewünschten Job (nicht) bekommt, dann ist diese Person wohl (nicht) dafür geeignet und hat die notwendigen Leistungen und den nötigen Willen (nicht) aufgebracht. Schließlich ist jeder seines Glückes Schmied – ein Glaube, der auch bei Studierenden anzutreffen ist:

Aber da sage ich jetzt auch dazu, wenn es einer wirklich will, ist es eigentlich. Was man sieht, dann geht es ja eigentlich auch. Also ich glaube auch, das liegt auch teilweise an der Arbeitsmoral der Leute und so weiter.

FZ, SoSe 2018, Gruppendiskussion 1

1 Alle Zitate von Studierenden wurden im Rahmen von Lehrveranstaltungen gesammelt, die Teil des Projekts „Habitus.Macht.Bildung – Transformation durch Reflexion“ waren. Das Projekt wurde von Jänner 2019 bis Dezember 2021 am Institut für Bildungsforschung und PädagogInnenbildung der Universität Graz durchgeführt und vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) finanziert. Projektziel war, mithilfe partizipativer Methoden den Einfluss sozialer Ungleichheit auf Bildungswege von Lehramtsstudierenden zu erforschen und Materialien zu entwickeln, die die Entwicklung von Habitusreflexivität unterstützen.

2 Eine aktuelle Studie zur „Wahrnehmung und Deutung von Leistung und Leistungsprinzip bei Studierenden“ (Ullrich, 2021) zeigt, dass Studierende zwar ein diffuses Verständnis des Leistungsprinzips haben, dieses aber kaum grundlegend, sondern vorwiegend in dessen mangelnder Umsetzung – unfaire Prüfungen, zu viel oder zu wenig Anforderung etc. – infrage stellen. Teilweise, so Ullrich, kommt es aber zu ideologiekritischen Momenten, wenn Leistung als sozial konstruiert (was als Leistung zählt, ist Ergebnis gesellschaftlicher Aushandlungen und veränderbar) gesehen oder ein subjektiver Leistungsbegriff (Leistung wird individuell definiert) ins Feld geführt wird.

3 Wir halten Ausdrücke wie „oben“ und „unten“ in Bezug auf soziale Ungleichheit für problematisch. „Aufsteigen“ wird als erstrebenswert gesehen, „Absteigen“ als negativ, ohne die herrschenden Werte („Leistung“, „Besitz“, „Arbeit“, „Einkommen“ etc.) infrage zu stellen.



Die Möglichkeit sozialer Mobilität – von „Aufstieg“ und „Abstieg“ – ist zentral für die meritokratische Gesellschaft. Sie wird auch mit Rationalität und Demokratisierung in Verbindung gebracht, weil theoretisch alle die Chance haben, sich einzubringen und die Belohnungen (bestimmte soziale Positionen, Einkommen, Güter etc.) „gerecht“ auf der Basis individueller Leistung vergeben werden. **Chancengleichheit** ist hier ein Schlüsselbegriff. Chancengleichheit beschreibt, dass zwar nicht alle gleich sind oder gleich sein sollen, aber alle mit denselben Chancen an der Startlinie (z. B. am Studienbeginn) stehen und (nur) die mit der besten Leistung erfolgreich und schnell über die Ziellinie (z. B. zum Studienabschluss) kommen. Im folgenden Zitat bringt ein*e Studierende*r⁴ die Überzeugung – vielleicht zu lesen als Wunsch nach Chancengleichheit und Meritokratie – vor:

Für die damalige Zeit scheint es gestimmt zu haben, für unsere heutige Gesellschaft finde ich es aber überholt und ich denke, dass auch Kinder aus der „Arbeiterschaft“ sehr gute Chancen auf weiterführende Bildungskarrieren haben, wenn sie es denn selber wollen.

Gerni, WiSe 2018/19, Assoziationen zu Textausschnitten von Didier Eribons „Rückkehr nach Reims“

Die Ideologie der Chancengleichheit führt dazu, dass Scheitern und Misserfolge den Einzelnen zugeschrieben werden, auch sich selbst. Die Chancen, die jede*r hat, wurden wohl nicht genutzt. Die strukturellen Ursachen für Misserfolge geraten aus dem Blick bzw. werden individualisiert und umgedeutet in mangelnden Einsatz, mangelnde Begabung oder mangelnde Eignung (siehe dazu die ● [Theoriekarte Bourdieus Werkzeugkiste](#)). Diese Auffassung zeigt sich auch bei den Studierenden:

Weil ich genau weiß, wenn ich was schaffe, dann hab ich es geschafft und kann es, und wenn ich es nicht geschafft habe, dann kann ich es nicht oder bin selber schuld.

