

GERECHTE BILDUNG.

WAS BRAUCHEN KINDER UND JUGENDLICHE FÜR EIN GUTES LEBEN UND ZUSAMMENLEBEN?

Prof. Dr. Dr. Michael N. Ebertz

(Vortrag auf dem Bundeskongress der KED vom 30. 09. – 02. 10 2022 an der Bischöflichen Akademie des Bistums Aachen: „Bildungsgerechtigkeit. Utopie oder erreichbares Ziel?“)

I.

Vielen Freien Schulen – und nicht zuletzt den katholischen Schulen – wird, wie auf Ihrem **Hamburger KED-Kongress** diskutiert, der Vorwurf gemacht, dass sie die Idee der gerechten Bildung verletzen, „weil sie sich ihre Schülerinnen und Schüler aussuchen könnten“ (Kastner 2022) und somit Exklusion fördern und Inklusion schwächen.¹ Das private Schulwesen dürfe „nicht sozial selektiv sein – was es aber zu einem erheblichen Teil leider ist,“ so seinerzeit Michael Wrase (2021, o. S.). Katholische Schulen trügen mithin – zumindest indirekt – dazu bei, soziale Bevorzugung wie Benachteiligung zu stärken, ohnehin Benachteiligte zu schwächen und Privilegierte zu fördern. Wenn in modernen Gesellschaften individuelle Lebenschancen, Güter und Lasten zu einem großen Teil in und über gesellschaftliche Institutionen verteilt werden, maßgeblich durch die sozialen Sicherungssysteme, die Rechtsprechung, das Erwerbssystem und „vor allem das Bildungssystem und das Gesundheitswesen“ (Liebig/May 2009, o. S.), dann wäre die monierte, von den katholischen Schulen betriebene Selektion ein Eingriff in die Zugangs- bzw. Verteilungsgerechtigkeit. Wie dem auch sei: Es kann in meinem Vortrag nicht darum gehen, diesen Vorwurf zu entkräften. Dazu fehlen spezielle empirische Untersuchungen. So ist die Sinus-Studie für die Ignatianischen Schulen der Frage nach der Bildungsgerechtigkeit nur unter dem Aspekt der gerechten Notenvergabe nachgegangen, konnte aber immerhin zeigen, dass z.B. „Eltern mit hoher Bildung [...] etwas zufriedener als Eltern mit niedriger und mittlerer Bildung [sind], was eine gerechte Notenvergabe (81% vs. 75%) [...] angeht, und eine solche Gerechtigkeit im Vergleich zu den jüngeren Schüler/innen (7. und 8. Klasse) „am seltensten die 12.- und 13.-Klässler gegeben (74% vs. 58%)“ sehen (Sinus-Institut 2017, 33, 40, 43, 46, 49). Unklar bleibt, was die Befragten dabei unter Gerechtigkeit verstanden. Es wird auch nicht danach gefragt, ob die verschiedenen Akteur:innen der Schule – also Lehrkräfte, Schüler:innen und Eltern – zur Sicherung der (Verfahrens-)Gerechtigkeit der Leistungsbewertung – ähnlich wie die KED – mehr außerschulische Kontrolle postulieren. Ich werde in meinem Vortrag weder *die* katholischen Schulen, die es ja – schon angesichts der Pluralität ihrer Trägerlandschaft – als homogenen Block gar nicht gibt, noch konkrete freie oder staatliche Schulen danach beurteilen, ob und inwiefern sie ‚Bildungsgerechtigkeit‘ praktizieren oder nicht. Vielmehr möchte ich mich in allgemeinerer Form, aber gestützt auf empirische Untersuchungen, einer Antwort auf die Frage nähern, was unter einer ‚gerechten Bildung‘ verstanden werden kann – eine ‚gerechte

¹ Der Begriff der Inklusion ist hier nicht allein auf die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen bezogen.

Bildung' im institutionalisierten Bildungssystem, von der Kita angefangen, über die Grundschulen bis hin zu den Gymnasien.

II.

„Gerechtigkeit“ ist ein sehr dehnbarer und differenzierbarer, Seminare und Bibliotheken füllender und politisch umkämpfter Begriff, und auf ihn gibt es unterschiedliche Hinsichten.² Um ein Beispiel zu nennen: Hohe Einkommensungleichheiten, die wir in Deutschland tatsächlich haben (die oberen zehn Prozent der Einkommensbezieher verdienen zunehmend besser und verfügen mittlerweile über fast zwei Drittel des Gesamtvermögens), sind ja „nur dann ungerecht, wenn man soziale Gerechtigkeit als Ergebnisgleichheit versteht, also jeder das Gleiche bekommen sollte. Einkommensungleichheiten können aber auch sozial gerecht sein, wenn man der Ansicht ist, dass die Einkommensverteilung in einer Gesellschaft die individuelle Leistungsfähigkeit widerspiegeln sollte. In beiden Fällen beruft man sich auf Gerechtigkeit, kommt aber jeweils zu einem anderen Urteil“ (Liebig/May 2009, o. S.). Soziologisch fällt außerdem auf, „dass in den funktionalen Teilbereichen der Gesellschaft – Ökonomie, Politik, Gesundheitssystem, Sport – jeweils auch spezifische Gerechtigkeitsprinzipien bevorzugt werden. Nur selten sprechen sich die Menschen für die Anwendung eines Gerechtigkeitsprinzips für alle gesellschaftlichen Teilbereiche aus“ (Liebig/May 2009, o. S.). Stattdessen dominieren in der Ökonomie das **Leistungsprinzip** und im Gesundheitswesen das **Bedarfsprinzip**, d.h. jeder soll das bekommen, was er braucht, um gesund zu werden. In den Familien gelten das **Gleichheits-** und das **Bedarfsprinzip** (vgl. Liebig/May 2009, o.J.). In den patriarchalisch bestimmten Familienbeziehungen, die noch bis in den 1950er Jahren auch das katholische Familienverständnis bestimmten (vgl. Ebertz 2017), kam noch das **Anrechtsprinzip** hinzu, dass also dem Vater höhere Anteile zustanden als den anderen Mitgliedern. Im heutigen System der Alterssicherung haben wir eine Mischung dieser Prinzipien, mit umkämpften Residualen des ständischen Anrechtsprinzips: ein eigenes – von der Rente für Arbeiter und Angestellte abgehobenes – Pensionssystem für die Beamten, Richter und Soldaten. Welches der Gerechtigkeitsprinzipien gilt im Bildungswesen? Haben wir ein Prinzipien-Mix, in dem möglicherweise – informell – noch ständische Anrechtsprinzipien fortwirken? Auf der *individuellen* Ebene, so zeigen empirische Studien, werden „solche Gerechtigkeitsprinzipien vorgezogen, von denen man aufgrund der

² Es könnte sich dabei um die Beurteilung auf vier unterschiedlichen empirisch fassbaren Dimensionen von Gerechtigkeit handeln: „Zunächst sind dies die Tauschgerechtigkeit (kommutative Gerechtigkeit), bei der der Ausgleich erbrachter Leistungen im Zentrum steht, sowie die Verteilungsgerechtigkeit (distributive Gerechtigkeit), bei der es um die Verteilung der Anteile an etwas Gemeinsamem geht. Neben diesen beiden ‚klassischen‘ Formen der Gerechtigkeit weisen die empirischen Befunde auf zwei weitere hin: die Verfahrensgerechtigkeit (prozedurale Gerechtigkeit), bei der es um die Einhaltung von Fairnessregeln im Rahmen von Entscheidungsprozessen geht, und die interpersonale bzw. Interaktionsgerechtigkeit, bei der die Frage im Mittelpunkt steht, ob die beteiligten Personen sich gegenseitig fair behandeln. Die Regeln der Verfahrens- und Interaktionsgerechtigkeit – Gleichbehandlung, Mitsprachemöglichkeit oder Transparenz der Entscheidungsprozesse – sind allgemein, also auch über kulturelle Grenzen hinweg anerkannt, und ihrer Einhaltung wird hohe Priorität zugemessen. Denn unvoreilhaftige Verteilungsergebnisse werden eher akzeptiert, wenn sie aus gerechten Entscheidungsverfahren resultieren“ (Liebig/May 2009, o. S.).

eigenen Situation am meisten profitiert [...] Menschen mit hohem Einkommen sind deshalb bei der Verteilung von Einkommen und Vermögen eher für die Geltung des Leistungsprinzips, und diejenigen mit geringerem Einkommen sprechen sich für das Bedarfs- oder Gleichheitsprinzip aus“ (Liebig/May 2009, o. S.). Für welches Gerechtigkeitsprinzip sprechen Sie sich persönlich bzw. als KED im Hinblick auf das Bildungssystem aus – auf die Kitas, auf die gegliederten Schulen, auf die Hochschulen?

III.

