

Einleitung

»Einzig eine immer wieder erneuerte theoretische Analyse der Herrschaftsmechanismen mit ihren unzähligen Funktionen, Registern und Dimensionen in Verbindung mit dem unverwüstlichen Willen, die Welt im Sinne einer größeren sozialen Gerechtigkeit zu verändern, [versetzt, TG] uns in die Lage [...], den vielgestaltigen Kräften der Unterdrückung zu widerstehen. Nur so werden wir eine Politik schaffen können, die das Prädikat ›demokratisch‹ tatsächlich verdient.« (Eribon 2017, S. 264f.)

Längst gilt das bereits seit den 1960er Jahren intensiv beforschte Thema der Bildungsungleichheiten als »Dauerbrenner der deutschen Bildungssoziologie« (Georg 2006, S. 7)¹. Doch auch, wenn wir heute einiges über die Ursachen und Mechanismen des Phänomens wissen und manches durch politische Initiativen und Programme erreicht wurde, besteht »der enge Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg [...] fort«, wie der aktuelle Bildungsbericht für Deutschland bestätigt (Autor:innengruppe Bildungsberichtsberichterstattung 2022, S. 162). Fehlt es uns also am Willen für Veränderungen im Sinne der Gerechtigkeit, wie das Eingangszitat nahelegt? Oder ist eher zu fragen, wie ernsthaft wir uns dem Thema widmen und ob wir an den richtigen Stellschrauben ansetzen?

Der Blick zurück zeigt, dass die Intensität, mit der über Maßnahmen zum Abbau von Bildungsungleichheiten diskutiert wird, im Zeitverlauf

1 Auch ich forsche zu Fragen von Bildung und sozialen Ungleichheiten bereits seit einigen Jahren. Wichtige Anregungen und Impulse zu diesem Buch verdanke ich daher dem Austausch in unterschiedlichen beruflichen wie privaten Kontexten. Besonders bedanken möchte ich mich an der Stelle bei Prof. Dr. Kathrin Witek für ihre guten Fragen sowie das gemeinsame, kollegiale und kreative Denken in der Sache. Lina Thillosen danke ich für ihre zuverlässige redaktionelle Unterstützung.

variiert. Ein erster Peak ist in den 1960er Jahren zu verzeichnen, als Georg Picht (1964) eine »deutsche Bildungskatastrophe« diagnostizierte und Ralf Dahrendorf (1965) unter dem Schlagwort »Bildung ist Bürgerrecht« eine Grundbildung forderte, um demokratische Teilhabe zu ermöglichen. In der jüngeren Zeit hat insbesondere der sogenannte »PISA-Schock«² – ausgelöst durch empirische Belege der Ungerechtigkeit des deutschen Bildungssystems im Rahmen der PISA-Studien von 2000 – zu neuer Aufmerksamkeit geführt und schließlich die Debatte um eine Ganztagsbildung initiiert. Diese dauert an und wird letztthin durch die stufenweise Einführung des Anspruchs auf Ganztagsbetreuung von Grundschulkindern ab 2026 neu belebt. Auch die Zunahme sozialer Disparitäten in Folge der zeitweisen Schulschließungen im Rahmen der COVID-19-Pandemie (siehe hierzu u. a. Zierer 2021, zit. nach Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 157) steigert aktuell das öffentliche Interesse.³

Dass Bildungsungleichheiten inzwischen in der Wahrnehmung der Bevölkerung angekommen sind, zeigt das ifo Barometer⁴ (Wößmann et al. 2019, S. 15). Die Umfrage stellt »eine hohe Zustimmung zu Bildungsreformen fest, die die Chancengleichheit im deutschen Bildungssystem positiv beeinflussen könnten« (ebd., S. 9). Aus den Daten geht jedoch ebenfalls hervor, dass 85 % der Befragten annehmen, dass hauptsächlich (41 %) oder eher (44 %) *eigene Anstrengungen* über das Erreichen eines hohen Bildungsabschlusses entscheiden (ebd., S. 12). Selbst nach Ergänzung der Information, dass der Anteil an Gymnasiast*innen aus sozial und finanziell schlechter gestellten Familien um 30 % niedriger liegt als der bessergestellter Familien (19 % vs. 49 %), wird die eigene Anstrengung nach wie vor als ausschlaggebend bewertet (31 % sehen diese hauptsächlich, 41 % eher als Grund an). Aufschlussreich ist der Exkurs zur Alltagswahrnehmung an der Stelle insofern, als der Verweis auf den Stellenwert der ei-

