

EBERHARD KARLS
UNIVERSITÄT
TÜBINGEN



FREIE WISSENSCHAFTLICHE ARBEIT
FÜR DIE
DIPLOMPRÜFUNG IN ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT
AN DER
FAKULTÄT FÜR SOZIAL- UND
VERHALTENSWISSENSCHAFTEN
DER
EBERHARD-KARLS-UNIVERSITÄT TÜBINGEN

Titel:

„Das ist genau der Typ, den man hier braucht an der Schule“
Die Kompensation sozialer Ungleichheit durch Schulsozialarbeit

Erstellt von:

Katja Sartisohn

Tübingen, den 18.09.2007

Prüfer: Dr. Eberhard Bolay

Ich versichere an Eides statt, dass ich die vorliegende Diplomarbeit nicht schon an anderer Stelle als Qualifikationsarbeit eingereicht habe und dass ich sie selbstständig ohne unerlaubte Hilfe und ohne die Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Alle Stellen die wörtlich oder sinngemäß aus Veröffentlichungen oder aus anderweitigen fremden Äußerungen entnommen wurden, habe ich als solche einzeln kenntlich gemacht.

Tübingen, den 18.09.2007

Unterschrift

An dieser Stelle möchte ich Herrn Dr. Eberhard Bolay und den Kommilitoninnen und Kommilitonen im Diplomandenkolloquium sowie Hanno, Ruwen, Sandra, Philipp („Kaki“), Margitta, Katrin, Inge, Kerstin, Antje und Eckhard für die Unterstützung danken.

Vorwort

Denn es ist eine Kluft zwischen oben und unten,
Größer als Zwischen dem Berg Himalaja und dem Meer
Und was oben vorgeht
Erfährt man unten nicht
Und nicht oben, was unten vorgeht.
Und es sind zwei Sprachen oben und unten
Und zwei Maße zu messen
Und was Menschengesicht trägt
Kennt sich nicht mehr.

(Bertolt Brecht „Die heilige Johanna der Schlachthöfe“ Frankfurt am Main, 1967, S. 780.)

Inhaltsverzeichnis

0. Einleitung	8
1. Soziale Ungleichheit - Versuch einer Annäherung	10
1.1. Das veränderte Verständnis vertikaler Ungleichheit.....	11
1.2. Soziale Ungleichheit als gesellschaftstheoretische Schlüsselfrage.....	13
2. Individualisierung.....	14
2.1. Individualisierung und reflexive Modernisierung.....	15
2.2. „Schauplätze“ und Dimensionen der Individualisierung	16
2.2.1. Individualisierung jenseits von Stand und Klasse.....	17
2.2.2. Das Verständnis sozialer Ungleichheit nach Beck – die sozialstrukturelle Individualisierung	22
2.2.3. Wandlungsprozesse in der Sozialstruktur	24
2.2.4. Der Fahrstuhleffekt	25
2.3. Fazit.....	26
3. Die „feinen Unterschiede“ und die Reproduktion sozialer Ungleichheit nach dem Habitus-Konzept.....	27
3.1. Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital.....	30
3.1.1. Ökonomisches Kapital	30
3.1.2. Kulturelles Kapital	31
3.1.2.1. Inkorporiertes Kulturkapital.....	31
3.1.2.2. Objektiviertes Kulturkapital.....	33
3.1.2.3. Institutionalisiertes Kulturkapital	34
3.1.3. Das soziale Kapital.....	37
3.2. Strukturkategorien des Habitus	40
3.2.1. Die konstruierte Klasse innerhalb des sozialen Raumes.....	41
3.2.2. Klasse und Habitus.....	42
3.3. Klassenhabitus und Geschmack	46
3.3.1. Die herrschende Klasse	48
3.3.2. Die Mittelklasse/ das Kleinbürgertum.....	49
3.3.3. Die Volksklasse/ „classe populaire“	54
3.4.„Die Illusion der Chancengleichheit“ praxeologische Erkenntnis im sozialen Feld des Ausbildungssystems	56
4. Soziale Ungleichheit im deutschen Bildungssystem der Gegenwart.....	62
4.1. Die Radikalisierung der Benachteiligung am unteren Ende der Bildungshierarchie....	64
4.2. Exklusion als empfundenes Individualschicksal.....	67
5. Kompensation sozialer Ungleichheit im Rahmen von Schulsozialarbeit	70
5.1. Die Kategorie des ökonomischen Kapitals im Rahmen von Schulsozialarbeit	72
5.2. Die Kategorien des kulturellen Kapitals im Rahmen von Schulsozialarbeit	73
5.3. Die Kategorie des sozialen Kapitals im Rahmen von Schulsozialarbeit	74
5.4. Raster zur Sichtung der Studien	76
6. Untersuchung der Studie „Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ in Baden-Württemberg“	76
6.1. Annahmen zur Vermehrung des ökonomischen Kapitals.....	83
6.2. Annahmen zur Vermehrung des inkorporierten kulturellen Kapitals	85
6.3. Annahmen zur Vermehrung des sozialen Kapitals	94
7. Untersuchung der Studie „Jugendarbeit an Thüringer Schulen“.....	102
7.1. Annahmen zur Vermehrung des ökonomischen Kapitals	109
7.2. Annahmen zur Vermehrung des inkorporierten kulturellen Kapitals	113
7.3. Annahmen zur Vermehrung des sozialen Kapitals	117
8. Abschließender Vergleich der Baden-Württemberger und der Thüringer Studie.....	120

9. Schlusswort	126
10. Literatur	127
11. Internetverzeichnis	130
12. Anhang	130

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kapitalsorten gesamt	76
Tabelle 2: Ökonomisches Kapital in Baden-Württemberg	83
Tabelle 3: Inkorporiertes Kulturkapital Studie Baden-Württemberg	85
Tabelle 4: Soziales Kapital Baden- Württemberg	95
Tabelle 5: Kooperationspartner Baden-Württemberg	96
Tabelle 6: Kooperationsinhalte Baden-Württemberg	99
Tabelle 7: Teilnahme an Gremien Baden-Württemberg	101
Tabelle 8: Ökonomisches Kapital Thüringen	110
Tabelle 9: Inkorporiertes Kulturkapital Baden-Württemberg	113
Tabelle 10: Angebote Thüringen	114
Tabelle 11: Soziales Kapital Thüringen	119
Tabelle 12: Vergleich der Angebote Baden-Württemberg und Thüringen (1)	123
Tabelle 13: Vergleich der Angebote Baden-Württemberg und Thüringen (2)	124
Tabelle 14: Vergleich der Angebote Baden-Württemberg und Thüringen (3)	125
Tabelle 15: Vergleich der Angebote Baden-Württemberg und Thüringen (4)	125

0. Einleitung

„Das ist genau der Typ den man hier braucht an der Schule“¹

Dieses von einem 15-jährigen Hauptschüler stammende Zitat bündelt viele der Eindrücke, die der Verfasserin im Laufe eines sechsmonatigen Praktikums im Tätigkeitsfeld der Schulsozialarbeit vermittelt wurden. Der Schulalltag war häufig von einem sehr hohen, auf beiden Seiten auszumachenden „Spaßfaktor“ gekennzeichnet – sowohl offenen Angeboten als auch Projekten und verbindlichen Aktivitäten begegneten die Schüler auf ihre spezielle, von großem Interesse geprägten Art. In diesem von konzeptioneller Vielfältigkeit gekennzeichneten Teil der Arbeit herrschte häufig ein positives Gefühl des „Gebrauchtwerdens.“

Die stark frequentierten Einzelfallhilfen vermittelten hingegen ein ambivalentes Verhältnis zum Gefühl des „Gebrauchtwerdens“. Das Erlangen der Kenntnis, dass viele Kinder und Jugendliche in ihrem Umfeld weder über erwachsene Vertrauenspersonen noch über die in vielen Bereichen notwendige Unterstützung verfügen, zeigte, dass die zur Verfügung stehenden Kapazitäten dem Bedarf oft nicht gerecht werden.

Die konzeptionell verankerten, auf § 11 und § 13 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes² basierenden Vorgaben, die unter anderem festlegen, die Arbeit solle dazu beitragen, soziale Benachteiligung zu kompensieren, lösten zahlreiche Fragen aus, die die Themenfindung dieser Arbeit stark beeinflussten. Der Zusammenhang zwischen sozialer Benachteiligung und Bildungsbenachteiligung, die sich oft in einem Besuch dieser Schulart widerspiegelt, soll im weiteren Verlauf dieser Arbeit ebenso beschrieben werden wie die Folgen und die Möglichkeiten einer Kompensation.³

In Kapitel 1 wird der Begriff des gesellschaftlichen Phänomens der sozialen Ungleichheit, die unter anderem einen ungleichen Zugang zu sozialen Gütern und Lebenschancen beinhaltet, erläutert. In Kapitel 2 wird von Ulrich Becks Annahmen ausgehend die sich zuspitzende Lage benachteiligter Menschen in einer individualisierten Gesellschaft geschildert. Die Folgen manifestieren sich in einem empfundenen Individualschicksal, das trotz des bestehenden

¹ Bolay, Eberhard; Flad, Carola; Gutbrod, Heiner: „Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der Begleitforschung zur Landesförderung“ Tübingen, 2004, S. 250.

² Vgl.: Anhang.

³ **Im weiteren Verlauf dieser Arbeit werden inhaltlich relevante Fußnoten fett gedruckt dargestellt. Zitate wurden im Original übernommen.**

ungleichen Zugangs zu Gütern und Chancen dazu führt, dass der sich Einzelne die Folgen seines Handelns selbst „zuschreibt“.

Wie dieser „ungleiche Zugang“ ständig reproduziert, wird in Kapitel 3 näher beleuchtet. Pierre Bourdieu beschreibt, wie das Verfügen über soziales, kulturelles und ökonomisches Kapital dazu beiträgt, soziale Ungleichheit zu reproduzieren. Die Rolle der des Ausbildungssystems, das die Kinder nach ihrer sozialen Herkunft „sortiert“, wird am Schluss dieses Kapitels erläutert. Nachdem die in Kapitel 3 beschriebenen Mechanismen zum Erhalt sozialer Ungleichheit geschildert wurden, soll im Anschluss daran in Kapitel 4 die sich zuspitzende Lage der Hauptschüler im deutschen Schulsystem und auf dem Ausbildungsmarkt unter Berücksichtigung der individuell zugeschriebenen Folgen näher erläutert werden.