Auch beim **Bildungsbegriff** kann man in Teufels Küche geraten, nämlich Todsünden begehen, führt er doch in seinem historischen Schatten den „Treibsatz nationaler Hybris“ (Lepenes 2003, 17) mit sich.³ Hinzu kommt eine politische Praxis, die unsere Bildungseinrichtungen „an Feiertagen mit Bildungsidealen schmückt und sie im Alltag immer stärker unter einen ökonomisch bestimmten Effizienz- und Anpassungsdruck setzt“ (Lepenes 2003, 19). Erst recht der Begriff der ‚gerechten Bildung‘ kann in diesem Sinne ideologische Verwendung finden. Bildung, so verstehe ich sie zunächst einmal ganz basal, vermittelt Kindern, Jugendlichen (und wohl auch Erwachsenen) einen „Zugang zu unterschiedlichen Modi der Welterfahrung und erschließt unterschiedliche Horizonte des Weltverstehens“, d.h. nicht austauschbare Logiken und Rationalitäten in zunächst spielerischer und zunehmend reflexiver Form (Baumert 2003, 216).⁴ Sie soll ihnen „dabei helfen, zu Individuen zu werden und die Fähigkeit zu erlangen, selbst zu denken und selbst zu urteilen“, wie Sie als KED in Ihrem Positionspapier (Kastner 2018, 3) schreiben. Das heißt damit freilich auch, wie ich ergänzen möchte, Menschen aus den diversen Heteronomien gesellschaftlicher Kräfte herauszuführen, die – von der Herkunftsfamilie bis hin zu Staat und Kirche – Bewusstseins- und Handlungskontrolle auszuüben versuchen.

3

IV.

Was wir auch immer unter den beiden schwierigen Begriffen der ‚Bildung‘ und der ‚Gerechtigkeit‘ und damit der ‚gerechten Bildung‘ verstehen – ich kann dazu nicht alles sagen, was zu sagen wäre, und muss eine operationalisierbare definitorische Entscheidung treffen in der Hoffnung, dass wir uns *darin* zunächst einig sein können,

- dass es – im Blick auf das **Gerechtigkeitspostulat** – darum geht, Exklusion zu vermeiden und Inklusion zu erhöhen, kurz gesagt: systematische soziale **Benachteiligungen** (und damit auch Bevorzugungen) bzw. systematische Chancenungleichheiten schon bei den **Zugängen** zu Ressourcen (etwa der Bildung) zu verhindern; und

³ Über die Angst vor dem Teufel als Motiv für die Gründung von Bildungseinrichtungen s. die historischen Ausführungen von Fried (2003, 73).

⁴ Zur Unterscheidung von Information, Wissen und Bildung, worunter auch die Herzensbildung zu verstehen sei, s. Burke (2003, 76f). – Wolf Singer (2003, 174) akzentuiert für die Bildung, „unser kulturelles Erbe weiterzugeben“.

- dass es – im Blick auf das **Bildungsgeschehen** – darum geht, Inklusion zu fördern und Exklusion zu verhindern, kurz gesagt: gesellschaftlichen Anschluss tendenziell aller Kinder und Jugendlichen und das heißt auch Aufstieg von benachteiligten Kindern und Jugendlichen zu steigern, d.h. daran mitzuwirken, ihre Chancengleichheit zu erhöhen, **Zugang** zu den hochgradig differenzierten gesellschaftlichen Teilsystemen zu finden.

„**Gerechte Bildung**“ kann mithin eine allen zugängliche Bildung heißen, die eine systematische soziale Zugangs-Bevorzugung und **Zugangs-Benachteiligung verhindert und korrigiert** und gesellschaftlichen Anschluss wie sozialen Aufstieg fördert. Insofern wäre eine ‚gerechte Bildung‘ als **Mix aus** den Prinzipien der **Gleichheit** und der **Leistung** zu gestalten, aber auch aus dem **Bedarfsprinzip**, das Ungleiches auch ungleich zu behandeln empfiehlt.

V.

Stellt man auf diese Weise das empirisch überprüfbare **Kriterium der sozialen Benachteiligung** bzw. der Bevorzugung ins Zentrum, kommen mir als Soziologen

1. zum einen solche **Bevölkerungsgruppen in den Blick, die wir gemeinhin als ‚bildungsfern‘ bzw. ‚bildungsarm‘ oder von Bildungsarmut bedroht bezeichnen** (vgl. Büchner 2010).⁵ Die Leitfrage könnte dann lauten: Was brauchen Kinder und Jugendliche, um trotz des fehlenden kulturellen Bildungskapitals ihrer Eltern mittels des Bildungssystems sozial aufzusteigen? Und tatsächlich gibt es interessante empirische Untersuchungen dazu, was diese soziale Mobilität durch Bildung erschwert und was sie erleichtert (Wie wir noch sehen werden, wird sie erschwert durch heftige Krisen-, Irritations- und Distanzierungserfahrungen, welche die Bildungsaufsteiger:innen erleben, und sie wird erleichtert durch signifikante Bezugspersonen, welche sie bei Aufstieg und Anschluss unterstützen). Auch der KED-Bundesverband betont ja,

4

⁵ Zum umstrittenen Begriff der Bildungsarmut s. Lepenies (2003, 21f). Er definiert ihn auch quantifizierbar als Nichtverfügung über ein „Bildungsexistenzminimum“, worunter er „einen Hauptschulabschluss oder den Abschluss einer Berufsausbildung“ versteht: So gemessen seien um die Jahrtausendwende „in Deutschland fast zehn Prozent der Bevölkerung bildungsarm“ gewesen. 2019 hatten laut Mikrozensus 11.546 Mio. (= 17,9 Prozent) der 15-jährigen und älteren Bevölkerung „keinen beruflichen Bildungsabschluss (ohne Personen in schulischer oder berufsqualifizierender Ausbildung). Dabei war der Anteil bei der Bevölkerung mit Migrationshintergrund (36,7 Prozent) dreimal so hoch wie bei der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund (12,4 Prozent)“. Und bezogen auf die 15-jährige und ältere Bevölkerung lag der Anteil der Personen ohne Schulabschluss bei 4,2 Prozent (= 2.855 Mio), „bei der Bevölkerung mit Migrationshintergrund im Jahr 2019 bei 12,8 Prozent. Der Anteil war damit rund achtmal so hoch wie bei der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund (1,6 Prozent).“ (<https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61653/bevoelkerung-ohne-abschluss/#:~:text=Nach%20Angaben%20des%20Statistischen%20Bundesamtes,%3A%204%2C6%20Prozent>) (download: 28.09.2022). Ohne allgemeinen Schulabschluss und ‚nur‘ mit Volks- oder Hauptschulabschluss zusammen sind es etwa 30 Prozent der Bevölkerung (<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1988/umfrage/bildungsabschluesse-in-deutschland/#:~:text=Im%20Jahr%202021%20verf%C3%BCgt%20das%20Leistungsverm%C3%B6gen%20der%20Volkswirtschaft%20auswirkt>) (download: 28.09.2022).

dass „der solidarische Einsatz für die Schwächsten im Bildungssystem [...] dem Verband wichtig“ ist (KED-Pressemitteilung 2018). Wer sich, wie die KED, auf das christliche Menschenbild beruft, muss alle Menschen in den Blick nehmen – „nicht nur exemplarischen, vollendeten, vorbildhaften“, wendet sich doch „die christliche Botschaft *an alle*“, wie Hans Maier (2014, 2) betont, aber auch differenziert. In den Evangelien begegnen uns außer den Reichen und Mächtigen auch einfache Menschen, „die bis dahin, folgt man den Stilregeln der antiken Welt, überhaupt keinen Anspruch auf literarische Gestaltung und Überlieferung hatten, es sei denn in der Komödie. Und“, so Hans Maier weiter, „zu den einfachen Menschen kommen die an den Rand Gerückten hinzu, diejenigen, die ihr Leben nicht voll verwirklichen können“. Hans Maier (2014, 6) resümiert: „Die christliche Botschaft wendet sich in einem hervorgehobenen, betonten Sinn ‚an alle‘. Sie schließt Männer und Frauen, Junge und Alte, Gesunde und Kranke, Arme und Reiche ein. Sie steht quer zu den eingeführten Trennungen und Verwerfungen der Gesellschaft“.