SU2_10, WiSe 2018/19, Interview

Ja, natürlich hat mich das eingeschränkt, und es war auch ziemlich traurig für mich, dass ich es nicht geschafft habe, aber im Endeffekt habe ich mir das selbst verbaut mit meinen schulischen Leistungen damals in der Unterstufe.

SU_1, SoSe 2018, Interview

Ich finde, auf der Uni werden alle gleich behandelt. Wenn du dich nicht einfügen kannst, kannst du's nicht und fertig.

SU2_01, WiSe 2018/19, Interview

³ Wir halten Ausdrücke wie „oben“ und „unten“ in Bezug auf soziale Ungleichheit für problematisch. „Aufsteigen“ wird als erstrebenswert gesehen, „Absteigen“ als negativ, ohne die herrschenden Werte („Leistung“, „Besitz“, „Arbeit“, „Einkommen“ etc.) infrage zu stellen.

⁴ Zur Sichtbarmachung vielfältiger Genderidentitäten wird im folgenden Text der Genderstern eingesetzt. Wir sind uns bewusst, dass dies für Menschen mit Sehbehinderung oder für solche, die es zum ersten Mal sehen, die Lesbarkeit erschweren kann.



Anzumerken ist, dass Chancengleichheit soziale Ungleichheit eben nicht überwinden soll, wie Elisabeth Sattler betont:

So ist die Forderung nach Chancengleichheit ein Indikator dafür, dass es Ungleichheit gibt und geben soll. Denn Chancengleichheit wird als eine Wettbewerbsformel erkennbar, die der Leistungsgesellschaft unausweichlich eingeschrieben ist.

Sattler, 2006, S. 61

Mittlerweile erfährt der ohnehin fragwürdige Begriff der „Chancengleichheit“ eine neuerliche Wendung, auf die Andreas Kemper und Heike Weinbach (2009, S. 134f.) in ihrem Einführungsbuch über Klassismus hinweisen. So sei in konservativen Kreisen zunehmend von „**Chancengerechtigkeit**“ die Rede, womit im Unterschied zu „Chancengleichheit“ auf die besondere Förderung von „Begabten“ abgezielt wird, die ebenfalls die Chance bekommen sollen, ihre besonderen Potenziale zu entfalten. Konkret schlage sich das in Begabtenstipendien, Exzellenzinitiativen oder Elite-Ausbildungen nieder – und das alles unter dem Banner der „Chancengerechtigkeit“. Gleichzeitig lassen sich mit dem Begriff der Chancengerechtigkeit Fragen der Gerechtigkeit stellen und damit lässt sich über die Möglichkeiten, wie Bildung und Gesellschaft anders, gerechter organisiert werden könnten, nachdenken (vgl. Sattler, 2006).

Die Funktionen von Schule in der meritokratischen Gesellschaft

Die Schule, wie wir sie heute kennen, ist mit der kapitalistischen Gesellschaft und der meritokratischen → **Ideologie** verknüpft. Da soziale Positionen in der kapitalistischen Gesellschaft nicht mehr zugeschrieben, sondern erworben und veränderbar sind, wird die Schule zu einem potenziellen Vehikel für soziale Mobilität. Alle Menschen – so lautet zumindest der Anspruch der → **Aufklärung** – sollen die Möglichkeit auf Bildung haben und so ihren Platz in der Gesellschaft erwerben. Hinzu kommt, dass es ein kapitalistisches Interesse an qualifizierten und „erzogenen“ Arbeiter*innen gibt. Die Schule wird zudem zu einer Sozialisationsinstanz, in der die Werte und Normen der Gesellschaft – wie die Leistungsorientierung – als selbstverständlich und normal übernommen werden. Dabei geht es auch um „die Erfahrung von Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit“ (Castro Varela, 2015).

Wenn ich zurückdenke an meine Zeit, wo ich dieses erleben konnte, würde ich behaupten, dass ich mich so schnell wie möglich zu integrieren versuchte, wie in der Textpassage beschrieben wird: „unterwerfen“. Obwohl es nur sprachliche Barrieren gab, wurde ich als der Andere abgestempelt.

MIE, WiSe 2018/19, Assoziationen zu Textausschnitten von Didier Eribons „Rückkehr nach Reims“

Die Schule ist also eine zentrale Institution, die mehrere gesellschaftliche und individuelle Funktionen erfüllt. Mit Helmut Fend (2006, S. 49f.) lassen sich folgende Funktionen unterscheiden, die wir jeweils in Bezug auf die meritokratische Ideologie interpretieren:

- Die Schule soll die Schüler*innen mit den zentralen Wertorientierungen – wie Fleiß, Ordentlichkeit, Selbstorganisationsfähigkeit, Pünktlichkeit, Verantwortung – einer Gesellschaft vertraut machen. Diese **Funktion der Enkulturation** sorgt dafür, dass eine bestimmte von der Schule vermittelte Kultur (ein bestimmtes Verständnis von „Leistung“, „Wert“, „Arbeit“) zum Normalen und Selbstverständlichen wird.