2 Siehe hierzu: <https://www.oecd.org/ueber-uns/erfolge/deutschlands-pisa-schock.html>, Zugriff am 28.07.2022.

3 Als Reaktion auf mögliche Lernrückstände und psychosoziale Folgen der Corona-Pandemie wurde 2021 das »Aktionsprogramm Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche« initiiert, dessen Effekte abzuwarten bleiben.

4 Grundlage des ifo Bildungsbarometers ist eine jährlich durchgeführte, repräsentative Meinungsumfrage unter ca. 4000 Erwachsenen in Form eines Onlinefragebogens.

genen Anstrengungen⁵ in gewisser Weise typisch für die Thematisierung von Bildungsbeneachteiligungen ist: Häufig werden diese individualisiert und deren strukturelle Ursachen ausgeblendet. Dabei zeigten die Soziologen Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron mit ihren Forschungen bereits in den 1970er Jahren, dass die Institution Schule in hohem Maße zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten beiträgt, indem diese unterschiedliche Voraussetzungen und Lebenswelten junger Menschen ausblendet und Bildungsorientierungen, die nicht der Norm der gesellschaftlich privilegierte(re)n Gruppen entsprechen, systematisch *abwertet*. Dies geschieht gewissermaßen »verborgen« (Bourdieu/Passeron 1971) unter dem Label der »objektiven« Leistungsbewertung. Es lässt sich also festhalten, dass die Perspektive auf Individuen – und ihre erbrachten oder verwehrten Anstrengungen – sowie deren Familie zu kurz greift. Oftmals folgen auch politische und pädagogische Initiativen dieser Logik und zielen vorrangig auf die »Kompensation« einer als defizitär bezeichneten familialen Sozialisation, ohne gesellschaftliche Machtverhältnisse und Interessen mitzudenken.

Wenn eine Veränderung hin zu mehr sozialer Gerechtigkeit mehr als nur ein politisches Lippenbekenntnis sein soll, braucht es dagegen eine (selbst-)kritische Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Bildungsbeneachteiligung, die gesellschaftliche Hierarchisierungen berücksichtigt. In dem Zusammenhang ist es wichtig, die soziale Herkunft explizit als Differenzmerkmal zu berücksichtigen und *Klassismus* als Diskriminierungsform zu benennen.

Klassismus bezeichnet eine »Diskriminierung aufgrund von Klassenherkunft oder Klassenzugehörigkeit«, die »der Abwertung, Ausgrenzung und Ausbeutung von Menschen und der Aufrechterhaltung und Legitimierung von sozialer Ungleichheit in der Gesellschaft [dient]« (Seeck 2022, S. 12). Hiervon betroffen sind demnach Menschen, denen eine *niedrige* soziale

⁵ Ungeachtet der notwendigen Überprüfungen der Validität des Konzepts »eigene Anstrengung«, auf die die Autor*innen selbst verweisen (Wößmann et al. 2019, S. 12).

