



Bildungsdiskriminierung als Grundvoraussetzung der Wissensgesellschaft

Iwan Pasuchin

Zusammenfassung

Seit den 1980er Jahren setzte sich die Vorstellung des Aufkommens der Wissensgesellschaft durch, mit der die Verheißung der Transformation sämtlicher Werkstätigen in hochqualifizierte WissensarbeiterInnen einherging. Zeitgleich fand eine Rückentwicklung in Bezug auf die vorangehenden Errungenschaften hinsichtlich der sozialen Durchlässigkeit des Bildungssystems statt. Dass das nur oberflächlich betrachtet einen Widerspruch darstellt, wird im vorliegenden Artikel anhand der kritischen Aufarbeitung der Ideengeschichte des Konzepts der Wissensgesellschaft aufgezeigt. Denn alle entsprechenden Utopien – angefangen vom Ursprungsentwurf der postindustriellen Gesellschaft von Daniel Bell – sind darauf ausgerichtet, das Denken in Schichten auszumerzen sowie den Ansatz des Klassenkampfes zu desavouieren und befördern folglich den neoliberalen Umbau sämtlicher sozialer Strukturen. Die Bildungsdiskriminierung und die daraus resultierende Entwürdigung sowie Entmündigung von Menschen aus unteren Milieus stellt eines der zentralen (Steuerungs-)Instrumente zur Erreichung dieses Ziels dar.

Schlüsselbegriffe

Bildungsdiskriminierung, Wissensgesellschaft, Klassismus, Meritokratie, Heterogenitätsdiskurs

1 Vorexkurs – Vierte Industrielle (Roboter-)Revolution

Eine neue sozio-ökonomische Utopie geht um die Welt. Lanciert wurde sie nicht – wie es bei vergleichbaren Entwürfen in der Vergangenheit zumeist der Fall war (siehe Abschnitt 2) – von GesellschaftswissenschaftlerInnen, sondern von höchsten Wirtschaftskreisen. Der Gründer und Präsident des *World Economic Forum* Klaus Schwab betitelt sein neuestes

Buch mit *Die Vierte Industrielle Revolution* (Schwab 2016). In der Einführung gibt er an, dass seine Überlegungen auf Gesprächen und Diskussionen basieren, die er bei diversen Veranstaltungen der von ihm geleiteten (von den umsatzstärksten Unternehmen der Welt finanzierten) Stiftung in den letzten Jahren geführt hatte (ebd., S. 14f.). Als eine zentrale Quelle für die Idee des von ihm prognostizierten Umbruchs beruft sich Schwab (ebd., S. 18) auf die (weltweit größte) Industriemesse in Hannover, die im Jahre 2011 unter dem Motto „Industrie 4.0“ stattfand. Des Weiteren wird die Vision auch massiv von der – in der letzten Wirtschaftskrise zu trauriger Berühmtheit gelangten – US-amerikanischen Investmentbank *Merrill Lynch* propagiert, die zu dem Thema 2015 einen 300 Seiten starken Bericht mit der Überschrift „Robot Revolution“ erstellt haben soll (Kurzfassung siehe Bank of America 2015; Auszüge siehe Stewart 2015).¹ Ebenso steuerte die global agierende Unternehmensberatungsagentur *McKinsey* (2013) zur Diskussion eine Publikation bei, in der sie die Vorteile der entsprechenden – von ihr als „disruptiv“ bezeichneten – Technologien für den gesellschaftlichen und v. a. wirtschaftlichen Fortschritt anpreist.

In der technischen Fachsprache formuliert werden im Kontext des Schlagworts „Industrie 4.0“ derzeit „Entwicklungen hin zu einem Produktionsumfeld diskutiert, das aus intelligenten, sich selbst steuernden Objekten besteht“ (Spath 2013, S. 22). Das zentrale Element bilden dabei im Internet der Daten und Dienste miteinander vernetzte „Cyber-Physische Systeme“ (ebd., S. 22f.). Klaus Schwab zufolge können die von den entsprechenden technologischen Prozessen zu erwartenden Veränderungen nicht dramatisch genug bewertet werden: Die „Welt stehe am Wendepunkt“ (Schwab 2016, S. 18). Die bevorstehende „Revolution“ würde „unsere Art zu leben, zu arbeiten und miteinander zu interagieren, grundlegend verändern“ (ebd., S. 9), weswegen wir „unsere Wirtschafts-, Gesellschafts- und politische Systeme überdenken“ müssen, um sie für das kommende Zeitalter „fit zu machen“ (ebd., S. 20).

Eines der Hauptargumente für derartige Forderungen besteht in der Vorhersage, dass in Zukunft mit künstlicher Intelligenz versehene Geräte (Roboter) in gewaltigem Ausmaß Tätigkeiten übernehmen würden, die bisher von Menschen verrichtet wurden. Im Bericht von *Merrill Lynch* wird der Anteil der Jobs, die in den USA „Automatisierungspotenzial“ aufweisen, mit 47 % ausgewiesen (Bank of America 2015, S. 1). In einer von der Universität Oxford veröffentlichten Studie mit dem Titel „The Future of Employment“ erfolgt die Aufzählung von 702 – heutzutage in den USA von 138,44 Millionen Beschäftigten ausgeführten – Berufen, die in nächster Zeit durch maschinelle Arbeit ersetzt werden könnten (Frey und Osborne 2013, S. 1, 29, 32ff.). Da das in erster Linie Professionen betrifft, die von eher wenig qualifizierten Werkträgern ausgeübt werden, konstatieren die Autoren für diese Personengruppe eine massive Gefahr, aus dem Arbeitsmarkt gedrängt zu werden (ebd., S. 42, 45).

1 Interessanterweise ist dieser – von zahlreichen Zeitungen und Zeitschriften als „Aufmacher“ genutzte – Bericht im Original weder auf der Webseite der *Bank of America* noch sonst im Internet (und erst recht nicht in Bibliotheken) auffindbar.

Jedoch verwehren sich die VerfasserInnen entsprechender Untersuchungen vehement gegen den Vorwurf der Schwarzmalerei. Wie eine der AutorInnen des *Merrill Lynch*-Berichts Beijia Ma (nach Stewart 2015) bekräftigt, würde dieser keinesfalls ein Untergangsszenario entwerfen. Denn die betroffenen Menschen könnten den Problemen begegnen bzw. „help themselves“ [sic!], indem sie sich verstärkt (weiter-)bilden. Dem Herausgeber der zum Thema „Industrie 4.0“ vom *Fraunhofer Institut* publizierten Studie Dieter Spath (2013, S. 125) zufolge wäre es angesichts der Herausforderungen der neuen Revolution entscheidend, „möglichst viele Menschen an die maximale Einsatzmöglichkeit ihrer Fähigkeiten zu bringen.“ Der Leiter der Abteilung für Produktionstechnik und Automatisierung des gleichen Instituts Thomas Bauernhansl (nach ebd.) postuliert, dass diese Entwicklung insgesamt zu einem „Anstieg des Qualifikationsniveaus, insbesondere in den Hochlohnländern“ führen müsste und würde. Für hochgebildete Werk tätige wäre die neue Ära ein Segen. Ihnen wird eine Reduktion ihrer wöchentlichen Arbeitsverpflichtung auf 15 Stunden vorausgesagt, wobei sie ihre restliche Zeit diversen Vergnügungen widmen werden können (Simms nach Stewart 2015).

2 Wissensgesellschaft²

LeserInnen, die Diskussionen zu sozio-ökonomischen Entwicklungen im Kontext technologischer Fortschritte der letzten Jahrzehnte verfolgt haben, werden derartige „brandaktuelle“ Verheißungen erstaunlich „altbacken“ vorkommen. Z. B. ist bereits im Jahre 1955 im *Spiegel* ein (Leit-)Artikel unter dem Titel „Die Revolution der Roboter“ erschienen. Darin wurde von einem Bankett in London berichtet, bei dem der damalige britische Handelsminister vor zahlreichen Großindustriellen aus verschiedenen Ländern Folgendes ausrief: „Wir stehen heute vor einer Situation, die so dramatische Veränderungen hervorrufen wird wie einst die Erfindung des Rades. Bald wird es überall automatische Fabriken – menschenleere Betriebe – geben“ (Spiegel 1955, S. 20). Im Rahmen der soziologischen Auseinandersetzung werden solche Themen v. a. unter den Begriffen Wissensgesellschaft und/oder (zumeist synonym verwendet) Informationsgesellschaft seit Mitte der 1960er Jahre intensiv verhandelt. In diesem Abschnitt geht es um eine (Kurz-)Darstellung entsprechender Diskurse mit einer Schwerpunktsetzung auf ihre wichtigste Ursprungstheorie und deren ideologische Hintergründe.

2.1 Postindustrielle Gesellschaft

Als erster bedeutender Proponent derartiger Konzeptionen wird in Standardwerken zu dem Thema (z. B. Webster 2006; Kumar 2005) der US-amerikanische Soziologe, Publizist

2 Der gesamte Abschnitt (ab 2.1.) basiert auf Pasuchin 2012, S. 33–75.

und Politikberater Daniel Bell genannt. Obwohl Bell die zentralen damit zusammenhängenden Termini nicht einführte und auch nur höchstens am Rande verwendete, fällt ihm der Verdienst zu, die Grundidee weltweit populär gemacht zu haben (vgl. Schaal 2006, S. 62ff.). Seine dahingehend richtungsweisende Schrift war das – auf zahlreichen Vorarbeiten seit den 1960er Jahren basierende – 1973 erstmals erschienene Buch *The Coming of Post-Industrial Society*.