Nachdem die Ursachen und mögliche Folgen beleuchtet wurden, folgen in Kapitel 5 Überlegungen zu einer Kompensation durch Schulsozialarbeit. Da Kinder in ungleichem Maße über die in Kapitel 3 beschriebenen Kapitalsorten verfügen, sollen die Möglichkeiten der Schulsozialarbeit im Hinblick auf eine Kapitalvermehrung erörtert werden. Die in diesem Kapitel entwickelten Fragen dienen dazu, Studienergebnisse mit dem Thema „Schulsozialarbeit“⁴ zu untersuchen.

Dazu werden in Kapitel 6 die Ergebnisse der im Jahre 2004 erschienenen Studie „Jugendsozialarbeit in Hauptschulen und im BVJ in Baden-Württemberg“ untersucht. In Kapitel 7 werden die Ergebnisse des Abschlussberichtes „Jugendarbeit an Thüringer Schulen“ unter Bezugnahme der selben Fragen untersucht. Der abschließende Vergleich folgt in Kapitel 8.

Die Überlegungen der Verfasserin in Kapitel 9 sollen dazu beitragen, die Ergebnisse dieser Arbeit in den schulischen Gesamtkontext einzuordnen.

⁴ Die Begriffe „Schulsozialarbeit“, „Jugendarbeit an Schulen“ und „Jugendsozialarbeit an Schulen“ werden im weiteren Verlauf synonym verwendet.

1. Soziale Ungleichheit - Versuch einer Annäherung

Nach Reinhard Kreckel⁵ stellt soziale Ungleichheit ein historisch gewachsenes, vom Menschen selbst erschaffenes, gesellschaftliches Strukturmerkmal dar. Es besteht eine offenkundige Vielfalt von gesellschaftlich verankerten, strukturierten Formen der Ausbeutung, Diskriminierung, Hierarchisierung und Privilegierung, die jeweils unter dem Fokus der Machtverhältnisse und jeweiligen kulturellen Gegebenheiten zu betrachten sind. Das Auftreten sozialer Ungleichheit folgt der sozialen Gesetzmäßigkeit, dass sie durch menschliche Verhaltensweisen hervorgebracht und am Leben erhalten wird.

Als „Einbettung“ des Begriffs schlägt er an anderer Stelle das Sozialprestige, das Nettoeinkommen, die Verfügungsgewalt über Produktionsmittel, das Bildungsniveau und den Lebensstandard als Kennzeichen sozialer Ungleichheit vor.⁶

Um den Begriff der sozialen Ungleichheit zu präzisieren, trifft Kreckel folgende begriffliche Abgrenzungen:

„Soziale Ungleichheit ist von „bloßer, physisch bedingter **Verschiedenartigkeit** der Menschen (z. B. in Bezug auf Geschlecht, Augenfarbe, Lebensalter, Rassenzugehörigkeit, Körpergröße, „natürliche Begabung“) zu unterscheiden.“⁷

Gemeint ist die „biologische Grundausstattung“ eines Menschen, die nichts mit sozialen, gesellschaftlich verankerten Formen der Begünstigung oder Benachteiligung zu tun hat. Zur ideologischen Rechtfertigungen wie in Fällen des Rassismus oder des Patriarchats werden und wurden sie zwar herangezogen, für ein soziologisches Verständnis gesellschaftlicher Verhältnisse sind sie jedoch ungeeignet.

Des Weiteren unterscheidet Kreckel zwischen sozialer Ungleichheit und **sozialer Differenzierung**.

„Sozial verankerte Unterschiedlichkeiten der Menschen, wie sie etwa aus der beruflichen Arbeitsteilung, aus kulturellen Verschiedenheiten aus religiösen, parteipolitischen, regionalen oder nationalen, aber auch aus alters-

⁵ Vgl.: Kreckel, Reinhard: „Politische Soziologie der sozialen Ungleichheiten“ 3. erw. Aufl. Frankfurt am Main, 2004, S. 13ff.

⁶ Kreckel, Reinhard in: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans (Hrsg.): „Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik“ 3. Auflage, München, Basel, 2005, S. 1730.

⁷ Kreckel, Reinhard: „Politische Soziologie der sozialen Ungleichheiten“ 3. erw. Aufl. Frankfurt am Main, 2004, S. 15.

und geschlechtsspezifischen Besonderheiten ergeben, führen nicht notwendigerweise zu sozialer Bevorrechtigung und Benachteiligung.“⁸

Zwar führen diese Differenzierungen oft zu Benachteiligungen und Diskriminierungen jeglicher Art, allerdings nur dann, wenn hierarchische Beziehungen an Stelle sozialer Gleichheit dominieren. In der „alltäglichen gesellschaftlichen Wirklichkeit können soziale Ungleichheit und Differenzierung“ auf verschiedenste Art und Weise verwoben sein, „rein logisch (...) sollten sie begrifflich auseinander gehalten werden.“⁹

Soziale Ungleichheit im weiteren Sinne liegt also vor, wenn soziale Differenzierungen dazu führen, dass Individuen oder Gruppen dauerhaft begünstigt, während andere benachteiligt sind. Aus diesen Überlegungen leitet Kreckel folgende präzisierte **Begriffsbestimmung** ab:

„Soziale Ungleichheit im **weiteren Sinne** liegt überall dort vor, wo die Möglichkeiten des Zuganges zu allgemein verfügbaren und erstrebenswerten sozialen Gütern und/oder zu sozialen Positionen, die mit ungleichen Macht- und/oder Interaktionsmöglichkeiten ausgestattet sind, dauerhafte Einschränkungen erfahren und dadurch die Lebenschancen der betroffenen Individuen, Gruppen oder Gesellschaften beeinträchtigt beziehungsweise begünstigt werden.“¹⁰

1.1. Das veränderte Verständnis vertikaler Ungleichheit

Der Definition von sozialer Ungleichheit im **engeren Sinne** liegt das Verständnis von **vertikaler Ungleichheit**, also einem hierarchisch geprägten Gesellschaftsmodell, das Menschen in Klassen, Schichten, Statusgruppen oder ähnliche Rangabstufungen einteilt, zugrunde. Kreckel wendet sich in der 3. erweiterten, 2004 erschienenen Auflage von „Politische Soziologie der sozialen Ungleichheiten“ zu Gunsten der „strukturierten sozialen Ungleichheit im weiteren Sinne“ teilweise vom Begriff der vertikalen Ungleichheit ab – bis 1998 lag dieser seinem Ungleichheitsverständnis jedoch noch zugrunde. Die von Kreckel eingeführte Definition, die Ungleichheit **im weiteren Sinne** erfasst, will die in Deutschland geführte Debatte¹¹ um den (marxistischen) Klassenterminus und die (nicht-marxistischen) Schichtkonzepte zum einen umgehen, zum anderen ist Kreckel der Ansicht, dass sie zur

⁸ Kreckel, Reinhard: „Politische Soziologie der sozialen Ungleichheiten“ 3. erw. Aufl. Frankfurt am Main, 2004, S. 16.

⁹ Ebd. S. 16.

¹⁰ Ebd. S. 17.

¹¹ „Die harmonisierende Vorstellung einer geschichteten Gesellschaft, in der sich die Lebensbedingungen verschiedener Schichten nur noch graduell unterscheiden“ vs. Die Auflehnung der unterdrückten, besitzlosen, ausgebeuteten Klassen gegen mächtige, ausbeutende, besitzende Klassen. (Vgl.: Berger, Peter A.; Schmidt, Volker H. (Hrsg.): „Welche Gleichheit, welche Ungleichheit? Grundlagen der Ungleichheitsforschung“ Wiesbaden, 2004, S. 9.)

Erfassung des Phänomens sozialer Ungleichheit nicht ausreichen. Er ist der Ansicht, neue, „in jüngerer Zeit relevant gewordene gesellschaftliche und politische Probleme, wie geschlechtsspezifische Ungleichheiten, regionale Disparitäten und die Benachteiligung von Minderheiten und sozialen Randgruppen; aber auch die Diskrepanzen zwischen Erwerbstätigen und Nichterwerbstätigen, die Ungleichverteilung der Wohlfahrtsteilhabe und des Zuganges zu öffentlichen Gütern, die Ungleichverteilung von sozialen Lasten, (...) und die Unterdrückung ärmerer Länder ließen sich nicht bruchlos in ein Denkmodell einer hierarchischen, vertikal strukturierten Gesellschaft einfügen.“¹²

Mit dem Begriff der „**strukturierten sozialen Ungleichheit**“ macht Kreckel den Versuch, neuen und alten, nationalen und globalen sowie vertikalen und nicht- vertikalen Ungleichheiten ein gemeinsames theoretisches Dach¹³ zu geben, um „Blickverengungen“ durch herkömmliche Klassen- und Schichtforschung entgegenzuwirken. Der Begriff der strukturierten sozialen Ungleichheit nach Kreckel meint „langfristig wirksame, die Lebenschancen ganzer Generationen prägende Ungleichheitsverhältnisse“ die jedoch nicht automatisch eine „klassen- oder schichtentheoretische Vorentscheidung“ fordern. Der Vorzug bestehe darin, dass Einseitigkeiten durch die Konzentration auf die „ungleiche Verteilung von Gütern, Belohnungen, Bewertungen, Sanktionen, o.ä.“ einerseits, oder die „Produktionsverhältnisse, also um ungleich strukturierte Beziehungen zwischen Menschen, denen gegenüber die ungleiche Verteilung von Gütern nachgeordnet ist“¹⁴ andererseits entgegengewirkt werde. Um ein „Entweder - Oder“ zu vermeiden, soll strukturierte soziale Ungleichheit **zwei Aggregatzustände** beinhalten - als asymmetrische Beziehung zwischen Menschen und als ungleiche Verteilung von Gütern. Ausgehend von diesen Überlegungen formuliert Kreckel folgende Definitionen:

„Sozial strukturierte **Verteilungsungleichheit (distributive Ungleichheit)** liegt überall dort vor, wo die Möglichkeiten des Zugangs zu allgemein verfügbaren und erstrebenswerten sozialen Gütern in dauerhafter Weise eingeschränkt sind und dadurch die Lebenschancen der betroffenen Individuen, Gruppen oder Gesellschaften beeinträchtigt beziehungsweise begünstigt werden.“¹⁵

¹² Kreckel, Reinhard: „Politische Soziologie der sozialen Ungleichheiten“ 3. erw. Aufl. Frankfurt am Main, 2004, S. 18.