- Die Schule erfüllt zudem eine **Qualifikationsfunktion**, d. h. sie vermittelt die notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten, die für bestimmte gesellschaftliche Tätigkeiten notwendig sind. Fend betont, dass es dabei in modernen Gesellschaften vor allem um „Aufrechterhaltung und Verbesserung der wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit“ (2006, S. 51) geht.
- Darüber hinaus regelt die Schule über Leistungsmessung und -beurteilung sowie die Vergabe von Zertifikaten auch den Zugang zu bestimmten sozialen Positionen. Dies nennt Fend die **Allokationsfunktion** von Schule, die er vorher als **Selektionsfunktion** (Fend, 1980) bezeichnet hat.
- Schließlich hat die Schule nach Fend noch eine **Integrations- bzw. Legitimationsfunktion**, da Schüler*innen bestimmte gesellschaftliche Regeln und Prinzipien anerkennen lernen sollen, die gesellschaftliche Verhältnisse stabilisieren. Als Beispiele nennt Fend (2006, S. 52) das in der Schule selbst angewandte Leistungsprinzip sowie „grundlegende Autoritätsverhältnisse einer Gesellschaft“. Aber auch demokratische Orientierungen fallen unter diesen Punkt.

Anpassung und Widerstand

In all diesen Funktionen ist die Schule bzw. sind Schüler*innen mehr oder weniger „erfolgreich“ und die dabei entstehenden Widersprüche und Konflikte sind Einsatzpunkt für – möglicherweise emanzipatorischen – Widerstand und Veränderung. Auch in der schulischen Bildung steckt nicht nur der Druck zur Anpassung an die Gesellschaft, wie sie ist, sondern die Möglichkeit, diese zu kritisieren. Studierende beschreiben die Bedeutung von Anpassung und Widerstand beispielsweise folgendermaßen:

Der leichte Weg ist immer dieser der Unterwerfung. Starke Charaktere verstehen sich zu argumentieren und auch gegen den Strom zu schwimmen.

MIE, WiSe 2018/19, Assoziationen zu Textausschnitten von Didier Eribons „Rückkehr nach Reims“

Ich denke, sehr, sehr vielen SuS geht es in unserem Schulsystem nach wie vor so, dass der einzige Weg, der zu funktionieren zu scheint, derjenige der Unterwerfung ist. Ich selbst habe auch oft die Erfahrung gemacht – Auflehnung gegen gewisse Abläufe/ Systeme/Lehrpersonen aufgebracht und mich manchmal in Schwierigkeiten gebracht.

Mae, WiSe 2018/19, Assoziationen zu Textausschnitten von Didier Eribons „Rückkehr nach Reims“

Wie im ersten Zitat werden Kritik und Widerstand oft individuell als Frage der Persönlichkeit verstanden und gesellschaftliche Fragen ausgeklammert. Wie könnte Widerstand nicht als etwas Individuelles gedacht werden? Und wer kann sich in der Schule widersetzen, ohne die Konsequenzen fürchten zu müssen? Welche Form des Widersetzens führt zu einer Reproduktion bestehender Verhältnisse, wie es etwa Paul Willis (2011 [1977]) in seiner Studie „Spaß am Widerstand. Learning to Labour“ in Bezug auf die Gegenkultur von Jugendlichen aus der Arbeiter*innenklasse der 1970er-Jahre gezeigt hat? Auch die im ersten Zitat angesprochene „Unterwerfung“ fällt nicht immer „leicht“. Gerade für benachteiligte Kinder steckt dahinter oft eine herausfordernde und anstrengende Anpassungsleistung.



Die Bedeutung von „Widerstandsquellen“ in Bezug auf schulische Erfahrungen betont auch María do Mar Castro Varela. Sie verdeutlicht zudem die → Intersektionalität von Klasse und Race⁵, wenn es um die Möglichkeiten des Widersetzens geht:

„Die meisten migrantischen Schüler_innen aus der Mittelschicht setzen sich beispielsweise in der Schule durchaus durch. Sie machen zwar, wie viele Studien gezeigt haben, Diskriminierungserfahrungen, sind aber oft in der Lage, sich diesen zu widersetzen. Aus diesem Grund denke ich ‚Verletzlichkeiten‘ immer in Kombination mit ‚Widerstandsquellen‘. Schwarze Schüler_innen, deren Eltern Akademiker_innen sind, erfahren ebenso Rassismus in der Schule wie proletarische Schwarze Schüler_innen, aber sie haben eben doch andere Waffen zur Verfügung, um sich gegen diese zur Wehr zu setzen.“

Castro Varela, 2014 [o. S.]

