

Andreas Kemper

Soziale Herkunft und Klassismus

Skript zum Vortrag während der Tagung "Soziale Herkunft und Bildung" / Di. 15. Okt 2013

Was ist Klassismus?

Definition:

Klassismus ist die gruppenkonstruierende Benachteiligung durch Kulturimperialismus, Macht, Ausbeutung, Marginalisierung und Gewalt aufgrund der sozialen Herkunft oder sozialen Position.

Klassismus ist ein Begriff, der die Felder Diskriminierung und Klasse zusammenführt. Diskriminierungen und Klassengesellschaft bestimmen sich wechselseitig, Klassismus ist ein Bestandteil dieser Wechselseitigkeit.

Mit Iris M. Youngs Vorschlag, gesellschaftliche Unterdrückung nach fünf Gesichtspunkten zu unterscheiden („Five Face of Oppression“), lässt sich der Herrschaftscharakter von Klassismus ebenfalls in fünf Aspekte aufteilen: Ausbeutung, Gewalt, Macht, Marginalisierung und Kulturimperialismus. Auf diese Aspekte wird im Folgenden eingegangen.

Ausbeutung

Dies ist der wohl eindeutigste Aspekt, wenn von Klassen gesprochen wird. Was zentral den Begriff der Klasse von Begriffen wie Schicht oder Milieu trennt, ist die Behauptung von gesellschaftlichen Ausbeutungsverhältnissen. Karl Marx definierte Klassen entlang des Ausbeutungsaspektes: Das Proletariat enthält als Gegenwert für die geleistete Arbeit nur das zurück, was es zur Wiederherstellung der Arbeitskraft benötigt. Die Arbeit produziert aber mehr als nur eine Entsprechung der Arbeitskraftreproduktion. Dieses Mehr an Produktion nennt Marx den Mehrwert, um den das Proletariat betrogen wird, da die Bourgeoisie sich diesen Mehrwert aneignet. Dies ist die typische Form der Ausbeutung.

Zudem reproduziert sich die Verteilung der Arbeitsplätze mit der größten Ausbeutung in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft: Arbeiter*innenkinder werden mit großer Wahrscheinlichkeit einen Job erhalten, der im Niedriglohnsektor liegt und mit wenig Prestige verbunden ist.

Ausbeutung findet aber auch in anderen Bereichen statt. So leisten in gesellschaftlichen Gruppen Menschen mit einer Arbeiter*innen-Herkunft oftmals Arbeiten, die notwendig sind, aber keine gesellschaftliche Anerkennung nach sich ziehen, während Menschen mit einer Herkunft aus Akademiker*innen-Familien sich schnell zum Sprachrohr von Gruppen machen und entsprechend profitieren. Diese Arbeitsteilung findet sich bspw. in schulischen Elterngruppen, in Vereinen, in politischen Initiativen und Parteien.

Gewalt

Die Entstehung der Klassengesellschaft beruht auf einem mehrere Jahrhunderte andauernden Prozess der Gewalt.

Das mittelalterliche Gemeingut der bäuerlichen Dörfer, die Allmende, wurde nach und nach aufgelöst und zu eingezäunten Privatbesitz. Für England läßt sich nachweisen, dass Bauern und Bäuerinnen von ihrem Land vertrieben wurden, um Platz zu machen für Schafherden. Dabei wurden ganze Dörfer umgesiedelt in karge Gebiete. Um Arbeiter*innen für die entstehenden Textilmanufakturen zu gewinnen, reichte jedoch die Enteignung von der Subsistenzwirtschaft nicht aus. Mit äußerst brutalen Vagabunden-Gesetzen in Kombination mit Arbeits- und Zuchthäusern wurde nach und nach die Klasse der Fabrikarbeiter*innen geschaffen.

Hungerrevolten und Streiks wurden oftmals mit brutaler Gewalt beantwortet. In der Geschichte aber auch heute noch gehen Todesschwadronen gegen Gewerkschafter*innen vor.

Bis in die 1960er Jahre hinein war es Lehrkräften in Westdeutschland gestattet, Schüler*innen zu schlagen. Betroffen hiervon waren in der Regel Arbeiter*innenkinder. Auch in Kinderheimen, in denen vor allem Arbeiter*innenkinder untergebracht waren, herrschte bis in die späten 1960er Jahre ein unvorstellbares Regime der Gewalt und Erniedrigung.

Insbesondere Obdachlose sind heute noch überproportional von Gewaltverbrechen bedroht. In den letzten zehn Jahren wurden mindestens 180 Obdachlose ermordet. In einigen Fällen war auch die Polizei durch Verschleppung von Obdachlosen und durch unterlassene Hilfeleistung am Tod von Obdachlosen mitbeteiligt. Inzwischen gibt es juristische Richtlinien, die die Gewalt gegen

Obdachlose als politisch motivierte Gewalt (hate crime) ernst nehmen. Paradoxerweise werden allerdings die Vorurteilsstrukturen, auf denen diese Gewalt beruht, nicht ernst genommen. In den Europäischen Antidiskriminierungsrichtlinien sowie im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz findet klassenbezogene Diskriminierung (gegen Arbeitslose, Obdachlose, Arbeiter*innenkinder) keine Erwähnung.

Während Gewalttaten oftmals den sogenannten „unteren Schichten“ zugeschrieben werden, bleibt die Gewalt aus der Mittelschicht oft unbenannt. Fast alle Amokläufer kommen aus der Mittelschicht und auch der Massenmörder Breivik ist in der gutsituierten Mittelschicht groß geworden und hat gezielt über 70 junge Mitglieder einer Organisation der Arbeiterjugend erschossen. Auch die nationalsozialistische Bewegung rekrutierte sich vor allem aus dem Mittelstand, der in der Krise von Deklassierungsängsten betroffen war.

Macht

In allen Institutionen, die mit Macht verbunden sind, dominieren Menschen mit einer sogenannten ^höheren sozialen Herkunft^. Die Offizierskorps waren in der Regel vom Großbürgertum (Adel) besetzt, auch heute noch waren die letzten beiden Verteidigungsminister (von Guttenberg, de Maziere) aus dem Adel. Im Bundesparlament gibt es keine Politiker*innen, die Arbeiter*innen sind und nur ein Bruchteil hat eine Herkunft aus der Arbeiter*innenklasse.

Wie der Elitenforscher Michael Hartmann nachwies, sind auch in den Feldern Medien, Justiz und Wissenschaft nur sehr wenige Menschen mit einer ^niedrigen sozialen Herkunft^ zu finden. Der geringste Anteil von Menschen mit einer Arbeiter*innenherkunft ist in den Spitzenpositionen der Wirtschaft zu finden.

Aber auch im zwischenmenschlichen Bereich haben Menschen mehr Macht, je ^höher^ die Herkunft ist. Pierre Bourdieu unterscheidet die verschiedenen Ressourcen und Vermögen als „Kapitalsorten“: soziales, kulturelles, ökonomisches und symbolisches Kapital. Hierzu später mehr. Vor allem in Institutionen, die mit Macht verbunden sind, fühlen sich Menschen um so wohler, je ^höher^ ihre Herkunft ist und umso unwohler je ^niedriger^ ihre Herkunft ist.

Das Rechtssystem bestraft die wiederholte Fahrkartenerschleichung im Innenstadtverkehr, wo es um Cent-Beträge geht, härter als Steuerhinterziehungen in sechsstelliger Höhe.

Marginalisierung

Ausgrenzung, Ausschließung, Segregation, Selektion und Marginalisierung sind typische Aspekte der klassenbezogenen Diskriminierung. Im städtischen Raum finden Verdrängungsprozesse statt. Sobald der Mittelschicht ein Stadtteil attraktiv erscheint, in dem eher Arbeiter*innen leben, werden diese an die Randzonen verdrängt (Gentrifizierung). Besonders betroffen sind Obdachlose, denen systematisch der Raum in der Innenstadt verweigert wird. Auch das Bildungssystem ist ein über zahlreiche Stufen („Bildungsschwellen“) stattfindender Prozess der Ausschließung von Arbeiter*innenkindern.

Eine klassenbezogene Marginalisierung findet auch durch Literatur und Medien statt. Wenn über die sogenannte ^Unterschicht^ berichtet wird, ist diese „Berichterstattung“ oftmals stereotypisierend und ^abwertend^. Die Perspektive der sogenannten ^unteren Schichten^ findet sich selten in Literatur und Medien, sie sind häufiger Objekt als Subjekt der Mitteilungen.

Diese Marginalisierung geschieht auch über Denkmuster. Ein besonders mächtiges Denkmuster ist die Vertikalisierung. Klassen werden entlang einer Vertikale verortet, wobei oben das Gute, Aktive, Geistige und die Individualität angesiedelt ist und unten das Schlechte, Passive, Materie und unförmige Masse. Die Marginalisierung von der beherrschten Klasse ist also vertikalisiert, sie ist nicht einfach nur außen, sondern mit einem Ort verbunden, der mit dem Bösen, mit der Hölle identifiziert wird: ^Unterschichten^ kommen aus der ^Unterwelt^. Durch dieses jahrtausendealte Denkmuster erscheint es plausibel, dass ^hohe soziale Herkunft^, ^Hochbegabung^, ^Hochschule^ und ^Hohes Einkommen^ zusammengehören. Genaugenommen gibt es kein ^hohes Einkommen^. Einkommen können groß oder klein sein, aber nicht hoch oder niedrig, es sei denn, man meint die Geldstapel (im Falle von Karl Albrecht mit einem umgerechneten Vermögensgewinn von einer halben Millionen Euro pro Stunde wären die Geldstapel tatsächlich hoch). Die Stärke dieses Denkmusters zeigt sich darin, dass bereits die Begriffe ^Abwertung^ / ^Aufwertung^ das Unten als wertlosen und das Oben als wertvollen Ort werten. Zuschreibungen wie Thilo Sarrazins „Deutschland schafft sich ab“ verbinden die angebliche ^niedrige Intelligenz^ der sogenannten ^Unterschicht^ mit dem drohenden ^Untergang^ der deutschen ^Hochkultur^. Um das Jahr 1930 erschienen in Deutschland eine Reihe von Publikationen, die die deutsche Kultur vom ^Untermenschen^ bedroht sahen. Zu den Publizisten gehörte der Nazi-Ideologe Alfred Rosenberg. Der Nationalsozialismus zeigt, dass Marginalisierungen über Ausgrenzungen und Ghettoisierungen auch in millionenfachen Mord

umschlagen können. Auch heute wird diese Ausgrenzung wieder im Zuge einer eugenischen Denkweise praktiziert, wenn Thilo Sarrazin davon spricht, dass sich das „Problem der Unterschicht“ „auswachsen“ müsse, wenn der Gesundheitsminister Daniel Bahr sagt, dass in Deutschland „die Falschen“ die Kinder kriegen, wenn mit dem Elterngeld eine qualitative Bevölkerungspolitik umgesetzt wird, die dafür sorgen soll, dass mehr Akademikerinder und weniger [^]Unterschichtenkinder[^] geboren werden sollen.

Kulturimperialismus

Der Begriff Kulturimperialismus meint im Zusammenhang mit Klassismus, dass die herrschende (imperiale) Klasse über die Kultur der beherrschten Klasse wacht, diese abwertet, ausbeutet und zerstört. Die Kultur der Privilegierten definiert sich in Abgrenzung zur vermeintlichen „Unkultur“ der Benachteiligten. Auch dies geht mit Vertikalismen einher, die sich in Begriffen wie [^]Hochkultur[^] zeigen. Die Kultur der Benachteiligten ist oftmals geprägt von einer widerständigen Kreativität. Am Beispiel der Gentrifizierung lässt sich der Kulturimperialismus zeigen: In Arbeiter*innenvierteln entstehen Kunstszenen, diese wirken auf die kreative Mittelschicht attraktiv, die dann in diese Viertel ziehen, nach und nach steigt durch diese Attraktivität der Mietpreis, was dann zu einer Verdrängung der proletarischen Bevölkerung führt. Typisch wäre in diesem Zusammenhang die Kommerzialisierung jugendlicher Kultur aus den sogenannten [^]unteren Schichten[^] wie Hiphop/ Rap. Auch für die Sprache gilt eine entsprechende Abwertung, die unterschiedlichen Sprechweisen werden für sozial selektive Zwecke instrumentalisiert. Zum Kulturimperialismus gehört auch, dass die Mittelschicht „Soaps“ über die sogenannte [^]Unterschicht[^] inszeniert (das sogenannte „Lügenfernsehen“) und diese Produktionen so gestaltet, dass der Fernsehkonsum dieses abwertenden [^]Unterschichtenfernsehens[^] dieser [^]Schicht[^] zudem noch zugeschrieben werden kann.