Bell (1999, S. 126ff.) unterteilt darin den Fortschrittsprozess der Menschheit in drei Phasen: eine *präindustrielle*, eine *industrielle* und schließlich eine *postindustrielle*. Während die erste Gesellschaftsform Bells Meinung nach von einem fortwährenden Überlebenskampf gegen die Natur geprägt war, müssen sich die Menschen in der zweiten gegen die Technik zur Wehr setzen. Die Industrialisierung verhilft zwar den Meisten zur Deckung ihrer basalen Bedürfnisse, führt jedoch zum Niedergang des Handwerks und degradiert Beschäftigte zu Zahnrädern zwischen Maschinen („human cogs between machines“ – ebd., S. 127), von denen sie jederzeit abgelöst werden können. Das Fließband stellt somit das Hauptsymbol der Arbeitsverhältnisse und gleichzeitig die zentrale Metapher für das Dasein der überwiegenden Bevölkerungsmehrheit dar. Erst der Schritt in die postindustrielle Gesellschaft – welche nach Bells Angaben in den 1970er Jahren in Nordamerika im Entstehen begriffen war – wird die Individuen von ihrer Unterjochung befreien. Denn der technologische Fortschritt führt hier dazu, dass die Bewältigung des Großteils der Aufgaben weder (wie in der präindustriellen) durch Muskelkraft noch (wie in der industriellen) mit Hilfe von Energie erfolgt, sondern ausgehend von Informationen bzw. Wissen vonstattengeht. Letztere avancieren demnach zu zentralen ökonomischen Ressourcen, wovon Bell Folgendes ableitet: „The post-industrial society, it is clear, is a knowledge society“ (ebd., S. 212). Damit geht die Verlagerung der meisten beruflichen Tätigkeiten von der Güterproduktion zu Dienstleistungen einher. Schließlich basiert die Existenz in einer derartigen Organisationsform auf dem (fast flächendeckend erfüllbaren) Streben nach Lebensqualität, die in Annehmlichkeiten bemessen wird, welche die Gesundheits-, Bildungs-, Erholungs- und Kultursektoren offerieren. Dabei entsteht eine große neue Gesellschaftsschicht: Die „new intelligentsia“ – Informations- bzw. WissensarbeiterInnen, die mit ihren weniger auf Profitstreben sondern stärker auf dem Bedürfnis nach kollegialer Anerkennung beruhenden Werten die gesamten sozialen Beziehungen prägen (vgl. ebd., S. 128, 14ff.).

2.2 Kapitalistisches Manifest

So weit, so (in unzähligen Abwandlungen) tausendfach wiederholt und folglich allseits bekannt. Viel geringere Beachtung finden jedoch die Hintergründe und von ihnen ausgehend die tatsächliche Stoßrichtung der dargestellten Konzeption von Daniel Bell. So wird in der Sekundärliteratur (abgesehen von Schaal 2006, S. 72ff., 107ff.) kaum erwähnt, dass – der

„konvertierte“ Marxist³ – Bell im Einleitungskapitel von *The Coming of Post-Industrial Society* sich von den ersten Sätzen an mit Marx auseinandersetzt (vgl. Bell 1999, S. 49ff., besonders intensiv ab S. 54ff.). Das zweite Kapitel, in dem er seine eigene Theorie vorstellt, leitet er sogar mit einem Rückgriff auf das *Kommunistische Manifest* ein (ebd., S. 123). Dabei verleiht er seiner Bewunderung für die prophetischen Gaben von Marx und Engels Ausdruck. Denn sie hätten ihre Vorstellung einer industriellen Zweiklassengesellschaft, die vom Kampf der ArbeiterInnen gegen KapitalistInnen geprägt ist, in einer Zeit (1848) formuliert, in der beide Gruppen hinsichtlich ihres Anteils an der Gesamtbevölkerung kaum ins Gewicht fielen: Die überwiegende Mehrheit der Menschen in Europa war damals in der Landwirtschaft beschäftigt. Großfabriken und damit sowohl FabrikarbeiterInnen als auch Fabrikbosse stellten sogar in ökonomisch hochentwickelten Ländern eher eine Rarität dar. Gut 100 Jahre später wäre Bell zufolge die Voraussage der Autoren des *Manifests* zumindest insofern in Erfüllung gegangen, als in fortgeschrittenen Industriegesellschaften ein verschwindender Prozentsatz von landwirtschaftlich Tätigen (für die USA gibt er ihre Anzahl Anfang der 1970er Jahre mit 4 Prozent an) Lebensmittel für den Rest der Bevölkerung herstellt, wobei die meisten Menschen in der Güterproduktion arbeiten, bzw. bis vor kurzem arbeiteten (ebd., S. 123ff.).

Mit dieser Ouvertüre bezweckt Bell dreierlei: Erstens sollen LeserInnen seinem „Wagnis einer sozialen Vorhersage“ – so der Untertitel des hier besprochenen Werkes – auch dann gläubig folgen, wenn ihre Alltagserfahrungen noch wenig bis nichts von den gewaltigen Umbrüchen erahnen lassen, die seinen Prognosen nach in der allernächsten Zukunft bevorstehen. Zweitens sollen seine Prophezeiungen als genauso gewichtig betrachtet werden wie der einflussreichste politökonomische Ansatz der vorangehenden hundert Jahre. Das dritte und wichtigste Ziel besteht jedoch darin, sein Konzept als eine Gegenutopie zum Kommunismus zu präsentieren. Denn darin wird das damals in die Krise geratene kapitalistische System (Anfang der 1970er Jahre waren die Studentenrevolten sowie die Hippie-Bewegung noch allseits präsent und in fast allen wohlhabenden Staaten sozialdemokratische Regierungen an der Macht) mit einer positiven Zukunftsvision aufgeladen (vgl. auch Schaal 2006, S. 258). Dem kommunistischen Manifest hält Bell also sein eigenes, das kapitalistische entgegen.

Dabei weisen beide Manifeste mehrere augenfällige Analogien auf. So gehen sowohl Marx und Engels als auch Bell von der Prämisse aus, dass technologische Prozesse ökonomische Verhältnisse intensiv beeinflussen und diese wiederum sozialen Konstellationen ihren Stempel aufdrücken. Gleichzeitig findet hier wie da nicht einfach eine Abgrenzung von einzelnen Ausprägungen des Industriezeitalters statt, sondern die Verdammung des gesamten Konstrukts der Industriegesellschaft bzw. des industrialisierten Kapitalismus. Im Endeffekt klingen Bells oben wiedergegebene Positionierungen zu dem Thema wie

3 Als Student bekannte sich Bell zum Marxismus, schwenkte danach aber zu konservativen Positionen um (vgl. Schaal 2006, S. 62f., 107). 1960 erregte er großes Aufsehen mit seinem Buch *The End of Ideology*, in dem er den endgültigen Triumph des westlichen politischen und v. a. ökonomischen Weltbildes über alle anderen Ideologien verkündete.

indirekte Zitate von Marx, wenn man z. B. die Aussagen des Letzteren aus *Das Kapital* in Betracht zieht, denen zufolge im Kapitalismus die ArbeiterInnen zu „Teilmenschen“ verstümmelt, zu „Anhängsel[n] der Maschine“ entwürdigt und der „geistigen Potenzen des Arbeitsprozesses“ beraubt werden (Marx 1962, S. 674). Während das aus der Perspektive von Marx angesichts der von ihm beobachteten enormen Ausbeutung der Beschäftigten nachvollziehbar ist, kann Bells derart ausdrücklich zur Schau gestellte Abneigung durchaus Anlass zur Verwunderung geben. Schließlich schrieb er seinen Text auf dem Höhepunkt einer Ära, in der in den „westlichen“ Ländern eine bis dahin unvorstellbar große Menge von Menschen im Wohlstand lebte und in der die Rahmenbedingungen ihrer beruflichen Tätigkeiten (Arbeitszeiten, Mitspracherechte, soziale Absicherung, Arbeitsplatzgarantien etc.) viel besser waren als je zuvor. Bells Kritik bezieht sich v. a. auf die strenge hierarchische Strukturierung der industriellen Gesellschaft, und die daraus von ihm – ähnlich wie von Marx – abgeleitete Behandlung von Menschen wie Dinge in einer nach ökonomischen Effizienzkriterien gestalteten Weltordnung. Die bemerkenswerteste Parallele zwischen beiden Konzepten besteht jedoch in der Vision von einer Zukunft, in der die beanstandeten Probleme gelöst wären. Fast deckungsgleich mit Marx und Engels bezeichnet Bell Kooperation und Partizipation als die tragenden Säulen der von ihm erträumten sozialen Organisationsform. Die postindustrielle Gesellschaft stellt also – wie Bell es immer wieder in seinem Buch ausdrücklich betont (z. B. Bell 1999, S. 128, 159f.) – eine „communal society“ dar.

So betrachtet ist man versucht, Bells Manifest als eine Neuauflage des kommunistischen zu interpretieren. Dass das eine eklatante Fehleinschätzung wäre, ist nicht zuletzt von den Differenzen in den Konzepten hinsichtlich des „Klassenkampfes“ ableitbar. Marx und Engels (1977, S. 493) hielten den gewaltsamen Aufstand der Werktätigen gegen die herrschende Schicht sowohl für unvermeidbar als auch für unverzichtbar, um der von ihnen ersehnten Gesellschaftsform zum Durchbruch zu verhelfen.⁴ Zur Realisierung der Vision von Bell ist ein Aufbäumen der Benachteiligten und erst recht ein blutiger Umsturz jedoch keinesfalls notwendig. Im Gegenteil erklärt er den Klassenkampf für obsolet, da es in einer Wirtschaftsordnung, in der fast alle Beschäftigten zu hochqualifizierten ExpertInnen aufsteigen, keine Arbeiterschicht im üblichen Verständnis mehr geben wird (siehe z. B. Bell 1999, S. 40, 110, 125, 148ff.). Das verwendet er auch als zentrales Argument für sein Postulat des Einbüßens der Existenzberechtigung von Gewerkschaftsbewegungen (ebd., S. 137, 143f., 148ff.). Genau damit kann begründet werden, warum z. B. der Bell-Analytiker Markus Schaal (2006, S. 258) sein gesamtes Gedankengebilde als eine großangelegte Bemühung wertet, dem

4 Der im Zusammenhang mit der angestrebten Revolution von Marx und Engels explizit verwendete Begriff *gewaltsame* wird von „linksgerichteten“ Menschen gerne verdrängt, da diese Personengruppe (zu der sich der Autor des vorliegenden Artikels als zugehörig empfindet) sich spätestens ab Ende der 1960er Jahre als konstituierenden Teil der Friedensbewegung definiert. Das könnte einen der (mehreren) Gründe dafür darstellen, warum entsprechende AnalytikerInnen – wie im Abschnitt 2.3. behandelt – so anfällig für die Übernahme der Postulate von Bell und seinen „rechtsgerichteten“ NachfolgerInnen waren.