¹³ **Gemeint ist die Zentrum-Peripherie-Metapher, auf die an dieser Stelle nicht näher eingegangen wird, da sie „bislang wenig rezipiert und noch weniger angewendet worden ist“ und Rahmen dieser Arbeit zu weit führen würde.** (Vgl.: Barlösius, Eva: „Kämpfe um soziale Ungleichheit. Machttheoretische Perspektiven“ Wiesbaden, 2004, S. 80ff.)

¹⁴ Kreckel, Reinhard: „Politische Soziologie der sozialen Ungleichheiten“ 3. erw. Aufl. Frankfurt am Main, 2004, S. 19.
Ebd. S. 19.

¹⁵ Ebd. S. 20.

„Sozial strukturierte **Beziehungsungleichheit (relationale Ungleichheit)** liegt überall dort vor, wo die von Individuen, Gruppen oder Gesellschaften innerhalb eines gesellschaftlichen oder weltweiten Strukturzusammenhanges eingenommenen (erworbenen oder zugeschriebenen) Positionen mit ungleichen Handlungs- und oder Interaktionsbefugnissen oder -möglichkeiten ausgestattet sind und die Lebenschancen der davon Betroffenen dadurch langfristig beeinträchtigt beziehungsweise begünstigt werden.“¹⁶

1.2. Soziale Ungleichheit als gesellschaftstheoretische Schlüsselfrage

Kreckel sieht in sozialer Ungleichheit einen wichtigen „Angelpunkt“, in dem „soziale Kräfte aufeinander treffen und sich die Interessen der Menschen überschneiden.“ Die Frage, welche Kräfte und Prozesse den „jeweiligen Status quo“¹⁷ unterstützen und welche auf Veränderung drängen, sieht er als wichtige Forschungsfrage der Soziologie. Kreckel formuliert die Annahme, dass alle Menschen ein Interesse daran haben, dass ihnen der gleichberechtigte Zugang zu den in ihrer sozialen Welt verfügbaren und allgemein begehrten Gütern nicht verwehrt ist und sie keinen einseitigen Abhängigkeitsverhältnissen oder Diskriminierungen ausgeliefert sind.¹⁸

Kreckel übernimmt die bereits von Thomas Hobbes gestellte Forderung nach der Ursachenerforschung beim Ausbleiben von Auflehnung und „fortdauernden Kämpfen“ trotz offensichtlicher Ungerechtigkeiten und andauernder Ungleichheit.¹⁹

Um das „problem of order“ zu fassen, stellt Kreckel folgende Überlegungen an:

„Durch die **Androhung physischer Gewalt** oder durch die Geltung verfassungsmäßiger **Rechte**, durch die **Manipulation** von Ansichten und Bedürfnissen oder durch die **rationale Diskussion** gesellschaftlicher Erfordernisse ebenso wie durch viele andere gesellschaftliche Prozesse und Institutionen können soziale Ungleichheitsverhältnisse **gesellschaftlich verbindlich** gemacht und **aufrechterhalten** werden.“²⁰

So lange ein „Arsenal von sozialen Institutionen und Prozessen“ bestehe, die darauf hinwirken, dass keine im Interesse der benachteiligten Gruppen zugrunde liegende Umverteilung von Gütern erfolge, bleibe Ungleichheit erhalten. Die Rolle der Institution „Schule“ wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit erläutert.

¹⁶ Kreckel, Reinhard: „Politische Soziologie der sozialen Ungleichheiten“ 3. erw. Aufl. Frankfurt am Main, 2004., S. 20.

¹⁷ Ebd. S. 21.

¹⁸ Vgl.: Ebd. S. 22.

¹⁹ **Hobbes bezeichnet das Ausbleiben von Kämpfen als Reaktion auf Unterdrückung und Ungerechtigkeit als „problem of order“**

²⁰ Ebd. S. 22.

Kreckel bescheinigt den Industriegesellschaften eine Vergrößerung des relativen Abstandes zwischen Arm und Reich, zugleich „verstärken sich auch die Ab- und Ausgrenzungstendenzen gegen Zuwanderer aus armen Gesellschaften“²¹.

„Von einem Ende der Ungleichheit unter den Menschen kann an der Wende zum 21. Jahrhundert nicht die Rede sein - eher im Gegenteil.“²²

Im Rahmen dieser Arbeit sollen Ursachen der ungleichen Verteilung des sozialen Gutes „Bildung“, damit verbundene Folgen sowie Möglichkeiten der Kompensation untersucht werden. Da Bildungs- und damit verbundene Lebenschancen noch immer sehr stark von der sozialen Herkunft eines Kindes abhängen, liegt der Fokus dieser Arbeit auf Hauptschülerinnen und Hauptschülern. Kinder ausländischer Herkunft sind an Hauptschulen zwar „überrepräsentiert“²³, diese Arbeit umfasst jedoch die gesamte Gruppe der sozial benachteiligten Kinder und Jugendlichen, die diese Schulart besuchen.

Im folgenden Kapitel werden Ulrich Becks Annahmen zur reflexiven Modernisierung, der Individualisierungsthese und den damit verbundenen Annahmen zu sozialer Ungleichheit sowie Wandlungsprozessen in der Sozialstruktur erläutert.

2. Individualisierung

Der Begriff der Individualisierung ist ausgesprochen vielschichtig, historisch gesehen lassen sich „Individualisierungsschübe“ bis ins Mittelalter zurückverfolgen.²⁴ Seit Mitte der 1980er Jahre wird, von Ulrich Becks einschlägigen Thesen ausgehend, eine soziologische Individualisierungsdebatte²⁵ mit „wechselnder Akzentsetzung“ geführt.²⁶

Den geschichtlichen Prozess der Individualisierung beschreibt Junge als ein Ergebnis eines allgemeinen Modernisierungsprozesses. „**Modernisierung** beschreibt eine Form des Wandels, die zumeist als Einheit von Industrialisierung, Bürokratisierung, Urbanisierung, Demokratisierung und zunehmender sozialer Mobilität beschrieben wird.“²⁷

²¹ Kreckel, Reinhard in: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans: „Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik“ 3. Auflage, München, Basel, 2005, S. 1735.

²² Ebd. S. 1735.

²³ **37 % der ausländischen Schüler besuchen die Hauptschule, jedoch lediglich 20 % der Gesamtbevölkerung.** (Solga, Heike in: Bude, Heinz; Willisch, Andreas: „Das Problem mit der Exklusion“ Hamburg, 2006, S. 138.)

²⁴ Junge, Matthias: „Individualisierung“ Frankfurt, 2002, S. 10.

²⁵ **Sie beinhaltet die Frage nach der Auflösung sozialer Ungleichheiten oder deren Verstärkung sowie die Frage nach der Existenz erweiterter autonomer Handlungsspielräume.**

²⁶ Wagner, Gabriele: „Anerkennung und Individualisierung“ Konstanz, 2004, S. 7.

²⁷ Junge, Matthias: „Individualisierung“ Frankfurt, 2002, S. 10.

Individualisierung kann als Teilprozess der Modernisierung betrachtet werden, indem das Individuum Bedeutung erlangt – es ist ein „Produkt“ des gesellschaftlichen Wandels.²⁸

Das Leben der Menschen wird durch Individualisierungsprozesse beeinflusst, die „Ausgestaltung der Gesellschaft und der Formen des Zusammenlebens sind Ausdruck der eigenständigen Wahlentscheidungen der Handelnden.“²⁹ Die **Lebensformen** haben sich **pluralisiert**, während im Deutschland der 1950er Jahre die „bürgerliche Kleinfamilie die dominierende Lebensform“³⁰ war, stehen heute zahlreiche Optionen³¹ zur Auswahl.

Eine weitere Auswirkung des Individualisierungsprozesses sind **flexibilisierte Lebensverläufe**, die sich beispielsweise im Kontext von Bildungsverläufen und Erwerbsarbeit erkennen lassen. „Lebenslanges Lernen“ und „Bildung als Daueraufgabe“ sind Begriffe, die unterschiedliche Phasen von Schul-, Aus- und Weiterbildung umschreiben. In diesen Bereich fallen Arbeitsplatz- und Berufswechsel sowie Weiterbildungen, das Nachholen von Schulabschlüssen oder die Aufnahme eines Zweitstudiums. Ein flexibilisierter Lebenslauf kann jedoch ebenso von Phasen der Arbeitslosigkeit, Jobsharing, Ein-Euro-Jobmaßnahmen oder mehreren Minijobs gekennzeichnet sein.

Junge beschreibt, dass die „insgesamt gewonnene Freiheit in der Abfolge von Lebensereignissen im Lebensverlauf“³² die Vorstellung über einen „Normallebenslauf“³³ ändern – der Lebenslauf wird als das Ergebnis von vielfältigen bewussten Entscheidungen des Individuums aufgefasst.

Vielfältige Alternativen und damit einhergehend zu treffende Entscheidungen machen das „Individuum zum Gestalter der sozialen Realität.“³⁴

2.1. Individualisierung und reflexive Modernisierung

Individualisierung meint nicht Vereinsamung, (...) Beziehungslosigkeit, sondern die Ausbildung neuer Lebensformen, in denen die einzelnen ihre Biographie selbst herstellen, inszenieren (...) müssen.

Ulrich Beck, 1993³⁵

In seinem 1986 erschienenen, wohl populärsten Werk, „Risikogesellschaft Auf dem Weg in eine andere Moderne“ beschreibt Ulrich Beck eine Gesellschaft, in der das Individuum zwar

²⁸Junge, Matthias: „Individualisierung“ Frankfurt, 2002, S. 10.

²⁹Ebd. S. 7.