Ungleichheiten in der Klassengesellschaft

Einkommen-, Vermögens- und Arbeitsverteilungsdifferenzen

Sehr deutlich zeigen sich die Unterschiede der Klassengesellschaft in einer sich immer weiter öffnenden sozialen Schere. Die Reichen werden immer reicher, die Armen immer ärmer. Die Vermögensverteilung ist momentan so ungleich, dass das reichste Zehntel über 60% am

Gesamtprivatvermögen besitzt, während die ärmere Hälfte faktisch kein Vermögen mehr hat (Die Schulden des ärmsten Zehntel sind so hoch wie das marginale Vermögen der beiden reicheren Zehntel der ärmeren Hälfte). Wenn man in der sogenannten ^niedrigen Schicht^ geboren wurde, besteht eine große Wahrscheinlichkeit, arbeitslos zu werden. Dies hängt u.a. mit dem Bildungssystem zusammen.

Bildungsbenachteiligung

In der Bildungsforschung wird von Bildungsschwellen gesprochen, die den Zutritt zum jeweils nächst ^höheren^ Bildungsgang vorgelagert sind. Bis zur Einschulung und dem Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe 1 ist vor allem die primäre Benachteiligung von Arbeiter*innenkindern stark. Damit ist gemeint, dass diese weniger Ressourcen zur Verfügung hatten, um in der Schule die selbe Leistung bringen zu können, wie Kinder aus Akademiker*innenhaushalten. Im Bildungssystem greifen dann allerdings noch sekundäre Benachteiligungen, die sich mit den primären multiplizieren. Sekundäre Benachteiligungen resultieren sowohl aus dem Schulsystem als auch aus benachteiligendem Verhalten seitens der Lehrkräfte. Hierauf wird später noch eingegangen. Auch für die Hochschule lassen sich weitere sekundäre Benachteiligungen aufzeigen. Studierende müssen bei der Wohnungssuche oftmals Elternbürgschaften vorlegen und die soziale Herkunft entscheidet über die Vergabe von studentischen Hilfskraftstellen als auch über Stipendien: ^hohe soziale Herkunft^ wird privilegiert.

Deutschland ist aber nicht nur ein Staat mit einer extrem großen sozialen Selektion im Bildungssystem. Erschwerend kommt hinzu, dass den Bildungsabschlüssen in Deutschland eine größere Relevanz zukommt bei der Vergabe von Arbeitsstellen.

Ungleiche Gesundheitschancen

Je ^niedriger^ der soziale Status ist, desto geringer sind die Chancen auf Gesundheit und ein langes Leben. Zudem lässt sich nachweisen, dass die Verweigerung von Anerkennung, wie sie vor allem auch im Bildungssystem gegenüber Arbeiter*innenkindern auftritt, krank macht. Der Begriff hierfür ist „Gratifikationskrise“. Das Gesundheitssystem in Deutschland ist ein Klassensystem, welches zwischen Menschen ohne Krankenversicherung, gesetzlicher Krankenversicherung und privater Krankenversicherung differenziert. Dies macht sich vor allem

dann bemerkbar, wenn das Gesundheitssystem immer stärker nach ökonomischen Gesichtspunkten ausgerichtet wird.

Klassenjustiz

Das ist ein unschönes Wort. Dennoch muss konstatiert werden, dass Steuerhinterziehungen in Millionenhöhe nicht in der selben Weise als kriminell gelten und entsprechend geahndet werden, wie die Fahrkartenerschleichung im einstelligen Eurobereich von Arbeitslosen und Obdachlosen, die bei wiederholter Tat über Monate inhaftiert werden.

Partizipationsschere

1970 gab es kaum klassenbezogene Unterschiede bei den Parlamentswahlen. Seither geht auch in diesem Bereich die Schere auseinander. Menschen aus der sogenannten ^Unterschicht^ beteiligen sich immer seltener an Wahlen, wobei Reiche nach wie vor von ihrem Wahlrecht Gebrauch machen. Je ^tiefer^ die Ebene ist, auf der gewählt wird, desto seltener wählen Menschen mit geringen Ressourcen.

Kapitalistische Vergesellschaftung

Wenn die Menschen aus den sogenannten ^unteren Schichten^ immer seltener wähler, häufiger erkranken, inhaftiert werden, aus der Bildung entfernt und immer ärmer werden, so hängt dies mit der *kapitalistischen Vergesellschaftung* zusammen. Damit ist gemeint, dass in unserer bürgerlichen Gesellschaft die kapitalistischen Produktionsbedingungen und -verhältnisse bedingen, wie wir uns als gesellschaftliche Wesen konstruieren. Damit ist nicht gemeint, das „der“ Kapitalismus oder „die“ Kapitalist*innen bestimmen, wie wir zu denken und zu handeln haben, sondern dass der Kapitalismus einen Möglichkeitsraum vorgibt und dass in dieser Gesellschaft alles in einem bestimmten Licht erscheint, welches von den kapitalistischen Produktionsbedingungen ausgeht. So sind die Produktionsverhältnisse Zuschreibungsräume, in denen Strukturkategorien wie Geschlecht, Rasse, Körper und Klasse zu Diskriminierungsformen werden, die unsere Identitäten bestimmen und damit die Möglichkeiten bestimmten Arbeitsplätze zu erhalten. Neben Sexismus (bzw. Heteronormativität), Rassismus und Bodyismus (auf den Körper bezogene Diskriminierungen wie Behinderten- und Altenfeindlichkeit) ist auch der Klassismus eine entsprechende Diskriminierungsform, die den Zugang auf Arbeitsplätze und

Ressourcen steuert.

Diese Strukturkategorien bedingen unsere Identitäten. Dabei überschneiden sie sich in der einzelnen Person. So, wie sich aus den vier Farben des Vierfarbdrucks alle Farben drucken lassen, kann sich aus den vier Strukturkategorien jede Identität herausbilden. Unser Möglichkeitsraum im Sinne des Nach-Möglichkeit-Seiendem ist nach Ernst Bloch daher durch die Bedingungen der kapitalistischen Produktionsweise bestimmt. Dennoch gibt es immer wieder den Vorschein auf eine bessere Welt, die gegen die diskriminierenden Zuschreibungen Tendenzen aufzeigen und konkrete Utopien in den Bereich des In-Möglichkeit-Seienden rücken.

Soziale Herkunft nach Pierre Bourdieu

Klassismus bezieht sich auf das Merkmal Sozialer Status. Dieser kann unterteilt werden in Soziale Position (bspw. Langzeitarbeitslosen-Abwertung, Diskriminierung von Obdachlosen) und Soziale Herkunft. Die soziale Herkunft wiederum lässt sich messen an den Ressourcen, die einem in der Kindheit zur Verfügung stehen. Pierre Bourdieu spricht von den verschiedenen Kapitalsorten, die einem zur Verfügung stehen. Kapital ist akkumulierte Zeit. Bourdieu unterscheidet zwischen ökonomischen Kapital (Geld, Aktien, etc.), sozialem Kapital („Vitamin B“, soziales Umfeld, etc.) und kulturellem Kapital. Das kulturelle Kapital kann wiederum differenziert werden nach objektivem Kulturkapital (Bücher, Bilder, heute auch Internetzugriffsmöglichkeiten, etc.), institutionalisiertem Kulturkapital (Zertifikate, Bildungsabschlüsse, etc.) und inkorporiertem Kulturkapital. Inkorporiertes Kulturkapital meint, dass der Körper mehr oder weniger eine kulturelle Ressource ist, nicht nur in dem Sinn von kulturell unterschiedlichen Tischsitten, sondern auch im Sinne von körperlichem Wohl- („Fisch im Wasser“) und Unwohlsein (Stottern, Erröten, Herzrasen, ...) je nach dem Umfeld, in dem man sich bewegt. Bourdieu spricht hier von „The sense of one's place“, dem Sinn dafür, sich am richtigen Platz zu wissen.

Verwandt mit dem inkorporierten Kulturkapital ist der Habitus. Nach Bourdieu ist der Habitus eine grundlegende Art, wie ich mich gebe und wie ich die Welt wahrnehme. Er ist damit eine „strukturierte“ und eine „strukturierende Struktur“, ein „begriffsloses Erkennen“, das „Klassenunbewusste“. Der Habitus wird in den ersten Lebensjahren geprägt und ist danach kaum noch änderbar. Geschmack wäre bspw. in erster Linie eine Habitusfrage. Neben dem Klassenhabitus existiert auch ein Geschlechterhabitus.

Auf der Grundlage von Bourdieus Habituskonzept untersuchte Lars Schmidt Habitus-Struktur-Konflikte von studierenden Arbeiter*innenkindern. Deren Habitus stimmt oftmals nicht mit den Erfordernissen des akademischen Feldes überein, welches Bourdieu als „scholastisch“ kritisiert. Dieser Konflikt wirkt sich oftmals einseitig zu Lasten des Individuums aus, welches als mangelhaft erscheint. Diese Struktur bezeichnet Mechthild Gomolla als „institutionalisierte Diskriminierung“, die sie explizit an Schulen feststellte zuungunsten von Migrant*innenkindern. Im US-amerikanischen werden Studierende und Akademiker*innen als „Straddler“ bezeichnet (von „to straddle“: spreizen), die sich mit einem Bein in der Herkunfts- mit dem anderen Bein in der aktuellen Kultur befinden.

Seit über einhundert Jahren wird das Protestverhalten von Jungen aus der Arbeiterschicht im Schulsystem untersucht. Otto Rühle sprach kurz nach der Jahrhundertwende in seiner Untersuchung „Zur Psychologie des proletarischen Kindes“ von der „proletarischen Protestmännlichkeit“ der Arbeiter*innensöhne. Circa siebzig Jahre später untersuchte Paul Willis die Gegenkultur von Arbeiterjugendlichen in seinem Buch „Spaß am Widerstand“. Diese Protesthaltungen und Gegenkulturen haben ihre Berechtigung, sind aber nicht effektiv in der Aufhebung klassistischer Benachteiligungen. Zielführender wäre eine bewusst politische Selbstorganisation von Arbeiter*innenkindern im Bildungssystem.

Bildungsbenachteiligungen

Bei den Bildungsbenachteiligungen kann zwischen politischen Vorgaben, die zur Bildungsbenachteiligung führen, und den Effekten der Bildungsbenachteiligung unterschieden werden.

Zu den politischen Vorgaben zählt in der Bundesrepublik Deutschland ein Diskurswechsel. War bislang die Chancengleichheit ein anzustrebendes Ziel in der Bildungspolitik, so wird nun von Chancengerechtigkeit gesprochen. Die Chancen sollen nicht mehr gleich verteilt sein, sondern gerecht. Der Unterschied besteht darin, dass Arbeiter*innenkindern nicht mehr allein Anspruch auf die Chance haben sollen, primäre Bildungsbenachteiligungen im Bildungssystem auszugleichen, sondern sogenannte „Hochbegabte“ sollen Chancen haben, sich vom Durchschnitt abzuheben. Der Diskurs der Chancengerechtigkeit mit einer stärker differenzierenden Bildungspolitik einher, die Eliteschulen, Elitehochschulen, Exzellenzcluster etc. ermöglichen soll. Gesamtgesellschaftlich ist dieser Diskurs verbunden mit einer Demografisierung der

Sozialpolitik. Dieser schlägt sich bspw. nieder in der „nachhaltigen Familienpolitik“. Erhielten bislang ärmere Familien aus Erwägungen der Sozialkompensation Erziehungsgeld, reichere Familien hingegen nicht, so wurde diese Zahlung mit dem Elterngeld abgeschafft. Fortan erhalten nur noch die Familien Geld, die ein Einkommen haben. Für geringverdienende Familien ist diese Politik nachteilig, da das Elterngeld einkommensabhängig gezahlt wird und zwar nur für ein Jahr. Dieser Regelung ging eine Diskussion voran, dass in Deutschland „die Falschen“ die Kinder kriegen. Kinder aus ärmeren Familien werden damit nicht nur bewusst schlechter gestellt, ihnen wird auch verdeutlicht, dass sie „die Falschen“ sind. Begründet wurde das Elterngeld vor allem damit, dass auf Deutschland ein Akademiker*innenmangel zukomme und PISA gezeigt habe, dass vor allem Akademiker*innenkinder studieren, weshalb man mehr Akademiker*innenkinder benötige.

Eine weitere problematische Vorgabe ist die Schuldenbremse. Diese ist nun verfassungsmäßig verankert und wird vor allem in den Bundesländern zu sogenannten „Sachzwängen“ führen, die sich bildungspolitisch auswirken werden. Für Bildung (Bibliotheken, Schulen, Hochschulen, VHS, etc.) wird in den nächsten Jahren wenig Geld da sein, was zu einer Privatisierung von Bildung und damit zu einer zunehmend zu bezahlenden Bildung führen wird.