Position zugeschrieben wird und die häufig mit abwertenden Stereotypen – in Bezug auf Schule etwa: faul, verhaltensauffällig, lernschwach und/oder bildungsfern – in Verbindung gebracht werden. Klassismus beschreibt folglich nicht allein armutsbedingte Einschränkungen, sondern eine fehlende soziale *Anerkennung* und daraus resultierende »emotionale Verletzungen« (Wellgraf 2015, S. 56). Anerkennung bezeichnet Bourdieu (2001, S. 309 f.) als »das seltenste Gut überhaupt: Anerkennung, Ansehen, das heißt ganz einfach Daseinsberechtigung.« Verwehrte Anerkennung prägt die Wahrnehmung des Selbst- und Weltbildes und beeinflusst – neben den vermeintlich »objektiven« Leistungsbewertungen an Schule – die Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe, da sie zu einer Art Selbsteliminierung führen kann; wie oben bereits angesprochen, bleiben die Mechanismen der Macht als Ursache der Abwertung i.d.R. »verborgen« und strukturelle Ungleichheiten werden in Form von Schuld- und Defizitzuschreibungen individualisiert. Obwohl insbesondere soziale Herkunft und Bildungschancen häufig in einem Atemzug genannt werden, steckt das Konzept des Klassismus in Deutschland noch »in den Kinderschuhen« (Baron 2014, S. 225)⁶ und wird im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) nicht als Diskriminierungsform ausgewiesen.⁷ Dies hat Folgen für die Praxis und begünstigt z. B. in der Kinder- und Jugendarbeit, dass »soziale Problemlagen wie Armut [...] eher aus[ge]blendet und [...] Armutslagen individualisiert« (Beck/Plößer 2021, S. 281) werden.

Interessanterweise erobert das Thema der sozialen Herkunft in jüngerer Zeit die Feuilletons. Häufiger sind es biografische Erzählungen, die aus der Perspektive von Aufsteiger*innen die »feinen Unterschiede« sowie empfundene Unsicherheit und Scham illustrieren. Zu nennen ist in dem Zusammenhang »Rückkehr nach Reims« von Didier Eribon, einem französischen Soziologen und Schüler Bourdieus, der sein eigenes Gewordensein theoretisch sensibilisiert reflektiert; von ihm stammt das Eingangszitat

6 Insbesondere durch Winker/Degele (2009) und Kemper/Weinbach (2009) wurde Klassismus auch verstärkt in Deutschland thematisiert.

7 Kemper (2016, S. 6f.) interpretiert die Vernachlässigung als Diskriminierungsform als Folge des Klassismus selbst, Eilers (2018, S. 95) verweist auf eine charakteristische »Top-Down-Praxis, die wesentlich auf strukturell bedingten Privilegien beruht.«

dieses Buches. Oder Jeremias Thiels eindrückliche Schilderungen in »KEIN Pausenbrot, KEINE Kindheit, KEINE Chance«, für den sein »labbriges Toastbrot« mit fast zentimeterdicker Butter und Lyoner im Plastikbeutel im Vergleich zu Vollkornbrot, Obst und Gemüse aus der Brotdose seiner Mitschüler*innen zum Symbol seiner Herkunft wird, für die er sich so schämt, dass er es trotz Hungers – »zu Hause gab es ja kein Frühstück« (S. 89) – wegwirft.⁸ Nehmen wir für uns als Gesellschaft den politischen Willen für Veränderungen in Anspruch, ist es unerlässlich, den Blick für die vielfältigen Erscheinungsformen des Klassismus zu schärfen und diesen als Diskriminierungsform neben anderen zu benennen und konzeptionell mitzudenken.

Bildungsungleichheiten manifestieren sich im Laufe der Zeit in unterschiedlichen Figuren: War es in den 1960er Jahren die »katholische Arbeitertochter vom Land« (Peisert 1967), richtet sich der Blick heute vornehmlich auf den »Migrantensohn aus bildungsschwachen Familien« (Geißler 2013, S. 95) im städtischen Brennpunktbezirk (ebd., S. 89).⁹ Neben der sozialen Herkunft geraten – zusätzlich zu regionalen Gegebenheiten – also mitunter weitere Differenzmerkmale in den Blick, darunter insbesondere das Geschlecht und der Migrationshintergrund, wobei letzterer häufiger mit der sozialen Herkunft korreliert¹⁰ (Autorengruppe¹¹ Bildungsberichtsberichterstattung in Deutschland 2020, S. 45). Das vor-