2. Zur Identifikation und Differenzierung von Benachteiligung kommen aus soziologischer Sicht **zwei Benachteiligungsmodelle** in den Blick, die „sich an den beiden zentralen Gerechtigkeitsbegriffen, Verteilungs- bzw. Leistungsgerechtigkeit, orientieren“ (El-Mafaalani 2014, 14):

- A. das Leistungsmodell
- B. das Proporzmodell

Zu A: Am **Leistungsmodell**, das auch meritokratisches Modell genannt wird, sind liberale Gesellschaften orientiert. Sie zeichnen sich durch das Versprechen aus, dass jeder Mensch seines Glückes Schmied sein kann, alle Gesellschaftsmitglieder nach ihren Meriten, d.h. einer Kombination aus Talent und Fleiß bewertet werden. Individuelle Leistungen und nichts anderes bestimmen, so das Ideal, Status und Erfolg einer Person. Der Gegenhorizont zum Leistungsmodell ist das Gleichheits- oder egalitaristische Modell, das unabhängig von Leistungen Zugang zu Ressourcen ermöglicht, ja sogar erzwingt. In der Bildungspolitik haben wir auch egalitaristische Züge, etwa in der allgemeinen Schulpflicht oder im Recht auf einen Kitaplatz. Das Leistungs- oder meritokratische Modell, das, wie gesagt, von Menschen mit hohem Einkommen präferiert wird (Liebig/May 2009, o. S.), geht von der Voraussetzung der Chancengerechtigkeit aus, dass also im Bildungssystem, von der Kita angefangen, gleiche Start- und Entfaltungschancen für tendenziell alle bestehen müssten. Im Wissen darum, dass darin ein ethisches Ideal besteht, gehen aber im Bildungssystem die Bemühungen dahin, ihm sich anzunähern. Dieses Ideal wird dann zu einem zentralen Bezugspunkt von Problematisierungen,

je mehr davon abgewichen wird; je mehr bestimmte Leistungen in bestimmten Fächern – etwa im Sport, in Musik, in Kunst oder zum Beispiel in Religion – im Bildungssystem selbst oder in der Gesellschaft nicht entsprechend gewichtet werden. Die Mathematikkarte sticht dann die Religionskarte, in der Schule und auf dem Bildungs- und Arbeitsmarkt. Wer in Religion oder Kunst starke Leistungen erbringt und gute Noten hat, ist benachteiligt, hat weniger Chancen, in der Schule gefördert oder in der Arbeitsmarkt inkludiert zu werden. Es kann freilich auch umgekehrt sein, dass etwa in der Kita oder in der Grundschule naturwissenschaftliche Potentiale *nicht* gefördert werden, obwohl Kinder über diese Potentiale verfügen, aber die Pädagog:innen nicht⁶ ... Auch daraus können Benachteiligungen resultieren, wenn in der Kita oder Schule die Muttersprache von Migrantenkindern abgewertet oder ignoriert werden. Unter dem Banner des Leistungsprinzips wird dann auch problematisiert, dass verschiedene (international vergleichende) Studien zeigen, dass die Diskrepanz zwischen Ideal und Realität der Leistungs- und Chancengerechtigkeit „in Deutschland besonders groß ist und Hinweise vorliegen, dass die Differenzen in den Lebenschancen tendenziell größer werden“ (El-Mafaalani 2014, 11; 2020). Die Verteilung von gesellschaftlichen Ressourcen ist „nachweisbar nicht (ausschließlich) durch individuelle Kompetenzen und Leistungen legitimiert“ (El-Mafaalani 2014, 14). Das meritokratische Modell fokussiert „die tatsächlich entwickelten Kompetenzen und geht nur dann von Chancengleichheit aus, wenn ‚jeder nach seinen Fähigkeiten und Leistungen‘ in der Gesellschaft positioniert ist“, wobei es weitgehend die Entwicklung von Leistungsfähigkeit ausblendet, so Aladin El-Mafaalani (2014, 15) in einer von der Konrad-Adenauer-Stiftung geförderten und herausgegebenen Studie.

6

Zu B: Damit ist das zweite in der Soziologie gebräuchliche Modell zur Identifizierung von Chancengleichheit oder -ungleichheit und Benachteiligung angesprochen, das **Proporzmodell**. Dementsprechend ist dann von Benachteiligung die Rede, wenn die Verteilung von gesellschaftlich relevanten Ressourcen wie z.B. Bildungsabschlüssen „nicht (annähernd) proportional zwischen verschiedenen Gruppen verteilt ist (insbesondere nach den Merkmalen Geschlecht, ethnische und soziale Herkunft, Region)“ (El-Mafaalani 2014, 14). Das am Proporzmodell ausgerichtete Gerechtigkeitsverständnis „geht also davon aus, dass gesellschaftlich relevante Begabungen und Potenziale der Menschen nach den kollektiven Merkmalen Geschlecht, ethnische und soziale Herkunft annähernd gleich verteilt sein müssten, und definiert eine systematische Abweichung in den Bildungsabschlüssen

⁶ Zum schwachen sozialen und fachlichen Status der Kita-Fachkräfte in Deutschland im internationalen Vergleich s. Elschenbroich (2003, 175ff, 179). Sie seien „Menschen, die schlechte Erfahrungen mit dem Lernen gemacht haben und deshalb sich für den Erzieherberuf in zweiter Wahl entscheiden“.

entsprechend als Benachteiligung im Sinne von nicht realer Chancengleichheit“ (El-Mafaalani 2014, 14f). Tatsächlich zeigt sich ja empirisch, „dass Ungleichheiten erst dann als ungerecht wahrgenommen und benannt werden, wenn die Verteilung durch ein absichtsvolles Handeln oder Unterlassen herbeigeführt wurde und die verantwortlichen Akteure keine ausreichende Rechtfertigung für die Verletzung legitim angesehener Anrechte vorlegen können“ (Liebig/May 2009, o. S.). Allerdings haben wir in Deutschland auch das an Statuspositionen oder -merkmalen orientierte Anrechtsprinzip, etwa im System der sozialen Sicherung, demgemäß jeder erhält, „was ihm aufgrund seiner Position im Hierarchiegefüge zusteht“ (Liebig/May 2009, o. S.).⁷

Mit beiden Modellen, dem Leistungsmodell und mit dem Proporzmodell, wird Benachteiligung „nicht dann festgestellt, wenn es Menschen gibt, die wenig Geld oder formale Bildung erworben haben, sondern dann, wenn das Einkommen bzw. der Bildungsabschluss messbar mit der Herkunft oder dem Geschlecht zusammenhängt [...] oder aber nicht der Kompetenz bzw. der erbrachten Leistung entspricht [...] Nach beiden Modellen kann Benachteiligung in Deutschland in umfassender Weise und stärker als in anderen Staaten nachgewiesen werden, insbesondere in Bezug auf Bildungs-, Einkommens- und Karrierechancen. Das heißt: Sozial ungleiche Lebensbedingungen und -chancen werden strukturell reproduziert“ (El-Mafaalani 2014, 15; 2020; vgl. Schavan 2003, 237).⁸ Dies geschieht hierzulande nicht zuletzt durch frühe Differenzierungsstrukturen und -entscheidungen im institutionellen Bildungssystem. Nach wie vor ist Deutschland „das Land, das am frühesten und entschiedensten differenziert“, wodurch „der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung und langfristig auch zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzentwicklung verstärkt wird“ (Baumert 2003, 219,

7

⁷ Das Anrechtsprinzip ist in Deutschland historisch alt: „Insbesondere die bundesdeutschen sozialen Sicherungssysteme folgen dem Prinzip der zugeschriebenen oder erworbenen Anrechte. Hier sind es nicht aktuell erbrachte Leistungen, sondern an Status- und Positionsmerkmale gekoppelte Anrechte, die in der Vergangenheit erworben wurden oder aufgrund der Tradition und den darin wirksamen Normen zugeschrieben werden“ (Liebig/May 2009, o.S.).

⁸ Auch aus der Vodafone-Studie („Was Eltern wollen“) geht hervor, dass die Bildungschancen an die soziale Herkunft (vgl. Vodafone 2015, 21), insbesondere in Bezug auf den Bildungsstand der Eltern und die damit verbundene Förderung der Kinder, geknüpft sind (vgl. Vodafone 2015, 30f). Vergleichbare Ergebnisse leiten sich aus dem Bildungsbericht 2018 und dem von 2022 ab. Jener spricht von einem „enge[n] Zusammenhang zwischen familialen Lebensverhältnissen, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb“ (Bildungsberichterstattung 2018, 35). Aus diesem dargestellten Zusammenhang ergeben sich starke „soziale[] Disparitäten im Bildungsbereich“ (Bildungsberichterstattung 2018, 5). Diese zeigen sich vor allem darin, dass Kinder aus Haushalten mit hohem Bildungsstand häufiger allgemeinbildende Schulen, die zur Hochschulreife führen, besuchen (76%) als Kinder aus Haushalten mit niedrigerem Bildungsstand (54%) (vgl. Bildungsberichterstattung 2018, 5). Auch die Konrad-Adenauer-Studie („Eltern-Lehrer-Schulerfolg“) zeigt eine in Deutschland bestehende Chancenungleichheit, welche insbesondere durch die Undurchlässigkeit des Schulsystems für untere soziale Schichten begründet wird. In diesem Zusammenhang wird demnach eine Benachteiligung ebendieser Schichten deutlich (vgl. Henry-Huthmacher/Hoffmann/Borchard 2013, 2). Darüber hinaus sind Kinder aus schwächeren sozialen Schichten laut der Vodafone-Studie (2015, Abb. 21 und 22) in der Schule außerdem weniger erfolgreich und weniger motiviert. S. zum Ganzen auch Baier/Böser (2019).

224). Denn „je früher Bildungsentscheidungen fallen, desto stärker wirken sich der Elternwille und die unterschiedlichen Lebensperspektiven [...] auf die Übergangsentscheidung aus“ (Baumert 2003, 224).

VI.