Auf der Hochschulebene hat sich vor allem der Bologna-Prozess nachteilig auf Arbeiter*innenkinder ausgewirkt. Mit der Modularisierung ist es kaum noch möglich, neben dem Studium zu erarbeiten, von dieser Arbeit haben sich allerdings überproportional oft Arbeiter*innenkinder ihr Studium finanziert. Mit den zeitlichen Straffungen entfällt für Arbeiter*innenkinder im Studium das, was Steffani Engler die „zweite Sozialisation“ nannte. Arbeiter*innenkinder brauchen oftmals eine Eingewöhnungsphase für das ihnen fremd erscheinende akademische Feld. Als drittes ist mit der Aufteilung des Studiums in Bachelor- und Masterstudiengängen eine neue Bildungsschwelle entstanden, an der – wie bei allen anderen Bildungsschwellen auch – Arbeiter*innenkinder überproportional ausgesiebt werden. Beim Bologna-Prozess war auch die Implementierung einer „Sozialen Dimension“ vorgesehen, mit der die oben genannten Maßnahmen abgemildert werden sollten. Diese „Soziale Dimension“ wurde allerdings nirgendwo umgesetzt, obschon dies sehr einfach wäre (Landesmittel an Hochschulen könnten gewichtet (sozial dimensioniert) werden, je nach Anteil der Studierenden mit ^niedriger sozialer Herkunft^ die erfolgreich an den Hochschulen abschließen).

Auf die konkreten Bildungsbenachteiligungen wird an dieser Stelle nur stichwortartig

eingegangen:

pränatal:

Elterngeld statt Erziehungsgeld

Kita:

Oft noch kostenpflichtig, faktisch kein Betreuungsgeld für ALG II

Grundschule:

bei gleichen Noten erhalten Arbeiter*innenkinder seltener Gymnasialempfehlungen (Hradil-Studie)

bei gleichen Leistungen erhalten Arbeiter*innenkinder seltener Gymnasialempfehlungen (LAU-Studien Hamburg, IGLU-Studien)

die Ungleichbehandlung kann nicht auf sekundäre Merkmale wie Mitarbeit, Neugier, Intelligenz zurückgeführt werden (WZB-Studie)

die primäre Benachteiligung wird nicht nur nicht ausgeglichen, sondern multipliziert sich mit einer sekundären Benachteiligung durch Lehrkräfte (Vodafone-Studie)

Sek I

die schulischen Kompetenzen von Hauptschüler*innen liegen zum Teil über denen von Gymnasiast*innen (TIMMS)

Nicht-Anerkennung von Leistungen kann zu psycho-somatischen Gratifikationskrisen führen

Sek II

Mit dem G8 ist es noch schwerer geworden, von der Haupt- oder Realschule zum Gymnasium zu wechseln.

80% der Arbeiter*innenkinder mit Abitur wechseln nicht von der Schule zur Hochschule

Hochschule

Arbeiter*innenkinder studieren häufiger an Fachhochschulen

sie müssen häufiger neben dem Studium arbeiten und ihre Arbeit hat seltener mit dem Fach zu tun, welches sie studieren

um den knappen Wohnraum zu erhalten, müssen oftmals Elternbürgschaften vorgelegt werden

sie erhalten seltener Stipendien

sie erhalten seltener Jobs als studentische Hilfskräfte

Nach der Hochschule

eine Karriere in die sogenannte Elite ist nicht durch einen Dokortitel garantiert, sondern selbst nach einem Promotionsabschluss noch die soziale Herkunft ausschlaggebend.

Links und Literatur:

Literatur:

- Leah Carola Czollek/ Gudrun Perko/ Heike Weinbach (2012): Praxishandbuch Social Justice und Diversity. Theorien, Training, Methoden, Übungen, Weinheim und Basel
- Andreas Kemper/ Heike Weinbach (2009): Klassismus. Eine Einführung, Münster

Links:

- <http://www.social-justice.eu/socialjustice.html>
- <http://klassismusforschung.wordpress.com/>
- <http://www.fikus-muenster.de/>
- <http://dishwasher.blogspot.de/>
- <http://www.classism.org/>

Zudem gibt es einen E-Mail-Verteiler für Menschen mit sogenannter ^niedriger sozialer Herkunft^ im akademischen Feld. Ansprechpartner ist Andreas Kemper:

andreas.erich.kemper@gmail.com

Andreas Kemper, Kontakt über <http://andreakemper.wordpress.com>

Handout von Harald Hahn zum Workshop „ Soziale Herkunft und Bildung eine Annäherung an die Heimliche Begleiter mit dem Statuen/Bildertheater “ auf der Fachtagung zur Sozialarbeit an Schulen am 15. 10. 2013 in Berlin

Warming Up: zu Gruppenbildung, Vertrauen, Fehlerfreundlichkeit

Klatschkreis

Die TeilnehmerInnen (TN) stehen im Kreis. Der Spielleiter gibt ein Klatschsignal nach links oder rechts. Die Person, die das Signal erhält, gibt es an ihren Nachbarn oder ihre Nachbarin auf der anderen Seite weiter. So entsteht ein Klatschkreis.

Varianten: Vokale (A, E, I, O, U) werden anstelle des Klatschens weiter gegeben.

Ich bin ein Star

Die Gruppe steht in einer Reihe aufgestellt und eine Person geht nach vorne stellt sich vor. Mein Name ist Und ich bin ein Star. Daraufhin bekommt die Person einen Applaus der ganzen Gruppe. Danach geht sie wieder in die Reihe und die nächste Person geht nach vorne und darf für einen Augenblick ein Star sein.

Klangwald (Übung zum Thema Vertrauen)

Die TN bilden Zweiergruppen. Eine Person gibt einen Klang/ein Geräusch vor. Es sollte ein Klang sein, den sie auch über einen längeren Zeitraum machen kann. Die andere Person schließt die Augen und der Partner/die Partnerin führt sie mit dem vereinbarten Laut/ Sound durch den Raum. Wenn die Person mit geschlossenen Augen keinen Klang mehr hört, bleibt sie sofort stehen. Sie läuft erst wieder los, wenn sie den Ton wieder hören kann. Der/die Partner/in kann so verhindern, dass sie mit anderen TN oder Dingen im Raum zusammenstößt. Auch lässt sich auf diese Weise schnell die Richtung wechseln. Wenn sehr viele Paare durch den Raum geführt werden, entsteht ein Klangwald mit unterschiedlichen Tönen und Geräuschen.

123 von Bradford

Neben Vertrauen ist die Fehlerfreundlichkeit ein weiterer wichtiger Bestandteil meiner theaterpädagogischen Arbeit. Es ist wichtig, eine Atmosphäre zu schaffen, in der Menschen Fehler machen dürfen und in der Fehler nicht als etwas Schlimmes angesehen werden. Bei dieser Übung kommt es oft vor, dass viele kleine Fehler beim Einüben der Choreografie passieren. Deshalb ist die Übung optimal geeignet, theaterpädagogisch zu erfahren, dass es vollkommen in Ordnung ist, Fehler zu machen.

In Zweiergruppen wird bis drei gezählt. Eine Person sagt eins, die andere zwei, dann die erste Person drei und die zweite Person beginnt wieder mit der Eins. Diese erste Stufe wird von den Zweiergruppen durchgespielt. Schon auf dieser Ebene kann es vorkommen, dass die ersten Fehler passieren. Im zweiten Schritt, wird dann die Eins ersetzt durch eine Bewegung und ein Geräusch. Zwei und drei bleiben Zahlen. Nun hat die Zweiergruppe Zeit, auch dies auszuprobieren. Danach wird auch die Zwei durch Bewegung und Geräusch ersetzt und zum Ende auch noch die Drei. Wenn man möchte, kann man nach dem dritten Durchgang eine kleine Präsentation der Zweiergruppen mit ihrer Choreografie von 123 von Bradford durchführen. Eine Übung die garantiert immer Spaß macht.

Statuen/Bildertheater

Einführung in das Statuen- und Bildertheater

Eine Übung, die sehr gerne als Aufwärmübung des Statuen – Bildertheaters benutzt wird, ist „*Complete the Image / Vervollständige das Bild*“. Um mit dem Körper Bilder darzustellen, benötigt es eine körperliche Ausdrucksfähigkeit, die mit dieser Übung sehr geschult wird. Die verbale Sprache spielt in dieser Übung keine Rolle. Es geht nur um körperliche Darstellung. Ich schätze die energetische Atmosphäre, die von dieser Übung ausgeht. Das konzentrierte Arbeiten und die aus dem Spiel heraus entstehenden Bilder erzeugen eine sehr angenehme ästhetische Atmosphäre. Sie kann zur Weiterarbeit zum Beispiel an Spielszenen genutzt werden. Auch für die transkulturelle Bildungsarbeit ist diese Übung gut geeignet, weil Menschen dabei auch ohne verbale Kommunikation gemeinsam etwas Kreatives gestalten können.

Complete the Image / Vervollständige das Bild

Zwei Personen geben sich die Hand und frieren ein. Dann geht eine Person heraus aus dem Bild. Die andere Person bleibt in ihrer starren Körperhaltung stehen. Die herausgetretene Person schüttelt kurz ihren Körper aus und schaut sich die verbliebene Statue an. Sie folgt ihrem Impuls, denkt nicht zu lange nach, sondern geht mit einem anderen körperlichen Ausdruck wieder in das Bild. Die Person verändert nicht die Statue, die noch in der Begrüßungshaltung mit der ausgestreckten Hand steht, sondern stellt sich in Beziehung zu ihr anders hin. Sie kann dabei Körperkontakt aufnehmen, muss es aber nicht. Nun sehen wir ein anderes Bild.

Nachdem dieses Bild einige Sekunden steht, geht nun die zweite Person heraus, schüttelt sich aus und folgt ihrem Impuls wieder ins Bild hinein. Die Übung wird auf diese Weise fortgesetzt, so dass immer neue Bilder entstehen. Nach einiger Zeit kommt eine dritte Person ins Bild und die TN machen die Übung zu dritt weiter. Nach und nach kommen eine vierte, fünfte und sechste Person etc. hinzu. Die Grundregel ist: Eine Person ist draußen, die anderen bleiben im Bild. Die herausgetretene Person geht ins Bild zurück und gibt einen neuen Impuls herein. Es ist darauf zu achten, dass wirklich nur mit dem Körper kommuniziert wird. Die verbale Sprache ist tabu.

Skulpturenpark zu Heimlichen Begleitern

In Zweierteams werden Statuenbilder zu Heimliche Begleiter in Bezug auf soziale Herkunft in Form einer Ausstellung erstellt. Eine Person ist der Bildhauer oder die Bildhauerin, die andere ist das modellierte Objekt. Der Bildhauer formt mit den Händen eine Statue, die einen Heimlichen Begleiter darstellt. Dabei können auch Requisiten benutzt werden, die im Raum vorhanden sind. Wenn der Bildhauer sein Bild beendet hat, wird das Kunstwerk noch beschriftet. wird dem Werk ein Name gegeben. Ist der Bildhauer fertig, verlässt er den Ausstellungsraum. Wenn kein Bildhauer mehr im Raum ist, können sich die Statuen kurz ausschütteln. Danach nehmen sie ihre Haltung wieder ein und es wird Instrumentalmusik abgespielt. Die Ausstellung der Heimlichen Begleitern kann nun von allen Bildhauern besucht werden. Im Anschluss findet ein Wechsel statt. Wer Bildhauer war, wird nun zum Objekt.

Die Karten mit den Titeln der Skulpturen werden nach jeder Ausstellungsrunde an eine Tafel gepinnt in unserem Fall auf dem Tisch ausgelegt, Sind alle Ausstellungen vorbei, betrachten die TN sie noch einmal gemeinsam. Dabei können sie sich darüber

austauschen, welche Skulpturen oder unklar sind, welche Bilder die Betrachter besonders beeindruckt haben. Es entsteht eine Diskussion über die Heimlichen Begleiter In Bezug auf soziale Herkunft. In unserem Fall wurde über Zuschreibungen diskutiert und welche Bilder diese im Kopf auslösen.

Skulpturen in der Heimlichen Begleiter Ausstellung. Sie trugen den Titel: Bildungshürden, Es geht weiter, Alles sehr unübersichtlich, Mir gehört die Welt!, Tänzerin, Bloß dazugehören Dabei sein ist (fast) alles..., Ich schaff das nicht, Ich will auch gesehen werden, Oma beim Vorlesen, Mike stört den Unterricht, Nach euren Regeln spiel ich nicht, Kommunikationsfähigkeiten, Ich glaub nicht an mich, Schichtarbeiterin,

**Konzept und Durchführung des Workshops: Harald Hahn
Freiberuflicher Theaterpädagoge/Berlin www.harald-hahn.de**

Weiterführende Literatur:

Jens Clausen, Harald Hahn, Markus Runge (Hrsg.)
Das Kieztheater Forum und Kommunikation für den Stadtteil.
Ibidem-Verlag, Stuttgart 2009

Augusto Boal
Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-
Schauspieler. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1989

Konzept und Durchführung: © **Harald Hahn, Theaterpädagoge Berlin**
www.harald-hahn.de

Soziale Herkunft und Bildung

Daten und Fakten für die Schule und ihre Bedeutung für die Schulsozialarbeit

Bildung ist die Grundlage für eine erfolgreiche selbst bestimmte, zielgerichtete und umfassende Lebensgestaltung und bedeutet die optimale Ausbildung der individuellen Anlagen jeder Persönlichkeit. Bildung ist von zentraler Bedeutung für das Individuum und für die Gesellschaft als Ganzes. Bildung ist das Fundament der modernen Bürgergesellschaft.