Erfolg und Misserfolg

Auch der schulische „Erfolg“ bzw. „Misserfolg“ ist kein zufälliger und individueller, sondern verweist auf gesellschaftliche Bedingungen. Dass soziale Herkunft einen starken Einfluss auf Bildung (verstanden als formale Bildungsabschlüsse) hat, gilt als Dauerbefund der empirischen Bildungsforschung. Bezugnehmend auf den Bildungssoziologen Raymond Boudon lässt sich **ein primärer und ein sekundärer Effekt von Herkunft** auf „Bildungserfolg“ zeigen. Der primäre Effekt bedeutet, dass „höherer“ sozioökonomischer Status mit „besserer“ Leistung einhergeht. Bei der Pisa-Testung 2018 (Suchan et al., 2019), an der über 600.000 Schüler*innen im Alter von 15 und 16 Jahren aus 79 Ländern und Regionen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften teilnahmen, zeigte sich dieser Zusammenhang in allen teilnehmenden Ländern, in Österreich und Deutschland ist er vergleichsweise stark ausgeprägt. Der sekundäre Effekt besteht darin, dass selbst bei gleicher Leistung Kinder von Armen und Arbeiter*innen seltener „höhere“ Bildungsabschlüsse erlangen als Kinder aus privilegierten Klassen. Boudon erklärt dies vor allem mit den klassenspezifisch unterschiedlichen Einstellungen zu bzw. Erwartungen an Bildung vonseiten der Eltern, die zu unterschiedlichen Bildungsentscheidungen führen. Dass diese Engführung auf die Familien zu kurz greift und die Rolle der Bildungsinstitutionen vernachlässigt, zeigt die IGLU-Studie 2016 (Hußmann et al., 2017). So erhalten Kinder aus privilegierten Klassen selbst bei gleicher Leistung wesentlich häufiger Gymnasialempfehlungen als Kinder aus der Arbeiter*innenklasse. Dies ist weniger als bewusste Diskriminierung – und Privilegierung – vonseiten der Lehrer*innen zu verstehen, als vielmehr als – oft implizites – Wissen über die Schule und ihre Logiken sowie über Eltern, deren Erwartungen und Ansprüche.

Für Kinder, deren Eltern keine Akademiker*innen sind, ist es also ungleich unwahrscheinlicher, ein Gymnasium bzw. die Universität zu besuchen. Landen sie wider die „Vorsehung“ dennoch dort, beschreiben sie dies oft als „Glück“ oder „Zufall“. So auch ein Studierender:

Für ihn ist das Leben ein einziger Selbstzweifel. Schon in der Schule stellte er sich schon immer die Frage, ob er dazu überhaupt in der Lage sei. In der Lage das alles zu schaffen. Er stammt aus keinem guten elterlichen Haus und er war auch kein guter Schüler. Er hatte oft nur Glück.

Geri, SoSe 2019, Kollektive Erinnerungsarbeit „Als ich Angst hatte, fachlich nicht kompetent genug zu sein.“

⁵ Es wird der englische Begriff „race“ verwendet, weil dieser antirassistisch angeeignet wurde und damit auf einen gesellschaftlichen Kampf hinweist, anstatt die Konstruktion von biologischen „Rassen“ zu verfestigen.



Reproduktion und Verschleierung

Die Schule ist in ihren Funktionen also nicht „neutral“, sondern basiert auf bürgerlichen Interessen und Werten, weshalb Kinder aus der Armen- und Arbeiter*innenklasse strukturell und institutionell diskriminiert werden, und dies unabhängig davon, ob einzelne Lehrer*innen das beabsichtigen oder nicht (siehe dazu die [Übung Place-mat Diskriminierung](#)). Für den Bildungssoziologen Pierre Bourdieu ist die Schule vor allem ein Reproduktionsinstrument sozialer Ungleichheit: Sie stellt soziale Ungleichheit immer wieder her, verschleiert dies aber mittels Ideologien wie jener der Meritokratie und der Chancengleichheit als neutral und gerecht. Hinter dem, was als „individuelle Leistung“ erscheint oder „Begabung“ genannt wird, steckt meist eine Erbschaft von Bildungsprivilegien (siehe dazu die [Theoriekarte Bourdieus Werkzeugkiste](#)).

Vor diesem Hintergrund kann die meritokratische Ideologie mit Bourdieu als „symbolische Gewalt“ begriffen werden, da sie bestimmte Bedeutungen durchsetzt und die dahinterliegenden Kräfteverhältnisse verschleiert. Dieses Kräfteverhältnis gilt es, in den Blick zu rücken, anstelle bestimmter als problematisch und defizitär konstruierte Schüler*innengruppen („Kinder mit Migrationshintergrund“, „bildungsferne Kinder“). Ein Blick auf dieses Kräfteverhältnis zeigt, dass Bildungsbenachteiligung relational mit Bildungsprivilegien verbunden ist. Er offenbart zudem Interessen der Besitzstandswahrung derjenigen, die von Bildungsbenachteiligung bzw. Diskriminierung profitieren und ihre Bildungsprivilegien nicht verlieren möchten.