„geneigten konservativen Leser (...) eine dem Sozialismus vergleichbare hoffnungsvolle Zukunftsvision“ zu bieten. Denn hinsichtlich des Endergebnisses scheint es auf den ersten Blick der gleiche Traum zu sein, von welchem beide Manifeste künden. Der Hauptunterschied in den Zugängen besteht jedoch darin, dass Bell zufolge dieser utopische Zustand nicht als Resultat einer von Menschen betriebenen, sondern von Technologien ausgelösten (s.g. dritten industriellen) Revolution erreicht wird – eines friedlichen Umschwungs, im Zuge dessen die Reichen nichts von ihren Besitztümern an die Allgemeinheit abzugeben haben, weil Letztere alleine durch die Entfaltung der Wunderkräfte neuer Maschinen zu unermesslichem und unerschöpflichem Wohlstand gelangt.

2.3 Weitere Konzeptionen der (Informations- und) Wissensgesellschaft

Dass solche Ansätze mit größter Dankbarkeit von AutorInnen aufgegriffen wurden, die dem rechten politischen Spektrum zuzurechnen sind, versteht sich von selbst. Anfang der 1980er Jahre erschienen zahlreiche Bücher (von denen viele Bestsellerstatus erreichten), in denen Bells Postulate wiederholt und weiterentwickelt bzw. auf die Spitze getrieben wurden. Vom Verkünden eines aufkommenden „Informationswohlstands“, der die Menschheit in ein Zeitalter des Überflusses und des grenzenlosen Friedens führen würde (vgl. Stonier 1983, S. 214), über das Beschwören einer klassenlosen und unterdrückungsfreien „Computopia“ (vgl. Masuda 1981, S. 146ff.), bis hin zur Prophezeiung einer „elektronischen Erlösung“ aller Individuen (Dizard 1982 z.n. Robins und Webster 1999, S. 70), war alles dabei (ausführlich siehe Kumar 2005, S. 36ff.; Webster 2006, S. 9ff.)

Angesichts der oben dargestellten konservativen Stoßrichtung der Idee der postindustriellen Wissensgesellschaft ist es aber auf den ersten Blick durchaus erstaunlich, dass ab Mitte der 1980er Jahre auch zahlreiche dem linken Spektrum zuzuordnende SoziologInnen auf diese Linie einschwenkten. Eine zentrale entsprechende Strömung wurde unter dem Begriff des „Post-Fordismus“ zusammengefasst. Ihre Hauptvertreter, die MIT-Professoren Michael Piore und Charles Sabel, legten 1984 ein – damals vielbeachtetes – Buch unter dem Titel *The Second Industrial Divide* vor. Darin bezeichneten sie die zeitgenössischen Entwicklungen als einen durch Informations- und Kommunikationstechnologien unterstützten Bruch mit den monotonen Handlungsabläufen und der Unterqualifikation der ArbeitnehmerInnen im Industriezeitalter. Sie feierten die neue Ära als eine Renaissance des – bei Marx höchst positiv besetzten – Handwerks und damit als „Wiederherstellung der menschlichen Kontrolle über den Produktionsprozess“ (Piore und Sabel 1984, S. 261). Scott Lash und John Urry erklärten in *The End of Organized Capitalism* den Klassenkampf zwar für beendet. Andererseits postulierten sie, dass die von der neuen Dienstleistungsschicht angeführten sozialen Bewegungen unausweichlich in einer Durchsetzung „radikaldemokratischer Ideologien“ münden müssten (Lash und Urry 1987, S. 310ff.). TheoretikerInnen der Postmoderne konstatierten die „fundamentale Abhängigkeit“ sämtlicher unter diesem Aspekt analysierten Phänomene „von einer völlig neuen Technologie, die ihrerseits für ein

neues Wirtschaftssystem steht“ (Jameson 1986, S. 50). Manche von ihnen zelebrierten die von ihnen postulierte Entwicklung des Akkumulationssystems hin zu einem der Zeichen und Bedeutungen als eine Ablösung der Dinge durch Symbole, mit der die Verdrängung materieller Werte durch kulturelle bzw. geistige einhergeht (vgl. Lash 1990, S. 38f.). An der Jahrtausendwende erregte Manuel Castells große Aufmerksamkeit (vgl. z. B. Bell 1999, S. xxiii f.) mit seiner insgesamt ca. 1500 umfassenden Trilogie *The Information Age*, in der er sich mit den sozio-ökonomischen Auswirkungen der „Internetrevolution“ auseinandersetzt. Darin führte Castells (2001) den Begriff des „Informationalismus“ (ebd., S. 83) ein, den er als einen verjüngten (ebd., S. 20), neustrukturierten (S. 14), bzw. sogar generalüberholten (S. 2) Kapitalismus bezeichnet. Die entsprechenden Forschungen brachten den – in seiner Jugend für seine linksradikalen Ansichten verfolgen – Autor dazu, marxistische Positionen zu relativieren bzw. aus dem Marxismus „herauszuwachsen“. Das argumentiert Castells (2005a, S. 137) folgenderweise: „For me class is the least fruitful way to look at social change nowadays“.

Diese Aussage spiegelt einen Trend wider, der Anfang/Mitte der 1980er Jahre in der gesamten Soziologie einsetzte – die Abkehr vom „vertikalen“ (hierarchischen) Klassen- bzw. Schichtkonzept zugunsten einer „horizontalen“ Sichtweise auf soziale Differenzen, wobei es um die „Erweiterung“ des Blickfelds in Richtung der unendlichen Pluralität von Lebensweisen in postmodernen Gemeinschaften ging (vgl. Geißler 1996; Burzan 2011, S. 66ff.; Groß 2015, S. 89ff.). Zu den schillerndsten Figuren in dem Diskurs gehörte der Gesellschaftswissenschaftler Anthony Giddens, der Castells (2001, S. 148) zufolge dem „Dritten Weg“ (der „neuen Linken“) seine „theoretische Form“ gab und sich in seinen Positionen zur „informationstechnologische[n] Revolution“ an Castells anlehnte (Giddens 2001, S. 76).⁵ In seinem im Jahre 1994 erschienenen Buch unter dem Titel *Jenseits von Links und Rechts* postulierte Giddens, dass alle „bekannten politischen Ideologien sich erschöpft“ hätten (Giddens 1997, S. 30). V. a. erklärte er genuine sozialistische Positionen für überkommen, weil seiner Meinung nach in ihrem Rahmen dem Drang des modernen Menschen nach persönlicher Entfaltung zu wenig Beachtung geschenkt würde (vgl. ebd., S. 26f.). Davon leitete Giddens (2001, S. 98) die Forderung ab, bei „Maßnahmen zur Förderung der Gleichheit“ an der „allgemeinen Freiheit eines jeden Menschen [anzusetzen], für sein eigenes Wohlergehen zu sorgen“ und bei der Behandlung des Themas Armut der „individuellen Verantwortung mehr Gewicht [zu] verleihen“ (ebd., S. 118).

5 Trotz der Bezugnahmen auf Castells kann Giddens keinesfalls als Theoretiker der Wissensgesellschaft bezeichnet werden (siehe z. B. Webster 2006, S. 203). Seine Positionen werden lediglich erwähnt, um aufzuzeigen, zu welchen Schlüssen hier dargestellte Gedankengänge in letzter Konsequenz führen.

3 Bildungsgesellschaft und Bildungsdiskriminierung

Die allgemeinen Auswirkungen einer solchen – bis hin zur absoluten Ununterscheidbarkeit gehenden – Homogenisierung von Weltanschauungen unter den Vorzeichen der Informations- und/oder Wissensgesellschaft sind allseits bekannt. Denn nicht zuletzt sie beförderten den Aufstieg des Neoliberalismus, dem in den 1990er Jahren gerade von (vermeintlich) sozialdemokratischen StaatsführerInnen zur endgültigen globalen Durchsetzung verholfen wurde (vgl. Castells 2001, S. 148f., 154⁶; ausführlich siehe Pasuchin 2012, S. 127ff.). Im vorliegenden Kontext sind in erster Linie die Implikationen der angesprochenen Entwicklungen für den Bildungssektor von Interesse. Deswegen wird in Folge aufgezeigt, welche Rolle die Bildung in den (Haupt-)Konzeptionen der Informations- und Wissensgesellschaft spielt und ob bzw. wie sich entsprechende Ansätze in der Realität widerspiegeln – v. a. in Hinblick auf den Aspekt der Bildungsdiskriminierung. Davon ausgehend erfolgt die Besprechung der beiden wichtigsten Legitimations- und Steuerungsinstrumente zur Beförderung des neoliberalen Umbaus sämtlicher sozialer Strukturen und mit ihnen des Bildungssystems: Meritokratische Leitfigur und Klassismus. Abschließend wird am Beispiel des aktuellen Heterogenitätsdiskurses veranschaulicht, mit welcher Selbstverständlichkeit inzwischen Bildungskonzeptionen und mit Ihnen die Bildungspraxis (wieder) von Zugängen beherrscht werden, die auf die Diskriminierung sozio-ökonomisch benachteiligter Lernender abzielen.