In einem modernen Sozialstaat und einer globalisierten Welt und Wissensgesellschaft ist Bildung ein wichtiger Schlüssel zu Chancengerechtigkeit und sozialer Teilhabe. Individueller Wohlstand und Teilhabechancen hängen wesentlich von den eigenen Chancen auf dem Arbeitsmarkt ab. Der Zugang zum Arbeitsmarkt wird maßgeblich durch das Bildungssystem entschieden.

In kaum einem anderen europäischen Land gibt es einen so engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungschancen wie in Deutschland. Unser Schulsystem fördert die soziale Segregation, reproduziert und zementiert soziale Ungleichheiten. Es ist auslese- statt förderorientiert. Die zu frühe Selektion, die mangelnde individuelle Förderung, die Dreigliedrigkeit des Schulwesens und die geringe Durchlässigkeit zwischen den Schultypen wirken sich besonders negativ aus.¹

Von der sozialen Herkunft ist jedoch auch abhängig, was Eltern unter (relevanten) Bildungsinhalten verstehen und damit allgemein unter Bildung. Besonders auseinander liegt die Bedeutungszuweisung bezüglich auf Geschichtskennntnisse. Während 35% der oberen Schichten dies als unverzichtbar für gute Bildung ansieht, sind dieser Ansicht lediglich 13% der sozial schwächeren Schichten.²

Auch wie eine optimale Förderung der Kinder aussehen sollte, ist schichtengeprägt. So ist die Wahl einer geeigneten Schulwahl für 61% der oberen sozialen Schichten, aber nur für 36% der unteren sozialen Schichten von Bedeutung.³

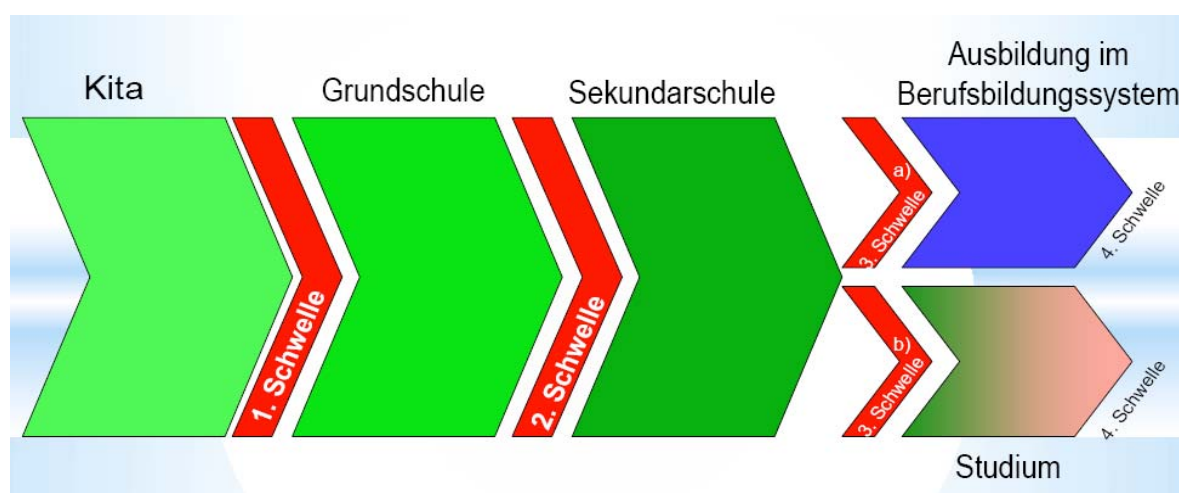


Abb.1: Die vier Bildungshürden im deutschen Bildungsgefüge

¹ Der Paritätische macht Schule. Thesenpapier des PARITÄTISCHEN Gesamtverbandes für eine Reform des Schulwesens. Berlin 2009

² Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH (2012): Institut für Demoskopie Allensbach. Zwischen Ehrgeiz und Überforderung. S.8

³ Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH (2012): S.9

Die Bertelsmann-Stiftung geht von mindestens drei selektierenden Übergängen in der Bildungsbiografie aus. Es sind jedoch mindestens vier lokalisierbar. (vgl. **Abb.1**)

- a) Besuch einer/Keiner Kita
- b) der Übergang in die Grundschule,
- c) in die weiterführende Schule und in die Sekundarstufe II,
- d) und dann in Beruf, Ausbildung oder Hochschule.⁴
- e) Beschäftigung

Die Einmündung in ein Beschäftigungsverhältnis nach der beruflichen Erstqualifikation wird dann merkwürdigerweise „2. Schwelle“ genannt.

Der Einschulungszeitpunkt im Leben eines Kindes ist ein großes Ereignis in der Kindheit. Entsprechend der Länderregelungen wurden zum Schuljahr 2011/12 90,5% der Kinder fristgerecht, d.h. ihrem Alter gemäß eingeschult. Darüber hinaus wurden 5,5% verspätet sowie 3,9% vorzeitig eingeschult. Erwähnenswert ist noch, dass 3,5% der eingeschulten Kinder ihre Schullaufbahn in einer Förderschule beginnen.⁵

1. Schwelle

Die Wahl der „richtigen“ Schule wird von den Eltern sehr unterschiedlich gehandhabt. Während in den oberen Segmenten bereits die Grundschulwahl langfristig geplant und organisiert wird und dabei auch die Option privater hochpreisiger Schulen selbstverständlich mitbedacht wird, orientieren sich die Eltern einfacher Schichten meist pragmatisch am geografisch nächstgelegenen Schulstandort. In der Mittelschicht werden vielerlei Aspekte wie Schulweg vs. eigener Arbeitsweg, gemeinsame Einschulung bestehender Kitagruppen, Schulprofil, Ruf der Schule etc. abgewogen und strategisch umgesetzt. Dabei wird viel Kreativität aufgewandt, um das eigene Kind in der „Wunschschule“ unterzubringen.

In Großstädten ist eine Segregation der Schülerschaft bereits in der Grundschule zu beobachten, die herkunftsgebunden ist. In Berlin trifft dies auf fast zwei Drittel dieser Kinder zu. Diese Ballung ist aber nur zum Teil mit der Bewohnerzusammensetzung der Wohnquartiere zu erklären. Die Segregation wird durch die elterliche Schulwahl massiv verstärkt. So wählen bildungsnahe Eltern (auch mit Migrationshintergrund) die Schule für ihre Kinder häufig nach einsehbareren Merkmalen aus, zu denen der Anteil von Schülern mit Zuwanderungsgeschichte gehört, „da die meisten Eltern diese mit mangelhaften Lernmöglichkeiten und einem problembelasteten Umfeld assoziieren. (...) Die in den weiterführenden Schulen institutionalisierte Trennung nach Leistung wird somit bereits an Grundschulen mittels wohnräumlicher Segregation und elterlicher Schulwahlentscheidung eingeleitet.“⁶ Durch die vorhandenen Schulbezirke⁷ ist die zu besuchende Schule eines schulpflichtig gewordenen Kindes vorgegeben. Es bedarf somit eines aktiven und

⁴ Bertelsmann-Stiftung (2013): Chancenspiegel 2013. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme mit einer Vertiefung zum schulischen Ganztage. Bielefeld. S. 59

⁵ Bertelsmann-Stiftung (2013): S. 60

⁶ Vgl. hierzu: Fincke, Gunilla / Lange, Simon (2012): Segregation an Grundschulen. Der Einfluss der elterlichen Schulwahl. In: Policy Brief des Sachverständigenrat deutscher Stiftungen. Berlin. S. 2

⁷ Es gibt auch die Bezeichnungen Schulsprengel, Schuleinzugsbereich oder Einschulungsgebiet.

oftmals aufwändigen Handelns, um das Kind auf einer anderen Schule einzuschulen. Diesen Aufwand zu erkennen, zu betreiben und zum Erfolg zu führen erfordert Ressourcen und Wissen, das Eltern aus einfachen sozialen Lagen oftmals nicht zur Verfügung steht. „Die von Eltern am häufigsten genannten Kriterien für die Entscheidung sind ① die Länge des Schulwegs, ② die Qualität der Schule, sowie ③ das soziale Umfeld der Schule.⁸ Hieraus leiten die Eltern das „Störpotenzial“ im Unterricht ab, welches sie für ihre Kinder möglichst gering halten wollen.

Eine völlig freie Schulwahl (wie es der Paritätische fordert) würde, das zeigen etliche Untersuchungen, die Segregation befördern.⁹

Dem entgegenzuarbeiten gelingt nicht durch eine erzwungene Mischung der Schülerschaft.

- a) die Schulen müssen die Eltern vor der Einschulung gewinnen,
- b) durch Vernetzung mit externen Partnern kann die Attraktivität der Schule gesteigert werden,
- c) eine gezielte Fortbildung aller Pädagogen einer Schule z.B. im Bereich Sprachbildung und interkultureller Öffnung.¹⁰

Für die Absetzbewegung bildungsaffiner Eltern spricht auch die steigende Zahl von Kindern auf Privatschulen. So stieg der Anteil der privat beschulten Kinder von 4,8% im Jahre 1992 auf 8,4% im Jahre 2011. Das sind zwar keine riesigen Größen, doch die Tendenz ist klar erkennbar und vor allem in den großen Städten ist dieser Trend besonders gut sichtbar.¹¹ Aber auch in Mecklenburg-Vorpommern gehen 17% aller Schüler allgemein bildender Schulen auf eine Privatschule.

Für die **Schulsozialarbeit** ergeben sich daraus eine ganz Reihe von Fragen und dann ggf. Handlungsnotwendigkeiten.

- Ist die Frage der Schülerzusammensetzung einer Grundschule überhaupt etwas, was die Schulsozialarbeit interessiert?
Dies hat etwas mit dem Selbstverständnis der Schulsozialarbeit zu tun. Beansprucht sie für sich, mit für Bildungsgerechtigkeit beizutragen? Dann wäre die Frage eindeutig mit „Ja“ zu beantworten; ansonsten mit „Nein“ und wir sollten uns einem anderen Thema zuwenden.
Zugegebenermaßen ist dies ein Thema, was derzeit noch keinen erkennbaren Stellenwert in der Schulsozialarbeit hat.
- Kann die Schulsozialarbeit Einfluss auf das Einschulungsverhalten der Eltern nehmen?
Dies kann auf mehreren Wegen geschehen.
In Kooperation mit den abgebenden Einrichtungen (Kitas)
Ein eigenes Profil entwickeln, was bildungsaffine Eltern anspricht.¹²
Kooperationen mit Partnern initiieren, die für bildungsorientierte Eltern attraktiv sind.¹³
- Welche Strategien sind denkbar?
Mit der Schule Ziele bezüglich der Zugangsgerechtigkeit entwickeln.

⁸ Vgl. Claussen (2006), Kristen (2005), Noreisch (207b), Riedel et al. (2010), Schneider et al. (2011) [in: Fincke / Lange (2012)]

⁹ Fincke / Lange (2012): S. 14, Ladd, Helen / Fiske, Edward / Ruijs, Nienke (2010): Parental Choice in the Netherlands: Growing Concerns about Segregation. Sanford Working Paper Series, Durham

¹⁰ Fincke / Lange (2012): S. 2

¹¹ Statistisches Bundesamt (2012): Private Schulen. Fachserie 11, Reihe 1.1, Blatt 8.2. Wiesbaden

¹² Attraktive Ganztagsangebote, Sprachen, Musik, Theater oder Sport (in Sportarten, die im Bildungsbürgertum angesehen sind wie Segeln oder Tennis)

¹³ Musikschulen, Museen, Orchester, Partnerschaften mit ausländischen Schulen etc. Ein Beispiel ist das Projekt Kinderoper der Caritas Berlin

Mit außerschulischen Partnern eine Imagekampagne entwickeln: „Mein Kind geht auf unsere Schule“
Gezielt Eltern aus bildungsaffinen Häusern bewerben.

- Kritisch ist die Frage der Binnensegregation zu sehen, wo in Schulen leistungsorientierte Spezialklassen oder nach Konfession getrennte Klassen eingerichtet werden.¹⁴

2. Schwelle

Der Übergang dann an die weiterführende Schule ist seit langem nicht nur Gegenstand von Übergangs- und Bildungsforschung, sondern auch Thema teilweiser erbitterter politischer Kontroversen.