Sucht man die **Ursachen von Benachteiligungen** auszumachen, werden sie somit nicht allein im Bildungssystem gesehen. Bereits in den **Familien (a)** werden in vielen Fällen die Weichen im Sinne von ungleichen **strukturellen** Startbedingungen gelegt. Hier liegen sogar die entscheidenden Bedingungen – Erschwernisse oder Erleichterungen –, die Potentiale der Kinder zu entfalten, was auch durch die sog. ‚Diskontinuität von Familienkonstellationen‘ beeinträchtigt werden kann. Wer – wie Sie in der KED – vom Bildungssystem fordert, „den Familien [...] mehr gemeinsame Zeit zu ermöglichen“, trägt – möglicherweise unbeabsichtigt – dazu bei, Bildungsungerechtigkeiten zu fördern, statt sie abzubauen; kommt diese Forderung doch bestimmten Familienkonstellationen und nicht zuletzt „Eltern der Mittelschichten zugute, dass sie über die notwendigen Ressourcen verfügen, um ihre Kinder nach Kräften zu unterstützen. Ob es sich um die Hilfe bei den Hausaufgaben, das gemeinsame Lernen oder die Finanzierung von Nachhilfe handelt: Eltern mittlerer bis höherer Schichten haben die notwendigen Kapitalien, um dies zu stemmen. Eltern aus schwächeren sozialen Schichten fehlen das ökonomische Kapital, etwa zur Finanzierung von Nachhilfe, das kulturelle Kapital in Form von höheren Schulabschlüssen oder anderweitiger formaler Bildung, und sie können ihr soziales Kapital in der Regel ebenfalls nicht für schulische Unterstützung ihrer Kinder nutzbar machen. Sie realisieren, wie wenig sie ihren Kindern im Ergebnis helfen können“ (Baier/Böser 2019, 92). Sie suchen entweder Beratung – oft bei Lehrern, die sie nicht verstehen können – oder finden sich mit Schule als notwendigem Übel ab. Kinder verwarlosen dann zu Hause (s. Klitzing 2022). Die familialen Lebenslagen mit ihren Ressourcen an ökonomischem Kapital, an kulturellem bzw. Bildungskapital, an sozialem Kapital, also sozialen Beziehungen, die zwecks Unterstützung aktivierbar sind (Bourdieu 1992, 70ff), und, sich daraus ergebend, an symbolischem Kapital sind zwischen den Familien – ja nach Milieu – ungleich verteilt und unterschiedlich gewichtet. Sie öffnen oder schließen für die Kinder und Jugendlichen Lebenschancen und eben auch Bildungschancen. Auch tragen die milieuspezifischen **habituellen Dispositionen** der Eltern **(b)** und die damit zusammenhängenden individuellen Bildungsentscheidungen ganz erheblich dazu bei, dass bestimmte Bildungsverläufe und Berufe „gar nicht erst angestrebt werden“ (El-Mafaalani 2014, 15). Der *Habitus* ist selbst wieder ein Sozialisationsprodukt und strukturiert die familiale Konstruktion von Wirklichkeit. Er ist ein Ergebnis der Verinnerlichung des Sozialen, der Inkorporierung von Erfahrungen aus den Interaktionen mit anderen, insbesondere auch der Imitation (*mimesis*) der Praxis derjenigen, die zu ‚bedeutsamen Anderen‘ geworden sind (vgl. Ebertz/Stürner-Höld 2022). In der Primärsozialisation sind diese in der Regel die Mutter, der Vater, häufig auch Geschwister und andere, von denen die Befriedigung von Bedürfnissen abhängt, weshalb sie sich –

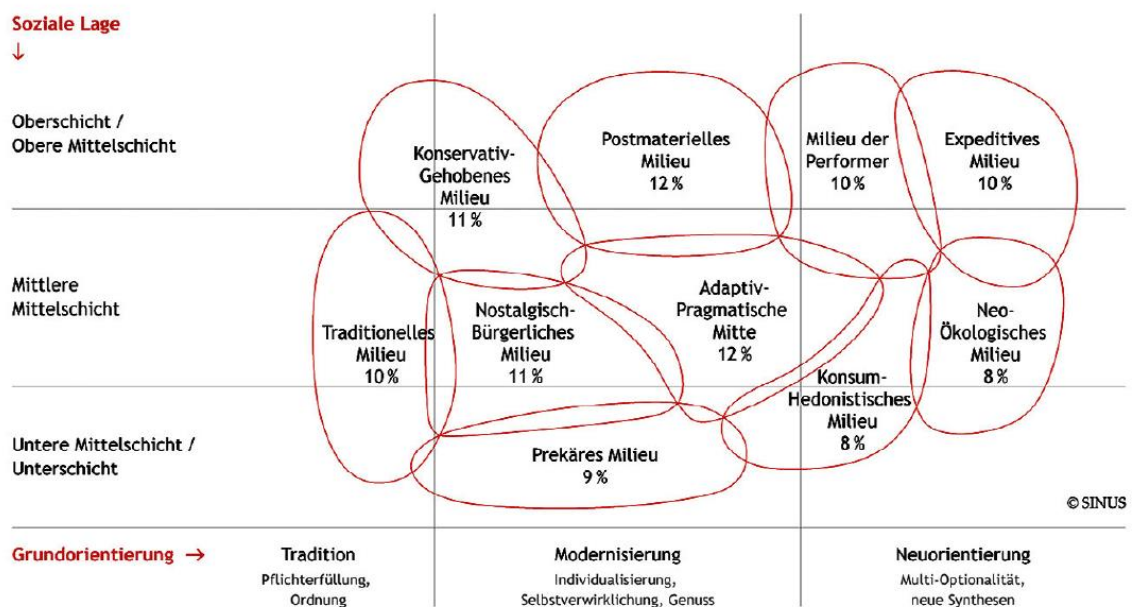
mehr oder weniger alternativlos – zur Identifikation und Imitation anbieten. Der Habitus wirkt dann wie eine Art Filter des Denkens, Wahrnehmens und Verhaltens, ja des Geschmacksvorlieben für bestimmte Musikstile etwa oder Automarken. Auch bestimmte ästhetischen Präferenzen weisen auf einen ‚sozialen Geschmack‘ hin, der relativ leicht erraten lässt, ob es sich um die habituelle ‚Ausrüstung‘ einer akademischen oder einer nicht-akademischen Familie handelt. Neben solchen strukturellen und habituellen Gründen in den Milieus der Herkunftsfamilien ist auch das **Bildungssystem mit seinen Institutionen und Organisationen (c)** an der Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen insofern beteiligt, als es diese nicht hinreichend fördert, um ungleiche Startchancen zu kompensieren und die Fehlentscheidungen der Eltern zu korrigieren. Es ist zwar in den letzten Jahren und Jahrzehnten erheblich offener, durchlässiger und flexibler geworden, aber damit auch sozial überlastet worden, um die solche kompensatorischen Eingriffe erzielen zu können.

VII.

In der soziologischen **Milieuforschung**, die sich in Deutschland im Anschluss an die Arbeiten von Pierre Bourdieu etabliert hat (vgl. Brake/Bremer/Lange-Vester 2013), wird der Habitus von Bildungsarmen ein ‚**Habitus der Notwendigkeit**‘ genannt. Wir finden ihn im Update der Sinus-Milieu-Landschaft von 2021 insbesondere im „Milieu der Prekären“ (9% der Bev.) und im „Konsum-Hedonistischen Milieu“ (8% der Bev.).

Sinus-Milieus® in Deutschland 2021

Soziale Lage und Grundorientierung



Quelle: Sinus-Institut. <https://www.sinus-institut.de/sinus-milieus/sinus-milieus-deutschland>

Wie jeder Habitus hat auch der Habitus der Notwendigkeit seine Möglichkeiten, aber auch seine Grenzen. Seine Möglichkeiten liegen z.B. im kurzfristigen Management von Überlebensstrategien, in seiner Offenheit für Digitalisierungsmaßnahme und darin, sich trotz aller Ressourcenknappheit zu bespaßen; seine Grenzen liegen z.B. in der Aversion gegenüber allen Einschränkungen an Lebensfreude, die sie z.B. „als Power-Shopper, Entertainment-Freak(s), Fast Food-Liebhaber“ oder als leidenschaftlicher Fans des motorisierten Individualverkehrs auszeichnet (Borgstedt 2022, 349). Was keinen Spaß macht, ‚is nix‘. Im späteren Lebenslauf werden Menschen dieser Milieus erzählen, dass ihnen die Schule durchaus Spaß gemacht hat, aber nicht im Unterricht, sondern nur in den Unterrichtspausen. Sie akzentuieren somit die Schule als „ein Ort der Peerkultur“ (Bennewitz/Meier 2010, 109; vgl. Lange-Vester/Redlich 2010).