³⁰Ebd. S. 7.

³¹**Gemeint sind Singlehaushalte, gleichgeschlechtliche Lebensgemeinschaften, Partnerschaften mit getrennten Wohnsitzen, „Patchworkfamilien“ u.v.a.**

³²Ebd. S.9.

³³Ebd. S.9.

³⁴Ebd. S.7.

³⁵Ulrich Beck in: Abels, Heinz: „Identität“ Wiesbaden, 2006, S. 13.

zahllosen Wahlmöglichkeiten, jedoch auch wachsenden Risiken gegenübersteht. Die zunehmende Komplexität des sozialen Raums muss vom Individuum selbst strukturiert und koordiniert werden. Es trifft ständig neue Entscheidungen, deren Folgen es aufgrund hoher Unübersichtlichkeit und zunehmender Komplexität kaum abschätzen kann. Gleichwohl hat sich das Individuum die Folgen selbst anzurechnen.³⁶

Nach Beck wurde bislang³⁷ versucht, sich dem Begriff der Individualisierung „von der Seite (...) der Realität zu nähern“³⁸, es reiche aber nicht mehr, die sich abzeichnende Entwicklung „als eine Veränderung von Bewusstsein und Lage der Menschen zu begreifen“³⁹, sie sei vielmehr (...) als ein kategorialer Wandel im Verhältnis von Individuum und Gesellschaft - der Anfang eines **neuen Modus der Vergesellschaftung** zu verstehen.⁴⁰ Als Begründung für die Notwendigkeit des neuen Modus nennt Beck einen Individualisierungsschub, der sich vor dem Hintergrund eines Kontinuitätsbruchs vollzieht.

„(...) eines relativ hohen materiellen Lebensstandards und weit vorantriebener sozialer Sicherheiten durch die Erweiterung von Bildungschancen, durch Mobilitätsprozesse, Ausdehnung von Konkurrenzbeziehungen, Verrechtlichung der Arbeitsbeziehungen, Verkürzung der Erwerbsarbeitszeit und vielem anderen mehr die Menschen in einem historischen Kontinuitätsbruch aus traditionellen Bindungen und Versorgungsbezügen herausgelöst und auf sich selbst und ihr individuelles „(Arbeitsmarkt-)Schicksal“ mit allen Risiken, Chancen und Widersprüchen verwiesen wurden und werden.“⁴¹

Wie oben bereits beschrieben trägt das Individuum die Verantwortung und Folgen seiner (Fehl-)Entscheidungen, die es vor dem Hintergrund einer komplexen sozialen Realität zu treffen hat, selbst. Die Individualisierung vollzieht sich auf zwei Schauplätzen, die im folgenden Abschnitt beschrieben werden.

2.2. „Schauplätze“ und Dimensionen der Individualisierung

Nach Gabriele Wagner vollzieht sich die Individualisierung auf zwei Schauplätzen:

³⁶Vgl.: Abels, Heinz: „Identität“ Wiesbaden, 2006, S. 224.

³⁷ **Gemeint ist die Zeit vor dem Zweiten Weltkrieg, Beck ist der Ansicht, für die „letzten zwei Jahrzehnte“ neue „Begrifflichkeiten“ finden zu müssen.**

³⁸ Beck, Ulrich: „Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne“ Frankfurt am Main, 1986, S. 205.

³⁹ Ebd. S. 205.

⁴⁰ Ebd. S. 205.

⁴¹ Beck, Ulrich in: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): „Soziale Ungleichheiten“ (Soziale Welt; Sonderband 2) Göttingen, 1983, S. 40-41.

Zum einen vollzieht sich die Individualisierung **jenseits von Stand und Klasse**⁴², der die Individuen gemäß eines veränderten „Vergesellschaftungsmodus“ der Selbstkontrolle, Selbstverantwortung und Selbststeuerung⁴³ überlässt, zum anderen dem **Transformationsprozess weiblicher Lebensführung sowie der (Industrie-) Gesellschaft**.⁴⁴ Diesen gesellschaftlichen Wandel sieht Beck als Folge eines historischen **Kontinuitätsbruchs**.⁴⁵

Im Rahmen dieser Arbeit soll lediglich auf die Individualisierung jenseits von Stand und Klasse eingegangen werden, da dieser Begriff neben Schicht und Milieu die Sozialstruktur einer Gesellschaft und damit verbundene Ungleichheiten erklärt.⁴⁶

2.2.1. Individualisierung jenseits von Stand und Klasse

Jenseits von Stand und Klasse ergibt sich in der Moderne eine neue Klassifizierung des Individuums; nach der Art wie es sich nach Auswahl zahlloser Möglichkeiten letztendlich zu leben entscheidet. Somit „entstehen **neue Strukturen sozialer Differenzierung**“. Sie hängen mit individuellen Entscheidungen und der Wahl des „**Lebensstils**“⁴⁷ zusammen.

Die enge Beziehung sozialer (Klassen-)Herkunft und ständisch geprägter Lebensführung weicht also einer „Pluralisierung von Lebenslagen und Individualisierung von Lebenswegen.“⁴⁸

Becks Vorstellung meint also, die strukturelle Determination von Lebenslagen durch Klasse und Stand verliere aufgrund zahlloser Freiheiten und Entscheidungen zugunsten individualisierter Lebensstile oder Milieus zunehmend an Bedeutung.

Den analytischen Rahmen seiner These bestimmt Beck anhand von drei Dimensionen:

Der Entzauberungsdimension mit dem einhergehenden Verlust traditioneller Sicherheiten und der Reintegrations- oder Kontrolldimension mit neuen einhergehenden Formen der sozialen Einbindung.⁴⁹ Von besonderem Interesse ist an dieser Stelle jedoch die **Freisetzungsdimension**, die sich einerseits auf die Herauslösung aus traditionellen,

⁴² Beck, Ulrich: „Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne“ Frankfurt am Main, 1986, S. 121.

⁴³ Wohlrab-Sahr (1997) in: Wagner, Gabriele: „Anerkennung und Individualisierung“ Konstanz, 2004, S. 17

⁴⁴ Vgl.: Wagner, Gabriele: „Anerkennung und Individualisierung“ Konstanz, 2004, S. 17.

⁴⁵ **Vgl.: Kap. 2.1.**

⁴⁶ **Vgl.: Kap. 2.2.4.**

⁴⁷ Beck, Ulrich: „Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne“ Frankfurt am Main, 1986, S. 122.

⁴⁸ Wagner, Gabriele: „Anerkennung und Individualisierung“ Konstanz, 2004, S. 17.

⁴⁹ Vgl.: Wagner, Gabriele: „Anerkennung und Individualisierung“ Konstanz, 2004, S. 5.

„ständisch geprägten, sozialen Klassen“⁵⁰, andererseits auf die Lage der Frau, sie wird aus der „traditionalen Hausfrauenexistenz freigesetzt“,⁵¹ bezieht.

Die Freisetzungsdimension ist durch drei unterschiedliche Aspekte⁵² gekennzeichnet:

- 1) Kontinuität⁵³: Soziale Ungleichheiten bestehen weiterhin, sie haben sich möglicherweise verstärkt.
- 2) Transformation: Trotz bestehender Ungleichheiten haben sich Lebensverhältnisse verändert und individualisiert.
- 3) Entkoppelung: „Das Gewicht der objektiv feststellbaren sozialen Lage für die subjektive Lebensgestaltung schwindet.“⁵⁴

Die mit der Freisetzung verbundene Orientierungslosigkeit durch den „Verlust von traditionellen Sicherheiten im Hinblick auf Handlungswissen, Glauben und leitende Normen“ sind Thema der Entzauberungsdimension. Die Reintegrationsdimension fragt nach der Form der (sozialen) Wiedereinbindung der freigesetzten Subjekte in die Gesellschaft.⁵⁵

Nach Beck bilden diese „drei Momente“ ein „ahistorisches Modell der Individualisierung“, das er „entlang einer zweiten Dimension“ zu verdeutlichen sucht: Der objektiven Lebenslage sowie dem subjektiven Bewusstsein der Menschen.⁵⁶

In der Literatur wird diese zweite Dimension sehr unterschiedlich interpretiert⁵⁷, Gabriele Wagner sieht in ihr eine „wichtige Weichenstellung“: Becks „Interesse gelte nicht dem subjektiven Bewusstsein und schon gar nicht einem emphatischen Individualismusbegriff, der Individualisierung auf die Formel „Individualisierung gleich Personwerdung gleich Emanzipation“⁵⁸ bringt. Vielmehr deutet er Individualisierung als Prozessbegriff, der nach

⁵⁰ Beck, Ulrich: „Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne“ Frankfurt am Main, 1986, S. 208.

⁵¹ Ebd. S. 208.

⁵² Simonson, Julia: „Individualisierung und soziale Integration. Zur Entwicklung der Sozialstruktur und ihrer Integrationsleistungen“ Wiesbaden, 2004, S.6.

⁵³ **An dieser Stelle ist nicht der den gesellschaftlichen Transformationsprozess auslösende historische Kontinuitätsbruch sondern lediglich das Fortbestehen sozialer Ungleichheiten gemeint.**

⁵⁴ Simonson, Julia: „Individualisierung und soziale Integration. Zur Entwicklung der Sozialstruktur und ihrer Integrationsleistungen“ Wiesbaden, 2004, S.6.

⁵⁵ Vgl.: Beck, Ulrich: „Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne“ Frankfurt am Main, 1986 S.206.

⁵⁶ Ebd. S. 206.

⁵⁷ **Gunnar Otte beschreibt beispielsweise, der „Individualisierungsprozess erfasse sowohl die (objektive) Lebenslage als auch das (subjektive) Bewusstsein der Menschen“ und sieht als Ausgangspunkt dieser Entwicklung den Fahrstuhleffekt.** (Vgl.: Otte, Gunnar in: Friedrichs, Jürgen: „Die Individualisierungsthese“ Opladen, 1998, S. 182.)