„Entscheiden für das Entstehen von Ungleichheiten im Bildungssystem sind die Übergänge zur jeweils nächsten Schulstufe und die damit verbundenen Auswahlentscheidungen. In Deutschland betrifft dies insbesondere den frühzeitigen Übergang von der Grundschule in das mehrgliedrige System der Sekundarstufe I. Dieser hat langfristige Konsequenzen für den weiteren Bildungsweg, da spätere Schulformwechsel selten und Aufstiege nur vereinzelt möglich sind.“¹⁵

Eigentlich soll die Aufteilung der Schüler allein an ihrer Leistungsfähigkeit orientiert geschehen. Die sozioökonomische Lage soll dabei keine Rolle spielen dürfen. Es gibt jedoch inzwischen eine Vielzahl an Untersuchungen, die belegen, dass die Wahl der jeweiligen weiterführenden Schulart sich nicht allein an den Kompetenzen der Kinder orientiert.¹⁶

An dieser sozialen Auslese wirken hauptsächlich drei Faktoren mit:

- Bildungsnahe Familien haben für ihre Kinder bessere Lern- und Fördermöglichkeiten und bekommen bessere Noten,
- Die Schullaufbahneempfehlungen weisen Kindern aus oberen sozialen Schichten bei gleicher Kompetenz häufiger einen Gymnasialweg zu.¹⁷
- Die Elternentscheidung ist schichtenspezifisch selektiv und weist eine statuserhaltende Schullaufbahn tendenziell zu.¹⁸

„Eltern ohne Abitur melden ihre Kinder deutlich häufiger an Haupt- und Realschulen an, selbst wenn diese für die Realschule bzw. das Gymnasium empfohlen wurden. Umgekehrt sind bei

¹⁴ Lt. Art. 49 Abs. 2 BayEUG sind Grundschulen angehalten, Schüler mit derselben Konfessionszugehörigkeit derselben Klasse zuzuweisen. Alle Grundschulen müssen bei der Einschulung das Einverständnis der Eltern zur Klassenzuweisung nach Konfession einholen.

¹⁵ Uhlig, Johannes (2010): Brachliegende Potenziale durch Underachievement. Soziale Herkunft kann früh Bildungschancen verbauen. In: WZBrief Bildung 12. Berlin. S.4

¹⁶ Bertelsmann-Stiftung (2013): S. 61

¹⁷ Bos, Wilfried / Irmela Tarelli / Albert Bremerich-Vos / Knut Schwippert (2012): IGLU 2011. Lesekompetenz von Grundschulern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster;
Maaz, Kai / Jürgen Baumert / Ulrich Trautwein (2010): „Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext Schule. Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit?“ Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Hrsg. Heinz-Hermann Krüger, Ursula Rabe-Kleberg, Rolf-Torsten Kramer, Jürgen Budde. Wiesbaden. S. 69-102

¹⁸ Eltern streben für ihre Kinder mindestens dasselbe Bildungsniveau an wie das ihrige. (Bertelsmann-Stiftung (2013): S. 70)

Eltern mit Abitur Anmeldungen an Realschulen „trotz“ Hauptschulempfehlung sowie Anmeldungen an Gymnasien „trotz“ Realschulempfehlung häufiger.“¹⁹

Kinder mit Migrationshintergrund werden tendenziell nicht wegen ihrer Abstammung bei der Schulübertrittsempfehlung benachteiligt. Hier wirkt der Statureffekt der Eltern jedoch besonders stark.²⁰

Ein weiterer Selektionsmechanismus greift in der Probezeit am Gymnasium, wo ein Mechanis-

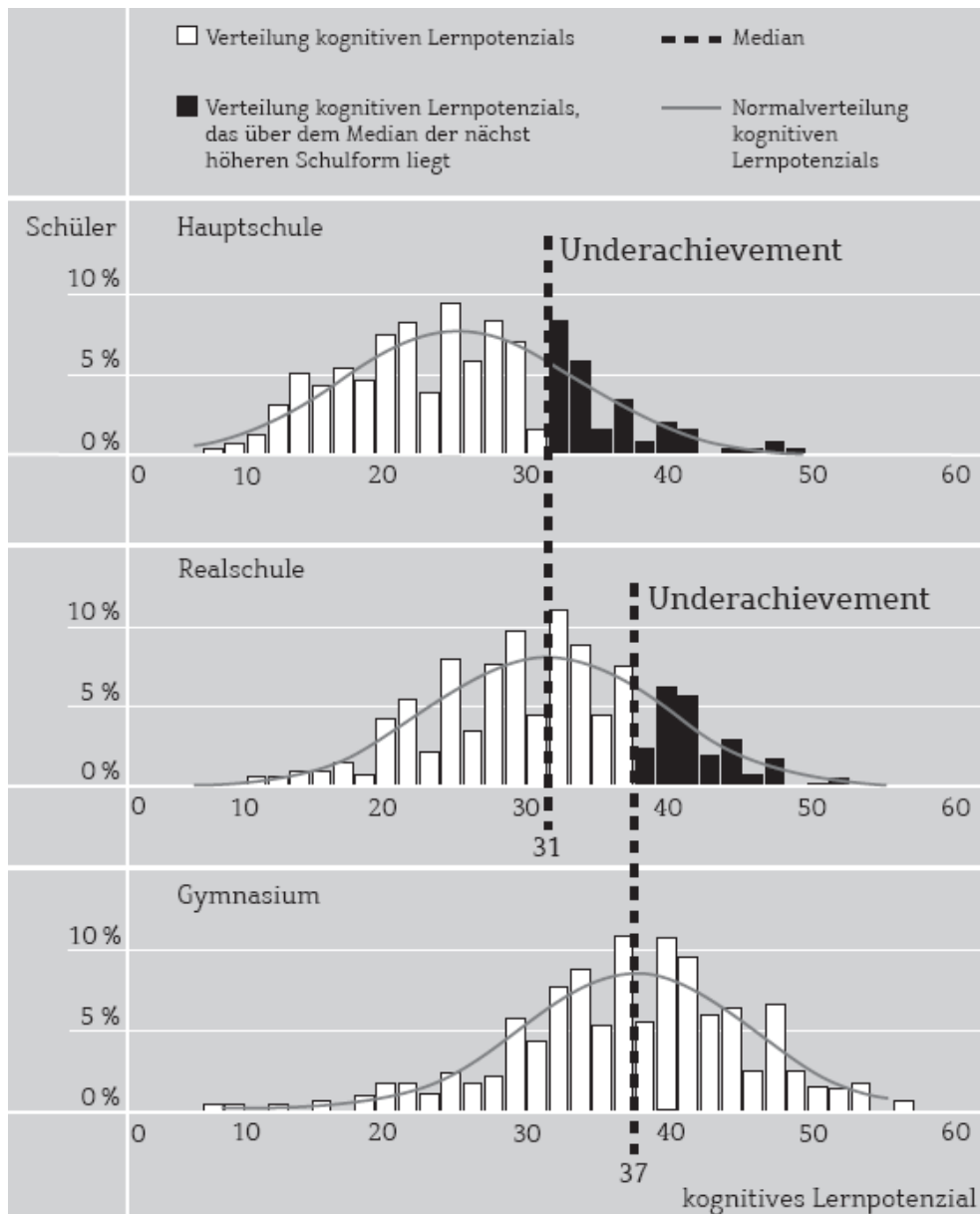


Abb.2: Verteilung kognitiver Lernpotenziale nach Schultyp

Quelle: Uhlig, J. (2010): Brachliegende Potenziale durch Underachievement. In: WZBrief Bildung. 12/2010, S. 3

¹⁹ Uhlig, Johannes (2010): S.4

²⁰ Gresch (2012), Anders, McElvany, Baumert (2010), Becker, Beck (2012)

mus der „nachholenden Selektion im Verlauf der Sekundarstufe I“²¹ stattfindet.

Die Bertelsmann-Stiftung weist darüber hinaus nach, dass es auch sehr davon abhängt, in welchem Bundesland eine Bildungskarriere erfolgt. Als Gradmesser wird die Leseleistung der Schüler beim Übergang auf das Gymnasium herangezogen. So bemessen die Bundesländer gleichen Leseleistungen sehr unterschiedliche Gymnasialempfehlungsquoten zu.²²

Insgesamt erfahren 57,5% der Schüler, die in Klasse 7 – 9 die Schulart wechseln einen Abwärtswechsel; dagegen lediglich 13,6% einen Aufwärtswechsel.²³ Eine Begründung mag darin liegen, dass ein Abwärtswechsel aufgrund von Leistungsbeurteilungen im Abwärtstrend von der abgehenden Schule initiiert wird, die damit einen leistungsschwachen Schüler verliert. Ein Aufwärtswechsel bedeutet dagegen den Verlust eines Leistungsträgers für die Schule. Es gibt nur zwingende Regeln für den Abstieg (Ausnahme NRW), aber keine für den Aufstieg.²⁴

Von Klassenwiederholungen sind Schüler mit Migrationshintergrund sowie mit niedrigem sozioökonomischem Status überdurchschnittlich betroffen.²⁵

Viele Schüler bleiben hinter ihren Möglichkeiten zurück; ebenso gibt es Schüler, die formale Schulabschlüsse erhalten, deren dafür notwendige kognitive Kompetenzen bei ihnen (noch) gar nicht vorhanden sind. Persönlichkeitsmerkmale wie Fleiß, Offenheit oder Kooperation hat bei Nichtakademikerkindern keine Auswirkungen auf die Schullaufbahneempfehlung der Grundschule. Dagegen widersprechen die Eltern aus den höheren Dienstklassen den Lehrerempfehlungen regelmäßig, wenn nicht das Gymnasium empfohlen wird.²⁶ „Es sind häufig die erreichten Bildungszertifikate und weniger die Kompetenzen, die die Chancen auf dem Arbeitsmarkt sowie anderen Lebensbereichen strukturieren“²⁷

UHLIG, SOLGA und SCHUPP arbeiten dann heraus, dass die Persönlichkeitsstrukturen für Kinder aus sozial benachteiligten Familien „einen stärkeren Einfluss auf das Risiko eines Underachievement als für Kinder sozial besser gestellt Familien“²⁸ besitzen. Dies kann auch dazu führen, dass Kinder aus Mittelschichtsfamilien, die Verhalten- und Denkweisen zeigen, die für diese Schicht untypisch sind, deren Lehrer ihr kognitives Potenzial nicht erkennen und unterschätzen.²⁹ „Das Risiko des Underachievement ist für Kinder aus nicht-akademischen Haushalten mit 16 Prozent ca. 2,5-mal so hoch wie für Kinder mit akademischem Hintergrund. (...) Für Akademikerkinder ist Overachievement deutlich häufiger als Underachievement“³⁰ Aber selbst bei einer „Umverteilung“ gemäß der gemessenen kognitiven Fähigkeiten der Kinder, würden mehr Kinder aus Akademikerfamilien ein Gymnasium besuchen, als es ihrem Bevölkerungsanteil ent-

²¹ Bertelsmann-Stiftung (2013): S. 66

²² Bertelsmann-Stiftung (2013): S. 69 f.

²³ Bertelsmann-Stiftung (2013): S. 70 (Die Differenz zu 100% ergibt sich aus dem Wechsel an eine Schule, die mehrere Abschlüsse zulässt und somit nicht unbedingt ein Abwärtswechsel vorliegen muss.)

²⁴ Bertelsmann-Stiftung (2013): S. 72

²⁵ Bertelsmann-Stiftung (2013): S. 74 (fast doppelt so hoch)

²⁶ Uhlig, Johannes / Solga, Heike / Schupp, Jürgen (2009): Ungleiche Bildungschancen: Welche Rolle spielen Underachievement und Persönlichkeitsstruktur? In: Discussion Paper SPI 2009-503. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Berlin.

²⁷ Uhlig / Solga / Schupp (2009): S.4

²⁸ Uhlig / Solga / Schupp (2009): S.12

²⁹ Vgl. Uhlig / Solga / Schupp (2009): S.12

³⁰ Uhlig / Solga / Schupp (2009): S.18

spricht. „Mit verantwortlich dafür sind Herkunftsunterschiede in den vorhandenen Lernpotenzialen, die selbst wiederum durch Unterschiede in den Lernumwelten und –gelegenheiten der Jugendlichen mit verursacht sind.“³¹ (Vgl. **Abb.2**)

„Chancenungleichheit wird im deutschen mehrgliedrigen Schulsystem durch eine sozial ungleiche Verteilung des Underachievement-Risikos mit verursacht.“³²

„Der Einfluss der sozialen Herkunft auf das Risiko des Underachievement kann im Ergebnis (.) nicht mit sozialschichtbedingt unterschiedlich ausgeprägten Persönlichkeitsstrukturen (Verteilungsunterschieden) erklärt werden.“³³ „Vor allem die Entscheidungen von Lehrer/innen und Eltern und weniger die Leistungs- bzw. Notenunterschiede zwischen Kindern unterschiedlicher Schichtzugehörigkeit legen nach der Grundschule ihren weiteren Bildungsweg fest.“³⁴

Diese Entscheidungen über den weiteren Bildungsweg am Übergang zwischen Grund- und weiterführender Schule liegt nicht nur zeitlich inmitten des schulischen Werdeganges, sondern auch in dem Zeitraum, in dem die **Schulsozialarbeit** in einer Position ist, wo sie vor allem mit ihren Beratungskompetenzen bei allen Beteiligten wirken kann.

- Ist es Aufgabe der Schulsozialarbeit sich in ein originäres Aufgabengebiet der Schule, nämlich die Schullaufbahneempfehlung einzumischen?
Aus dem Selbstverständnis der Profession (Soziale Arbeit) und den Handlungsauftrag der Schulsozialarbeit (SGB VIII) ist dies eindeutig zu bejahen. Es bedeutet aber nicht anstatt Schule oder für Schule handeln zu wollen, sondern die Entscheider – hier also Eltern und Lehrkräfte – im Sinne eines anwaltschaftlichen Mandats im Sinne einer bestmöglichen Entwicklungsentscheidung für die Kinder zu beraten und zu unterstützen.

