

1

Soziale Herkunft und Bildungserfolg

Was soll eine gute deutsche Schule leisten? In seinem Werk *Wie die Kultur zum Bauern kommt* beschreibt der Soziologe Pierre Bourdieu einen Mechanismus, über dessen Gültigkeit offensichtlich auch in unserer Gesellschaft stillschweigend Konsens besteht und der trotz aller Schwierigkeiten seit Jahrzehnten gilt: Es gibt in der deutschen Schule »richtige« und »wichtige« Bildungsinhalte und geeignete und weniger geeignete Vermittlungsformen. Diese Orientierungspunkte sind kompatibel mit dem Lebensstil und dem Habitus der bürgerlichen Mitte, denn aus dieser Lebensstilgruppe stammen die Hauptakteure des deutschen Bildungswesens: Die Lehrkräfte, Verwaltungsbeamten und Ministerialräte. Diese befinden darüber, was und wie gelernt werden muss. Schulabschlüsse, Lernziele, Effekte guten Unterrichts und vieles andere sind konsequent von bürgerlichen Lebensentwürfen abgeleitet.

Die Herausforderung einer Begleitung derjenigen, die aus dieser Sicht als gefährdet gelten, scheint konsensfähig darin zu bestehen, sie einem Bildungsparadigma zu unterwerfen, dem ihre Lebenswirklichkeit bisher nicht entsprach. Formalabschlüsse und Leistungsförderung durch pädagogische Institutionen werden damit direkt vom Anpassungsvermögen dieser Kinder an den Lebensstil und die Normen der schulisch den tonangebenden Lebensstilgruppen abhängig gemacht. Der Erziehungswissenschaftler und ehemalige Ministerialbeamte Aladin El-Mafaalani beschreibt in seinem lesenswerten Buch über den *Mythos Bildung* die Reproduktion sozialer Ungleichheit in Deutschland eben durch diese Schule. Obwohl das Bildungswesen durch die Bewertung und Stärkung individueller Leistungsfähigkeit zum Abbau herkunftsbedingter sozialer Ungleichheit beitragen sollte, wird deutlich, dass diese ungerechten Startbedingungen hier nicht nur nicht abgebaut werden, sondern vielmehr Legitimation erfahren und darüber hinaus nachweislich reproduziert werden (El-Mafaalani 2020b).

In verschiedenen Studien wird belegt, dass Lehrkräfte in unterschiedlichen Schulformen einen milieuspezifischen Habitus pflegen. Sie verfolgen einen Lebensstil, setzen Prioritäten und lassen Vorlieben und Distinktionen erkennen, die auf ihr Herkunfts米尔ieu zurückzuführen sind und häufig mit der Prägung eines Teils ihrer Schülerschaft kollidieren. So finden sich hier als Grundlage ihrer Einschätzung z.B. Idealvorstellungen der »heilen Familie«, des »erfolgreichen Lebens«, einer »sinnvollen beruflichen Planung« etc. Sie sind offensichtlich häufig nicht bereit oder in der Lage, ihre pädagogische Praxis losgelöst von diesen Prägungen zu gestalten, selbst wenn die Schülerinnen und Schüler damit wenig oder nichts anfangen können (vgl. Rosenberg 2008; Twardella 2008).

Sowohl die Verantwortlichen als auch die breite Öffentlichkeit scheinen sich mit der Erkenntnis abzufinden, dass Kinder aus beschreibbaren Risikokontexten in der Schule geringere Chancen haben als Kinder aus Familien ohne offensichtliche Probleme, und im besten Fall mit deutschen Akademikern als Eltern. Im aktuellen Bildungsbericht für Deutschland wird im Blick auf das Berichtsjahr

2018 wie selbstverständlich resümiert: »Die Bildungserfolge der Kinder stehen in unmittelbarem Zusammenhang mit der sozioökonomischen Situation der Familie« (DIPF 2020b, 2). Nach wie vor besteht eine signifikante Abhängigkeit zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg auf allen Stufen schulischer Bildung und Hochschulbildung (vgl. Beermann 2012; El-Mafaanali 2012; Ditton 2008). Die vielerorts unterstellte Selbstverständlichkeit, nach der die Klassenzugehörigkeit und das Bildungsniveau der Eltern den schulischen Mindererfolg ihrer Kinder erklären, mutet arrogant an und bedarf zunächst einer Richtigstellung.