⁵⁸ Beck, Ulrich: „Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne“ Frankfurt am Main, 1986 S. 206.

strukturellen Veränderungen objektiver Lebenslagen und geschichtlich geschnittener Biographiemuster fragt.“⁵⁹

Um den bereits erwähnten Kontinuitätsbruch⁶⁰ „empirisch wie theoretisch zu untermauern“, konkretisiert Beck die objektive Seite des ahistorischen Modells am Beispiel der Nachkriegsentwicklung Deutschlands. Die Veränderung objektiver Lebenslagen habe der Gesellschaft einen historischen Kontinuitätsbruch beschert, der sie in einen Zustand jenseits von Stand und Klasse umgeformt habe.

Nach Beck vollzog und vollzieht sich seit Ende des Zweiten Weltkriegs ein gesellschaftlicher Individualisierungsprozess ungeahnter Reichweite und Dynamik, dessen Folgen er an **höheren materiellen Lebensstandards** sowie an weit vorangetriebenen **sozialen Sicherheiten** durch „die Erweiterung von Bildungschancen, Mobilitätsprozessen, Ausdehnung von Konkurrenzbeziehungen, Verrechtlichung der Arbeitsbeziehungen sowie Verkürzungen der Erwerbsarbeitszeit und vielem anderen mehr“⁶¹ festmacht. Dieser Prozess löse die Menschen aus traditionellen Bindungen und Versorgungsbezügen und entlasse sie in ihr „individuelles (Arbeitsmarkt-)Schicksal mit allen Risiken, Chancen und Widersprüchen.“⁶² Der „freie Lohnarbeiter des modernen Kapitalismus“ ist immer wieder neuen Individualisierungsschüben „relativ zu Familien-, Nachbarschafts-, Kollegen-, Berufs- und Betriebsbindungen sowie Bindungen an eine bestimmte regionale Kultur, Tradition und Landschaft verbunden.“⁶³ Beck sieht den Arbeitsmarkt als eine durch ihn in Gang gesetzte Mobilität, als „Motor der Individualisierung von Lebensläufen“⁶⁴

Der einzelne ist also einer ständigen Dynamik und Herauslösung aus vorgefertigten Strukturen unterworfen. Diese Veränderungen führen zu einem **Kontinuitätsbruch**, der die Gesellschaft jenseits von Klassen und Ständen immer wieder neu „zusammensetzt“.

Laut Beck lassen sich diese Veränderungen zwei Kategorien zuordnen, die er aus einer „recht großflächigen Rezeption Marxscher beziehungsweise Weberscher Argumente“⁶⁵ gewinnt. Die Marx entlehnte Kategorie umfasst die Auflösung von Klassen, die auf Weber

⁵⁹ Wagner, Gabriele: „Anerkennung und Individualisierung“ Konstanz, 2004, S. 18.

⁶⁰ **Becks Überlegungen liegt die, durch den Kontinuitätsbruch ausgelöste, Transformationsthese mit der einhergehenden Entstehung von Milieus und Lebensstilen zugrunde. Läge die so genannte Kontinuitätsthese zugrunde, lassen sich klassen- und schichtungstheoretische Ungleichheiten beziehungsweise deren Erforschung weiterführen.** (Vgl.: Erik Olin Wright, 1985 in: Junge, Matthias: „Individualisierung“ Frankfurt am Main, 2002.)

⁶¹ Beck, Ulrich in: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): „Soziale Ungleichheiten“ (Soziale Welt Sonderband 2) Göttingen, 1983, S. 41.

⁶² Ebd. S. 41.

⁶³ Ebd. S. 41.

⁶⁴ Ebd. S. 46.

⁶⁵ Wagner, Gabriele: „Anerkennung und Individualisierung“ Konstanz, 2004, S. 18.

zurückgehende die Auflösung der ständischen Lebensführung.⁶⁶ Laut Beck lässt sich die von ihm vertretene Individualisierungsthese „spiegelbildlich zur Marxschen Argumentation“ näher bestimmen. Sie würde nur greifen, wenn die von Marx vorhergesagten Bedingungen durch Klassenformierung und materielle Verelendung überwunden würden. Individualisierungstendenzen sind an komplexe, gesellschaftliche Rahmenbedingungen gebunden, die in der späten Phase der wohlfahrtsstaatlichen Entwicklung eingetreten seien. Hierzu gehörten laut Beck eine allgemeine wirtschaftliche Prosperität und damit verbundene Vollbeschäftigung, der Ausbau des Sozialstaates, die Institutionalisierung gewerkschaftlicher Interessenvertretungen, Bildungsexpansion, Erweiterung des Dienstleistungssektors sowie damit einhergehende Mobilitätschancen und die Reduzierung der Arbeitszeit.⁶⁷

Nach Becks Ansicht brechen die Stände, beziehungsweise die Wirksamkeit von „spätständischen“ Lebensstilen⁶⁸ aufgrund verschiedener Faktoren auseinander: Durch wachsende Bildungsabhängigkeit, Zwänge und Chancen zur Mobilität, Ausdehnungen von Konkurrenzbeziehungen sowie Verrechtlichungen werden sie aufgelöst beziehungsweise bis zur Unkenntlichkeit verändert. Durch Bildungsaspirationen entstehen neue Binnendifferenzierungen, die zwar noch alte traditionale Milieulinien aufnehmen, sich jedoch durch die Bildungsvermitteltheit wesentlich unterscheiden.

Stattdessen entstehen neue soziale Binnenhierarchien und darauf bezogene Auf- und Abstiegswege.

Die erstmals 1983 angestellten Überlegungen zur Individualisierung jenseits von Klassen und Ständen spitzt Beck 1986, in der Annahme der Konsequenz, dass Stand, Klasse und Geschlecht⁶⁹ ihre integrierende sowie Orientierung stiftende Funktion verlieren und **der oder die Einzelne selbst „zur Reproduktionseinheit des Sozialen wird“**⁷⁰, zu.

Die scheinbar Sicherheit stiftenden Kategorien von Klassen und Ständen und damit einhergehenden „Normalbiographien“ einer ständisch integrierten und klassensubkulturell geprägten Lebenswelt weichen einem „fadenscheinigen Flickenteppich immer feinkörniger

⁶⁶ „Während Klassen sich nach den Beziehungen zur Produktion und zum Erwerb der Güter unterscheiden, gliedern sich Stände nach den Prinzipien des Güterkonsums in Gestalt spezifischer Arten von Lebensführung.“

Nach Weber halten Stände an bestimmten Konventionen fest, diese sorgen für eine Stilisierung des Lebens. (Vgl.: Abels, Heinz: „Identität“ Wiesbaden, 2006, S. 205)

⁶⁷ Beck, Ulrich in: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): „Soziale Ungleichheiten“ Göttingen, 1983 S. 48.

⁶⁸ **Den Beginn des Wegbrechens spätständischer Lebensstile verortet Beck in den 1950er Jahren.** (Vgl.: Beck, Ulrich in: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): „Soziale Ungleichheiten“ (Soziale Welt Sonderband 2) Göttingen, 1983, S. 49.)

⁶⁹ **Auf die Kategorie „Geschlecht“ wird im Rahmen dieser Arbeit nicht näher eingegangen.**

⁷⁰ Vgl: Beck, Ulrich: „Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne“ Frankfurt am Main, 1986, S. 209.

privatisierter Lebenswelten.“⁷¹ Wohlfahrtsstaatliche Regulierungen, individualisierte Existenzlagen und privatisierte Lebenswelten entwickeln jeweils eine eigene, zentrifugale Dynamik, die unter erheblichem Druck zu einer immer stärker werdenden Verselbstständigung der Lebenswelten gegeneinander führen.⁷² Durch das Fehlen von Klassen und Ständen seien also neue, dynamische Lebenswelten entstanden, die durch „zerbrechliche Konfiguration in sozialen Konfigurationen, deren Zerbrechlichkeit wiederum auf der entfesselten Dynamik arbeitsmarktvermittelter Lebenslagen⁷³ und solchermaßen individualisierter Biographien beruht.“⁷⁴

Beck bescheinigt der Individualisierungsdynamik und der damit verbundenen Herauslösung aus Klassen und Ständen durchaus eine ambivalente Wirkung:

Für den Schichtungsforscher habe sich, ebenso wie für den marxistischen Klassentheoretiker „möglicherweise nichts Wesentliches verändert – die Abstände auf der Einkommenshierarchie, Arbeitsteilungsstrukturen etc. einerseits und fundamentale Bestimmungen der Lohnarbeit andererseits sind, allgemein betrachtet, gleich geblieben. Auf der anderen Seite tritt jedoch das Handeln der Menschen, für ihre Lebensführung die Bindung an eine soziale Klasse, eigentümlich in den Hintergrund. Es entstehen der Tendenz nach individualisierte Existenzformen und Existenzlagen, die nun ihrerseits - um des eigenen materiellen Überlebens willen - sich selbst immer ausdrücklicher und nachdrücklicher zum Zentrum ihrer eigenen Lebensplanung und Lebensführung machen müssen.“⁷⁵

An dieser Stelle sei angemerkt, dass die bis an diese Stelle beschriebenen Annahmen nach Ansicht der Verfasserin kritisch zu hinterfragen sind. Wie bereits angemerkt, existiert neben dem Beckschen Verständnis des Kontinuitätsbruchs und den daraus resultierenden Milieus und Lebensstilen die bereits erwähnte Kontinuitätsthese, die Klassen und Stände weiterhin annimmt.

Die Beckschen Annahmen, dass die typische „Normalbiographie“ aufgrund diverser gesellschaftlicher Veränderungen immer seltener gibt und die Möglichkeiten der Lebensgestaltung vielfältiger geworden sind, scheinen zwar richtig zu sein, jedoch sind die „Gewinner“ und „Verlierer“ einer individualisierten Gesellschaft nach wie vor relativ trennscharf verteilt. Noch immer entscheiden soziale Herkunft und zur Verfügung stehende Ressourcen über die Möglichkeiten und Risiken die eine Biographie ausmachen. Die Anzahl

⁷¹ Wagner, Gabriele: „Anerkennung und Individualisierung“ Konstanz, 2004, S. 19.

⁷² Vgl.: Wagner, Gabriele: „Anerkennung und Individualisierung“ Konstanz, 2004, S. 19 ff.

⁷³ **Beck sieht im Arbeitsmarkt den Motor der Individualisierung.**

⁷⁴ Wagner, Gabriele: „Anerkennung und Individualisierung“ Konstanz, 2004, S. 20.