3.1 Bildung in den Theorien der Wissensgesellschaft⁷

Auch das – heute im Kontext der Vierten Industriellen (Roboter-)Revolution massiv vorgebrachte – Postulat der essentiellen Bedeutung der Bildung für das Überleben in der kommenden sozio-ökonomischen Ära ist alles andere als neu. Erstmals weltweit populär gemacht wurde es 1969 vom (ideologisch dem liberalen Spektrum zuzuordnenden) US-amerikanischen Managementtheoretiker Peter Drucker in seinem Bestseller *The Age of Discontinuity* (deutscher Titel *Die Zukunft bewältigen*). Die Hauptthese dieses Werkes lautet, dass aufgrund der neuen technologischen Entwicklungen Wissen zur „eigentlichen Grundlage der modernen Wirtschaft (...) und zum eigentlichen Prinzip des gesellschaftlichen Wirkens“ avanciert (Drucker 1969, S. 455f., siehe auch S. 332, 334f.). Wissen ist Druckers Meinung nach inzwischen „in der ganzen modernen Welt der Schlüssel zu Chancen und Aufstiegsmöglichkeiten geworden und ist an Stelle von Geburt, Reichtum und vielleicht

6 Wie an den Aussagen von Castells an den zitierten Stellen ersichtlich wird, ist er sich sowohl der zerstörerischen Kraft des Neoliberalismus als auch der tragischen Rolle bewusst, die „linke“ Regierungen bei seiner flächendeckenden Ausbreitung spielten. Jedoch reflektiert Castells nicht, dass auch AutorInnen wie er die „neue ideologische Hegemonie“ (Castells 2001, S. 153) mitbeförderten – v. a. mit ihrer überschwänglichen Begeisterung für den „informationellen Kapitalismus“ (ebd., S. 101) und mit ihrem Abgesang an das Klassenkonzept.

7 Ausführlich siehe Pasuchin 2012, S. 77–102.

sogar 'Talent getreten' (ebd., S.386). Davon leitet Drucker seine Forderung ab, einen Zugang zur höheren Bildung für alle Menschen zu schaffen – absolut unabhängig von ihrem sozialen, ethischen etc. Hintergrund. Denn nur so wäre „die volle Gleichberechtigung in der Bildungsgesellschaft“ (S.409) zu gewährleisten.

Daniel Bell nimmt zu dieser Thematik einen gänzlich konträren Standpunkt ein. Zwar konstatiert er in *The Coming of Post-Industrial Society* auch, dass sich (höhere) Bildung zur Grundvoraussetzung für den Eintritt in die postindustrielle Gesellschaft entwickelt (Bell 1999, S.128, 426). Andererseits relativiert Bell bezeichnenderweise gerade in dem Kapitel dieses Werkes, in dem er sich intensiv mit dem Thema Bildung beschäftigt, seine Prophezeiung der Erosion von Klassen. Im Gegenteil sagt er der postindustriellen sozialen Organisationsform eine sehr klare Klassenstruktur voraus, an deren Spitze eine kreative Elite von WissenschaftlerInnen und „top professional administrator[s]“ stehen wird (ebd., S.213f.). Hier greift Bell sogar die Idee des Klassenkampfes wieder auf: In Zukunft würden sich Universitäten zunehmend zu Austragungsorten neuer sozialer Auseinandersetzungen entwickeln, weil ihnen aufgrund der von ihnen ausgeübten Kontrolle über die höhere Bildung die monopolartige Entscheidungsgewalt bezüglich der sozialen Stellung der Individuen zukommen wird (vgl. ebd., S.242, 245f., 410). Die Kriterien, nach denen seiner Ansicht nach solche Konflikte befriedet bzw. führende Positionen vergeben werden sollten, exponiert Bell im mit „Meritocracy and Equality“ betitelten Abschnitt der „Coda“ seines Buches (ebd., S.408ff.). Hier fordert er, den Begriff der Gleichheit neu zu definieren, da der Terminus in der verbreiteten Auslegung als Beanspruchung absolut gleicher Rechte für alle Mitglieder einer Gemeinschaft seiner Meinung nach sowohl vollkommen unrealisierbar ist als auch zu viel mehr Ungerechtigkeiten führt, als eine nach wissenschaftlichen Prinzipien organisierte Hegemonie von Eliten (vgl. ebd., S.424ff.). Folgerichtig plädiert Bell für eine meritokratisch-technokratische Gesellschaftsstruktur, in der Leitungspositionen auf Basis dessen zugewiesen werden, dass einzelne Persönlichkeiten sich ihre Autorität mit besonderen Leistungen für die Allgemeinheit ausgehend von ihren herausragenden Kenntnissen in bestimmten Bereichen verdient hätten (vgl. ebd., S.426, S.453). Die postindustrielle Gesellschaft bezeichnet Bell als die „logical extension of meritocracy“, in der sich die Kodifizierung der neuen sozialen Ordnung bzw. die Vergabe von Status und Macht ausschließlich nach dem Prinzip der „priority of educated talent“ richten müsste (ebd., S.426). Menschen, die mit solchen Gaben bestückt seien, stellt Bell als „natural aristocracy“ dar (ebd., S.424).

Der Kontrast zu den Positionen von Peter Drucker – der die Meritokratie als ein „besonders häßliche[s] Wort“ betrachtete (Drucker 1969, S.411) – wird an jenen Stellen von Bells Werk überdeutlich, an denen er sich mit der „relation of genetics to intelligence to social-class position“ (Bell 1999, S.413) befasst. U. a. zitiert er dabei Fritz Machlups Aussage, nach der die bessere Entlohnung von HochschulabsolventInnen im Vergleich zu Menschen mit niedrigeren Bildungsabschlüssen größtenteils aus der angeborenen überlegenen Intelligenz sowie den höheren Ambitionen der Ersteren resultieren würde (ebd., S.411). Vor diesem Hintergrund kritisiert Bell die Bestrebungen der Regierung seines Landes, für afroamerikanische Kinder gleiche Voraussetzungen hinsichtlich des Schul-

besuchs zu schaffen, wie für Weiße. Denn laut von ihm zitierten Studien vermag bessere Schulbildung die Leistungen der Ersteren kaum zu steigern (vgl. ebd., S. 429f.). Besonders massiv greift Bell Quotenregelungen an Universitäten an, die darauf abzielen, Frauen und ethnischen Minderheiten den Zugang zur Hochschulbildung und ebenso zu universitären Führungspositionen zu erleichtern (S. 416ff.). So eine „positive Diskriminierung“ wäre Bell zufolge gerade in diesem – für die Gesellschaft der Zukunft zentralen – Sektor fatal, in dem individuelle Meriten das ausschließliche Kriterium für den Ein- und Aufstieg bilden sollten (vgl. ebd., S. 418, 454).

Mit solchen Positionen steht Daniel Bell in der soziologischen Auseinandersetzung um die Wissensgesellschaft ziemlich alleine da. Im Gegenteil scheint sich im entsprechenden theoretischen Diskurs Druckers Meinung flächendeckend durchgesetzt zu haben, dass die Entwicklung hin zu so einer Gemeinschaftsstruktur zur Abflachung bis hin zur Ausmerzung von Hierarchien führen würde, weil in ihr alle Beschäftigten zu „Kopfarbeiter[Innen]“ (Drucker 1969, S. 254) bzw. zu „geistig Schaffenden“ (ebd., S. 346) avancieren müssten. Besonders deutlich wird das an den Aussagen der VertreterInnen des Post-Fordismus bzw. ihnen nahestehender AnaytikerInnen. Sie bezeichnen die überwiegende Mehrheit der zukünftigen Werkstätigen als hochqualifizierte SymbolanalytikerInnen – d. h. als Menschen, die Probleme mit Hilfe der Manipulation von Zeichen identifizieren sowie kreativ lösen und kontinuierlich damit beschäftigt sind, Ideen zu verwalten. Damit würden *sie* sich (und nicht – wie es Bell verkündet – eine eher kleine Elite) im Besitz jenes intellektuellen Kapitals befinden, das für den Erfolg im 21. Jh. unentbehrlich ist (vgl. Reich 1991, S. 85, 178). Um diesen Erfolg zu erzielen, wäre es notwendig, allen Beschäftigten nicht nur eine möglichst hohe Bildung zukommen zu lassen, sondern auch eine „flexible specialisation“, die sie dazu befähigt, sich besonders schnell und spontan auf neue Produktionsverhältnisse einzustellen (Piore und Sabel 1984, S. 251ff.; siehe auch Webster 2006, S. 63, 89ff.; Kumar 2005, S. 67f.). Ausgehend von ähnlichen Überlegungen spricht Castells (2005b, S. 102f.; 2003, S. 392) von der Vordringlichkeit der Schulung aller Werkstätigen zu „selbst-programmierbare[n]“ Arbeitskräften: „Mit der Verbreitung von Wissen und Information durch die gesamte Gesellschaft und weltweit könnte und sollte die gesamte Erwerbsbevölkerung selbst-programmierbar werden“ (Castells 2005b, S. 107). Damit zeigt er – wie zahlreiche andere ProponentInnen der Wissensgesellschaft – eine weitere Übereinstimmung mit Druckers Postulaten. Denn dieser bezeichnete sämtliche Zugangsbeschränkungen zur höheren Bildung als „einmalig dumm“ (Drucker 1969, S. 409) und forderte eine flächendeckende „Massenbildung“ (ebd., S. 441, 444). Ähnliche Positionen klingen auch in der Diskussion um die Industrie 4.0 durch, z. B. wenn der Herausgeber der zu diesem Thema vom *Fraunhofer-Institut* publizierten Studie feststellt: „Wir brauchen kein selektives, sondern ein förderndes Ausbildungssystem“ (Spath 2013, S. 125).

3.2 Bildungsdiskriminierung

Die Realität unserer sozialen Lebenswelt – die nach Bell und seinen zahlreichen NachfolgerInnen längst eine postindustrielle Wissensgesellschaft darstellt – sieht aber gänzlich anders aus. Denn in der Praxis scheinen sich Bells im vorangehenden Abschnitt dargestellte (und von seiner zu Beginn dieses Artikels präsentierten Basistheorie auf den ersten Blick eklatant abweichende) Prophezeiungen bewahrheitet zu haben – angefangen damit, dass sich die Klassenfrage keinesfalls entschärft (nur eventuell etwas anders gelagert) hat, über die herausragende Rolle der Universitäten bei der Zuteilung gesellschaftlicher Positionen bis hin zur noch immer (bzw. wieder) sehr hohen Selektivität des Bildungssektors, mit der die Diskriminierung von Menschen mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status unmittelbar einhergeht.