Grundsätzlich können unterschiedliche Bildungserfolge von Bürgerinnen und Bürgern und die resultierenden sozialen Ungleichheiten im Alltag dann als gerecht empfunden werden, wenn sie a) auf tatsächlich unterschiedliche Leistungen in der Schule zurückzuführen sind und dabei insgesamt b) von gleichen Startchancen und Ausgangsbedingungen ausgegangen werden kann.

Einfach formuliert ist soziale Ungleichheit nicht ungerecht, wenn sie auf *Leistungsgerechtigkeit* und auf *Verteilungsgerechtigkeit* basiert. Der Soziologe Rainer Geißler beschreibt in seiner Analyse des deutschen Bildungssystems bereits in den 1990er Jahren zwei grundlegende Mechanismen sozialer Differenzierung. Er nennt das eine »meritokratisches Modell«, das andere »Proporz-Modell« (Geißler 2008a, 274 f.).

Leistungsbezogene Chancengleichheit (*Meritokratisches Modell*, lat. *meritum* = Verdienst) entsteht, wenn alle Schülerinnen und Schüler für gleiche Leistung die gleiche Benotung erhalten und sich damit wiederum gleiche Chancen erarbeiten können. Voraussetzung ist, dass leistungsfremde Faktoren wie Geschlecht, Herkunft, Religion, Beruf, Vermögen und Bildung der Eltern oder auch Insider-Kenntnisse einer Lebensstilgruppe keine Rolle spielen, sondern Leistung »objektiv« bewertet und ermöglicht wird.

Ilka Hoffmann, Vorstandsmitglied der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), sieht allerdings im schulischen Umgang mit sogenannter Begabung und Intelligenz lediglich »Konstrukte zur Legitimierung sozialer Ungleichheit« (Hoffmann 2016, 35) und kein Ergebnis objektivierbarer Verstehens- oder Bewertungsprozesse.

Für den Schulpädagogen Nils Berkemeyer steht fest, dass es eine Unabhängigkeit von Bildungserfolg und sozialer Herkunft aktuell nicht gibt. Er folgert: »Insofern wäre die Herstellung von Chancengerechtigkeit etwas Neues für das bundesdeutsche Schulsystem« (Berkemeyer 2016, 25).

Verteilungsgerechtigkeit (*Proporzmodell, lat. proportio* = Verhältnis) hingegen entsteht, wenn von jeder Gesellschaftsgruppe – z. B. Akademikerkinder, Handwerkerkinder, Kinder von Landwirten, Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder aus Hartz-IV-Hushalten – anteilig die gleiche Anzahl in den unterschiedlichen Bildungsgängen zu finden sind. Eine solche Verteilungsgerechtigkeit ließe sich auch auf Jungen und Mädchen, Stadtkinder und Landkinder und Kinder in den unterschiedlichen Bundesländern anwenden. Wenn Verteilungsgerechtigkeit herrschte und grundsätzlich davon ausgegangen werden könnte, dass schulleistungsrelevante Intelligenz, Begabung und Interesse individuelle Merkmale der Schülerinnen und Schüler sind, müssten in allen Schulformen anteilig Kinder aus den verschiedenen Herkunfts familien vertreten sein. Am Ende wären das z. B. in den Gymnasien 30 % Akademikerkinder und 70 % Nicht-Akademikerkinder, wobei der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund insgesamt 30 % ausmachte (El-Mafaalani 2020b, 60). Ganz im Gegensatz zu einer solchen Verteilung spricht der Bildungsforscher Klaus Klemm im Blick auf das deutsche Schulsystem von einem »sozialen Platzanweiser« (Klemm 2016, 22), der jedem Kind entsprechend seiner Herkunft auch die Zukunftschancen zusisst.