Nehmen wir noch das Beispiel des „**Konsum-Hedonistischen Milieus**“, dessen Logik sich wie folgt beschreiben lässt:

„Für Konsum-Hedonisten kommt der Spaß im Leben häufig zu kurz. Aus ihrer Sicht wird vieles in Deutschland zu ernst genommen oder zu verkrampft angegangen. In diesem Milieu gibt man sich demonstrativ locker und unbekümmert und nimmt die Dinge, wie sie kommen. Gesetzt ist dabei, im Job zu funktionieren und den Alltag gut zu packen, denn nur so lässt sich der angestrebte Freizeit-Stil adäquat ausleben. Die Lebensmaxime ist auf kurzfristige Bedürfnisbefriedigung ausgelegt und lautet: Gleich genießen, nicht warten, sparen und sich ‚krumm-legen‘. Die Verzichtsbereitschaft ist entsprechend gering und die ‚Angst‘ vor Insta-Einsamkeit oder der Möglichkeit ein Event zu verpassen, groß [...] Man möchte ohne allzu große Anstrengungen und einschränkende Verpflichtungen aus allem das Beste für sich herausholen (Anpassung wo nötig, Freiheit wo möglich). Sorglosigkeit und Problemverdrängung dominieren, so lange es geht, und laufen Gefahr, von geringer Frustrationstoleranz abgelöst zu werden, wenn Herausforderungen am Ende doch angegangen werden müssen“ (Borgstedt 2022, 348f).

Ich denke, an dieser kurzen Skizze eines bildungsarmen Milieus werden schon zahlreiche Hürden deutlich, die in einer solchen pragmatischen Milieulogik im Blick auf ja langfristig angelegte Bildungsaufstiegsprozesse aufgebaut sind, zu erfassen. Die schulischen Kontexte korrespondieren nicht mit den Lebenswelten bestimmter Milieus, und der tagtägliche Kontextwechsel, den die Kinder und Jugendlichen vollziehen müssen, überfordert sie (vgl. Leufer/Sertl 2010).

Eine zentrales Problem bei den erwachsenen Konsum-Hedonisten ist ihre „Macher-Mentalität“, sie sind durchaus „aufstiegsorientiert und suchen gesellschaftliche Akzeptanz und Profilierung in möglichst allen Lebenslagen. Sie wollen mitreden und beteiligt werden, aber häufig fehlt die lebensweltliche Passung bei den angebotenen Formaten“. Dies äußert sich z.B. darin, so heißt es weiter, „dass sie sich häufig ‚nicht willkommen fühlen‘ und ihnen die Art der Diskussionen fremd sei“ (Borgstedt 2022, 349f). Wir alles wissen, dass die Eltern genau dieser Milieus z.B. bei den

Elternabend fehlen und sich nur schwer für eine spezifisch pädagogische Elternarbeit aktivieren lassen.

Dies gilt in ähnlicher, aber noch drastischerer Weise für Personen des zweiten bildungsarmen Milieus, des ‚**Milieus der Prekären**‘. Sie

„müssen täglich mit begrenzten Möglichkeiten jonglieren und können nur von Monat zu Monat planen. Häufig ist es die schlichte Kumulation von Herausforderungen, mit denen dieses Milieu konfrontiert ist (Arbeitslosigkeit oder ein entsprechendes Risiko, familiäre Probleme, ‚Altlasten‘, Krankheit). Die Alltagswirklichkeit ist vom Kampf um das tägliche Überleben geprägt, die eigenen Gestaltungsmöglichkeiten sind gering, und der Aktionsradius auf die unmittelbare Gegenwart konzentriert („Am Ende des Geldes ist noch viel Monat übrig“). Das prekäre Milieu ist mit Blick auf die Zukunft einerseits robust („Schlechter kann es auch nicht werden“), andererseits desillusioniert. Sie fühlen sich vom Staat allein gelassen und bringen ihre Enttäuschung resigniert durch sarkastischen Fatalismus zum Ausdruck. Beklagt wird eine massive Wohlstandspolarisierung im Land. Während das eigene materielle Niveau trotz ‚Schufferei‘ immer geringer wird, können sich andere grenzenlos bereichern. Als einzige Lösung bleibt, sich an den Staat zu klammern – was einem gleichzeitig die Würde nimmt, weil man sich ausgeliefert fühlt“ (Borgstedt 2022, 351).

In den Augen der Kinder und Jugendlichen, die von solchen Milieus geprägt sind, denen die hier Versammelten sicherlich nicht angehören, hat das von Erlernen von Wissen, das „nicht direkt verwendbar sind, wenig Sinn, womit auch die Motivation wegfällt, sich etwas anzueignen, das nicht in einem direkten Verwertungszusammenhang steht. Ein Junge beispielsweise, der nicht Sänger werden möchte, muss in den Augen der Kinder auch nicht singen lernen [...]. Und ein Kind, das nicht SportlerIn oder TurnlehrerIn werden will, muss eigentlich gar nicht am Turnen teilnehmen“. In diesen Milieus wird zugleich „der Bildungshorizont [...] deutlich eingeschränkt. Denn Gehalte, die über den basalen Zweck hinausgehen, wie die Freude an der Sprache oder an der Musik, ihre Schönheit, oder stilistische Feinheiten der Sprache usw., können mit der funktionalen Logik nicht aufgenommen werden. Dies kann auch dazu führen, dass die Motivation etwas wirklich gut können zu wollen, wegfällt“ (Jünger 2010, 177). Schließlich wird das Lernen in der Schule – möglicherweise anders als beim Lernen in der Alltagspraxis – in einem „dualen Zeithorizont“ vollzogen: „Man lernt in der Gegenwart für eine unbekannte Zukunft – also im Ungewissen über die Nützlichkeit“ (Baumert 2003, 215) der Lerninhalte. Sie sind „stets auf die Zukunft bezogen und erhalten damit keine eigene gegenwärtige Wichtigkeit und Bedeutung“ (Jünger 2010, 177). Das Erleben des Bildungsgewinns wird von den Bildungseinrichtungen gewissermaßen vertagt, was der habitualisierten Zeitlogik dieser bildungsfernen Milieus widerspricht. Die sichtbare Bildungsbarriere mag durch die bildungspolitische Öffnung des Bildungssystems weitgehend verschwunden zu sein, weshalb inzwischen auch an Gymnasien Milieus präsent sind, die dort früher exkludiert waren: „Anders als in traditionellen Gesellschaften, in denen die Lebenschancen eines Menschen explizit von seiner Herkunft abhängen, sind die sozialen Barrieren heute zunehmend

unsichtbarer geworden, wirken implizit im Individuum und tragen auf eine unscheinbare Weise zur Reproduktion gesellschaftlicher Strukturen bei. Eben weil sich diese unsichtbaren Mechanismen der Reproduktion dem alltäglichen Wahrnehmen weitgehend entziehen, kann sich die Vorstellung verbreiten und festigen, Talent und Fleiß seien die zentralen Kriterien für Erfolg in Bildungssystem und Beruf“ (El-Mafaalani 2014, 21).

VIII.

Nun gibt es ja tatsächlich **Bildungsaufsteiger:innen**, welche die mehr oder weniger sichtbaren Milieubarrieren überwunden und sich gleichsam aus den Fesseln ihrer bildungsarmen Herkunftsfamilie gelöst und akademisiert haben. Und hierfür gibt es eindrucksvolle biographische Beispiele, nicht nur von Menschen mit Migrationshintergrund, deren Anteil in der Bevölkerung erheblich gewachsen ist. Mehr als jede vierte Familie weist einen Migrationshintergrund auf, bei den unter 6-Jährigen beträgt er inzwischen übrigens gut 40 Prozent (Bildung in Deutschland 2022, 5). Wie haben Kinder und Jugendliche den Bildungsaufstieg aus bildungsarmen Milieus geschafft, was waren die Bedingungen ihrer Möglichkeiten? Zentral für die Biographien von Bildungsaufsteiger:innen ist, dass sie von „nicht-intendierten Aufstiegsprozessen“ (El-Mafaalani 2014, 23) erzählen, d.h. von **ungeplanten sukzessiven Aufstiegserfahrungen**. Dementsprechend finden sich in diesen biographischen Erzählungen im Wesentliche die folgenden 10 Merkmale:

-	0	+
Abwesenheit eines klassischen Aufstiegsmotivs	Dissonanz erleben zwischen gegensätzlichen Logiken von Kita und Schule da und Herkunftsmilieu hier	Wachsender Wille zur eigenen Veränderung, zumindest Offenheit dafür.
Abwesenheit eines Aufstiegs(leiter)plans (da in Herkunftsfamilien keine Erfahrung u. Unsicherheit)		Wachsende Selbst-Reflexion, Selbst-Problematisierung und Selbst-Sorge im Blick auf das eigene Denken und Handeln.
Ablehnung von instrumentellen Aufstiegsmotiven, es ohne Bildung zu versuchen	Stagnation und Rückfallrisiko	Wachsendes Bedürfnis nach einer zunächst diffusen Veränderung.
		Wachsender Drang, an <i>sich selbst</i> zu arbeiten, sich zu verändern.
		Bildungsassistenz aus der Arena Zivilgesellschaft

Abstrakter gesprochen, wurde im Verlauf des Bildungsaufstiegs der herkömmliche sozialisierte ‚Habitus‘ nicht variiert oder modifiziert, sondern grundlegend transformiert von einem herkunftsfamilialen Notwendigkeitsdenken zu einem selbstbezüglichen Entwicklungsdenken. Die Transformation durchläuft gewissermaßen drei sich einander überlappende Phasen: Irritation, Distanzierung, Neu-Stabilisierung:

- Infragestellung des herkunftsfamilialen Weltbildes und Selbst-Welt-Verhältnisses durch die Erfahrung von Heteronomie und das Erleben von Enge (kognitiv: Denken; moralisch: Bewerten; ästhetisch: Schönheitsempfinden; handlungspraktisch: Verhalten)
- Spannungen zwischen erfahrener Heteronomie und Neigungen zur Autonomie
- Defensive bis offensive Abwertung und Ablehnung des Herkunftsmilieus, begleitet von einer Kontextverlagerung: Rückzug aus dem Kontext der Herkunftsfamilie mit ‚Häutung‘ des bisherigen Selbstbildes und Wechsel der Bezugsgruppen mit ‚Umzug‘ und ‚Einzug‘ in neue soziale Kreise.