⁷⁵ Beck, Ulrich in: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): „Soziale Ungleichheiten“ Göttingen, 1983, S. 41 ff.

der zur Verfügung stehenden Optionen ist zwar gestiegen, die Chancen der Lebensgestaltung sind jedoch nach wie vor sehr ungleich verteilt.

Die Folgen des angenommenen Kontinuitätsbruchs, die damit einhergehende Individualisierung jenseits von Klassen und Ständen und damit verbundene (scheinbar erweiterte) Möglichkeiten fasst Georg wie folgt zusammen:

„Auch wenn sich die Konstruktion von Biographien teilweise von kollektiven Mustern zu individualisierten Entscheidungen zwischen vorgeformten Alternativen verlagert hat, so hat das Universum der Wahlmöglichkeiten doch strukturelle Voraussetzungen und Begrenzungen.“⁷⁶

Die strukturellen Voraussetzungen und ungleich verteilten Wahlmöglichkeiten werden im weiteren Verlauf näher erläutert, im folgenden Abschnitt sollen Becks Annahmen⁷⁷ zu sozialer Ungleichheit und die Ausgangsthese der bereits beschriebenen Negierung von Ständen und Klassen näher erläutert werden.

2.2.2. Das Verständnis sozialer Ungleichheit nach Beck – die sozialstrukturelle Individualisierung

Beck geht davon aus, dass Ungleichheitsmerkmale und -relationen einer hohen Stabilität unterliegen und sich im Laufe der Zeit, von einigen Ausnahmen abgesehen, kaum verändert haben. Er beschreibt dies am Beispiel der „Kinder der Eltern die sich vor 30 Jahren am unteren Ende der Einkommens-, Macht-, Bildungs- und Prestigehierarchie befanden, sich auch heute noch in überwiegender Mehrzahl der Fälle in dem unteren Drittel“⁷⁸ dieser Hierarchieformen befinden. Laut Beck sei das Thema der Ungleichheit „konsequent von der Tagesordnung“ der alltäglichen, politischen sowie wissenschaftlichen Debatte „verschwunden“.⁷⁹

„Relativ konstant geblieben sind (...) die Verteilungsrelationen sozialer Ungleichheit, geändert haben sich gleichzeitig, und zwar ziemlich drastisch, die Lebensbedingungen der Menschen.“⁸⁰

⁷⁶ Georg, Werner in: Simonson, Julia: „Individualisierung und soziale Integration Zur Entwicklung der Sozialstruktur und ihrer Integrationsleistungen“ Wiesbaden, 2004, S. 12. **Die Existenz dieser strukturellen Voraussetzungen und Begrenzungen wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit erläutert und bestätigt.**

⁷⁷ Beck, Ulrich in: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): „Soziale Ungleichheiten“ (Soziale Welt Sonderband 2) Göttingen, 1983, S. 35 ff.

⁷⁸ Ebd. S. 35.

⁷⁹ Ebd. S. 36, **als Ausnahme nennt Beck die „neue Soziale Frage“.**

⁸⁰ Beck, Ulrich in: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): „Soziale Ungleichheiten“ (Soziale Welt Sonderband 2) Göttingen, 1983, S. 36.

Niveaushiftungen in Einkommen, Bildung sowie in anderen gesamtgesellschaftlichen Bereichen haben bereits beschriebene Auswirkungen⁸¹ sowie eine Niveaushiftung menschlicher Lebensbedingungen zur Folge. Durch den wirtschaftlichen Wiederaufbau der 1950er und 1960er sowie die Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre erlebten von sozialer Ungleichheit betroffene Menschen gravierende „Veränderungen und Verbesserungen in ihren Lebensbedingungen und Lebensperspektiven.“⁸² Die Niveaushiftungen und ihre positiven Auswirkungen seien „sehr viel einschneidender und folgenreicher als die nach wie vor bestehenden, sich erneut einstellenden oder sogar verschärfenden Abstände in der Einkommens- und Bildungshierarchie zu den anderen Gruppen.“⁸³ Gerade für „Arbeiter und in den unteren Regionen sozialer Ungleichheit“ habe der gestiegene materielle Lebensstandard eine besondere Bedeutung, während „die individuellen Entfaltungsmöglichkeiten durch die gestiegene Privatsphäre“ in einer größeren Wohnung für die Armen eine hohe Bedeutung hat, führt sie beispielsweise bei „höheren Angestellten nur zu einer Vermehrung ohnehin Selbstverständlichem, wie beispielsweise einer Ferienwohnung.“⁸⁴ Laut Beck profitieren von oben genannten Niveaushiftungen hauptsächlich bis dahin materiell und sozial Benachteiligte.⁸⁵

Diese Aussage wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit widerlegt, die sozialen Ausleseprozesse sowie die institutionellen Separierung am unteren Ende der Bildungshierarchie haben mit der Bildungsexpansion nicht ab- sondern zugenommen.⁸⁶ Die von Beck als profitierend beschriebenen sozial und materiell Benachteiligten finden sich heute mit hoher „Treffsicherheit“⁸⁷ in Hauptschulen wieder, der dort erworbene Abschluss wurde entwertet, da die mittlere Reife mittlerweile häufig als Mindestqualifikation gesehen wird. Diese Problematik wird in Kapitel 4 dieser Arbeit genauer erläutert.

Weitere Niveaushiftungen sieht Beck in der „Öffnung von Bildungschancen“ und der „Weckung von Bildungsaspirationen durch den Abbau der „Bildungsabstinenz“ in

⁸¹ Gemeint sind die Folgen des Infragestellens des Realitätsgehaltes des Klassen- und Schichtmodells sowie das Auftreten von Diversifizierungs- und Individualisierungsprozessen.

⁸² Beck, Ulrich in: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): „Soziale Ungleichheiten“ (Soziale Welt Sonderband 2) Göttingen, 1983, S. 37.

⁸³ Ebd. S. 37.

⁸⁴ Ebd. S. 37.

⁸⁵ Beck beschreibt den Besuch der Hauptschule an anderer Stelle als „Einbahnstraße in die berufliche Chancenlosigkeit“, die damit verbundene „Marginalisierung“ der Schüler sowie die Institution Hauptschule als „Gettomauer“ - unerwähnt bleibt die Tatsache, dass diese Schulart hauptsächlich von Kindern aus sozial schwachen Familien besucht wird. (Vgl.: Beck, Ulrich: „Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne“ Frankfurt am Main, 1986, S. 245- 247.)

⁸⁶ Vgl.: Solga, Heike in: Bude, Heinz; Willisch, Andreas (Hrsg.): „Das Problem mit der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige“, Hamburg, 2006, S. 135.

⁸⁷ Ebd. S. 136.

Arbeiterfamilien in den 1960er und 1970er Jahren.“⁸⁸ Auch an dieser Stelle behauptet er, man könne Ungleichheitsrelationen nicht an ungleichen Verteilungsrelationen ablesen sondern müsse den „Bedeutungshorizont der Menschen und ihre soziale und biographische Ausgangssituation heranziehen.“

So sei eine „Erstberührung mit Bildung (aufgrund der damit verbundenen Herauslösung aus traditionellen Denk- und Sprachformen, **Weckung von Aufstiegsorientierungen**, usw.) für eine Gruppe möglicherweise (...) bedeutsamer und konsequenzenreicher (...) und diese Bedeutung kann sich auch dann voll entfalten, wenn sich dadurch an der relationalen Stellung der Gruppe im Sozialgefüge gar nichts ändert.“⁸⁹

Neben den einkommens- und bildungsbezogenen Niveaushiftungen nennt Beck noch eine Reihe anderer Veränderungen⁹⁰, die an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden, da sie den Rahmen dieser Arbeit überschreiten und den Fokus verändern würden.

Ausgehend von bisher beschriebenen Annahmen soll im folgenden Abschnitt auf verschiedene Elemente des sozialstrukturellen Wandels eingegangen werden.

2.2.3. Wandlungsprozesse in der Sozialstruktur

In der Soziologie beinhaltet der Begriff „Sozialstruktur“ folgende Elemente: Die **demographische Grundgliederung** der Bevölkerung, die **Verteilung zentraler Ressourcen** wie Bildung, Einkommen und Beruf, die **Gliederung** nach Klassen und Schichten, Sozialmilieus und Lebensstilen aber auch die **sozialen Prägungen** im Lebenslauf in der Abfolge der Generationen.⁹¹

Nach Beck besteht soziale Ungleichheit zwischen sozialen Gruppen zwar weiterhin, durch die „Ausdifferenzierung der Lebenslagen verliert sie jedoch ihre vergesellschaftende Prägekraft.“⁹² Bereits beschriebene Niveaushiftungen führen zu einem „Wegschmelzen“ von Klassen und Ständen und den damit verbundenen Hierarchien.

Besonders im deutschsprachigen Raum hat die von Beck formulierte Individualisierungsthese Einfluss auf die Diskussion um Sozialstruktur und gesellschaftlichen Wandel genommen.

⁸⁸Beck, Ulrich in: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): „Soziale Ungleichheiten“ (Soziale Welt Sonderband 2), Göttingen, 1983, S. 37.

⁸⁹ Ebd. S. 38.

⁹⁰ **Soziale und geographische Mobilität, die Menschen aus dem Herkunftsmilieu herauslösen soll; sozialstaatliche Sicherungs- und Steuerungssysteme; ein kontinuierliches Sinken der Erwerbsarbeitszeit u.v.a.m.**

⁹¹ Meulemann, Heiner in: Berger, Peter A.; Schmidt, Volker H. (Hrsg.): „Welche Gleichheit, welche Ungleichheit? Grundlagen der Ungleichheitsforschung“ Wiesbaden, 2004, S. 115.

⁹² Simonson, Julia: „Individualisierung und soziale Integration. Zur Entwicklung der Sozialstruktur und ihrer Integrationsleistungen“ Wiesbaden, 2004, S. 2.

Dieser erste, bis heute umstrittene⁹³ Anstoß verlagerte den Fokus von klassischen Ungleichheitsdimensionen wie Bildung, Besitz, Einkommen, Macht und Prestige zu „neuen“ sozialen Milieus und Lebensstilen.