Regelmäßig müssen wir erkennen, dass soziales Anderssein in der Schule nach wie vor auch dann Prädiktor Nummer 1 für schulischen Mindererfolg darstellt, wenn sich damit nicht eine unterdurchschnittliche Intelligenz, eine Körperbehinderung oder sonst beeinträchtigte Leistungsfähigkeit verbindet. Die soziale Differenz betroffener Kinder mündet häufig in einen unseligen Prozess, an dessen Ende dann die einen als dumm, schulversagend und lernbehindert und die anderen als erfolgreiche Lerner, Absolventen und gute Schüler gelten.

Dass soziale Herkunft über den Bildungserfolg – und damit große Bereiche des Lebens – eines Kindes entscheidet, widerspricht nicht nur dem in Deutschland behaupteten Leistungsprinzip des Bildungswesens, es ist auch insbesondere im Blick auf die öffentliche, von Steuergeldern finanzierte Schule zu skandalisieren, denn (vgl. El-Mafaalani 2020b, 63):

- Schulen stellen Sozialisationsinstanzen dar, in denen Kompetenzen und Leistungsfähigkeit *entwickelt* und nicht nur bewertet und verwaltet werden sollen. Schlechte Leistungen weisen demnach auf das Versagen der Institution selbst hin.
- In den Schulen werden wie in keinem anderen Gesellschaftsbereich Lebenschancen entweder *eröffnet* oder *verbaut*.
- Die Bildungsinstitutionen als öffentlich finanzierte Einrichtungen sollten sich für die tatkräftige Unterstützung *aller* Menschen gleichermaßen engagieren.
- Schulen und Bildungsinstitutionen sind als einzige gesellschaftliche Einrichtungen in der Lage, *alle* Mitglieder der Gesellschaft zu erreichen, und schließlich:
- Schulen *legitimieren* entweder ungleiche Startbedingungen oder heben sie auf.

Dem Bildungsbericht 2020 ist zu entnehmen, dass im Jahr 2018 jede(r) dritte Minderjährige in Deutschland von mindestens einem sozialen Risikofaktor betroffen war (DIPF 2020b, 2). Hieraus ergibt sich eine bemerkenswerte Aufgabe für die deutsche Schule und das dort tätige pädagogische Personal.

Soziale Gefährdungslagen im Überblick

Es soll in diesem Buch um den Prozess der Resonanzbenachteiligung einzelner Kinder und um Resonanzförderung gehen. Um die ganze Tragweite dieser Problematik zu verstehen, wollen wir einen Schritt zurücktreten und den Blick zunächst auf die nahezu unbegrenzten

sozialen Differenzlinien in unserer Gesellschaft richten. Sie machen deutlich, dass jede und jeder in unterschiedlichen Aspekten anders ist. Wir können anhand des Geschlechts, der Hautfarbe, des Alters, der sexuellen Neigung, der Religion, der Wohngegend, der besonderen Begabung, des finanziellen Vermögens, der Geschwisterzahl, der Berufe der Eltern, der Bildung der Eltern, der Hobbys, der Muttersprache, der Zweitsprache, des Berufes, einer Behinderung, einzelner Gesundheitsmerkmale, familiärer Vorbelastungen und und und differenzieren. Die Merkmale sozialer Ungleichheit führen an sich noch nicht zwingend zum schulischen Versagen. *Anderssein* kann über kurz oder lang jedes Mitglied einer Gesellschaft treffen, denn es leitet sich vom Vergleich, vom sozialen Setting, von einem entstandenen Mainstream und von einer etwaigen mangelnden Passung ab. Ohne eine *Aufwertung* bestimmter Merkmale innerhalb eines Bewertungssystems gibt es keine *Abwertung* anderer Lebens- oder Seinsformen.

Darüber hinaus gefährden konkrete suboptimale Sozialisationsbedingungen bereits vor der Einschulung die gesunde Weltbeziehung betroffener Kinder. Solche primären Beeinträchtigungen entstehen nicht in erster Linie im Spannungsfeld zwischen unterschiedlichen Soziallagen, sondern müssen als unmittelbare Auswirkung belastender und schädlicher Erfahrungen am Individuum selbst verstanden werden.