-
- 8 Auch im Bereich der Belletristik finden sich zahlreiche Beispiele, darunter z. B. »Ein Mann seiner Klasse« von Christian Baron oder »Streulicht« von Deniz Ohde.
 - 9 Die Bezeichnungen »bildungsschwach« und »Brennpunktbezirk« entsprechen der oben angesprochenen defizitären Perspektive.
 - 10 Per se ist kritisch anzumerken, dass der pauschalisierende und stigmatisierende Begriff »Migrationshintergrund« nichts über die Lebensrealität von Menschen aussagt. Dennoch ist dieser in der Statistik – nach wie vor – verbreitet. I. R. des vorliegenden Buches wird die Kategorie verwendet, wenn auf vorliegende Daten rekurriert wird. Jüngst ausgelöst durch die Kritik der Fachkommission der Bundesregierung zu den Rahmenbedingungen der Integrationsfähigkeit findet aktuell eine Debatte über alternative Konzepte und deren Operationalisierung statt.
 - 11 Die gendergerechte Formulierung »Autor:innengruppe« wird erst ab dem Bildungsbericht von 2022 verwendet.

liegende Buch denkt diese intersektionale, die Verwobenheit unterschiedlicher Differenzmerkmale berücksichtigende Perspektive mit.

Aktuell lädt die Entwicklung von Schule zum Ganztag dazu ein, das Phänomen der Bildungsbeteiligung unter veränderten Rahmenbedingungen neu, mit der gebotenen Priorisierung und handlungsorientiert zu diskutieren. Die Debatte hat zu einer Öffnung der Perspektive geführt und nimmt neben Bereichen schulischer bzw. formaler Bildung zunehmend Bereiche non-formaler und informeller Bildung in den Blick, deren Potenziale im Hinblick auf ein erweitertes Bildungsverständnis ausgelotet werden. Ist von Ganztag die Rede, wird – neben Schule – insbesondere das Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe angesprochen und der Abbau von Bildungsbeteiligungen mitgedacht. Viele der im Kontext des Ganztags diskutierten Ideen – etwa ein erweitertes Bildungsverständnis, Schule als Lernort und eine zeitliche Flexibilisierung – sind nicht neu und finden sich beispielweise bereits in der Vision des »Haus des Lernens« (Bildungskommission NRW 1995). Umso wichtiger ist es, die aktuellen Bewegungen des Bildungssystems zu nutzen, um das Thema stärker zu gewichten und ausgehend von wissenschaftlichen Erkenntnissen die Handlungsmöglichkeiten der Sozialen Arbeit im Kontext von Bildungsbeteiligung neu zu sondieren.

Soziale Arbeit ist als Profession und Disziplin in besonderer Weise mit sozialen Ungleichheiten befasst und fördert

»gesellschaftliche Veränderungen, soziale Entwicklungen und den sozialen Zusammenhalt sowie die Stärkung der Autonomie und Selbstbestimmung von Menschen. [...] Sie, TG] befähigt und ermutigt Menschen so, dass sie die Herausforderungen des Lebens bewältigen und das Wohlergehen verbessern, dabei bindet sie Strukturen ein« (DBSH 2016).

Orientiert an der Norm sozialer Gerechtigkeit arbeitet sie demnach emanzipatorisch *mit* ihren Adressat*innen und politisch *an* ausgrenzenden Strukturen. Für den Abbau von Bildungsbeteiligungen erwächst hieraus ein besonderes Potenzial, wie die vorliegende Monografie zeigt. Diese führt systematisch Perspektiven der Soziologie – etwa zu theoretischen Erklärungsansätzen sozialer Ungleichheit und der Wirkmächtigkeit gesellschaftlicher Machtverhältnisse –, empirischer Bildungsforschung, (Bildungs-)Politik und Sozialer Arbeit zusammen. Ziel ist es, orientiert an

der Idee sozialer Gerechtigkeit bzw. *Bildungsgerechtigkeit* konkrete Handlungsansätze und -maßnahmen Sozialer Arbeit aufzuzeigen. Hierbei handelt es sich zweifelsohne um ein komplexes Vorhaben, das nicht ohne Schwerpunktsetzungen (und den damit verbundenen Auslassungen) auskommt. In diesem Fall werden die Lebensphasen Kindheit und Jugend sowie die Institutionen bzw. Arbeitsfelder Schule und Kinder- und Jugendhilfe, respektive Schulsozialarbeit und Kinder- und Jugendarbeit, fokussiert. Die Auswahl begründet sich mit Blick auf die aktuelle Entwicklung von Schulen zum Ganztag und soll mitnichten die Bedeutung weitere Angebote der Jugendhilfe im Kontext von Teilhabe – insbesondere des stark expandierenden Bereichs der frühen Bildung – negieren.