Anders als diejenigen, die in ihrem Bildungsmilieu verbleiben, ziehen sich also die Bildungsaufsteiger:innen nicht aufgrund der mangelnden Korrespondenz von Herkunfts- und Schulmilieu in das Herkunftsmilieu zurück, obwohl das ‚Rückfallrisiko‘ hoch ist, wie sie selbst sagen (*Rückzug*). Sie lösen die damit entstehende Dissonanzerfahrung auch nicht durch *Gesellschaftskritik* oder gar *Rebellion*, sondern gleichsam durch **biographische Innovation**. Dabei wendet sich ihre Kritik konstruktiv gegen sich selbst und den eigenen Lebensstil, aber wohlwollend auch gegen ihr Herkunftsmilieu. Sie „experimentieren mit dieser Dissonanz“ und, so die qualitative Bildungsforschung, sie „entwickeln sich kritische Haltungen gegenüber der eigenen Herkunft und die Veränderungsbereitschaft. Es ist anzunehmen, dass nahezu jeder benachteiligte junge Mensch eine habituelle Differenzerfahrung gemacht hat und u.U. auch eine selbstkritische Haltung und eine temporäre Veränderungsbereitschaft entwickelt hat. Die Nachhaltigkeit dieses Prozesses hängt v.a. davon ab, ob sich auch praktikable Handlungsmöglichkeiten ergeben. Daher stellt nicht zuletzt der Zufall eine Gelingensbedingung dar“ (El-Mafaalani 2014, 23).

Tatsächlich leben wir ja in einer erheblich durch ‚**Kontingenz**‘ bestimmten Gesellschaft (Joas 2003, 99ff), wo vieles möglich, aber nicht notwendig erscheint. Nach neuesten demoskopischen Erhebungen glauben z.B. 55 Prozent der Befragten in Deutschland, dass „unsere Zukunft [...] vor allem von Ereignissen und Entwicklungen ab[hängt], die wir nicht beeinflussen können“ (Köcher 2022). Doch ganz so kontingent sind die Gelingensbedingungen nicht, was die Bildung angeht, zeigt sich doch, dass in diesen Aufsteigerbiographien immer auch die soziologisch berühmte **Figur des oder der ‚Dritten‘** auftaucht. Diese dritte Person spendet Anerkennung für das beschriebene Experimentieren, fördert, statt zu fordern. Sie ist eine **soziale Hebamme oder soziale Patin, die weder aus dem Kreis dem Familien- und Verwandtenkreis noch aus dem Herkunftsmilieu entstammt, auch nicht aus dem Personal der Bildungseinrichtung**. Sie ist eine **Mittlerin** zwischen den Welten, die durchaus auch das Vertrauen der Herkunftsfamilie und im Herkunftsmilieu genießt, aber das Kind oder die Jugendliche/den Jugendlichen – dauerhaft oder temporär – in bestimmten Phasen, insbes. an

bestimmten Übergängen des Bildungsprozessen – sanft aus dem Herkunftskontext hinauszieht. Folgt man Hans Joas (2003, 101), können solche Aufstiegsprozesse auch durch Vorbilder gestützt werden (vgl. auch Singer 2003, 169).

Die soziale Geburt solcher **Bildungsaufstiegsprozesse läuft nicht geradlinig, barriere- und konfliktfrei**, geht sie doch auch mit „vielschichtigen Trennungserfahrungen“ und mit „Rückzugsgedanken“ angesichts des „Verlustes an Zugehörigkeit ohne adäquaten/gleichwertigen Ersatz“ (El-Mafaalani 2014, 23, 28) einher. Nicht nur bei Migrant:innen kommt es in diesen ‚Krisen‘ (Schütz 1972) zu Erfahrungen von Inkohärenzen und Inkonsistenzen, die von defensiver und offensiver Distanz bis hin zur Entfremdung vom Herkunftsmilieu und der Herkunftsfamilie, d.h. bis hin auch zu Brüchen mit der eigenen Vergangenheit reichen. In der Studie der Konrad-Adenauer-Gesellschaft heißt es: „Aus den Eltern werden hilfsbedürftige Erwachsene, das aufgestiegene Kind übernimmt in weiten Teilen die Funktion der Eltern – eine Konstellation, die für beide Seiten mit nicht zu unterschätzenden Herausforderungen verbunden bleibt. In jedem Fall stellt der Umstand, dass die Aufsteiger/innen ihren Eltern nicht nur vom Status her, sondern auch kognitiv überlegen sind, ein dauerhaftes biographisches Problem dar. Die enormen Kontraste bezüglich moralischer Lebensvorstellungen, Lebensführung/-stil, Interessen u. ä. bedeuten zusätzlich besondere Herausforderungen. Pointierter: Alles, was in der Kindheit und Jugend gut und wertvoll war, erfährt im Aufstiegsprozess eine enorme Entwertung“ (El-Mafaalani 2014, 27). Befragte aus bildungsfernen *Migrationsmilieus* berichten außer diesen Hürden aller Bildungsaufsteiger:innen, dass sie noch weitere Herausforderungen bestehen müssen, so insbesondere die Bearbeitung einer massiven „Sphärendifferenz“ (Bohnsack 2002; 2003; Bohnsack/Mohl 2001), die sich aus der Kontrasterfahrung der traditionsgeleiteten inneren Sphäre der Familie mit den Erwartungen der – aus ihrer Sicht ‚fremden‘ – Mehrheitsgesellschaft ergibt. Dabei handelt es sich um *ein Migrationsspezifikum, kein Kulturspezifikum*, weil es erst in der Migrationssituation entsteht.

14

IX.

Was brauchen also Kinder und Jugendliche? Schon die Frage ist zu differenzieren und zu spezifizieren und sie müsste etwa so heißen: Was brauchen Kinder und Jugendliche der unterschiedlichen Familienkonstellationen in unterschiedlichen und insbesondere in den bildungsarmen Milieus der ‚Prekären‘ und der ‚Konsum-Hedonisten‘ oder auch von Migrantenfamilien, damit sie überhaupt „den Wunsch entwickeln, aufzusteigen?“ – und zwar mit Hilfe des Bildungssystems; kann man in unserer Gesellschaft doch „auch ohne Bildung“ aufsteigen, wie uns „populäre Aufsteiger aus der Sport-, Musik- und Unterhaltungsszene sowie diverse Castingshows“ vor Augen führen. Was brauchen also, so könnte man weiterfragen, die jeweils unterschiedlich familial eingebetteten Kinder und Jugendliche für ihren

Bildungsaufstieg? Wenn Bildungseinrichtungen etwa auch werte-vermittelnde Institutionen sind (vgl. Lepenies 2003, 28f) und Wertbindungen, wie Hans Joas (2003, 98) sagt, weniger aus rationalen Argumentationen hervorgehen, sondern aus Erfahrungen und ihrer Kommunikation entstehen, insbesondere aus Erfahrungen des ‚Ergriffenseins‘, dann müssten die milieuspezifisch *unterschiedlichen* Erfahrungen in den Bildungseinrichtungen Resonanz erfahren. ‚Ergriffensein‘ meint für Joas nichts Süßliches, und es hat seinen Bezugspunkt nicht allein im Schönen und Guten. Es geht ihm auch um die Kommunikation von Erfahrungen der Gewalt und der Ohnmacht als „den härtesten Erfahrungen des Menschen“ (Joas 2003, 102).⁹

X.