Ausgehend von den oben genannten Differenzlinien lassen sich vier Formen sozialer Gefährdung im Überblick beschreiben:

Eine *sozio-ökonomische Gefährdung* resultiert aus Armut und Arbeitslosigkeit. In Deutschland ist jedes fünfte Kind von Armut betroffen. Das geringe Familieneinkommen führt zunächst zu objektivem Geldmangel, aufgrund dessen notwendige Anschaffungen nur eingeschränkt möglich sind. Einem armen Kind fehlt vielleicht das eigene Zimmer, fehlt womöglich der eigene Schreibtisch oder sogar das eigene Bett. Kurz gesagt: Es fehlen Rückzugsmöglichkeiten, Raum für Erkundungen und Gestaltung eines eigenen Umfeldes. Allerdings fehlen ihm auch Anschaffungen, die über das Allernötigste wie Kleidung und Nahrungsmittel hinausgehen. Häufig rangieren Bildungs-

und Kulturgüter in der Priorität weit unten. Damit fehlen Inspirationsquellen für Fantasieausflüge, für die Entwicklung einer Traumwelt, für altersgerechte und inspirierende Identifikationsfiguren. Der Geldmangel kann überdies auch zu Einschränkungen im Bereich sozialer Kontakte führen: Arme Kinder haben kein Geld für Ausflüge, kein Geld für Geburtstagsgeschenke, kein Geld zum Ausgehen. Sie können nicht ohne Weiteres andere Kinder zu sich nach Hause einladen und vielleicht auch nicht auf Fahrdienste der Eltern zurückgreifen. Arme Familien haben häufig Kontakt zu armen Familien, deren Lebenswelt ähnlich begrenzt ist wie die eigene. Durch eventuelle Nebenjobs und resultierende Überforderung der Eltern sind gemeinsame entspannte Zeiten des Spielens, der emotionalen Nähe und des Beziehungsaufbaus ebenso gefährdet wie eine fürsorgliche Unterstützung im kindgerechten Erkunden der Umgebung.

Die *sozio-kulturelle Gefährdung* wurzelt häufig in der Zugehörigkeit zu Sozialmilieus, die als bildungsfern bezeichnet werden und betrifft u. a. auch Kinder mit Migrationshintergrund. Die bewusste Andersbehandlung und Laufbahnsteuerung durch die Lehrkräfte sind bekannt. Darüber hinaus finden betroffene Kinder selbst häufig keine Anknüpfungspunkte für die Ideenwelt des bürgerlichen Kindergartens und der bürgerlichen Schule, keinen Zugang zur dort gebotenen Literatur, zum Theater, zu Kunst, zu Spiel oder zu anderen Kulturgütern. Sozio-kulturelle Gefährdung entsteht allerdings nicht nur durch das komplementäre Verhältnis aufeinandertreffender Kulturen, kultureller Prägungen und Sozialmilieus. Eltern betroffener Kinder sind häufig mit der Unterstützung ihrer Kinder in bürgerlichen Institutionen überfordert. Selbst wenn sie sich engagieren wollen, wird ihnen am Ende die Schuld am Versagen oder an der Auffälligkeit der Kinder gegeben. In Fällen, in denen die Eltern an die Gerechtigkeit der Institutionen glauben, beugen sie sich diesem Urteil oder resignieren. Dies gilt im Blick auf vorschulische Institutionen ebenso wie im Blick auf die Schule selbst.