Kapitel 1 definiert zunächst das Konstrukt der sozialen Herkunft und stellt gängige theoretische Erklärungsmodelle zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungschancen vor (► Kap. 1). Da dieses Buch in erster Linie Studierende und Praxisvertreter*innen adressiert, werden hier grundlegende Modelle ausgeführt, auf die auch häufig in anderen Publikationen rekurriert wird; diese Modelle werden vornehmlich als unterschiedliche und sich ergänzende Perspektiven verstanden und strukturierten anschließend die datengestützte Darstellung aktueller Entwicklungen und Herausforderungen des Bildungssystems. Das einführende Kapitel 1 dient insbesondere auch als Bezugspunkt der im weiteren Verlauf beschriebenen politischen und (sozial-)pädagogischen Maßnahmen des Abbaus von Bildungsbenachteiligungen. Es sensibilisiert für die unterschiedlichen Merkmale familialer Sozialisation, die durch die Bewertungen an Schule – und ebenso Erfahrungen von Anerkennung und Abwertung in anderen Alltagssituationen – zu *ungleichen* Voraussetzungen gesellschaftlicher Teilhabe werden, auch über das Bildungssystem hinaus. Solche über das Bildungssystem hinausgehenden Erfahrungen werden entlang eines Ebenenmodells betrachtet, das insbesondere auch Wechselwirkungen zwischen unterschiedlichen Erfahrungsbereichen – etwa Familie, Schule und Peers – fokussiert und sich damit der Vielschichtigkeit von Bildungsbiografien zu nähern versucht.

Kapitel 2 betrachtet den »Ganztag« als (projektierte) Reform des Bildungssystems, die politisch eng mit dem Abbau von Bildungsbenachteiligung verknüpft ist (► Kap. 2). Dargelegt wird die sowohl unter formalen als auch inhaltlichen Gesichtspunkten erweiterte Perspektive auf eine

Ganztagsbildung, die Soziale Arbeit als gleichwertige Bildungspartnerin neben Schule berücksichtigt und Aspekte der Subjektbildung und Emanzipation mitdenkt. Thematisiert werden in dem Zusammenhang ebenfalls die Herausforderungen einer Kooperation von Schule und Sozialer Arbeit, die sich u.a. aus deren unterschiedlichen Funktionslogiken und institutionellen Verortungen ergeben. Aus aktuellen Studien zum Ganztag und dessen Effekten auf die Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen werden schließlich Handlungsbedarfe mit Blick auf den Abbau von Bildungsbeneachteiligungen abgeleitet.

Kapitel 3 konkretisiert die Arbeitsfelder Schulsozialarbeit und Kinder- und Jugendarbeit und deren Potenziale im Ganztag (► Kap. 3). Systematisch herausgearbeitet werden neben den Spezifika der Arbeitsbereiche übergreifende Bildungsorientierungen und Arbeitsmethoden und damit die jeweilige methodische Expertise der Vermeidung und des Abbaus von Benachteiligungen.

Zur Einordnung und Reflexion bisheriger Maßnahmen stellt *Kapitel 4* unterschiedliche Konzepte der Bildungsgerechtigkeit vor und arbeitet deren politische und pädagogische Implikationen heraus (► Kap. 4). Als anschlussfähig an die Soziale Arbeit erweisen sich insbesondere die Bestimmungen einer Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit, die strukturelle Veränderungen des Bildungssystems mithdenken und Impulse für die abschließenden Überlegungen geben. Die Konzepte stützen die Bildungsorientierungen und Arbeitsprinzipien Sozialer Arbeit an bzw. in Kooperation mit Schule und bieten Impulse für eine Neustellung professioneller Praxen im Ganztag.