Exkurs zum „Streber“

Mit der meritokratischen Ideologie tritt auch die Figur des „Strebers“ (und später zunehmend der „Streberin“) in Erscheinung. Im Begriff „Streber“ steckt bereits, dass es dabei um ein Streben nach etwas geht, das man noch nicht hat. Genau das, der Mangel an kulturellem Kapital (siehe dazu die [Theoriekarte Bourdieus Werkzeugkiste](#)) und die Anstrengung, dieses zu erwerben, wird „Strebern“ schließlich zum Vorwurf gemacht. War der Begriff den emanzipatorischen Idealen der Aufklärung und den Ansprüchen der Meritokratie entsprechend zunächst durchaus positiv konnotiert, wendete er sich Mitte des 19. Jahrhunderts ins Negative, wie die Historikerin Nina Verheyen schreibt:

„Fortan verwies er auf ‚alle Beförderungs- und Einflußhascher‘, wie ein zeitgenössisches Wörterbuch erläuterte. Das Wort entwickelte sich zu einem Etikett für Personen, die mit gezielten Anstrengungen nach oben und an ihren Konkurrenten vorbeiziehen wollten, wobei einige tricksen oder sogar kriminell würden, während sich andere nur gezielt auf Prüfungen vorbereiten oder sich bei ihren Vorgesetzten einschmeichelten.“

Verheyen, 2018, S. 44

Dabei wurde den „Strebern“ auch die Orientierung an der Leistungsideologie vorgeworfen, die zu ständigem Vergleichen und Einordnen führe, was die „Vornehmheit“ vermissen lasse, anderen ihre Überlegenheit zu gönnen (vgl. Scheler, zit. n. Verheyen, 2018, S. 45). Die Kritik an mangelnder Großzügigkeit und Lockerheit der „Streber“ scheint nachvollziehbar: Wer möchte nicht gern generös und entspannt sein? Gleichzeitig verweisen diese verheißungsvollen Attribute auch auf sozial gesicherte Positionen, die es erlauben, sich auch mal aus dem Fenster zu lehnen, ohne zu fallen. „Chill mal!“, heißt es dann etwa oder: „Kein Stress!“

Ich glaube auch, dass unter den Studierenden, unter einigen, wird man als uncool angesehen, wenn man jetzt unter Anführungszeichen ein Streber ist und viel für die Uni tut. Weil die dann sagen: Ja, genieß einmal dein Uni-Leben. Komm einmal mit, mach einmal das, mach einmal das, mach nicht immer so einen Stress.

Person 2, SoSe 2019, Gruppendiskussion 3



Großzügig und locker zu sein sowie die Freiheit, nicht allen Anforderungen genügen zu müssen, können → **Privilegien** sein, müssen es aber nicht. Welche Art von Großzügigkeit und Gelassenheit wäre aus herrschaftskritischer Perspektive erstrebenswert?

In der Abwertung des „Strebers“ zeigen sich Ressentiments gegen „Aufsteiger*innen“, sowohl vonseiten der Eliten als auch vonseiten der Herkunftsklasse. Als zentrales Vehikel des „Aufstiegs“ dienen Bildungsinstitutionen. Schule und Universität sind daher die Schauplätze par excellence für das Auftreten der „Streber*innen“. Aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen, insbesondere des breiten Zugangs von Bildung für Mädchen und Frauen, ist die Figur heute häufig weiblich. Sie ist Ausdruck von Geschlechtervorurteilen in Bezug auf Leistung: Jungen gelten als klug, Mädchen als fleißig. Die Figur der „Streberin“ entwertet zudem den „höheren Bildungserfolg“ von „aufstrebenden“ Mädchen und Frauen, nicht zuletzt, weil diese mit den „weiblichen“ Tugenden der Bescheidenheit brechen und „mehr“ wollen. Tatsächlich mündet der „Bildungserfolg“ von Mädchen und Frauen ja nicht in entsprechendem „Berufserfolg“ (vgl. z. B. McRobbie, 2010).

Auch in der Schule ist „Strebern“ negativ konnotiert, und zwar nicht nur bei Schüler*innen, sondern oft auch bei (angehenden) Lehrer*innen. Folgendermaßen schildert eine Lehramtsstudierende das Bemühen, das Etikett „Streber“ zu vermeiden:

Ich war in der Schule stets darauf bedacht, nicht als Streber zu gelten. Das musste ich stets durch meinen Musikgeschmack und meinen Kleidungsstil zeigen, ich nahm alles auf die leichte Schulter und war meist etwas frecher als notwendig. Meine Noten mussten gut sein, allerdings nicht zu gut; ich war immer bedacht darauf, mich nur auf jene Fächer ausgezeichnet vorzubereiten, in welchen ich auch Ansehen erreichen wollte.