Gerade in Bezug auf den letzten Punkt stehen Bells zuletzt dargelegte Postulate für einen – von Bell selbst (mit-)angestoßenen und von all seinen NachahmerInnen (zum Teil unbewusst) beförderten – reaktionären „Rollback“ im gesamten Bildungssystem. Denn wie Bell (1999, S. 216ff.) es anhand zahlreicher empirisch erhobener Daten ausführlich darstellt, gab es nach dem zweiten Weltkrieg bis in die 1970er Jahre eine bis dahin beispiellose Phase der „democratization of higher education“ in den USA. Das äußerte sich u. a. in einer exponentiellen Steigerung der Anzahl von Studierenden an und AbsolventInnen von Universitäten, die sich zunehmend auch für Nachkommen aus unteren sozialen Milieus öffneten. Ähnliche Entwicklungen konstatiert der Soziologe Ulrich Beck (1986, S. 127f.) in seinem Hauptwerk *Risikogesellschaft* für die BRD. Hier spricht er von einer „Bildungsexpansion“ bzw. sogar „Bildungsrevolution“ in den 1960er und 70er-Jahren, die kurzzeitig „deutliche Verschiebungen in den Ungleichheitsrelationen“ mit sich brachte.

Ab den 1980er Jahren bremste sich dieser Prozess jedoch deutlich ein und kam gegen Ende des Jahrtausends zum Stillstand – v. a. hinsichtlich der sozialen Durchlässigkeit des Bildungssektors für untere Gesellschaftsschichten. Das rückte mit der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie im Jahre 2001 im deutschsprachigen Raum ins wissenschaftliche und zum Teil auch öffentliche Bewusstsein. Rainer Geißler zufolge wurde mit ihr die (seiner Meinung nach durch die „Theorie der Klassenlosigkeit“ mitverschuldete) „Illusion der Chancengleichheit“ in Bezug auf Bildung gewenn nicht sogar zerstört (Geißler 2004, S. 362). Denn sowohl die Daten der ersten PISA-Studie (vgl. ebd., S. 372) als auch der späteren entsprechenden Untersuchungen (vgl. Ditton und Maaz 2011, S. 200) lassen die Interpretation zu, dass die Aussicht, im Bildungssystem aufzusteigen, bei Nachkommen von Oberschichten um ein Vielfaches besser ist, als bei Kindern von Eltern aus niedrigen Milieus – und das auch bei gleicher Leistung. Laut solchen und ähnlichen Studien würde die systematische Diskriminierung von Angehörigen der Unterklasse spätestens beim Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe I anfangen und dabei auch die schwerwiegendsten Konsequenzen bzgl. ihrer weiteren Bildungsbiografie aufweisen. Jedoch sind derartige Herkunftseffekte ebenso beim Wechsel in die Sekundarstufe II und gleichfalls beim Übertritt in die Hochschule wirksam (ebd., S. 201). Mit der fortlaufenden Ausmusterung dieser Lernenden im Bildungsverlauf lässt sich auch erklären, warum in Deutschland

nur 2 % der Studierenden aus so einem Milieu stammen und in Österreich der Anteil mit 5 % nicht viel höher liegt (vgl. HIS 2011, S. 10f.).⁸ In einer – von manchen AutorInnen als „Bildungsgesellschaft“ bezeichneten – sozialen Organisationsform, in der es einen „systematischen Zusammenhang zwischen codifizierten Bildungsleistungen und der Besetzung von sozialen Positionen bzw. Arbeitsplätzen gibt“ (Solga 2005, S. 30), resultiert daraus für große Bevölkerungsteile ein „Teufelskreis der Unterprivilegierung“ (Vester 2005, S. 60). Michael Vesters (ebd., S. 39) Auslegung nach liefert die Bildungsforschung klare Befunde dafür, dass „Kinder mit ungleichen sozialen und kulturellen ‚Startkapitalien‘ in das Bildungssystem eintreten und dort so ‚sortiert‘ werden, dass sie überwiegend in das ebenfalls sozial gestufte Berufssystem gelenkt werden“.

Aber auch jene Personen, die trotz ihres niedrigen sozio-ökonomischen Hintergrunds einen Bildungsaufstieg schaffen, sind seit den 1980er Jahren zunehmend mit neuen „Schließungstendenzen“ konfrontiert (Beck 1986, S. 139). Denn angesichts des Überangebotes an Bildungsabschlüssen bei gleichzeitiger Verknappung von Arbeitsplätzen kam es Ulrich Beck (ebd., S. 138f.) zufolge seit dieser Zeit zu einer „*paradoxen Ent- und Aufwertung von Bildungspatenten*“. Die Aufwertung basierte darauf, dass man immer höhere Abschlüsse benötigte, um überhaupt eine Chance auf dem Arbeitsmarkt zu erhalten. Die Abwertung resultierte daraus, dass solche Zertifikate immer weniger dazu ausreichten, um die berufliche Existenz zu sichern. In aktuelleren Publikationen zu diesem Thema im angloamerikanischen Raum wird in dem Zusammenhang vom Gerangel um Papierqualifikationen („scramble for paper qualifications“) gesprochen, zu dem Menschen aus unteren Schichten gezwungen werden, obwohl sie sich – auch bei gleichen Zeugnissen – im Konkurrenzkampf um gute Jobs in einem eindeutigen Nachteil gegenüber Personen aus oberen Milieus befinden (vgl. Brown et al. 2011, S. 138). Als Gründe für Letzteres gibt Beck an, dass alte – von ihm in Anlehnung an Max Weber als „ständische“ bezeichnete – Auswahlkriterien bei der Vergabe von besseren beruflichen Positionen wieder an Bedeutung gewinnen. Zu einem guten Bildungsabschluss müssten gutes Auftreten, Beziehungen, Sprachfähigkeit und Loyalität hinzukommen – also „*extrafunktionale Hintergrundkriterien einer Zugehörigkeit zu ‚sozialen Kreisen‘, die durch die Bildungsexpansion gerade überwunden werden sollte*“ (Beck 1986, S. 139; siehe auch Solga 2005, S. 183; Brown et al. 2011, S. 96). Pierre Bourdieu arbeitete in den späten 1970er / frühen 1980er Jahren in seinen Forschungen zu den entsprechenden „feinen Unterschieden“ heraus, dass in der heutigen Zeit, in der die sichtbaren Formen der Übertragung von Reichtum und Macht von einer Generation auf die andere missbilligt und kontrolliert werden, ihre Vererbung einer besonderen Legitimierung bedarf (vgl. Bourdieu 1983, S. 188). Diese wird Bourdieu zufolge durch das Bildungssystem geboten, das eine scheinbare Chancengleichheit herstellt, tatsächlich seiner Meinung nach aber die Funktion erfüllt, die Reproduktion von Privilegien „sakrosankt zu machen“, womit der

8 In letztzitierten Bericht wird „der höchste Bildungsabschluss, den die Eltern der Studierenden (...) erreicht haben, zur Abbildung des sozialen Hintergrunds herangezogen“ (HIS 2011, S. 10). Niedriger Bildungshintergrund wird dabei als höchstens das Erreichen eines Abschlusses der Sekundarstufe I (= Hauptschule) definiert (vgl. ebd.).

Bildungssektor zunehmend zu einem „Reproduktionssystem mit besonderer Fähigkeit zur Verschleierung der eigenen Funktion“ avanciert (ebd., S. 198).

3.3 Meritokratie als Klassismus

Als besonders prophetisch erwies sich Bell mit seinem „Wagnis einer sozialen Vorhersage“ jedoch in Bezug auf den Aspekt der Meritokratie. Denn diese ist in den vorangehenden Jahrzehnten im wissenschaftlichen Diskurs, in der politischen Auseinandersetzung und im Alltagsverständnis geradezu zu einer „Leitfigur“ bzw. zum „Universalkonzept“ avanciert und hat sich als (fast) einzig legitimes Erklärungsmuster sozialer Ungleichheiten durchgesetzt (Solga 2005, S. 29, 34, 51). Der untrennbare Zusammenhang zwischen diesem Thema und der hier behandelten Hauptmaterie ergibt sich daraus, dass „die Charakterisierung von Gesellschaften als *Wissensgesellschaften* (...) selbst einen wesentlichen Bestandteil der meritokratischen Rhetorik sozialer Ungleichheit“ darstellt (ebd., S. 42).