Kapitel 5 führt schließlich die Ergebnisse der einzelnen Abschnitte des Buches zusammen und schlägt konkret Maßnahmen zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit vor, die auf unterschiedlichen Ebenen ansetzen (► Kap. 5) – darunter die Ebene des Subjekts, der pädagogischen Interaktion, der Institution Schule, des Sozialraums und der (Bildungs-)Politik.

Das »Immer-Wieder« in Bezug auf wissenschaftliche Analysen sozialer Ungleichheiten, wie im Eingangszitat angedeutet, ebenso wie das »Schon-Wieder«, wenn man die Historie einiger gegenwärtig diskutierter Maßnahmen bedenkt, machen eine neue Herangehensweise und das Aufzeigen konkreter Ansatzmöglichkeiten für die Praxis notwendig. Das bedeutet nicht, dass bisherige Initiativen nicht sinnvoll sind – diese zu würdigen und

sichtbar zu machen ist ebenfalls Anspruch dieses Buches. Vielmehr geht es darum, sie vor dem Hintergrund gerechtigkeitstheoretischer Überlegungen zu reflektieren und ggf. zu modifizieren bzw. zu erweitern. Das gilt insbesondere in Bezug auf die Expertise Sozialer Arbeit und die Möglichkeit, diese stärker in Schule und Ganztag einzubringen.

Die aktuellen Entwicklungen zum Ganztag bieten – wieder einmal – die Chance, das Bildungssystem unter der Prämisse der Bildungsgerechtigkeit zu verändern. Dieses Buch versteht sich als Plädoyer, diese Gelegenheit zu ergreifen. Dabei unterstreicht das dieser Einleitung vorangestellte Zitat zugleich den politischen Anspruch und die Notwendigkeit des Vorhabens: Bildung ist ein wertvolles Gut in unserer Gesellschaft und hat weitreichende Folgen für gesellschaftliche und demokratische Teilhabe. Eines macht die Textstelle darüber hinaus deutlich: Wollen wir die Grenzen, auf die bisherige Initiativen und Maßnahmen gestoßen sind, verschieben, fängt das bei uns selbst an. Es geht um nichts weniger als die Reflexion und Veränderung gesellschaftlicher Machtverhältnisse. Ein Gedanke, der an unterschiedlichen Stellen des Buches aufgegriffen und vertieft wird.

1 Bildung und soziale Ungleichheiten: Theorie, Empirie und aktuelle Entwicklungen

Bildung, darauf weist bereits die Einleitung hin, ist in unserer Gesellschaft ein *wertvolles Gut* (Hradil 2001, S. 31). Bezogen auf formale Bildung eröffnen oder verwehren Abschlüsse und Zertifikate z.B. Zugänge zu bestimmten beruflichen Positionen, sind mit Einkommen, Prestige und Möglichkeiten der politischen Partizipation verknüpft. Immer dann, wenn »Menschen aufgrund ihrer Stellung in sozialen Beziehungsgefügen von den ›wertvollen Gütern‹ einer Gesellschaft regelmäßig mehr als andere erhalten« (ebd., S. 30), spricht man von *sozialer* Ungleichheit.

Bildungsungleichheit

»Bildungsungleichheit« liegt also vor, wenn bestimmte Gruppen *systematisch* bessere oder schlechtere Zugangs- bzw. Teilhabechancen zu bzw. an Bildung haben.

Häufig sind ungleiche Bildungschancen eine Frage der »sozialen Herkunft«, die anhand unterschiedlicher Modelle bestimmt werden kann, darunter Klassen, Schichten oder Milieus. Allen Modellen liegt die Vorstellung einer hierarchisch strukturierten Gesellschaft zugrunde, die Zuordnung erfolgt jedoch auf der Grundlage unterschiedlicher Merkmale. Mit dem Konzept der *Klasse* werden die Mitglieder einer Gesellschaft – je nachdem, ob sie Produktionsmittel besitzen oder nicht – in Herrschende und Beherrschte unterschieden; die soziale *Schicht* kategorisiert Menschen anhand von objektiven Merkmalen wie Bildungsabschlüssen, Einkommen und Berufsprestige; soziale *Milieus* beziehen in die Analyse neben objektiven auch subjektive Merkmale wie Werteorientierungen – etwa zwischen