Eine weitere zentrale Annahme, die im Bereich der Sozialstrukturanalyse diskutiert wird, ist der Fahrstuhleffekt, der im folgenden Abschnitt erläutert wird.

2.2.4. Der Fahrstuhleffekt

Beck ist der Ansicht, die Struktur sozialer Ungleichheit weise in „den entwickelten Ländern alle Attribute einer überraschenden Stabilität auf.“⁹⁴ Die Ungleichheitsrelationen seien abgesehen von „einzelnen Verschiebungen bis zu den siebziger Jahren und in den achtziger Jahren im Zuge der Massenarbeitslosigkeit,“⁹⁵ relativ konstant geblieben. Ungleichheitsfragen hätten sich „sozial entschärft“, trotz „fortbestehender und neu entstehender sozialer Ungleichheiten“ befände sich die „Bundesrepublik bereits in Verhältnissen jenseits der Klassengesellschaft.“⁹⁶ Die Becksche These zur „sozialen Bedeutung“ von Ungleichheiten berücksichtigt zum einen die bereits erwähnte relative Konstanz, zum anderen die „radikal veränderten“⁹⁷ Lebensbedingungen der Menschen. Der so genannte „Fahrstuhl- Effekt“ soll der **sozialstrukturellen Entwicklung** und der „allgemeinen Anhebung des Wohlstandsniveaus“⁹⁸ in der Bundesrepublik Rechnung tragen:

„Die „Klassengesellschaft“ wird insgesamt eine Stufe höher gefahren. Es gibt - bei allen sich neu einpendelnden oder durchgehaltenen Ungleichheiten – ein *kollektives Mehr* an Einkommen, Bildung, Mobilität, Recht, Wissenschaft, Massenkonsum. In der Konsequenz werden subkulturelle Klassenidentitäten und -bindungen ausgedünnt oder aufgelöst. Gleichzeitig wird ein Prozess der Individualisierung und Diversifizierung in Gang gesetzt, der das Hierarchiemodell sozialer Klassen und Schichten unterläuft und seinen Wirklichkeitsgehalt in Frage stellt.“⁹⁹

Matthias Junge interpretiert den Fahrstuhleffekt als ein in den Hintergrund Treten sozialer Ungleichheit zugunsten einer „lebensweltlichen Orientierung“. Die allgemeine

⁹³ Vgl.: Berger, Peter A., Schmidt, Volker H. (Hrsg.) : „Welche Gleichheit, welche Ungleichheit? Grundlagen der Ungleichheitsforschung“ Wiesbaden, 2002, S.11.

⁹⁴ Beck, Ulrich: „Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne“ Frankfurt am Main, 1986, S. 121.

⁹⁵ Ebd. S. 121.

⁹⁶ Ebd. S. 121.

⁹⁷ Ebd. S. 122.

⁹⁸ Junge, Matthias: „Individualisierung“ Frankfurt am Main, 2002, S. 53.

⁹⁹ Beck, Ulrich: „Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne“ Frankfurt am Main, 1986, S. 122.

Wohlstandssteigerung lässt fortbestehende Ungleichheiten in den Hintergrund dieser individuellen, lebensweltlichen Orientierung treten.¹⁰⁰

2.3. Fazit

Die Ambivalenz oben beschriebener Entwicklungen kommt „spätestens dann zum Tragen, wenn der insgesamt zu verteilende Wohlstandskuchen kleiner wird und die Prekarität der individualisierten, doch gleichwohl sozial dominierten Lebenslagen mittels subtiler Mechanismen sozialer Exklusion wieder spürbar wird.“¹⁰¹ Die von Beck beschriebene, durch den „Fahrstuhleffekt“ ausgelöste „Entschärfung der Ungleichheitsfragen“, wird im Rahmen der Exklusion, also des gesellschaftlichen Ausschlusses, unter einem anderen Vorzeichen diskutiert – die Folgen für Menschen, die „in ihrem Stockwerk geblieben“ sind, haben sich verschärft, wie in Kapitel 4.1. genauer erläutert wird.

Wie bereits kritisch angemerkt wurde, sind Chancen und Risiken noch immer stark nach sozialer Herkunft verteilt. Der von Beck beschriebene Kontinuitätsabbruch, der die Gesellschaft jenseits von Klassen und Ständen immer wieder neu zusammensetzt, sollte nach Ansicht der Verfasserin kritisch betrachtet werden. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird die Aussage widerlegt, dass hauptsächlich materiell und sozial schwächer gestellte Menschen von der Bildungsexpansion profitieren konnten.

Heike Solga beschreibt, das Wesen von Individualisierung in modernen Gesellschaften bestehe nicht, „wie Beck (1986) und andere meinen, in einer Zunahme an *individuell bestimmbaren* Chancen und Risiken. Vielmehr steht *Individualisierung* dafür, dass Chancen und soziale Risiken in ein individuelles Optimierungsproblem *undefiniert* werden.“¹⁰² „Educational opportunities open to each *individual separately* does not mean open to all.“¹⁰³

Als wichtige Aussage bleibt festzuhalten, dass ein Scheitern nicht „als Klassenschicksal mit anschließendem Solidarisierungseffekt, sondern als individuelle Unzulänglichkeit verbucht wird.“¹⁰⁴ Dieser Aspekt wird in Kapitel 4.2. erneut aufgegriffen.

¹⁰⁰ Vgl.: Junge, Matthias: „Individualisierung“ Frankfurt am Main, 2002, S. 53.

¹⁰¹ Wissing, Hubert: „Intellektuelle Grenzgänge. Pierre Bourdieu und Ulrich Beck zwischen Wissenschaft und Politik“ Wiesbaden, 2006, S. 145.

¹⁰² Solga, Heike: „Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive“ Opladen, 2005, S. 39.

¹⁰³ Hirsch, Fred in in: Solga, Heike: „Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive“ Opladen, 2005, S. 39.

¹⁰⁴ Wissing, Hubert: „Intellektuelle Grenzgänge. Pierre Bourdieu und Ulrich Beck zwischen Wissenschaft und Politik“ Wiesbaden, 2006, S. 145.

Im weiteren Verlauf soll auf die Arbeiten Pierre Bourdieus eingegangen werden, dessen theoretische Annahmen eine ungleiche Verteilung von Lebens- und Bildungschancen aufgrund ungleicher Kapitalverteilung und wirkender Selektionsmechanismen sowie einer damit verbundenen Reproduktion sozialer Ungleichheit nahe legen.

3. Die „feinen Unterschiede“ und die Reproduktion sozialer Ungleichheit nach dem Habitus- Konzept

Pierre Bourdieu hat in den 1970er Jahren den „Fortbestand“ der Klassen in Frankreich aufgezeigt, das trotz erweiterter Konsum-, Freizeit- und Bildungschancen der wichtigen „sozialen Funktion von Kapital“¹⁰⁵ unterliegt. Ausgehend von Marx hat Bourdieu den Kapitalbegriff erweitert, das Verfügen über die Kapitalsorten bleibt jedoch weiterhin zentral für die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Klasse und deren Habitus. Die Verteilung von (Lebensgestaltungs-)Chancen ist nach wie vor klar verteilt. „Die Sozialstruktur ist von hoher Ungleichheit gekennzeichnet, in der die sozialen Positionen auf Grund des Besitzes von ökonomischem Kapital und kulturellen Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zugeteilt werden.“¹⁰⁶ Von besonderem Interesse bei dieser ungleichen „Zuweisung“ von Chancen waren für ihn die **Schule** beziehungsweise die Hochschule und deren Rolle bei der Reproduktion von Klassen. Schule und Hochschule gelten als Produkte der Kapitalstrukturen und reproduzieren diese gleichzeitig. Bourdieu vertritt die nach Ansicht der Verfasserin auch auf das deutsche Schulsystem zu übertragende Annahme¹⁰⁷ dass ungleiches „kulturelles Erbe“ aufgrund ungleicher sozialer Herkunft entsteht und Kindern aus den oberen sozialen Klassen Schulerfolg und damit verbundene Privilegien sichert.

In seiner oft als Hauptwerk bezeichneten Untersuchung „**Die feinen Unterschiede**“ stellt er in Anlehnung an Marx das **Konzept des sozialen Raumes**¹⁰⁸ vor und greift Überlegungen von Max Weber auf, indem er auf die unterschiedlichen **Geschmäcker** und **Lebensstile** der einzelnen Klassen, insbesondere deren soziale Praxis im Umgang mit Kultur und Bildung eingeht. Ein wichtiges Ausgrenzungs- beziehungsweise Zugehörigkeitsmerkmal zu einer bestimmten Klasse sind also Geschmack und Lebensstil.¹⁰⁹

¹⁰⁵ Korte, Hermann; Schäfers, Bernhard (Hrsg.): „Einführung in die Grundbegriffe der Soziologie“ 6. erweiterte und aktualisierte Auflage Opladen, 2002, S. 200.

¹⁰⁶ Kraus, Beate; Gebauer, Gunter: „Habitus“ Bielefeld, 2002, S. 9.

¹⁰⁷ **Die im Verlauf der Arbeit in Kapitel 3.5. näher erläutert wird.**

¹⁰⁸ **Die Position des Individuums im sozialen Raum hängt vom Verfügen über die drei Kapitalsorten ab, wie in Kapitel 3.1. näher erläutert wird.**

¹⁰⁹ Bourdieu, Pierre: „Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft“ Frankfurt am Main, 1987, S. 18.