Besonders intensiv beschäftigt sich mit solchen Interdependenzen Heike Solga (ebd., S. 28ff.) in ihrer Habilitationsschrift *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft*. Dabei führt (auch) sie den meritokratischen Zugang in seiner aktuellen Form auf Daniel Bells *The Coming of Post-Industrial Society* zurück (ebd., S. 29, 34), arbeitet jedoch auch zahlreiche weitere Erklärungsansätze auf. Im Zuge dessen hebt sie die „natürliche“ Fundierung sozialer Ungleichheit“ als einen der zentralen Charakterzüge der meritokratischen Leitfigur hervor und mit ihr die Begründung der Statusdifferenzen zwischen Personen als kausale Resultate ihrer biologischen Intelligenz- und Begabungsunterschiede (ebd., S. 35). Als weitere Aspekte spricht sie das mit dieser Idee einhergehende Postulat der Chancengleichheit aller Menschen im Bildungswettbewerb (ebd., S. 36) sowie die Behauptung an, dass Lernleistungen objektiv bewertbar und aus den Bewertungen gerechte Zuweisungen von Positionen ableitbar wären (ebd., S. 41f.). An derartigen Zugängen kritisieren die zahlreichen von Solga zitierten AutorInnen das Ausblenden gesellschaftlicher Einflussfaktoren. So stellen ihnen zufolge bereits Intelligenz und Begabung soziale Konstrukte dar, wobei die „Definitionsmacht“ bzgl. dessen, was darunter zu verstehen ist, stathöheren Gruppen obliegt (ebd., S. 36, S. 41f.). Mit der Annahme der Chancengleichheit werden divergierende Ausgangsbedingungen und strukturelle Benachteiligungen im Bildungserwerb vernachlässigt (ebd., S. 36) und ignoriert, dass es sich bei Bildungszertifikaten um eine „schichtspezifische Ungleichheit bei der ‚Zuteilung‘ von Lebenschancen handelt“ (Klemm z.n. ebd., S. 143, vgl. S. 36). U. a., weil ihre Vergabe von (zumeist höheren Schichten angehörenden) Lehrenden nicht zuletzt aufgrund ihrer „sozial stratifizierten Wahrnehmungen“ bzgl. der Leistungen der Lernenden erfolgt (ebd., S. 41, vgl. S. 46 und ausführlich S. 137ff.). Laut Solga werden auf diese Weise mit dem Meritokratiekonzept gesellschaftlich bedingte Chancen und Risiken zu persönlichen Optimierungsproblemen umdefiniert sowie „auf individuelle Verantwortung und Entscheidungen abgeladen“ (ebd., S. 39).

Auf eine einfache Formel gebracht: Je weniger soziale Einflüsse bei der Beantwortung der Frage Beachtung finden, warum ein Mensch eine bestimmte gesellschaftliche Position

erlangt, desto stärker wird das einzelne Individuum für die jeweils eigene Situation in die Pflicht genommen. Die Statushöheren durch die Betrachtung ihres Erfolges ausschließlich als ihren persönlichen Verdienst. Die Statusniedrigeren durch die Interpretation ihres Misserfolgs einzig als Folge ihres persönlichen Versagens. V. a. letztere Einstellung bildet eine Ausprägung des „Klassismus“. In ihrem gleichnamigen Buch stellen Andreas Kemper und Heike Weinbach (2009) diesen – im deutschsprachigen soziologischen Diskurs noch wenig gebräuchlichen⁹ – Begriff als mit jenen des Rassismus und Sexismus vergleichbar dar. Der Terminus verweist auf die Vorurteile, dass Angehörige unterprivilegierter Milieus zu dumm, zu desinteressiert und zu faul seien, um sich Qualifikationen anzueignen, die sie zur Ausübung von Professionen befähigen würden, die gut bezahlt werden sowie würdige Arbeitsbedingungen aufweisen und folglich selber die Schuld für ihre daraus resultierenden Schwierigkeiten tragen würden (vgl. ebd., S. 17f.). Eine derart entwertende Haltung gegenüber Menschen, die – sowohl vom Status als auch vom Entgelt her – niedrig eingestuften Tätigkeiten nachgehen und ständig von Arbeitslosigkeit bedroht sind, ist im Diskurs um die Wissensgesellschaft sogar bei TheoretikerInnen zu beobachten, die darin besonders „egalitäre“ Positionen einnehmen. So bezeichnet z. B. Peter Drucker (1969, S. 371f.) sie als wirtschaftliche „Passivposten“ bzw. einen „arbeitstechnischen Mangel“. Castells, der diese Personengruppe als eine „notwendige Quantität (...) im Rahmen des entscheidenden Beitrags der Arbeitskraft zur Produktivität“ in der Informationswirtschaft darstellt (2005b, S. 107), charakterisiert sie als „generische Arbeitskraft“ (die er der selbst-programmierbaren entgegengesetzt) bzw. als – jederzeit durch Maschinen ersetzbar – „menschliche Terminals“ (Castells 2003, S. 392).

Solche Abwertungen können als Akte „symbolischer Gewalt“ interpretiert werden, die dazu führen, dass „die Beherrschten die Sichtweisen, die die Herrschenden haben, als legitime anerkennen und selbst übernehmen“ (Bourdieu nach Grundmann et al. 2013, S. 65). U. a. dadurch avancieren Behauptungen im Kontext der Meritokratie zu „self-fulfilling prophecies“ (Solga 2005, S. 46). Denn derartige Mechanismen bringen auch die „Leistungsschwachen“ dazu, den allgemeinen Konsens um den Begriff mitzutragen (ebd., S. 34, 42ff.). Besonders deutlich kommt das bei Untersuchungen in Bezug auf die Hauptschule (bzw. ähnliche Schulformen) zum Vorschein, die Solga und Wagner (2013) zufolge eine sozial „verarmte“ Lernumwelt aufweist und – wenigstens in den größeren Städten – nahezu ausschließlich von Kindern sowie Jugendlichen aus benachteiligten Schichten besucht wird (vgl. ebd., S. 192, S. 194). Diese SchülerInnen, die ständig mit Demütigungen konfrontiert sind, „die mit der Zuschreibung eines kognitiven Defizits operieren“ (Wellgraf 2012, S. 304), bezeichnen

9 Der Ausdruck wird in den USA bereits seit Mitte der 1970er Jahre in wissenschaftlichen Publikationen verwendet (vgl. Kemper und Weinbach 2009, S. 33ff.). In die deutschsprachige akademische Diskussion findet er erst allmählich v. a. über die Auseinandersetzung mit dem Intersektionalitäts-Konzept Eingang, in dessen Rahmen die Betrachtung von Ethnie, Geschlecht und Klasse als der zentralen „Achsen der Ungleichheit“ erfolgt. Jedoch wird auch hier der Klassenaspekt eher „stiefmütterlich behandelt“ bzw. marginalisiert (Wellgraf 2013, S. 40; Ausführlich zum Thema Bildungsbenachteiligung aus der Perspektive der Intersektionalitätsachse Klasse siehe Pasuchin 2014).

ihre Bildungsanstalten selbst als „Irrenhaus“, „Idioten-“ oder „Behindertenschule“ (ebd., S. 9) und wiederholen immer wieder in zahlreichen Variationen, dass sie „dumm“ wären (vgl. ebd., S. 276ff.). Das entsprechende Selbstbild wird dadurch verstärkt, dass auch ihre Eltern – nicht zuletzt aufgrund persönlicher Erfahrungen mit institutionellen und medialen Erniedrigungen (vgl. ebd., S. 165ff.) – „die Zuschreibung einer ‚defizitären familiären Sozialisation‘ übernehmen und auf die Einschätzung ihrer eigenen Kinder als ‚lernschwach‘, hyperaktiv oder verhaltensauffällig übertragen“ (Grundmann et al. 2013, S. 65).

Stefan Wellgraf, der 2012 eine empirische Studie zum Thema *Hauptschüler: Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung* vorlegte, begründet solche Tatsachen u. a. damit, dass es kein „kritisches ‚Klassismus‘-Vokabular“ gibt, wobei aus der entsprechenden Sprachlosigkeit die „Verschleierung von sozialstrukturellen Problemlagen“ resultiert (Wellgraf 2012, S. 34; vgl. Wellgraf 2013, S. 39). Wenn man die Formulierungen aus dem Buch *Klassismus* verwendet, dann geht es bei den zuletzt beschriebenen Prozessen darum, „Menschen klein zu halten“ (*Handbook for Nonviolent Action* nach Kemper und Weinbach 2009, S. 16), um „die gesellschaftliche Arbeitsteilung und ihre hierarchische Struktur sowohl in der Kontrolle über die Produktionsmittel als auch bezüglich der zur Verfügung stehenden Geldmenge immer neu zu legitimieren“ (ebd., S. 18). Denn es bedarf „der direkten und unmittelbaren Diskriminierungsformen und Nicht-Anerkennungs- und Abwertungskulturen, um die materielle Ungleichheit aufrechterhalten zu können“ (ebd., S. 19). Dabei würden v. a. Bildungssysteme, die (wie im deutschsprachigen Raum) „durch aufeinander aufbauende ‚Bildungsschwellen‘ gekennzeichnet“ sind, Formen des „institutionalisierte[n] Klassismus“ darstellen (ebd., S. 122).

3.4 Reformpädagogische Hintertür

Dass Menschen klassistisch denken und handeln, ist vielen von ihnen – ähnlich wie in Bezug auf Rassismus und Sexismus – oft selbst nicht bewusst. In Hinblick auf das Agieren von Lehrenden an der Schule spricht Roman Langer (2014) in diesem Zusammenhang vom „ungewollt unfairen Unterricht“. Wie massiv solche Ausprägungen inzwischen auch die höchsten Ebenen der (wissenschaftlich fundierten) Bildungskonzeption erreicht haben, kann am Beispiel des aktuellen Diskurses um so genannte „offene“ (handlungs-, projekt-, selbsttätigkeitsorientierte und ähnliche) Lehr- und Lernformen im Kontext des Heterogenitätsansatzes dargestellt werden:

Der Widerstreit zwischen VerfechterInnen „traditioneller“ und „alternativer“ Unterrichtsmethoden bildet spätestens seit Comenius einen untrennbaren Bestandteil der Diskussion um eine Neuorientierung des (institutionellen) Lehrens und Lernens. Seit ca. 100 Jahren wird auch intensiv zur Frage der Vor- und Nachteile solcher Verfahren empirisch geforscht – zumeist mit (abhängig von der jeweiligen Perspektive) abweichenden Ergebnissen (detailliert siehe Pasuchin 2015, S. 6ff.). In den letzten Jahren scheint sich jedoch ein Kompromiss abzuzeichnen: So warnt der prominenteste Vertreter der „direkten Instruktion“ John Hattie (vgl. 2013, S. 31f.) davor, traditionelle und alternative Verfahren

gegen einander auszuspielen. Das interpretiert der radikalste Verfechter alternativer Unterrichtsmethoden im deutschsprachigen Raum Falko Peschel (o.J., S.7) als einen Schritt zur Annäherung zwischen offenen didaktischen Zugängen und dem (von ihm so bezeichneten) „modernen“ Frontalunterricht und bezeichnet das als eine „wunderbare Chance“. Kurz zusammengefasst besteht dieser – auf zahlreichen empirischen Belegen basierende – Kompromiss in folgender Formel:

„Traditionelle Methoden eignen sich besser zur Vermittlung von Fakten- und Fachwissen sowie von Basisfertigkeiten, während alternative didaktische Verfahren besonders der Förderung tieferer Erkenntnisse und übergeordneter Fähigkeiten sowie dem handlungsorientierten Wissenstransfer zugutekommen und gleichzeitig die Lernmotivation zu steigern vermögen“ (Pasuchin 2015, S. 13).