In einer durch wachsende Kontingenz- und Heterogenitätserfahrungen – eben auch horizontaler wie vertikaler Milieuviefalt – geprägten Gesellschaft braucht es eine **gerechte Bildung**, so lässt sich nun spezifizieren,

- die der **Vielfalt der milieugebundenen Herkünfte**, d.h. ihren diversen strukturellen, und habituellen und Erfahrungsvoraussetzungen in differenzierter Weise **bedarfsgerecht** wird;
- die nicht ohne **differenzielle und intervenierende Arbeit mit den Eltern** und der Beurteilung der Lebenslagen und Milieuorientierungen der Familien zu erreichen sein wird. In diesem Zusammenhang ist es mir ein Anliegen, die Mitglieder der KED darauf hinzuweisen, dass Ihre Forderung, die Aufenthaltsdauer von Kindern in der Ganztagschule als flexibles Elternrecht zu garantieren (vgl. auch KED-Pressemitteilung 2018), dazu beitragen *kann*, ‚gerechte Bildung‘ gerade für Aufsteiger:innen aus bildungsschwachen Milieus zu unterlaufen und an ihrer Benachteiligung mitzuwirken. Mit dieser Forderung setzen Sie stillschweigend ein bürgerliches Modell von ‚der Familie‘ voraus, welche die Kinder und Jugendlichen auch selbst befördern kann. Diese Voraussetzungen dürften auch in der Zukunft immer weniger gegeben sein, gehen doch 87 Prozent der deutschen Bevölkerung davon aus, dass sich in den nächsten zehn Jahren immer „größere Unterschiede zwischen Arm und Reich“ herausbilden (Köcher 2022, 10).
- Eine ‚gerechte Bildung‘ kommt auch nicht ohne eine **selbst- und fremdkritische Prüfung von institutionellen und organisationellen Schlüsselprozessen**, insbesondere des Auswahlverfahrens, des Beurteilungs- bzw. Benotungsverfahrens und der Verfahren der kompensatorischen Maßnahmen bzgl. der Herkunftseffekte und der Ausgestaltung und Gewichtung der Fachbereiche aus.

⁹ Zur heftigen Kritik am „charismatischen Moment, das im Konzept des Ergriffenseins mitschwingt“, um Werte zu vermitteln, s. Nunner-Winkler (2003, 113ff), die zumal die These vertritt, dass es von allen geteilte Werte nicht mehr gibt, weshalb es nur um das Erlernen von moralischer „Urteilsbildung“ gehen könne. So stünden im Zentrum von Demonstrationen wie „Lichterketten gegen Ausländerhass [...] nicht das Ergriffenwerden und die Möglichkeit, eigene Wertbindungen zu demonstrieren, sondern der Prozess öffentlicher Normklärung“.

- Nicht zuletzt wird sich der Anspruch einer ‚gerechten Bildung‘ daran messen lassen, wie eine Bildungseinrichtung mit Kindern und Jugendlichen aus bildungsarmen Familien umgeht: ob und inwiefern sie überhaupt **die von diesen Familien ausgehenden unterschiedlichen und gegensätzlichen Triebkräfte und Hürden für Bildung und Bildungsverläufe** in den dahinterterstehenden Milieulogiken zu identifizieren (a) versteht (Milieukompetenz), ob sie auch in der Lage ist, die habituellen Möglichkeiten und Grenzen von bildungsarmen Herkunftsfamilien zu erfassen (b), die Herkunftseffekte zu analysieren (c) und sie Sensibilität und die Kompetenz ausgebildet hat, die biographische Krisen von Bildungsaufsteigern zu identifizieren (d) und zu bearbeiten (e).
- Freilich zeichnet sich auch hier schon ab, **dass Förderungen einer ‚gerechten Bildung‘ nicht allein von den Fach- und Lehrkräften zu leisten sind.**¹⁰ Allerdings genügt auch nicht die fallweise Einbindung von Sozialpädagog:innen für Lernschwache parallel zum regulären Angebot, zumal sie häufig nur die Funktion einer ‚sozialen Feuerwehr‘ haben. Solche Settings erscheinen insofern als ambivalent, da sie die Kinder und Jugendlichen zwar fördern, damit aber auch zum Preis verschärfter schulischer Exklusion bzw. Stigmatisierung separieren (vgl. Dorn/Priore/Wissinger 2010). **Multiprofessionelle Teams**, auch aus Vertretern der Kinder- und Jugendhilfe zusammengesetzt, die ja einen gesetzlichen Auftrag zur „Gerechtigkeitsverwirklichung“ (Düker/Schrödter 2018, 1708) hat, sind hier zu etablieren, aber nicht nur, wie die KED fordert, um „die Bedürfnisse der Kinder zu erkennen und die Kreativität der Kinder zu entwickeln“ (KED-Pressemitteilung 2018), sondern die sozial ungleichen Bedürfnisse und Fähigkeiten zu erkennen und bzw. zu entwickeln. Kinder und Jugendliche als Bildungsaufsteiger müssen dabei begleitet werden, einen **Milieuwechsel** zu vollziehen, auch **divergierende soziale Wirklichkeiten**, die aus ihrem bildungsschwachen Herkunftsmilieu einerseits und ihrem ‚angestrebten‘ Bildungsmilieu andererseits resultieren, zusammenzubringen. Sie müssen mithin auch „**Trennungskompetenz**“ (El-Masaalani 2014, 42) bzgl. ihres Herkunftsmilieus entwickeln, weil sich auf dem Weg nach oben der ‚Rückfall‘, die Umkehr oder zumindest die Stagnation „als eine – aus subjektiver Perspektive – durchaus rationale Alternative“ (El-Masaalani 2014, 42) nahelegt. Dies gilt erst recht für Bildungsaufsteiger aus Migrantenfamilien.
- Bedenkt man, dass – so die vorliegenden Studien der Konrad-Adenauer-Stiftung – Bildungsaufsteiger:innen „in der Regel nicht durch Lehrkräfte gefördert wurden und über weite Strecken weder von den Institutionen noch von ihren Familien die nötige Unterstützung und Anerkennung erfuhren, zum Teil sogar von Lehrkräften oder Eltern (u. U. auch von beiden

¹⁰ Zumal nach wie vor anzumerken bleibt, dass „Lehrkräfte in Deutschland weniger unterstützend wahrgenommen werden als in vielen anderen Ländern“ (Baumert 2003, 219).

Seiten) in ihrer Entwicklung gebremst wurden“ (El-Mafaalani 2014, 43), dann sind zur Begünstigung von ‚gerechter‘ Bildung auch die solidarischen Kräfte der **Zivilgesellschaft** zu aktivieren, um **Bildungspatenschaften** zu übernehmen (vgl. auch KED-Pressemitteilung 2018). Die Kontaktierung von Bildungspatenschaften auch und gerade für Kinder und Jugendliche als bildungsschwachen Familien sollte nicht allein dem Zufall überlassen werden. **Wäre dies nicht ein Projekt für die KED der nächsten 10 Jahre?**

- Unter dem normativen Gesichtspunkt der **Gerechtigkeit** braucht eine ‚gerechte Bildung‘ für Bildungsaufsteiger etwas anderes als für ‚Bildungswanderer‘, die sich nur – gleichsam horizontal und mehr oder weniger artistisch – zwischen den einander *korrespondieren* Sphären von Familie und Schule hin und her bewegen. Hierzu muss das wohl noch informell wirkende **Anrechtsprinzip überwunden** wie das formell geltende **Leistungsprinzip** der Mittelschichtmilieus durch **Prinzipien der ausgleichenden Gerechtigkeit**, also den Einbau des Bedarfsprinzips ergänzt werden (vgl. Baumert 2003, 220f) – nicht zuletzt um eine **personengerechte Bildung** zu erreichen. Eine personengerechte Bildung fördert ja im Ergebnis Vielfalt und Differenz von Persönlichkeiten, damit sie in der Lage sind, ihre jeweiligen Lebensziele zu verfolgen, was auch heißen kann, sich von den strukturellen und habituellen Fremdbindungen ihrer Herkunftsmilieus zu befreien und in frei gewählte Selbstbindungen zu überführen, ohne die ein Gemeinwesen nicht lebensfähig ist.

17

Angesichts multipler Krisen, die ebenfalls Fragen der Gerechtigkeit aufwerfen – des gerechten Krieges, der gerechten Verteilung von Energiekosten, der Generationengerechtigkeit angesichts der Klimakatastrophen, der Geldentwertung – und angesichts der enger werdenden Verteilungsspielräume läuft das Thema der Bildungsgerechtigkeit Gefahr, unter die öffentliche Aufmerksamkeitsschwelle zu fallen. **Dann ist es die Aufgabe von Verbänden wie der KED, dieses Thema immer wieder auf die politische Agenda zu bringen, auch wenn die KED nur über ‚Soft Power‘ (Joseph S. Nye) verfügt. Ist sie in der Lage, über attraktive Projekte andere für sich einzunehmen und als zivilgesellschaftliche Kräfte zu aktivieren?**

Literatur:

Pia Baier/Jonas Böser (2019), Eltern | Leben | Schule. Ein Positionspapier der KED im Spiegel demoskopischer Studien. Unveröffentlichte Bachelorarbeit an der Katholischen Hochschule Freiburg, Freiburg, begutachtet von Michael N. Ebertz und Janka Höld [im Besitz der KED].

Jürgen Baumert (2003), Transparenz und Verantwortung, in: Nelson Killius/Jürgen Kluge/Linda Reisch (Hg.), Die Bildung der Zukunft, Frankfurt am Main, 213-228.

Hedda Bennewitz/Michael Meier (2010), Zum Verhältnis von Jugend und Schule. Ethnographische Studien zu Peerkultur und Unterricht, in: Anna Brake/Helmut Bremer (Hg.), Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten, Weinheim, 97-110.