Stre 1, SoSe 2021, Reflexion der Lektüre

Vorgeworfen wird „Streber*innen“ wiederum der Mangel an kulturellem Kapital – Stil, Geschmack, Begabung, Leichtigkeit, Kreativität – und das Bemühen, sich dies durch Lernen anzueignen. Denn gerade die mit dem Lernen – im Unterschied zum „Erben“ – von kulturellem Kapital einhergehende Anstrengung delegitimiert die dadurch erworbene Kultur, wie Bourdieu feststellt:

„Die Abwertung der Techniken [des Lernens, der Vermittlung, d. A.] ist nur die Kehrseite der Verherrlichung der intellektuellen Virtuosität, die den Werten der kulturell privilegierten Klassen strukturell affin ist. Die statusmäßigen Besitzer der richtigen Art und Weise sind stets geneigt, die Qualitäten als schwerfällige und mühselig erworbene abzuwerten, die nur als angeborene zählen.“

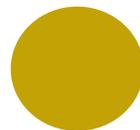
Bourdieu, 2001, S. 40

Wie Einsatz, Aneignung und Lernen bewertet werden sollen, ist auch Gegenstand von Lehrer*innengesprächen, etwa darüber, ob nun nur mehr „Fleiß“ und nicht „Talent“ zähle oder ob eine Schülerin, die geniale Aufsätze schreibt, aber keine einzige Hausübung macht, durch eine gute Note belohnt werden dürfe. Auf institutioneller Ebene zeigt sich Bourdieus (mittlerweile nur mehr bedingt zutreffende) Diagnose der Abwertung schulmäßigen Lernens und damit einhergehend von Lern- und Vermittlungsmethoden darin, dass diese traditionell in der Mittelschule eine größere Rolle gespielt haben als im Gymnasium und der tertiären Bildung; in anderen Worten darin, dass Pädagogik und Praxis in der „höheren“ Bildung lange vernachlässigt wurden.



„Wir leben in einer Erb-, nicht in einer Leistungsgesellschaft“

So bringt es die Pädagogin Betina Aumair (2020) auf den Punkt. Die in dieser Theoriekarte dargestellte meritokratische Ideologie und der Leistungsmythos verschleiern dies, indem sie soziale Ungleichheit als Ergebnis individueller Leistung darstellen. Allerdings ist dies vielleicht immer weniger notwendig, nicht weil soziale Ungleichheit schwindet – das Gegenteil ist der Fall –, sondern weil Ungleichheit auf der Basis von Eigentum, Stärke, Netzwerken etc. zunehmend akzeptiert wird und gar keiner Legitimation mehr bedarf. Abschließend möchten wir daher die Frage stellen, ob die Leistungsideologie als Rechtfertigung von Ungleichheit gegenwärtig an Bedeutung verliert und welche pädagogischen und vor allem politischen Handlungsspielräume sich daraus ergeben.



Definitionen

Aufklärung	Eine Theorie, die vor allem im 18. Jahrhundert in Europa formuliert wurde und der zufolge alle Menschen gleich, frei und vernunftfähig sind. Traditionelle und religiöse Autoritäten werden abgelehnt, Menschenrechte, wissenschaftliche Rationalität und Individualismus betont; starkes Vertrauen in Bildung, Wissenschaft und gesellschaftlichen Fortschritt. Die Aufklärung steht im Zusammenhang mit der Herausbildung einer bürgerlich-kapitalistischen Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung.
Bildungsinstitutionen	Permanente Einrichtungen, die einen Bildungsauftrag haben, an denen Bildung vermittelt wird bzw. erworben werden kann, z. B. Schulen, Hochschulen und Universitäten.
Ideologie	Ein System von Ideen, Anschauungen und Begriffen, die einen bestimmten gesellschaftlichen Standpunkt repräsentieren, also z. B. Leitbilder sozialer Gruppen oder Organisationen zur Begründung und Rechtfertigung ihres Handelns.
Intersektionalität	Siehe ● Theoriekarte Soziale Ungleichheit
Kapitalistische Gesellschaft	Eine Gesellschaft, in der die Produktions- und Lebensweise auf dem Privateigentum von Produktionsmitteln (also Grund, Fabriken, Maschinen etc.) beruht sowie auf der Ausbeutung von Arbeiter*innen, die über keine Produktionsmittel verfügen. Im Vordergrund steht Profit, dem alles andere wie Menschen, Umwelt etc. untergeordnet wird.“ (Lehrbuch Tatsächlich, S. 31, https://genderplanet.univie.ac.at/sites/default/files/docs/lehrbuchTatsaechlich_ZweiteAuflage.pdf) verfügen.
Privileg, Privilegierung	„[E]in Recht, ein Vorteil oder eine Sicherheit, die ein Mensch aufgrund einer (zugeschriebenen) Zugehörigkeit zu einer Gruppe bekommt. Gleichzeitig bleibt diese Person aufgrund dieses Privilegs von bestimmten Belastungen und Diskriminierungen verschont.“ (Quix-Broschüre, S. 98, https://www.quixkollektiv.org/wp-content/uploads/2016/12/quix_web.pdf)
Soziale Mobilität	Bewegung von Individuen, Gruppen oder Kollektiven, und zwar sozial („Aufstieg“ bzw. „Abstieg“) und regional (Migration).