Dies bedeutet:

- Schulsozialarbeiter/-innen kennen die Kinder primär aus anderen Kontexten als formalen Lernzusammenhängen im Klassenverband. Sie erleben die Kinder im sozialen Kontext und haben einen professionellen Blick auf die nichtkognitiven Potenziale.
- Schulsozialarbeiter/-innen sollten sich als Berater/-innen für die Eltern auch in Bezug auf die Schullaufbahnentscheidungen qualifizieren und profilieren. Sie haben aufgrund ihres nichtschulischen Status die Möglichkeit den Eltern Chancen und Risiken verschiedener Schullaufbahnentscheidungen aufgrund ihrer Kenntnis der persönlichen Gefasstheit der Kinder außerhalb des Unterrichtsgeschehens darzulegen.
- Schulsozialarbeiter/-innen haben die Möglichkeit die Lebenswelt der Wechselkinder aus mehr als der Lernperspektive der Schule zu erfassen und daraus eine andere Potenzialsicht zu begründen. Daraus können sie dann Entscheidungsempfehlungen ableiten und z.B. Unterstützungspotenziale für den weiteren Bildungsweg aufzeigen und so Bedenken für eine Bildungswegentscheidung relativieren.
- Schulsozialarbeiter/-innen haben die Möglichkeit in Gesprächen mit den entscheidenden Lehrkräften ihr Wissen um die Kompetenzen der Kinder und ihr soziales Umfeld einzubringen und möglicherweise auf herkunftsbedingte Entscheidungsaspekte hinzuweisen.
- Schulsozialarbeiter/-innen sind diejenigen im Schulkontext, die Ansprechpartner/-innen für die Schüler/-innen sind, die nicht sanktionsverpflichtet sind. Dies gewährt ihnen einen Zugang zur Schülerschaft unabhängig vom Leistungsblick der Lehrkräfte auf Möglichkeiten weiterer Bildungswege. So

³¹ Uhlig / Solga / Schupp (2009): S.18

³² Uhlig / Solga / Schupp (2009): S.20

³³ Uhlig / Solga / Schupp (2009): S.22

³⁴ Uhlig / Solga / Schupp (2009): S.26

ist eine unaufgeregte Beratung und Unterstützung der Schüler/-innen möglich eine Schullaufbahnentscheidung zu treffen, die gerecht und fördernd ist.

- Die Bundesländer gehen mit der Frage der „Rückschulung“, also der Schüler/innen, die nach einer bestimmten Zeit den Anforderungen der Schule (Gymnasium, Realschule) nicht genügen, und nun auf eine „niedrigere“ Schulart überwechseln (müssen) unterschiedlich um. Auf jeden Fall ist diese Rückführung für die Schüler/-innen eine Zäsur, die sozialpädagogisch zu begleiten, wenn nicht zu verhindern versucht werden sollte.

3. Schwelle (a)

An der Schwelle in Ausbildung, Beschäftigung, Qualifizierung oder Studium erfolgt eine weitere sozial indizierte Selektion.

Auch diejenigen, welche es schaffen im Ausbildungsbereich unterzukommen – was vielerorts schon allein als Erfolg des deutschen Ausbildungssystems³⁵ gewertet wird, sind damit nicht zwangsläufig auf einem guten Weg. Dies liegt zum einen an den unterschiedlichen Formaten des Ausbildungssystems und zum anderen an der Unterschiedlichkeit der Berufs- und Einkommenschancen, die mit den verschiedenen Berufen verknüpft sind. Auch hier ist das Ausbildungssystem hochselektiv. „Die sozialen Selektionsprozesse (...) sind für den Übergang aus der allgemeinbildenden Schule in die Berufsausbildung in Deutschland bisher besonders stark ausgeprägt – sowohl nach schulischer Vorbildung als auch nach Geschlecht, Migrationshintergrund bzw. Staatsangehörigkeit und Region.“³⁶

Theoretisch gibt es keine allgemein gültigen Kriterien, die schulische Mindestvoraussetzung für die Aufnahme einer Ausbildung im dualen System vorsehen.³⁷ Praktisch jedoch ist der Zugang zu den verschiedenen Berufsgruppen³⁸ stark anhängig von den schulischen Voraussetzungen. Dabei hält der Trend zu höheren Bildungsvoraussetzungen – ungeachtet des demographischen Wandels – über alle Berufsgruppen an.³⁹

Besonders gravierend ist die Benachteiligung ausländischer Jugendlicher, die über die Berichtsjahre anhält. „Besonders deutlich tritt dies bei den Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss zu Tage, die zu über zwei Dritteln ins Übergangssystem einmünden.“⁴⁰ „Da Berufe mit unterschiedlichem gesellschaftlichen Status und verschiedenartigen Karrierewegen verbunden sind, sagen die Zuordnungen zugleich etwas über sozial ungleiche Verteilung von Teilhabe- und Entwicklungschancen aus.“⁴¹ (**Abb. 3**)

Sogenannte Abiturientenberufe sind vor allem im kaufmännischen und im Verwaltungsbereich zu finden, aber auch im Bereich Industrie und Handel (mit einem hohen Frauenanteil) sowie auf

³⁵ Duales System, Schulberufssystem, Beamtenausbildung (mittlerer Dienst), Übergangssystem. Nach: Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Bielefeld. S. 103

³⁶ Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): S. 103

³⁷ Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): S. 110

³⁸ Industrie und Handel, Handwerk, Freie Berufe, Öffentlicher Dienst, Landwirtschaft, Hauswirtschaft. Nach: Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): S. 111

³⁹ Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): S. 101

⁴⁰ Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): S. 105

⁴¹ Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): S. 110

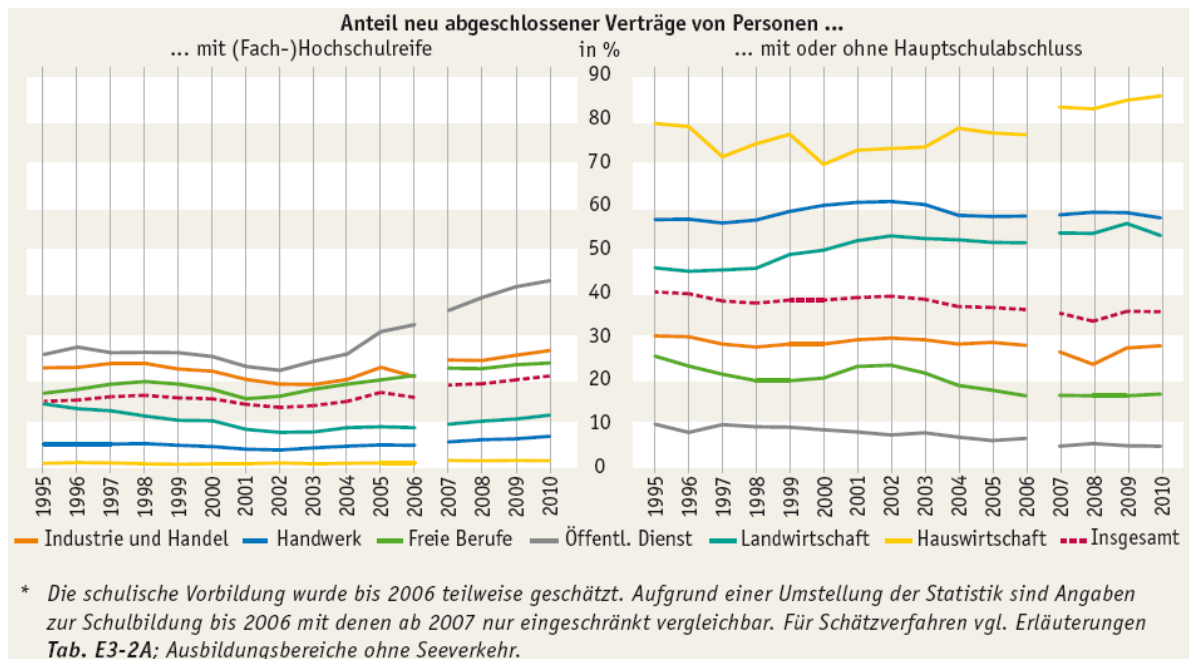


Abb.3: Anteile ausgewählter schulischer Vorbildung an allen neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen 1995 bis 2010 nach Ausbildungsbereichen (in %)

Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): S. 111

der Basis neuer Medien. Im Bereich der gewerblich-technischen Berufe sind dagegen kaum Abiturienten zu finden.⁴²

Auszubildende mit mittlerem Abschluss sind hauptsächlich in den technischen Berufen wie Mechatronik, Elektronik, Chemielaborant aber auch Bürokaufleute zu finden. Allerdings sind hier auch recht häufig Auszubildende mit Hochschulreife zu finden. Den Hauptschulabschluss haben lediglich ein Sechstel der Ausbildungsfänger.⁴³

Im größten Segment der Ausbildungsberufe haben drei Fünftel einen HS-Abschluss und drei Zehntel einen mittleren Schulabschluss. Aber selbst hier finden sich nur 5,6% Azubis ohne

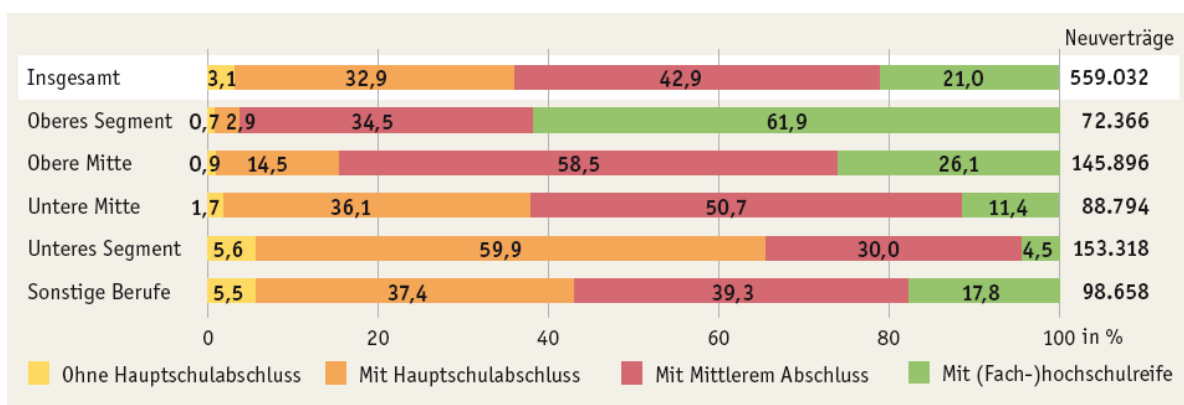


Abb.4: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge 2010 nach Berufssegmenten und schulischem Vorbildungsniveau (in %)

Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): S. 112

⁴² Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): S. 111

⁴³ Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): S. 111

Schulabschluss. Hier sind Berufe des Ernährungshandwerks, das Bau- und Ausbaugewerbe, Verkäufer/-innen sowie Friseur/-innen der größte Anteil.⁴⁴ (Abb.4)

Dies macht deutlich, dass der formal-rechtlichen Zugangsfreiheit zu allen dual organisierten Ausbildungsberufen „in der Realität erhebliche Barrieren für untere Bildungsgruppen entgegenstehen.“ Das Schulberufssystem segmentiert sogar noch stärker. Hier haben Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss lediglich im HwO-Bereich und in einfachen Erziehungs- und Pflegeberufen eine geringe Chance eine Ausbildung zu absolvieren.⁴⁵

Die Zuständigkeit an der Schwelle zur beruflichen Ausbildung im Berufsbildungs- Schul- oder Übergangssystem der **Schulsozialarbeit** scheint aufgrund der verschiedenen Programme, in denen Sozialarbeiter/-innen hier tätig sind, unstrittig. Da aber die Berufswahlentscheidungsunterstützung in der schulischen Verantwortung liegt, ist auch hier eine kooperierende Zuständigkeit der Schulsozialarbeit zu konstatieren.