Bildungsberichterstattung (2018), Bildung in Deutschland 2018, Berlin.

Bildungsberichterstattung (2022), Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal, Bielefeld.

Ralf Bohnsack (2002), „Die Ehre des Mannes“. Orientierungen am tradierten Habitus zwischen Identifikation und Distanz bei Jugendlichen türkischer Herkunft, in: Margret Kaul/Winfried Marotzki (Hg.), Biographische Arbeit, Opladen, 117-141.

Ralf Bohnsack (2003), Differenzerfahrungen der Identität und des Habitus. Eine empirische Untersuchung auf der Basis der dokumentarischen Methode, in: Burkhard Liebsch/Jürgen Straub (Hg.), Lebensformen im Widerstreit. Integrations- und Identitätskonflikte in pluralen Gesellschaften. Frankfurt am Main, 136-160.

Ralf Bohnsack/Arnd-Michael Nohl (2001), Ethnisierung und Differenzerfahrung. Fremdheiten der Identität und des Habitus, in: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 2, 189-207.

Silke Borgstedt (2022), In welchem Land wollen wir leben? Milieuspezifische Erwartungen, Bereitschaften und Beharrungskräfte mit Blick auf die sozio-ökologische Transformation, in: Knut Bergmann (Hg.), „Mehr Fortschritt wagen“? Parteien, Personen, Milieus und Modernisierung: Regieren in Zeiten der Ampelkoalition, Bielefeld, 337-360.

Pierre Bourdieu (1992), Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital, in: Ders., Die verborgenen Mechanismen der Macht, Hamburg, 49-79.

Anna Brake/Helmut Bremer (2010), Schule als Alltagswelt jenseits von Bildungsstandards und Leistungserbringung: Versuch einer Einordnung, in: Anna Brake/Helmut Bremer (Hg.), Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten, Weinheim, 7-30.

Anna Brake/Helmut Bremer/Andrea Lange-Vester (Hg.) (2013), Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen, Weinheim.

Peter Büchner (2010), Kindliche Bildungsarmut und die relationale Logik des Bildungsgeschehens. Über die Herstellung von Bildungsarmut und mögliche Auswege aus biographischen Sackgassen in: Anna Brake/Helmut Bremer (Hg.), Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten, Weinheim, 31-44.

Peter Burke (2003), Die Wissensgesellschaft, in: Nelson Killius/Jürgen Kluge/Linda Reisch (Hg.), Die Bildung der Zukunft, Frankfurt am Main, 76-80.

Anke Dorn/Roberto Priore/Jochen Wissinger (2010), Schulaversives Verhalten und die doppelte Ambivalenz besonderer schulischer Settings. „Und wenn wir einen Tag nicht kommen wollen, ist das auch nicht schlimm“ in: Anna Brake/Helmut Bremer (Hg.), Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten, Weinheim, 135-158.

Jan Düker/Mark Schrödter (2018), Gerechtigkeit, in: Karin Böllert (Hg.), Kompendium Kinder- und Jugendhilfe, Wiesbaden, 1707-1725.

Michael N. Ebertz (2017), Die institutionelle Familiensemantik im Katholizismus. In: Karl Gabriel/ Hans-Richard Reuter (Hg.), Religion und Wohlfahrtsstaatlichkeit in Deutschland, Tübingen, 217-244.

Michael N. Ebertz/Janka Stürner-Höld (2022), *Eingespielt – Ausgespielt! Vom notwendigen Wandel des Pastoralen Habitus in der Kirche*, Ostfildern.

Aladin El-Mafaalani (2014), *Vom Arbeiterkind zum Akademiker. Über die Mühen des Aufstiegs durch Bildung*, hg. von der Konrad-Adenauer-Stiftung, Bonn/Berlin.

Aladin El-Mafaalani (2020), *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*, Köln.

Donata Elschenbroich (2003), *Was Kinder in anderen Ländern lernen*, in: Nelson Killius/Jürgen Kluge/Linda Reisch (Hg.), *Die Bildung der Zukunft*, Frankfurt am Main, 175-180.

Johannes Fried (2003), *Konkurrenz schafft Wissen*, in: Nelson Killius/Jürgen Kluge/Linda Reisch (Hg.), *Die Bildung der Zukunft*, Frankfurt am Main, 69-75.

Christine Henry-Huthmacher (2014), *Zusammenfassung*, in: Aladin El-Mafaalani (2014), *Vom Arbeiterkind zum Akademiker. Über die Mühen des Aufstiegs durch Bildung*, hg. von der Konrad-Adenauer-Stiftung, Bonn/Berlin, 5-7.

Christine Henry-Huthmacher/Elisabeth Hoffmann/Michael Borchard (Hg.) (2013), *Eltern – Lehrer – Schulerfolg. Wahrnehmungen und Erfahrungen im Schulalltag von Eltern und Lehrern*, Stuttgart.

Hans Joas, *Werte und Erfahrung*, in: Nelson Killius/Jürgen Kluge/Linda Reisch (Hg.), *Die Bildung der Zukunft*, Frankfurt am Main, 98-104.

Rahel Jünger (2010), *Schule aus der Sicht von Kindern. Zur Bedeutung der schulischen Logiken von Kindern mit privilegierter und nicht-privilegierter Herkunft*, in: Anna Brake/Helmut Bremer (Hg.), *Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten*, Weinheim, 159-184.

Marie-Theres Kastner (2022), *Flyer zum KED-Kongress 2022*.

KED-Bundesverband (2018), *Bildung für morgen*. Hg. von Marie-Theres Kastner, Bonn.

KED-Pressemitteilung (2018), *KED fordert Investitionen in Ganztagsbetreuung*, in: Elternforum, H.1, 13.

Kai von Klitzing (2022), *Vernachlässigung. Betreuung und Therapie von emotional vernachlässigten und misshandelten Kindern*, Stuttgart.

Renate Köcher (2022), *Zeit der Entscheidung. Trotz vieler Krisen glaubt die Mehrheit an den Sieg freier Gesellschaften*, in: FAZ vom 30. September, 10.

Andrea Lange-Vester/Miriam Redlich (2010), *Soziale Milieus und Schule. Milieuspezifische Bildungsstrategien und Lebensperspektiven bei SchülerInnen der Hauptschule und des Gymnasiums*, in: Anna Brake/Helmut Bremer (Hg.), *Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten*, Weinheim, 185-210.

Nikola Leufer/Michael Sertl (2010), *Kontextwechsel in realitätsbezogenen Mathematikaufgaben. Zur Problematik der alltagsweltlichen Öffnung fachunterrichtlicher Kontexte*, in: Anna Brake/Helmut Bremer (Hg.), *Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten*, Weinheim, 111-134.

Wolf Lepenies (2003), *Bildungspathos und Erziehungswirklichkeit*, in: Nelson Killius/Jürgen Kluge/Linda Reisch (Hg.), *Die Bildung der Zukunft*, Frankfurt am Main, 13-31.

Stefan Liebig/Meike May (2009), Dimensionen sozialer Gerechtigkeit, in: Aus Politik und Zeitgeschichte (<https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/31602/dimensionen-sozialer-gerechtigkeit/>) (download: 28.09.2022)

Hans Maier (2014), Gibt es ein christliches Menschenbild?, in: http://hhmaier.de/wp-content/uploads/2014/11/Gibt_es_ein_christliches_Menschenbild.pdf (download 30.09.2022)

Gertrud Nunner-Winkler (2003), Moralischer Wandel – moralisches Lernen, in: Nelson Killius/Jürgen Kluge/Linda Reisch (Hg.), Die Bildung der Zukunft, Frankfurt am Main, 111-117.

Annette Schavan (2003), Der Stellenwert von Schule und Bildung in der Gesellschaft, in: Nelson Killius/Jürgen Kluge/Linda Reisch (Hg.), Die Bildung der Zukunft, Frankfurt am Main, 236-240.

Alfred Schütz (1972), Der Fremde, in: Ders., Gesammelte Aufsätze. Studien zur soziologischen Theorie, Band 2, Den Haag, 53-69.

Wolf Singer (2003), Was können Kinder lernen?, in: Nelson Killius/Jürgen Kluge/Linda Reisch (Hg.), Die Bildung der Zukunft, Frankfurt am Main, 163-174.

Sinus-Institut (2017), Ignatianische Schulen: SINUS-Studie „Sharing the Vision“. Ergebnisdokumentation einer quantitativen Befragung von Schüler/innen, Lehrenden und Eltern an neun Ignatianischen Schulen, Heidelberg/Berlin.

VodafoneStiftung (2015), Was Eltern wollen. Informations- und Unterstützungswünsche zu Bildung und Erziehung. Eine Befragung des Instituts für Demoskopie Allensbach Im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland, Düsseldorf.

Michael Wrase, Katholische Schulen – Auftrag und Widerspruch in einer modernen demokratischen Gesellschaft. Vortragsmanuskript, Bundeskongress der Katholischen Elternschaft Deutschlands, Hamburg, 25. September 2021.