Von *sozio-emotionaler Gefährdung* sind drittens Kinder betroffen, die in sogenannten Risikofamilien aufwachsen. Hier liegt häufig eine Kumulation spezifischer Probleme vor. Dazu kann eine sehr junge

Elternschaft ebenso zählen wie schwere oder chronische Krankheit eines Mitglieds der Familie oder Suchterkrankung und psychische Erkrankung der Eltern. Zudem gelten Familien mit überdurchschnittlich hoher Kinderzahl, instabilen und wechselnden Partnerschaften der Erwachsenen und nur einem Elternteil als Risikofamilien. Der mögliche dauerhaft erhöhte Stresslevel, eine wenig verlässliche positive Stimmung und Verlustängste belasten Kinder stark. So sind auch Traumatisierungen z.B. durch das Erleben von häuslicher Gewalt, Missbrauch und Verwahrlosung zum Bedingungsfeld einer sozio-emotionalen Gefährdung zu zählen. Das Aufwachsen in einer Risikofamilie hat für Kinder nicht zwangsläufig Entwicklungsstörungen zur Folge. Forschungsbefunde zeigen allerdings, dass Kinder aus solchen Familien ein höheres Risiko tragen, unsichere Bindungsmuster, das Gefühl der Unterlegenheit und eine erlernte Hilflosigkeit zu entwickeln.

Als vierte Form potentieller sozialer Benachteiligung lässt sich die *sozio-physio-emotionale Gefährdung* beschreiben. Grundlegende Differenzlinien sind Alter, Geschlecht, Krankheit und Behinderung. Jedes Anderssein birgt prinzipiell in den jeweiligen sozialen Kontexten das Potenzial, zu einer Bevorzugung oder zu einer Benachteiligung zu gelangen. Grundlegend hierfür ist die soziale Bezugsnorm, eine häufig missverstandene Form »objektiver Bewertung«, die nicht individuelle Verarbeitungsprozesse, sondern lediglich äußere Formen im Vergleich zur aktuellen Bezugsgruppe fokussiert. Körperliche Merkmale und Veranlagungen können von außen betrachtet »objektiviert« werden. Sie entwickeln allerdings eine individuelle emotionale Dynamik und gereichen potentiell zur primären Resonanzbeeinträchtigung, indem der Lebensraum des Betroffenen und die erlebten Rückmeldungen das Entstehen einer gesunden Weltbeziehung beeinträchtigen. Je nachdem, wie eindringlich dem Betroffenen eine körperliche Einschränkung oder ein empfundener Makel bewusst werden und in welchem Umfang ihn daraufhin Minderwertigkeitskomplexe und Einschränkungen in der Auseinandersetzung mit der Welt beschäftigen, gerät er zunehmend in die Rolle sozialer und emotionaler Deprivation.

Soweit die vier sozialen Gefährdungslagen, mit denen knapp ein Viertel der Kinder und Jugendlichen in Deutschland in Kontakt kommen. Obwohl selbstverständlich klar ist, welche schier unendlichen Kombinationsmöglichkeiten beispielsweise bei einem vierstel-ligen Zahlschloss entstehen, werden die konkreten sozialen Risiken vieler Kinder in den Erhebungen und Initiativen von Forscherinnen und Forschern häufig wie eine Art Hintergrundrauschen behandelt und die Auswirkungen auf die Lernfähigkeit entweder ignoriert oder stark vereinfachten Kausalitäten zugeordnet. Diesen soll dann möglichst mit der Entwicklung standardisierter Förderprogramme oder direktiver Lernhilfen begegnet werden. Eine Zugangsform, die nicht nur erkennbar aus dem Verständnishorizont bürgerlicher Lebensentwürfe stammt, sondern – wie zu zeigen sein wird – für die Unterstützung sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher unge-eignet ist.

2

Kindheit in Deutschland: Ungleiche Wirklichkeiten

Wir besuchen fünf verschiedene Familien, die in jeweils einem der 13 Stadtbezirke Würzburgs wohnen. Unsere Protagonisten sind sechs Jahre alt und sollen noch im Laufe des Jahres eingeschult werden. Ihr Leben in dieser speziellen Nachbarschaft, ihr Kontakt zu Freunden und Verwandten und die vielen kleinen und großen Sorgen und Vorlieben sind typisch für ihre soziale Lebenslage. In den kommen 27 Leseminuten sollen nicht Stereotype gebildet, sondern individuelle Wirklichkeiten nacherzählt werden.