- Die Schulsozialarbeit hat in diesem Handlungsfeld eine lange Tradition und ein inzwischen fundiertes Handlungswissen; auch wenn eine Systematik noch fehlt.
- Da sich in diesem Handlungsfeld viele Akteure bewegen (Berufseinstiegsbegleiter, Berufsberater, Arbeitslehrelehrer/-innen etc.) ist ein abgestimmtes Vorgehen hier sehr wichtig.
- Die Schulsozialarbeit kann unter Berücksichtigung der Neigungen und Kompetenzen im nichtunterrichtlichen Bereich ein Korrektiv zu den oftmals marktorientierten „Einsparungen“ der Jugendlichen auf bestimmte Berufe sein.
- Durch den persönlichen Zugang zu den Jugendlichen kann die Schulsozialarbeit das Bemühen der Jugendlichen unterstützen in einem Berufsfeld unterzukommen, was atypisch aber für den einzelnen Jugendlichen passend ist.
- Abseits von Aktionen wie Girls-Day/Boys-Day kann Schulsozialarbeit dazu beitragen, dass Jugendliche Berufsperspektiven in Betracht ziehen, die weder in ihren noch denen der Eltern oder Lehrer eine Rolle spielten.
- Schulsozialarbeit kann auch abseits konjunktureller Gewünschtheit auf Aspekte hinweisen, die bei der herkömmlichen Berufsberatung wenig thematisiert werden, wie Abbruchquoten oder gesundheitlich besondere Belastungen in einzelnen Berufen.
- Schulsozialarbeit sollte auch in der Lage sein als „Türöffner“ für Optionen tätig zu sein, die Aspekte in den Blick nimmt die Schule, Jobcenter oder HWK nicht benennen wie z.B. Assistierte Ausbildung, Gestreckte Ausbildung oder Teilzeitausbildung.
- Personenspezifische Entwicklungsmöglichkeiten in einzelnen Berufsfeldern aufzeigen

Tab.1: Leistungspunkte beim Übergang auf das Gymnasium

Mindestpunktzahl für den Übergang zum Gymnasium nach Ansicht (Zahlen aus der IGLU-Studie 2006 – in Klammern aus 2001)		
	der Lehrer der Kinder	der Eltern der Kinder
Kinder aus der oberen Dienstklasse	537 (551)	498 (530)
Kinder aus der unteren Dienstklasse	569 (565)	498 (558)
Kinder von Eltern aus dem Bereich Routinedienstleistungen	582 (590)	578 (588)
Kinder von Selbständigen	580 (591)	556 (575)
Kinder von Facharbeitern und leitenden Angestellten	592 (603)	583 (594)
Kinder von un- und angelernten Arbeitern und Landarbeitern	614 (601)	606 (595)

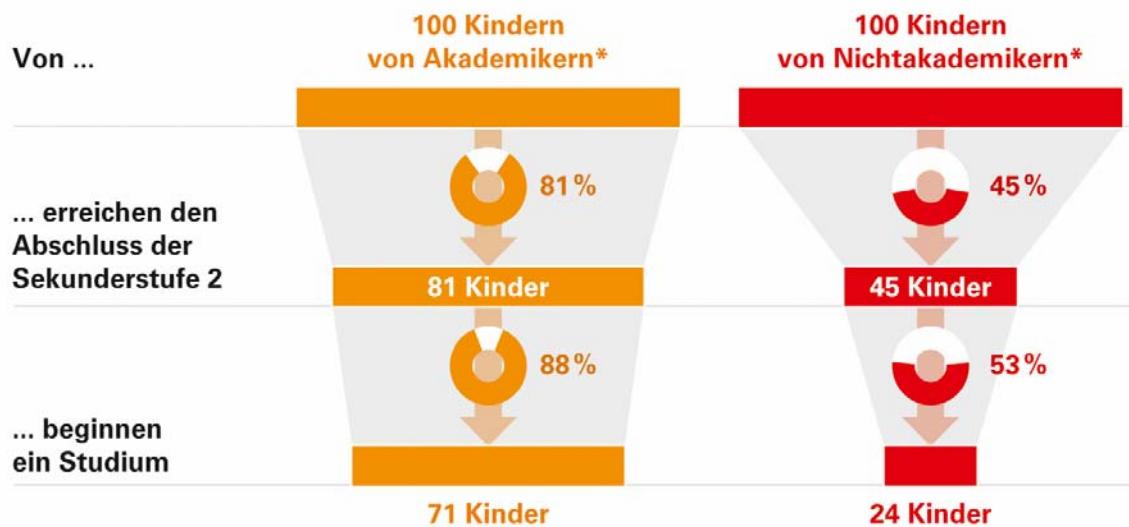
⁴⁴ Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): S. 112

⁴⁵ Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): S. 112

3. Schwelle (b)

Abiturienten kommen wesentlich seltener aus Arbeiterfamilien als aus Familien der oberen Dienstklassen. An den Schulnoten macht sich eine weitere Auswahl bemerkbar. Abiturienten aus den oberen Dienstklassen mit weniger guten Noten besuchen eine Hochschule häufiger, als Abiturienten aus den unteren Schichten mit guten Abiturnoten.⁴⁶ Bemerkenswert ist auch, dass die Übergangsquote eines Jahrganges von Bundesland zu Bundesland sehr verschieden ist. „Während in einigen Ländern über die Hälfte der Schüler des entsprechenden Jahrgangs zum Gymnasium übergehen, sind es in anderen Ländern zehn bis zwanzig Prozent weniger.“⁴⁷

„Von 100 Kindern, deren Eltern selbst studiert haben, nahmen 2009 77 ein Studium auf, während es bei Kindern, deren Eltern einen Hauptschulabschluss haben, dies nur 13 waren. (...) Die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder – bei gleicher Schulleistung und Studienberechtigung – auch ein Studium aufnehmen, ist stark vom Bildungsgrad der Eltern abhängig. Haben die Eltern dieser Kinder einen Universitätsabschluss, so studieren deren Kinder (jeweils mit Hochschulzugangsberechtigung) zu 81%. Haben die Eltern als höchstqualifizierenden Abschluss eine Fachhochschule besucht, so sind deren Kinder zu 70% auch Studierende (Abb.5). Hat mindestens ein Elternteil die Meisterprüfung angelegt bzw. ist Techniker, so studieren 66% deren Kinder. Wenn



*nach dem Kriterium, ob der Vater einen Hochschulabschluss erworben hat oder nicht; Quelle: DSW/HIS 2010 | © Hans-Böckler-Stiftung 2010

Abb.5: Soziale Selektion beim Zugang zum Studium

Quelle: Hans-Böckler-Stiftung 2010

die Eltern jedoch eine Lehre absolviert haben oder ohne Berufsabschluss sind, so studieren deren Kinder lediglich zu 62% (Abb.6).

⁴⁶ Reimer und Schindler (2010): nach: Bertelsmann-Stiftung (2013): S. 81

⁴⁷ Bertelsmann-Stiftung (2013): S. 84

Tab. 2: Studienberechtigte und Studienberechtigtenquote 1995 bis 2010 nach Art der Hochschulreife und Geschlecht

Jahr ¹⁾	Zahl der Studienberechtigten	Davon		Studienberechtigtenquote insgesamt	Davon		Um GS-Effekt bereinigte Werte ²⁾						
		Mit allgemeiner Hochschulreife	Mit Fachhochschulreife		Mit allgemeiner Hochschulreife	Mit Fachhochschulreife	Zahl der Studienberechtigten	Davon		Studienberechtigtenquote insgesamt	Davon		
								Mit allgemeiner Hochschulreife	Mit Fachhochschulreife		Mit allgemeiner Hochschulreife	Mit Fachhochschulreife	
Anzahl	in %						Anzahl	in %					
Insgesamt													
1995	307.772	76,3	23,7	36,4	27,7	8,6	X	X	X	X	X	X	
2000	347.539	73,2	26,8	37,2	27,6	9,6	X	X	X	X	X	X	
2005	399.372	67,8	32,2	42,5	28,8	13,7	X	X	X	X	X	X	
2006	414.764	68,8	31,2	43,0	29,6	13,4	X	X	X	X	X	X	
2007	433.997	69,6	30,4	44,4	30,9	13,5	426.336	69,2	30,8	43,6	30,2	13,4	
2008	441.804	70,2	29,8	45,2	31,7	13,5	436.716	69,9	30,1	44,7	31,2	13,5	
2009	449.044	70,0	30,0	46,5	32,5	14,0	446.538	69,9	30,1	46,2	32,2	14,0	
2010	458.362	68,9	31,1	49,0	33,9	15,2	453.844	68,6	31,4	48,5	33,4	15,1	
Männlich													
1995	150.636	72,6	27,4	34,7	25,2	9,5	X	X	X	X	X	X	
2000	161.162	71,3	28,7	33,8	24,2	9,6	X	X	X	X	X	X	
2005	189.648	63,1	36,9	39,4	24,9	14,6	X	X	X	X	X	X	
2006	196.259	65,0	35,0	39,8	25,9	13,9	X	X	X	X	X	X	
2007	202.513	66,4	33,6	40,6	26,9	13,7	200.275	66,2	33,8	40,1	26,5	13,6	
2008	205.673	67,4	32,6	41,1	27,7	13,5	203.488	67,1	32,9	40,7	27,2	13,4	
2009	210.467	67,0	33,0	42,5	28,4	14,0	209.711	66,9	33,1	42,3	28,3	14,0	
2010	216.332	65,7	34,3	45,0	29,6	15,3	214.280	65,4	34,6	44,5	29,2	15,3	
Weiblich													
1995	157.136	79,9	20,1	38,1	30,5	7,7	X	X	X	X	X	X	
2000	186.377	74,8	25,2	40,9	31,2	9,7	X	X	X	X	X	X	
2005	209.724	72,0	28,0	45,6	32,8	12,8	X	X	X	X	X	X	
2006	218.505	72,2	27,8	46,4	33,5	12,8	X	X	X	X	X	X	
2007	231.484	72,5	27,5	48,5	35,2	13,4	226.061	72,0	28,0	47,4	34,1	13,3	
2008	236.131	72,6	27,4	49,5	36,0	13,5	233.228	72,4	27,6	48,9	35,4	13,5	
2009	238.577	72,7	27,3	50,7	36,8	13,9	236.827	72,5	27,5	50,3	36,4	13,9	
2010	242.030	71,8	28,2	53,3	38,3	15,0	239.564	71,6	28,4	52,8	37,8	15,0	

* Allgemeine Hochschulreife einschließlich fachgebundene Hochschulreife

1) Ab 2006 ohne Studienberechtigte mit Erstanerkennung

2) Ohne Absolventinnen und Absolventen/Abgängerinnen und Abgänger von GS-Gymnasien

Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): S. 295

Eine tiefere Analyse dafür bieten SCHINDLER und LÖRZ.⁴⁸ Bildungserne Eltern schrecken die erwartete Kosten eines Studiums und die eigene soziale Distanz zum System höherer Bildung. Wenn allerdings die Hochschulberechtigung auf dem 2. oder 3. Bildungsweg erlangt wurde, was auf mehr als die Hälfte der Studienberechtigten aus bildungsernen Familien zutrifft,⁴⁹ dann steigt die Bereitschaft zu einem Studium auf die Größenordnungen der Kinder aus der oberen Dienstklasse an.

⁴⁸ Schindler und Lörz (2011): nach: Bertelsmann-Stiftung (2013): S. 82

⁴⁹ Schindler (2012): nach: Bertelsmann-Stiftung (2013): S. 82

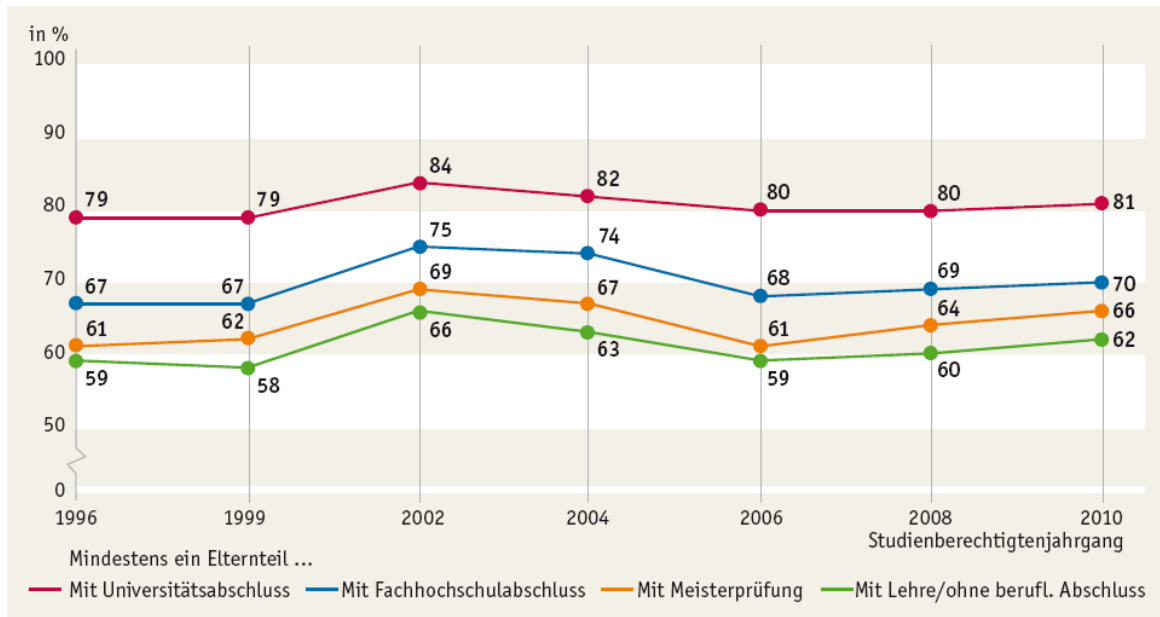


Abb.6: Studienwahrscheinlichkeit der Studienberechtigtenjahrgänge 1996 bis 2010 nach beruflichem Abschluss der Eltern (in%)

Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): S. 125

Auch ein Blick auf das Geschlechterverhältnis ist interessant. „Von den jungen Frauen erreicht inzwischen mehr als jeder zweite das Abitur oder die Fachhochschulreife – ihre Studienabbrucherquote liegt jedoch deutlich höher als die der Männer (vgl. **Tab.2**). Frauen entscheiden sich aber (auch) seltener als Männer für ein Studium.“⁵⁰ Unter den Studienberechtigten sind solche mit Migrationshintergrund zwar nicht in dem Maße beteiligt, wie es ihrem Anteil an der Bevölkerung entspricht, haben sie jedoch eine Studienberechtigung erworben, dann ist ihre Studienbeteiligungquote ebenso hoch wie diejenige der anderen Studierenden.

