

Lieber ein guter Handwerker als ein schlechter Akademiker ?

Beitrag für die 64. Mitgliederversammlung des VSV, 16. November 2007

Gianni D'Amato, Swiss Forum for Migration and Population Studies, Universität Neuchâtel

In einer Zürcher Tageszeitung (Tages-Anzeiger v. 29.10. und 5.11.) hat ein bekannter Redakteur und Filmmacher, Miklos Gimes, über einen Elternabend einer letzten Primarklasse in einem Arbeiterviertel von Zürich berichtet, der Klasse seiner Tochter. Mit Wehmut und Nüchternheit stellte er im ersten Bericht dar, wie für die Lehrerinnen und Lehrer es selbstverständlich war, dass die Eltern lediglich über die handwerklichen und kaufmännischen Schulkarrieren informiert wurden. Ebenfalls befremdend war es, wie selbstverständlich es für die Lehrerschaft war, dass keine dieser Kinder mit sogenannten „bildungsfernen Hintergrund“ eine höhere Schulkarriere anstreben sollte. „Lieber ein guter Handwerker als ein schlechter Akademiker“ hiess es schon zu meiner Zeit, als ich in den 70er Jahren die Schulbank drückte. 30 Jahre später, trotz PISA Schock, trotz Mangel an qualifizierten Arbeitskräften, scheint es nicht anders zu sein, möchte man meinen.

Der Artikel von Miklos Gimes hat zu sehr vielen Reaktionen Anlass gegeben. Viele Leserinnen und Leser fühlten sich von den Aussage angesprochen. Dass der künftige Ablauf eines Lebens schon so früh, mit 12 Jahren, kanalisiert und bestimmt sein soll, hat zu regen Kommentaren geführt. Einige haben darauf aufmerksam gemacht, dass alternative Karrieren im heutigen System auch ohne Gymnasial- und Universitätsbildung Karrieren möglich seien, dass auch Kindern und Jugendlichen, denen erst später das „Licht“ aufgeht, es auch schaffen können, einen Platz im Arbeitsmarkt zu finden und ihre professionellen Ambitionen zu verwirklichen. Das System sei offen für jene, die wollten. Andere, die ebenfalls aus diesem Kreis kamen und den Lehrerberuf bewusst gewählt hatten, um etwas in der Gesellschaft zu verändern, stellten indes ernüchert fest, wie wenig sich ein Schulsystem reformieren lässt, und wie wenig sie schlussendlich als engagierte Akteure haben verrichten.

Das Beispiel zeigt, wie eng verknüpft das Bildungssystem mit Fragen der gesellschaftlichen Macht- und Ungleichheitsstrukturen ist. Mit Bildung, so eine alte Kritik, lässt sich einerseits die Strukturen einer Gesellschaft immer wieder neu herstellen und die sozialen Unterschiede begründen. Sowohl mit der Selektion als auch dem Prestige und somit dem Preis bestimmter Institutionen kann die Verteilung von Bildung kanalisiert werden. Aber Bildung untersteht seit seiner Popularisierung im 19. Jht. auch einer Gleichheitsforderung, die ihr die nötige Begründung gibt. Es sollen alle partizipieren können, keiner soll von vornherein von der Bildung ausgeschlossen sein. Schon Bourdieu hatte allerdings schon in den 60er Jahren am Beispiel Frankreichs hingewiesen, wie wenig die Bildungsreformen zu verrichten vermögen, da das Selektionskriterium zwar abgeschafft, aber durch die Höherwertung bestimmter Bildungsinstitutionen neu reproduziert wurde. Trotz formaler Gleichheit spielt die Herkunft, ethnisch, sozial und nach Geschlecht, nach wie vor eine Rolle. Das öffentliche Bildungswesen hat es seit seinem Bestehen nicht geschafft, den Erfolg der Kinder aus den tiefen sozialen Klassen mit jenem der Mittel- und Oberschichten anzugleichen.

Das hat verschiedene Gründe, die wir hier nicht erörtern wollen. Es gibt nämlich auch eine gute Nachricht: Die Volksschule ist nicht die einzige und nicht die letzte Bildungseinrichtung, die entscheidend ist für Karrieren. Schlechte Schulkarrieren können später aufgefangen werden und die Institution der Volkshochschule mit ihren Zertifizierungen spielt hier eine wichtige Rolle. Es war den aufgeklärten Kreisen schon im 19. Jahrhundert klar, dass der Eintritt breiter Kreise in die politische Arena nur unter zwei Voraussetzungen möglich sei:

einerseits mit Hilfe eigener Vereinigungen unter Nutzung der Vereinigungsfreiheit sowie der Inanspruchnahme des Rechts auf Bildung. „Bildung als Bürgerrecht“ wurde zu Recht seit den 50er Jahren als Minimalstandard eingeklagt: nur wer über Wissen verfügt, verfügt über jene staatsbürgerlichen und technischen Kompetenzen, die diese Person am Gemeinwohl partizipieren lassen. Es oblag vielfach den Institutionen der Bürgergesellschaft, die Ungleichheit der Bildungsverteilung mit anderen Mitteln aufzufangen, um die eigenen Mitglieder Teil der öffentlichen demokratischen Kultur einer Gesellschaft werden zu lassen. Bildung ist nicht nur die Voraussetzung für konkrete (demokratische) Kompetenzen, sondern auch Bedingung für die Entstehung von Bürgertugenden wie Vertrauen, Gegenseitigkeit und Freiwilligkeit. Dieses „soziale Kapital“ erschafft sich nicht von selbst, sondern muss immer wieder neu hergestellt werden, wenn wir starke, d.h. dialogfähige und demokratische Gesellschaften wollen.

Insbesondere für die Ausgeschlossenen und im Speziellen den MigrantInnen in unserer Gesellschaften, die nicht über die vollen Bürgerrechte verfügen und vielfach nicht die gleichen kulturellen Voraussetzungen teilen, ist ein Engagement in solchen Bildungsinstitutionen wichtig. Mit einer Beteiligung gerade am assoziativen Leben können sie zu jenen von Dahrendorf genannten „sekundären politischen Rechten“ vorstossen (Vereine, Kirchen, informelle Gruppen etc.), die integrative Wirkungen entfalten und eine Bedingung für die Ausübung der vollen Staatsbürgerrechte sind. Erst mit der Bewusstwerdung der eigenen Lage können Migranten zu Subjekten werden, die ihre eigenen Interessen formulieren. Mit der Interaktion findet auch eine Zugehörigkeit zum Aufenthaltsland statt und zu jenem Regelvertrauen, die für jede Demokratie entscheidend ist.