Mögliche Diskussions-/Reflexionsfragen

Im Anschluss an die Lektüre dieser Textkarte könnten Studierende für sich oder im Austausch mit Kommiliton*innen eine oder mehrere der folgenden Fragen bearbeiten.

I. Metaphern

a) Es gibt mittlerweile einige bildliche Darstellungen von Chancen(un)gleichheit.

- Suchen Sie eine solche Darstellung und teilen Sie Ihre Suchergebnisse miteinander.
- Was lösen diese Bilder (z. B. Tiere & Aufgabe Baumkraxeln, Personen & über die Mauer schauen, Personen & Laufstrecke bewältigen) bei Ihnen aus?
- Welche Argumente und Erklärungen kommen Ihnen in den Sinn, wenn Sie die Bilder betrachten?
- Wo sind Sie in diesem Bild, wenn Sie es auf Bildung bzw. die Universität beziehen?

b) Lars Schmitt (2010, S. 24f.) verwendet die Brunnenmetapher, um den Zusammenhang von sozialer Ungleichheit und Bildung zu verbildlichen:

„Ich nehme folgendes Bild zum Thema ‚Schule‘ als Beispiel: Wenn Kinder eingeschult werden, sind diese Kinder bereits ‚in den Brunnen gefallen‘, oder besser: in unterschiedlich tiefe Brunnen, je nachdem, wie weit die kulturellen Codes, die sie von zu Hause mitbringen, von denjenigen der Schule entfernt sind. Was die Schule nun macht, da sie ja gerecht sein will, ist Folgendes: Sie hängt den Kindern je ein gleich langes Seil in den Brunnen. Für ein Kind, dessen Brunnen nicht so tief ist, reicht die Seillänge aus und es kann das Seil ergreifen und aus dem Brunnen herausklettern. Ein anderes Kind hingegen, dessen Brunnen tiefer ist, kann das Seil nicht erreichen. Den Kindern, die aus dem Brunnen herausklettern können, weil das Seil ausreichend lang ist, wird bescheinigt, dass sie gut klettern können. Den anderen werden im Gegenzug mangelnde Kletterfähigkeiten oder Bemühungen unterstellt. Es wird also das, was der Brunnen-tiefe – dem Abstand zu den kulturellen Codes der Schule – geschuldet ist, auf die Kinder zurückgeführt.“

- Inwiefern finden Sie die Brunnenmetapher geeignet/ungeeignet, um den Zusammenhang von sozialer Ungleichheit und Bildung zu veranschaulichen?
- In welchem Brunnen befinden Sie sich und wie lange ist Ihr Seil?
- Wie begründen Sie (Ihren) Erfolg und (Ihr) Scheitern im Bildungssystem?

c) NASAs Mars Rover heißt Perseverance, auf Deutsch „Ausdauer, Durchhaltevermögen, Beharrlichkeit“. Im Tweet zur Marslandung am 18.2.2021 heißt es „Perseverance will get you anywhere“, also frei übersetzt: „Mit Durchhaltevermögen kommst du überall hin.“

- Diskutieren Sie diese Aussage!
- Wo finden Sie im Alltag noch Referenzen auf den Leistungsmythos und Meritokratie, z. B. in der Werbung oder an der Universität? Sammeln und diskutieren Sie Beispiele im Hinblick auf die Frage, wie präsent Leistungsmythos und das meritokratische Prinzip in unserem Alltag sind.



- II. Bevor der Exkurs zum „Streber“ gelesen wird, kann ein Brainstorming zu dem Begriff durchgeführt werden oder alternativ die am Ende der Theoriekarte Bourdieus Werkzeugkiste gestellte Frage diskutiert werden: „Was fällt Ihnen zu den Begriffen ‚begabt‘ vs. ‚bemüht‘ ein?“ Mögliche Assoziationen sind dort angeführt. Somit ließ sich eine kritische Auseinandersetzung mit der Begabungsideologie (siehe dazu die **Theoriekarte Bourdieus Werkzeugkiste**) mit der Reflexion des Begriffs des Strebers bzw. der Streber*in verbinden.
- III. Überlegen Sie, inwiefern Sie als Lehrer*in zu mehr Chancengleichheit beitragen können. Nehmen Sie dabei auf den primären und sekundären Effekt von Herkunft auf „Bildungserfolg“ Bezug!