Dass dieser pädagogische Grundkonflikt derzeit im Rahmen des Heterogenitätsdiskurses eine klassistische Verlagerung erfährt, ist z. B. am Beitrag zum *Nationalen Bildungsbericht Österreich 2009* unter dem Titel „Unterrichten in heterogenen Gruppen“ ersichtlich. Darin werden zahlreiche empirische Forschungsergebnisse zu dem Thema so zusammengefasst, dass offene und selbsttätigkeitsorientierte Lernformen „nicht *allen* Schüler/inne/n gleiche Lernchancen“ bieten (Altrichter et al. 2009, S. 349):

„(1) Schüler/innen mit niedrigem Intelligenzniveau und niedrigen Vorkenntnissen,
(2) solche mit hohem Angstniveau, ungünstigen Einstellungen und motivationalen Orientierungen [...] sowie
(3) solche aus benachteiligten sozialen Schichten können eher aus einem (hoch)strukturierten Unterricht mit festen Vorgaben Nutzen ziehen, während leistungsstarke und gut motivierte Lerner/innen stärker zur Selbststeuerung des Lernens fähig und auch bereit sind.“ (ebd.; Hervorhebung durch den Autor)

Damit wird explizit ausgedrückt, dass SchülerInnen aus benachteiligten sozialen Schichten nicht zur Gruppe der leistungsstarken und gut motivierten LernerInnen zu zählen sind. Implizit schwingt auch das Ressentiment mit, Erstere würden eher ein niedriges Intelligenzniveau aufweisen, wären ängstlich und hätten ungünstige (Lern-)Einstellungen. Auf jeden Fall wird in Bezug auf sie der Einsatz alternativer Unterrichtsmethoden als „nicht passend oder sogar hinderlich“ betrachtet (ebd.). Die Verknüpfung dieser Aussage mit der vorhin vorgestellten Kompromissformel zur Effizienz unterschiedlicher Lehr- und Lernformen kann folgenderweise komprimiert werden: *Unmotivierten „Underachievern“ aus benachteiligten Schichten sind mit Hilfe eines hochstrukturierten Unterrichts mit festen Vorgaben spezifisches Fakten- und Fachwissen sowie Basisfertigkeiten zu vermitteln, während bei leistungsstarken, hochmotivierten Lernenden aus privilegierten Milieus unter Einsatz offener und selbsttätigkeitsorientierter Unterrichtsverfahren die Förderung ganzheitlicher tieferer Erkenntnisse und übergeordneter Fähigkeiten zu erfolgen hat.*

Selbstverständlich bleibt es in Bezug auf die Materie nicht bei einem rein akademischen Diskurs. Die oben angesprochene derzeit zu beobachtende „soziale Verarmung der Lern-

umwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern“ (Solga und Wagner 2013) resultiert nicht zuletzt daraus, dass sich ein solches Denken inzwischen innerhalb der Pädagogik fast flächendeckend durchgesetzt hat. Ein weiteres konkretes Ergebnis besteht in der im deutschsprachigen Raum neuerdings verbreiteten Praxis der Separation der Nachkommen von (zumeist aus dem jeweiligen Land stammenden) Eltern aus oberen Schichten von (häufig einen Migrationshintergrund aufweisenden) Kindern aus ärmeren Milieus bereits in der Grund- bzw. Volksschule über die „reformpädagogische Hintertür“. So besuchen z. B. erstere oft sogenannte „Mehrstufenklassen“, in denen der Unterricht altersübergreifend nach alternativen Methoden stattfindet. Währenddessen Letztere in der gleichen Schule in „reguläre“ Klassen gehen, in denen sie von den wohlhabenderen (inländischen) SchülerInnen getrennt sind und nach traditionellen Verfahren geschult werden (vgl. orf.at 2017).

4 Fazit

Es ist möglich, die Ausführungen zur Ideengeschichte im vorliegenden Artikel folgenderweise zu deuten: Sämtliche Prophezeiungen der Ankunft der Wissensgesellschaft – von Bells Vorhersage der postindustriellen Wende bis hin zur aktuell ventilierten Roboterrevolution – dienen der Steuerung (im Sinne von Governance) der BürgerInnen (genauer formuliert der Angehörigen der Mittelschicht) nach dem Prinzip von „Zuckerbrot und Peitsche“. Als Zuckerbrot fungieren dabei Verheißungen schlaraffenlandähnlicher Lebensumstände für alle, die bereit sind, sich zu selbst-programmierbaren SymbolanalytikerInnen zu qualifizieren sowie sich fortwährend eigenständig und flexibel (nach-) zu spezialisieren. Als Peitsche die Drohung, zu generischen Arbeitskräften bzw. sogar zu wirtschaftlichen „Passivposten“ (Stichwort potenziell 47 % Arbeitslosigkeit in der Industrie 4.0) zu verkommen, an alle, die nicht genug in ihre eigene Bildung investieren und folglich zu wenig leisten. Aus dieser Perspektive betrachtet stellt weder Bells Konzeption einen Selbstwiderspruch dar, noch sind aus den unterschiedlichen Positionen zum Thema Bildungsbeteiligung zwischen ihm und den anderen TheoretikerInnen der Wissensgesellschaft (siehe Abschnitt 3.1.) essentielle Unvereinbarkeiten der jeweiligen Ansätze ableitbar. Denn Bell hebt bei der (Kurz-)Präsentation zu Beginn von *The Coming of Post-Industrial Society* lediglich die „Zuckerbrotseite“ seiner Zukunftsvision hervor, während er sich die „Peitsche“ für die späteren Kapitel aufbehält, in denen er die verschiedenen Aspekte differenzierter beleuchtet. Die meisten (in Abschnitt 2.3. und 3.1. zitierten) weiteren AutorInnen betonen – durchaus mit dem Ziel, Überzeugungsarbeit auf breiter Ebene zu leisten – grundsätzlich die „mehrheitsfähigen“ Facetten des Gesamtkonstruktes, zu denen nicht zuletzt die Verheißung einer egalitären Gesellschaft gehört. Dass dieses Versprechen sich keineswegs für alle Menschen erfüllen wird und dass die „weniger Gleichen“ mit massiven Sanktionen zu rechnen haben, klingt in den Schriften der meisten von ihnen aber auch – mehr oder weniger deutlich – durch. Besonders ungeschminkt sprechen das – wie in Abschnitt 3.3. erwähnt – bezeichnenderweise (als „Kontrahenten“ von Bell in Abschnitt 3.1. exponierte) Peter Drucker und Manuel Castells an.

Dass die meritokratische Leitfigur sozialer Ungleichheiten im Kontext der Ankündigung der Wissensgesellschaft als zentrales Werkzeug zur Durchsetzung solcher Steuerungsmechanismen fungiert, wird im soziologischen Diskurs inzwischen ausreichend reflektiert und auch innerhalb der Bildungswissenschaft allmählich registriert. Genauso wie die Ambivalenzen und die negativen Auswirkungen des daran orientierten Denkens und Handelns. Viel weniger Beachtung finden jedoch die Widersprüchlichkeit und die Konsequenzen des Postulats des Verschwindens der gesellschaftlichen Klassen und damit des Endes des Klassenkampfes. Dabei ist diese Idee für sämtliche Entwürfe der Wissensgesellschaft konstituierend und ebenso (abgesehen davon, dass Bell im Verlauf seiner Schrift von ihr abrückt) unter den einzelnen TheoretikerInnen unumstritten. Dass sie von der gesamten Soziologie übernommen, aber auch von der Politik dankbar aufgegriffen wurde, und sich im Alltagsverständnis als eine unumstößliche Tatsache etablierte, hatte die flächendeckende Affirmation der neoliberalen Umgestaltung der sozialen Strukturen zur Folge. Denn in einem Zeitalter, in dem die wichtigsten wirtschaftlichen Ressourcen in den Köpfen der Werktätigen liegen, verfügen alle Menschen gleichermaßen über die zentralen Produktionsmittel. Ein Denken in Kategorien wie KapitaleignerInnen und Kapitallose und erst recht AusbeuterInnen und Ausgebeutete erscheint dabei mehr als anachronistisch.