Einen weiteren wichtigen Aspekt, warum es Kinder aus bildungsfernen Schichten so schwer haben aufzusteigen, liegt an der Milieubindung.

Daneben fehlen Vorbilder für einen Aufstieg, die auch nachvollziehbar und attraktiv sind. Hier dienen Heidi Klum, Dieter Bohlen oder Mesut Özil eher als Ablenkung von Bildungsanstrengungen denn als Vorbilder.⁵¹ Auch der Tübinger Wissenschaftler Armand Farsi hält wenig von gut gemeinten Initiativen wie Graffiti- und Breakdance-Kursen in Brennpunktvierteln. Diese lassen seiner Ansicht nach die Unterschiede zu den Entscheidern in der Wirtschaft nur noch größer werden.⁵² Wer durch Bildung aufsteigen möchte, kommt dabei in Konflikt mit Werten, Handlungsoptionen und Haltungen des Herkunftsmilieus. „Die in der Kindheit erlernten Muster funktionieren im Herkunftsmilieu gut, aber eben nicht in höheren Milieus.“⁵³ Die Unterschiede, die EL-MAFAALANI zwischen deutschstämmigen und türkischstämmigen Bildungsaufsteigern herausgearbeitet hat, liegen in der aufstiegshindernden Bindung, die in deutschen Familien vergleichsweise lose ist.

⁵⁰ Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): S. 125

⁵¹ El-Mafaalani, Aladin (2013): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus

⁵² S. hierzu das Interview mit Armand Farsi in der ZEIT vom 22.08.2013

⁵³ El-Mafaalani, Aladin (2013):

Zwar möchten auch die Jugendlichen mit einem autochthonen Elternhaus sich möglichst nicht von ihrem Habitus entfernen, sie möchten so bleiben wie sie sind, wenn sie einen beruflichen Aufstieg anstreben. Damit ist die Distanzierung von der Herkunftsfamilie im Rahmen des Bildungsaufstiegs nicht so schmerzhaft. Allerdings haben deutsche bildungsferne Familien oft geringe Erfolgserwartungen an ihre Kinder. Die Aufstiegsambitionen der Kinder müssen deshalb aus anderen Quellen kommen.

Bei türkischen Familien prägen dagegen Autorität und Solidarität das Zusammenleben. Der Werterhalt ist spielt hier eine dominierende Rolle. Dies führt dazu, dass sich Jugendliche, die einen Bildungsaufstieg wagen, in einen Wertekonflikt mit ihrer Herkunftsfamilie geraten. Für die traditionelle Familie ist es schwer zu ertragen, dass mit Bildungserfolgen auch die Weltsicht und der Wertekanon, ja das Verhalten sich ändert. Bei türkischstämmigen Mädchen aus traditionellen Familien kommt oft das Motiv nach Freiheit vor den einschränkenden familialen Regeln als Aufstiegs motivation hinzu.

„Diejenigen, die es geschafft haben, über Bildung aufzusteigen, wollen nicht reich und berühmt werden. (...) Wer vornehmlich nach materiellem Reichtum und Ruhm strebt, wird heutzutage im massiver Weise von Bildung abgelenkt. (...) Der Aufstiegstraum benachteiligter Kinder lässt sich besser mit der Formel ‚vom Ghettokid zum Gangsta Rapper oder Fußballprofi fassen. (...) Erfolgreiche Bildungsaufsteiger streben nicht nach Geld oder Macht, ja nicht einmal nach einem sozialen Aufstieg, sondern nach Veränderung. Ausgangspunkt war eine gewisse Unzufriedenheit mit dem eigenen Leben.“⁵⁴

Mit dem sozialen Aufstieg ist meist verbunden, dass die sozialen Haltungen, die Sprache, die sonstigen Interessen und auch das Verhalten sich meist ändern. Die Aufsteiger spielen dabei aber keine Rolle, sondern werden meist Teil des neuen sozialen Kontextes. In der Orientierungs- und Übergangszeit stellt sich dabei aber ein umfassendes Gefühl der Nichtzugehörigkeit ein. Im alten Milieu ist man nicht mehr zu Hause, die Themen sind inzwischen weit weg, und im neuen Milieu ist man noch nicht angekommen. Man „fremdelt“, kennt noch nicht alle Codes und weiß noch nicht alle Symbole richtig zu deuten; erkennt viele auch noch nicht. Diese Zeit ist auch geprägt von Selbstzweifeln und Hadern ob der Entscheidung sich vom Bekannten zu lösen.

Schulsozialarbeit an Gymnasien ist eine sehr neue Handlungsumgebung für die Profession und deshalb gibt es hier am wenigsten Handlungswissen und erst recht keine belastbaren Forschungsergebnisse.

Hier stehen (potenzielle) Bildungsaufsteiger in einer Situation, die sie ohne Unterstützung und Ermutigung bestenfalls zu einer Dualen oder schulischen Ausbildung mit gehobenem Sozialstatus führen würde.

- Die Schulsozialarbeit ist gefordert diese Jugendlichen in ihrer Trennungskompetenz (vom Herkunftsmilieu) zu unterstützen.
- Eine (Be)stärkung im Aushalten von Unsicherheiten und unbekanntem Kontexten ist zwar nicht oberschulspezifisch, aber bei der Unterstützung den Bildungsaufstieg zu schaffen eine zentrale Aufgabe.
- Da die familiäre Situation in der Regel kaum auf die Herausforderungen in Institutionen höherer Bildung eingestellt ist und dort auch die Codes höherer Milieus nicht eingeübt wurden, ist die Zusammenarbeit mit den Eltern nicht nur graduell verschieden zu der an anderen Schulformen.

⁵⁴ El-Mafaalani, Aladin (2013): <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=12642&print=2> Letzter Zugriff: 30.07.2013 14:32

- Da Lehrer diesen aufstiegsorientierten Schülern auch am Gymnasium proportional selten eine Hochschulausbildung zutrauen, erhalten sie dort auch nicht die eigentlich notwendige Unterstützung, Ermutigung und Förderung. Hier hat Schulsozialarbeit auch die Aufgabe die Lehrkräfte zu ermutigen
- Eine Berufswahlunterstützung muss die verschiedenen Studiengänge und Laufbahnmöglichkeiten ebenso umfassen, wie die Information über infrage kommende Ausbildungsgänge im dualen Ausbildungssystem und im schulischen Sektor. Da Schule hier erheblichen Nachholbedarf hat, ist die Schulsozialarbeit gefordert ihre Kompetenzen an dieser Stelle auch und vor allem unter dem Aspekt der Chancengerechtigkeit einzubringen.

Ein weiterer Aspekt sind die Studienabbrecher. Hier gilt ähnliches wie bei der Studienentscheidung.

Eine auf die PISA-Studie von 2003 aufbauende Untersuchung des RWI stellte fest, dass das Ausbildungsniveau der Eltern stärker über den Bildungserfolg entscheidet als die nationale Herkunft.⁵⁵

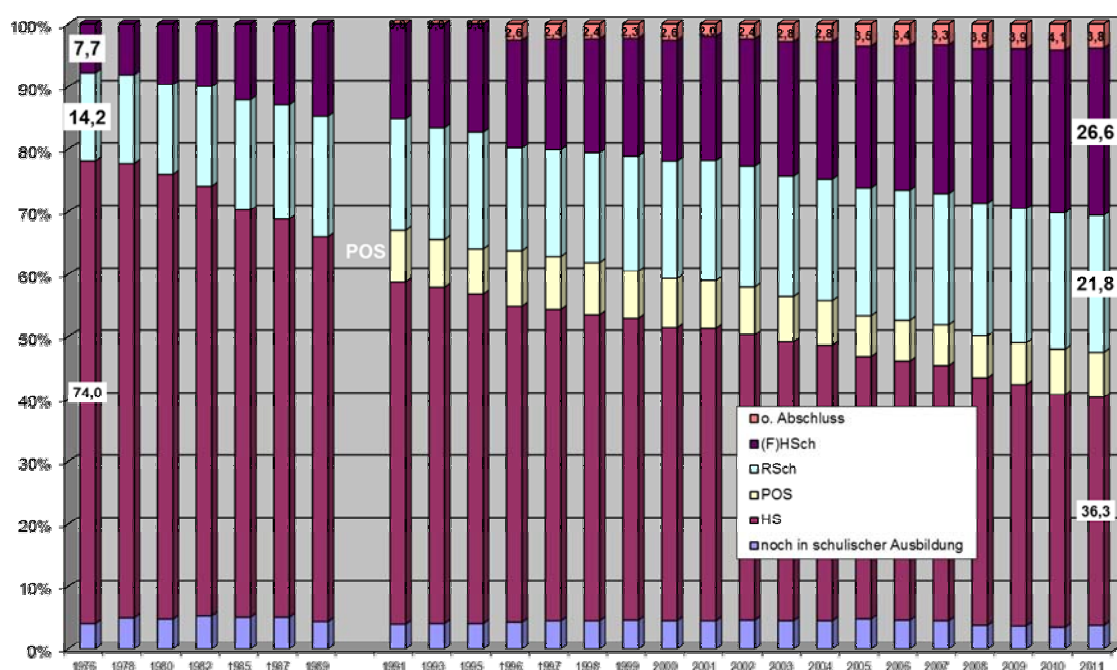


Abb.7: Bildungsstand der Bevölkerung in Deutschland in relativen Zahlen
(Mikrozensus, eigene Berechnungen)

⁵⁵ http://news.abacho.de/aktuelles/artikel_anzeigen/index.html?news-id=77840 Soziale Herkunft bereits bei achtjährigen entscheidend

⁵⁶ El-Mafaalani, Aladin (2013): <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=12642&print=2> Letzter Zugriff: 30.07.2013 14:32

Vorstellung des Social-Justice-Training Moduls Klassismus

Für die Vorstellung des Social-Justice-Training Moduls „Klassismus“ waren nur zwei Stunden vorgesehen. Social-Justice-Training gehen in der Regel über zwei Tage, wobei am ersten Tag generell in die Diskriminierungstheorie eingeführt wird, während am zweiten Tag konkret zur speziellen Diskriminierungsform (hier: Klassismus) gearbeitet wird. Es konnten daher nur wenige Methoden kurz ausprobiert werden.

Auch war die Gruppe generell zu klein, um tatsächlich ein Training durchführen zu können. Optimal für ein Social-Justice-Training ist eine Teilnehmer*innen-Zahl von 15 Personen.

Nach einer kurzen Vorstellungsrunde konnten die Teilnehmer*innen mit der Übung „Common Ground“ ihre Befindlichkeiten vorstellen (im Kreis stehend, konnte eine Person ins Innere vortreten mit Gespinsten wie „ich bin der einzige, der zu früh aufgestanden ist“, worauf dann diejenigen, denen es eben so ging, auch nach vorne traten und so einen „Common Ground“ herstellten. Hier wurde dann in die Klassismusproblematik hineingearbeitet, da auch Gespinste zur Klassensozialisation eine Rolle spielten.

In Zweiergruppen wurden eine Reise in die individuelle Vergangenheit vorgenommen anhand der Fragen, wann zum ersten Mal Klassenunterschiede festgestellt wurden. In der Großgruppe konnte dies thematisiert werden.

Sehr konfliktrichtig erschien den Teilnehmenden eine Übung, die die klassenbezogenen Unterschiede deutlich machte. In einer Reihe stehend, sollten diejenigen einen Schritt jeweils dann nach vorne machen, wenn sie Fragen nach klassenbezogener Privilegierung für sich positiv beantworten konnten. In Trainings, die über einen längeren Zeitraum stattfinden, können die so hervorgerufenen Emotionen sowohl des „weit vorne Stehens“, als auch des „Zurückbleibens“ aufgefangen und diskutiert werden.

Es sollte noch in Übungen zu Vorurteilen eingeführt werden, der Input zur Übung reichte jedoch völlig aus, um Diskussionen über den Wirklichkeitsgehalt von Stereotypen (in diesem Fall Kapuzenpullis) zu initiieren.

Den Abschluss von Social-Justice-Trainings bilden die Herausarbeitungen von individuellen Handlungsoptionen. Dies konnte aus Zeitgründen nur erwähnt werden.

Unklarheit herrschte darüber, ob die Teilnehmenden selber an klassistischen Mustern arbeiten oder ob sie sich als Lehrende verstehen, die Übungen aus dem Training für ihre Schüler*innen mitnehmen.

Weitere Infos zu Social-Justice-Trainings und Klassismus:

Andreas Kemper

<http://andreaskemper.wordpress.com>