Mögliche Übungen zur Vertiefung bzw. (Selbst-)Reflexion:

- Begriffsarbeit Klassismus
- Create a Comic
- Gruppendiskussion
- Ich und die Wissenschaft
- Interview
- Kapitalübung
- Klassenreise
- Leseerfahrungen
- Meme-Generator
- Photovoice
- Placemat Diskriminierung
- Bildungsbiografie
- Reflexives Schreiben



Verwendete/weiterführende Literatur

Wer dazu noch mehr wissen möchte und dieses Thema vertiefen möchte, könnte hier reinlesen:

Aumair, Betina (2020). „Das Gefühl von Armut verlässt einen nicht“. Interview mit Beate Hausbichler, *Der Standard* vom 3.12.2020. <https://www.derstandard.at/consent/tcf/story/2000122166516/betina-aumair-das-gefuehl-von-armut-verlaesst-einen-nicht> (letzter Zugriff: 25.6.2021).

Bildungsprivilegien für alle! Interview mit María do Mar Castro Varela. *Migrazine*, 2 (2014). <http://www.migrazine.at/artikel/bildungsprivilegien-f-r-alle> (letzter Zugriff: 15.6.2021).

Boudon, Raymond (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley & Sons.

Castro Varela, María do Mar (2014). Bildungsprivilegien für alle! Interview v. Brigitte Theißl u. Vina Yun. *Migrazine*, 2. <http://www.migrazine.at/artikel/bildungsprivilegien-f-r-alle> (letzter Zugriff: 24.6.2021).

Castro Varela, María do Mar (2015). Strategisches Lernen. *Zeitschrift Luxemburg – Gesellschaftsanalyse und linke Praxis* 2. <https://www.zeitschrift-luxemburg.de/strategisches-lernen/> (letzter Zugriff: 1.7.2021).

Fend, Helmut (1980). *Theorie der Schule*. München: Urban und Schwarzenberg.

Fend, Helmut (2006). *Neue Theorie der Schule. Das Bildungswesen als institutioneller Akteur der Menschenbildung*. Wiesbaden: VS.

Hußmann, Anke, Wendt, Heike, Bos, Wilfried, Bremerich-Vos, Albert, Kasper, Daniel, Lankes, Eva-Maria, McElvany, Nele, Stubbe, Tobias C. & Valtin, Renate (2017) (Hg.) *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster, New York: Waxmann. <https://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=3700Volltext.pdf&typ=zusatztext> (letzter Zugriff: 22.10.2021)

Kemper, Andreas & Weinbach, Heike (2009). *Klassismus. Eine Einführung*. Münster: Unrast.

McRobbie, Angela (2010). *Top Girls. Feminismus und der Aufstieg des neoliberalen Geschlechterregimes*. Wiesbaden: VS Verlag.

Pasuchin, Iwan (2019). Bildungsdiskriminierung als Grundvoraussetzung der Wissensgesellschaft. In Roman Langer & Thomas Brüsemeister (Hg.), *Handbuch Educational Governance Theorien* (S. 629–650). Wiesbaden: Springer.

Sattler, Elisabeth (2006). Chancengleichheit. In Agnieszka Dzierzbicka & Alfred Schirlbauer (Hg.), *Pädagogisches Glossar der Gegenwart: Von Autonomie bis Wissensmanagement* (S. 59–67), Wien: Löcker.

Schmitt, Lars (2010). *Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Suchań, Birgit, Höller, Iris & Wallner-Paschon, Christina (2019) (Hg.). *Pisa 2018. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich*. Graz: Leykam. https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/63058344c9a7d8af358e90096c5b067e3251d077/PISA_2018_Erstbericht_final.pdf (letzter Zugriff: 16.6.2021).

Ullrich, Carsten G. (2021). Die Wahrnehmung und Deutung von Leistung und Leistungsprinzip bei Studierenden. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 43 (3), 94–106.

Willis, Paul (2011 [1977]). *Spaß am Widerstand. Learning to Labour*. Hamburg: Argument.



KONTAKT

Universität Graz
Institut für Bildungsforschung und PädagogInnenbildung
AB Lehren/Lernen und digitale Transformation
Elisabethstraße 41/EG
8010 Graz



lisa.scheer@uni-graz.at

 habitusmachtbildung.uni-graz.at

November 2021, [CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode), <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>