Erst in den allerletzten Jahren setzt sich innerhalb der Soziologie allmählich die Erkenntnis durch, dass der „Abschied von der Klassengesellschaft“ (...) zu früh ausgerufen“ wurde (Groß 2015, S. 242) und die Analyse gesellschaftlicher Entwicklungen aus der Perspektive sozialer Schichtungen noch immer durchaus Sinn macht. Wenn man das hier Behandelte von so einer Warte aus betrachtet, wird deutlich, dass die Behauptung des Aufkommens der Wissensgesellschaft dem Hauptziel dient, jene Zustände wiederherzustellen, die vor der Einführung der Maßnahmen des „New Deal“, der „Sozialen Marktwirtschaft“ u. ä. sowie aus ihnen resultierender Fortschritte in Bezug auf die Schichtenmobilität – nicht zuletzt im Kontext der Bildung – in den Industrieländern herrschten. Die auf die einzelnen (Groß-) Schichten bezogenen entsprechenden Unterziele und zu ihrer Realisierung eingesetzten wichtigsten Steuerungsinstrumente können folgenderweise zusammengefasst werden:

Tab. 1 Ziele und dazu gehörende Steuerungsinstrumente des Konzepts der Wissensgesellschaft

WISSENSGESELLSCHAFT		
Schichten	Ziele	Steuerungsinstrumente
<i>Ober-</i>	Absicherung und Ausbau der Privilegien, des Einflusses sowie des Reichtums	Propagieren der meritokratischen Leitfigur
<i>Mittel-</i>	Immer höhere Qualifizierung (und damit bessere Leistungen) bei zunehmendem Verzicht auf Arbeitsplatzsicherheit, Sozialleistungen und Renditen der Arbeit	Verkünden utopischer Zukunftsvisionen / Nähren unrealistischer Aufstiegshoffnungen Schüren von Abstiegsängsten
<i>Unter-</i>	Kleinhalten – Verhindern des Hinterfragens des Systems bzw. des Aufbegehrens gegen das System	Entwürdigung und Entmündigung (Klassismus)

Das Bildungssystem spielt auf allen genannten Ebenen eine zentrale Rolle. Die tragischste besteht (oft gegenteiligen Bemühungen der jeweiligen AkteurInnen zum Trotz) darin, soziale Durchlässigkeit zu verhindern und v. a. die unteren Milieus in ihrer gesellschaftlichen – und damit auch ökonomischen sowie machtpolitischen – Position zu fixieren. Insofern ist festzustellen, dass die ab den 1980er Jahren (wieder) zu beobachtende Ausbreitung des Phänomens der Bildungsdiskriminierung keineswegs ein Zufallsprodukt der flächendeckenden Durchsetzung der Überzeugung ist, dass die Menschheit sich zu einer Wissensgesellschaft transformiert hat oder wenigstens kurz davor steht, dies zu tun – im Sinne eines „Nebenwiderspruchs“, der sich bei der endgültigen Realisierung des Konzepts von alleine auflösen wird. Im Gegenteil bildet die Bildungsbenachteiligung eine der Grundvoraussetzungen für den Erhalt des Mythos der Wissensgesellschaft und für das Erreichen mit seiner Verkündung einhergehender Ziele.

Literatur

- Altrichter, H., Trautmann, M., Wischer, B., Sommerauer, S., & Doppler, B. (2009). Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009*. Bd. 2. *Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 341–360). Graz: Leykam.
- Bank of America (2015). Thematic Investing. Robot Revolution – Global Robot & AI Primer. <http://about.bankofamerica.com/assets/davos-2016/PDFs/robotic-revolution.pdf>. (3. Februar 2017).
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bell, D. (1999). *The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting*. 14. Aufl. New York: Basic Book.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (Soziale Welt Sonderband 2) (S. 183–198). Göttingen: Schwartz.
- Brown, P., Lauder, H., & Ashton, D. (2011). *The Global Auction. The Broken Promises of Education, Jobs and Incomes*. Oxford: University Press.
- Burzan, N. (2011). *Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in die zentralen Theorien*. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Castells, M. (2001). *Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. Teil 1 der Trilogie „Das Informationszeitalter“*. Opladen: Leske + Budrich.
- Castells, M. (2003). *Jahrtausendwende. Teil 3 der Trilogie „Das Informationszeitalter“*. Opladen: Leske + Budrich.
- Castells, M. (2005a). The Message Is The Medium: An Interview with Manuel Castells. *Global Media and Communication*, 1(2), 135–147.
- Castells, M. (2005b). *Die Internet-Galaxie. Internet, Wirtschaft und Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ditton, H., & Maaz, K. (2011). Sozioökonomischer Status und soziale Ungleichheit. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (S. 193–208). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Drucker, P. (1969). *Die Zukunft bewältigen. Aufgaben und Chancen im Zeitalter der Ungewißheit*. Düsseldorf, Wien: Econ.

- Frey, C. B., & Osborne, M. A. (2013). *The Future of Employment: How Susceptible are Jobs to Computerisation?* http://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The_Future_of_Employment.pdf (18.7.2018).
- Geißler, R. (1996). Kein Abschied von Klasse und Schicht. Ideologische Gefahren der deutschen Sozialstrukturanalyse. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 48(2), 319–338.
- Geißler, R. (2004). Die Illusion der Chancengleichheit im Bildungssystem – von PISA gestört. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 24(4), 362–380.
- Giddens, A. (1997). *Jenseits von Links und Rechts: Die Zukunft radikaler Demokratie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Giddens, A. (2001). *Die Frage der sozialen Ungleichheit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Groß, M. (2015). *Klassen, Schichten, Mobilität. Eine Einführung*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Grundmann, M., Bittlingmayer, U. H., Dravenau, D., & Groh-Samberg, O. (2013). Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 4. Aufl. (S. 51–78). Wiesbaden: Springer VS.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- HIS – Hochschul Informations System (Hrsg.) (2011). *Soziale und wirtschaftliche Bedingungen des Studiums. Deutschland im europäischen Vergleich* (Eurostudent IV 2008–2011). Bielefeld: Bertelsmann.
- Jameson, F. (1986). Postmoderne – zur Logik der Kultur im Spätkapitalismus. In A. Huyssen & K. R. Scherpe (Hrsg.), *Postmoderne. Zeichen eines kulturellen Wandels* (S. 45–102). Hamburg: Rowohlt.
- Kemper, A., & Weinbach, H. (2009). *Klassismus. Eine Einführung*. Münster: UNRAST.
- Kumar, K. (2005). *From Post-Industrial to Post-Modern Society*. 2. Aufl. Oxford, UK; Cambridge, MA: Blackwell.
- Langer, R. (2014). Ungewollt unfairer Unterricht. Wie Lehrer/innen im schulischen Arbeitsalltag soziale Ungleichheit reproduzieren, ohne es zu bemerken. *Erziehung und Unterricht*, (3–4), 301–312.
- Lash, S., & Urry, J. (1987). *The End of Organized Capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- Lash, S. (1990). *Sociology of Postmodernism*. London, New York: Routledge.
- Marx, K. (1962). *Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie, Buch I: Der Produktionsprozeß des Kapitals*. MEW. Bd. 23. Berlin: Dietz Verlag.
- Marx, K., & Engels, F. (1977). *Manifest der Kommunistischen Partei*. MEW. Bd. 4 (S. 459–493). Berlin: Dietz Verlag.
- Masuda, Y. (1981). *The Information Society as Post-Industrial Society*. Bathesda, MD: World Futures Society.
- McKinsey Global Institute (Hrsg.) (2013). *Disruptive technologies: Advances that will transform life, business, and the global economy*. <http://www.mckinsey.com/business-functions/digital-mckinsey/our-insights/disruptive-technologies>. (3.2.2017).
- orf.at (2017). *Schule als Zweiklassensystem*. <http://orf.at/stories/2393373/2383036>. (1.7.2017).
- Pasuchin, I. (2012). *Bankrott der Bildungsgesellschaft. Pädagogik in politökonomischen Kontexten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pasuchin, I. (2014). Bildungsbenachteiligung aus der Perspektive der Intersektionalitätsachse Klasse. *Erziehung und Unterricht*, (1–2), 140–152.
- Pasuchin, I. (2015). Für wen ist Eintrichtern besser? Klassistische Verlagerung eines pädagogischen Grundkonfliktes im Rahmen des Heterogenitätsansatzes. *Pädagogische Korrespondenz*, 52, 5–20.
- Peschel, F. (o. J.). *Mr. Hattie und der Offene Unterricht*. <http://visible-learning.org/de/2013/06/mr-hattie-und-der-offene-unterricht>. (10.7.2017).
- Piore, M. J., & Sabel, C. F. (1984). *The Second Industrial Divide. Possibilities for Prosperity*. New York: Basic Books.

- Reich, R. B. (1991). *The Work of Nations: Preparing Ourselves for 21st Century Capitalism*. New York: Vintage.
- Robins, K., & Webster, F. (1999). *Times of the Technoculture: From the Information Society to the Virtual Life: Information, Communication and the Technological Order*. London: Routledge.
- Schaal, M. K. (2006). *Zur Konzeption von sozialem Wandel in den Theorien der Informationsgesellschaft: Die Ansätze von Daniel Bell und Manuel Castells im Vergleich*. <http://opus.unibw-hamburg.de/opus/volltexte/2007/1064> (26.2.2017).
- Schwab, K. (2016). *Die Vierte Industrielle Revolution*. München: Pantheon.
- Solga, H. (2005). *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft: Die Erwerbchancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive*. Opladen: Leske + Budrich.
- Solga, H., & Wagner, S. (2013). Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 4. Aufl. (S. 191–220). Wiesbaden: Springer VS.
- Spath, D. (Hrsg.) (2013). Produktionsarbeit der Zukunft – Industrie 4.0. <https://www.iao.fraunhofer.de/lang-de/images/iao-news/produktionsarbeit-der-zukunft.pdf>. (3.2.2017).
- Spiegel (1955). *Die Revolution der Roboter*. <http://magazin.spiegel.de/EpubDelivery/spiegel/pdf/31970830> (3.2.2017).
- Stewart, H. (2015). Robot revolution: rise of 'thinking' machines could exacerbate inequality. www.theguardian.com/technology/2015/nov/05/robot-revolution-rise-machines-could-displace-third-of-uk-jobs (3.2.2017).
- Stonier, T. (1983). *The Wealth of Information: A Profile of the Post-industrial Economy*. London: Thames Methuen.
- Vester, M. (2005). Die selektive Bildungsexpansion. Die ständische Regulierung der Bildungschancen in Deutschland. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 39–70). Weinheim: Beltz.
- Webster, F. (2006). *Theories of the Information Society*. 3. Aufl. New York: Routledge.
- Wellgraf, S. (2012). *Hauptschüler: Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung*. Bielefeld: Transcript.
- Wellgraf, S. (2013). „The hidden Injuries of Class“. Mechanismen und Wirkungen von Klassismus in der Hauptschule. In C. Giebeler, C. Rademacher & E. Schulze (Hrsg.), *Intersektionen von race, class, gender, body: Theoretische Zugänge und qualitative Forschungen in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit* (S. 39–60). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.