Ein weiterer Fokus Bourdieus Soziologie liegt auf **Herrschaftsformen**, besonders der Symbolischen, die in modernen Gesellschaften durch das öffentliche Bildungswesen, Kirchen, Parlamente, den Medien-, Literatur- und Kunstbetrieb sowie andere kulturelle Institutionen wie Theater, Film und Musik vermittelt, produziert, interpretiert und bewacht werden. Besondere Aufmerksamkeit widmete er der Sprache, die er als mächtiges Medium symbolischer Herrschaft sieht, da sie zur Etablierung und Aufrechterhaltung von Herrschaft einen wichtigen Beitrag leistet.¹¹⁰

Kennzeichnend für die Arbeiten Bourdieus ist die politische Absicht, die bis zum Ende von einer zugrunde liegenden Absicht der Aufklärung, Gesellschafts- und Wissenschaftskritik getragen wurde. In den neunziger Jahren machten ihn Schriften gegen die Zumutungen des Neoliberalismus zunehmend bekannter.¹¹¹

Pierre Bourdieu zeichnet in seinem Werk „Die feinen Unterschiede“ das Bild einer real existierenden **Klassengesellschaft**, die sich nicht ausschließlich über die zur Verfügung stehenden Produktionsmittel sondern über „die Wechselbeziehungen zweier Räume, dem der ökonomisch-sozialen Bedingungen und dem der **Lebensstile**“¹¹² auszeichnet. Der Lebensstil äußert sich in einem bestimmten **Geschmack**, der helfen kann, die groben Grenzen und feinen Unterschiede zwischen Klassen der modernen Gesellschaft nachzuzeichnen.

Bourdieu vertritt die Annahme, dass Beruf und ökonomische Lage wichtige Indikatoren für die Platzierung in einer sozialen Klasse darstellen, doch die wesentliche Unterscheidung über die Verfügung über „**drei Kapitalsorten**“ und durch Unterschiede in Geschmack und Lebensstil“¹¹³ erfolgen.

Die Klasse selbst versteht Bourdieu als „sozialen Raum, in dem spezifische Dispositionen des Denkens und Handelns wirken.“¹¹⁴ Diese Dispositionen kommen im **Habitus** zum Ausdruck. Das Denken und Handeln der Menschen wird durch ihre Klassenzugehörigkeit bestimmt, sie zeichnen sich durch „objektive, ökonomische, kulturelle, und soziale Unterschiede aus, (...)“

¹¹⁰ Kraus, Beate; Gebauer, Gunter: „Habitus“ Bielefeld, 2002, S. 10. **Die Art der Herrschaft ähnelt nach Ansicht der Verfasserin der von Kreckel in Kapitel 1.2. beschriebenen Manipulation von Bedürfnissen und bestimmten Themen, die im gesellschaftlichen Kontext diskutiert werden, während andere „unter den Tisch fallen“.** Die Art wie bestimmte Themen selektiv dargestellt werden, kann helfen, einseitige oder gar verzerrte Meinungen zu „bilden“.

Eva Barlösius beschreibt in Anlehnung an Kreckel und Bourdieu die Bedeutung von drei, „bislang ungenügend“ berücksichtigten Instanzen, deren „außergewöhnliche Macht“ sich auf die „Produktion und Reproduktion von Ungleichheiten“ auswirkt: „Staat, Medien und wissenschaftliche Expertise und Beratung“. (Vgl.: Barlösius, Eva: „Kämpfe um soziale Ungleichheit. Machttheoretische Perspektiven“ Wiesbaden, 2004, S. 26.)

¹¹¹ Vgl.: Kraus, Beate; Gebauer, Gunter: „Habitus“ Bielefeld, 2002, S. 15 ff.

¹¹² Ebd. S. 15.

¹¹³ Abels, Heinz: „Identität“ Wiesbaden, 2006, S. 208.

¹¹⁴ Ebd. S. 208.

die Klassen bleiben unter sich und das Individuum wird, ohne es zu merken, von seiner Klasse bestimmt.“¹¹⁵

Dirk Wieland spricht dem Habitus eine „missing-link“ Funktion zu, da er zwischen „objektiv-vorgegebenen Rahmenbedingungen und individuell-subjektiven Praxisformen“ steht. Der Habitus stellt also die Verbindung zwischen „Struktur und Verhalten dar.“¹¹⁶

„Als Vermittlungsglied zwischen der Position oder Stellung innerhalb des sozialen Raums und spezifischen Praktiken, Vorlieben, usw. fungiert das, was ich „Habitus“ nenne, das ist eine allgemeine Grundhaltung, eine Disposition gegenüber der Welt, die zu systematischen Stellungnahmen führt.“¹¹⁷

Der soziale Raum stellt eine objektiv vorgegebene Rahmenbedingung dar. Die Positionen, die in ihm eingenommen werden können, sind ein Ausdruck „relativer und objektiver Besser- oder Schlechterstellung.“ Bourdieu bezeichnet den sozialen Raum jedoch als mehrdimensional, da verschiedene Kräftefelder wirken. Diese im sozialen Raum angesiedelten Felder haben als gemeinsamen Nenner, dass die Kräfteverhältnisse der einzelnen Felder durch die Verfügung über Kapital bestimmt werden. Die einzelnen Kapitalsorten bestimmen in den unterschiedlichen Feldern und Dimensionen des sozialen Raums die Stellung ihres Besitzers.¹¹⁸

Die Positionen im sozialen Raum sind also von „Macht- und Positionskämpfen bestimmt. Als „Waffen“ in den Kämpfen sind Kapitalumfang und die Zusammensetzung des Kapitals.“¹¹⁹

„Ein Kapital oder eine Kapitalsorte ist das, was in einem bestimmten Feld zugleich als Waffe und als umkämpftes Objekt wirksam ist, das, was es seinem Besitzer erlaubt, Macht und Einfluss auszuüben, also in einem bestimmten Feld zu existieren.“¹²⁰

Dem Kapital kommt im Rahmen sozialer Ungleichheit also entscheidende Bedeutung zu, da es bei der „Positionierung“ der Individuen eine zentrale Rolle spielt. Im folgenden Abschnitt sollen die einzelnen Kapitalsorten näher erläutert werden.

¹¹⁵ Abels, Heinz: „Identität“ Wiesbaden, 2006, S. 208

¹¹⁶ Wieland, Dirk: „Die Grenzen der Individualisierung. Sozialstrukturanalyse zwischen objektivem Sein und subjektivem Bewusstsein“ Opladen, 2004, S. 210.

¹¹⁷ Bourdieu, Pierre in: Wieland, Dirk: „Die Grenzen der Individualisierung. Sozialstrukturanalyse zwischen objektivem Sein und subjektivem Bewusstsein“ Opladen, 2004, S. 210.

¹¹⁸ Ebd. S. 211 und 213.

¹¹⁹ Barlösius, Eva: „Pierre Bourdieu“ Frankfurt am Main, 2006, S. 105.

¹²⁰ Bourdieu, Pierre in: Barlösius, Eva: „Pierre Bourdieu“ Frankfurt am Main, 2006, S. 105.

3.1. Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital

Pierre Bourdieu hält den Kapitalbegriff und das Konzept der Kapitalakkumulation für wichtig, da die „gesellschaftliche Welt“ nicht „auf eine Aneinanderreihung von kurzlebigen und mechanischen Gleichgewichtszuständen (...) in denen Menschen nur die Rolle von austauschbaren Teilchen spielen“¹²¹ reduziert werden sollte.

„Kapital ist akkumulierte Arbeit, entweder in Form von Materie oder in verinnerlichter, „inkorporierter“ Form“ die „Kapitalstrukturen“ zeichnen sich durch ein hohes „Beharrungsvermögen“ aus, das von Institutionen und Dispositionen reproduziert wird, die ihrerseits Produkte von Kapitalstrukturen sind und deshalb auch auf sie abgestimmt sind; selbstverständlich wird es aber durch gezieltes, politisch-konservatives Handeln noch verstärkt, nämlich durch eine Politik der Demobilisierung und Depolitisierung, die darauf abzielt, die Beherrschten in einem bloß praktischen Gruppenzustand zu halten, so daß sie lediglich durch das Zusammenspiel von Anordnungen miteinander in Verbindung treten und dazu verurteilt sind, wie ein Aggregat zu funktionieren und die auf immer gleichen isolierten und additiven Praktiken (wie die Entscheidungen des Marktes oder des Wählens) beschränkt zu bleiben.“¹²²

Für den weiteren Verlauf dieser Arbeit bleibt als besonders wichtig festzuhalten, dass sich die Kapitalsorten durch eine hohe Beharrlichkeit auszeichnen und die Schule als Institution dazu beiträgt, die Kapitalsorte „Bildung“ und damit verbundene Privilegien selektiv zu verteilen. Bourdieu unterteilt die Kapitalsorten in ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital.

3.1.1. Ökonomisches Kapital

Ökonomisches Kapital meint Geld und Eigentum, da es „unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar“ ist und „sich besonders zur Institutionalisierung in Form des Eigentumsrechts“¹²³ eignet. Es ist nach wie vor für die Differenzierung der verschiedenen Klassen von Bedeutung, da der Erwerb eines (hohen) Bildungsabschlusses nach wie vor von ökonomischem Kapital abhängt und sich institutionalisiertes, kulturelles Kapital in Form eines möglichst hohen Bildungsabschlusses wieder in ökonomisches Kapital „umwandeln“ lässt.¹²⁴ Alle Formen des materiellen Besitzes gelten als ökonomisches Kapital.

¹²¹ Bourdieu, Pierre in: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): „Soziale Ungleichheiten“ (Soziale Welt Sonderband 2), Göttingen, 1983, S. 183.

¹²² Ebd. S. 183.

¹²³ Bourdieu, Pierre in: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): „Soziale Ungleichheiten“ (Soziale Welt Sonderband 2), Göttingen, 1983, S. 185.

¹²⁴ **Diese Transferierbarkeit wird an anderer Stelle näher erläutert.**

3.1.2. Kulturelles Kapital

Kulturelles Kapital besteht in Wissen und Qualifikationen, aber auch in Handlungsformen und Einstellungen, die im Laufe der Sozialisation erworben werden. Die „amtlich beglaubigte Form des kulturellen Kapitals“ bezeichnet Bourdieu als **Bildungskapital**.¹²⁵

„(...) das Bildungskapital stellt das verbürgte Resultat der einerseits durch die Familie, andererseits durch die Schule gewährleisteten kulturellen Vermittlung und deren sich kumulierenden Einflüsse dar (wobei die effektive Wirkungsgrad der letztgenannten Instanz wiederum vom Gewicht und Umfang des unmittelbar von der Familie geerbten kulturellen Kapitals abhängt). Kraft der Einschärfung und Durchsetzung von Normen und Werten trägt die Institution Schule im weiteren dann – je nach Ausgangslage, d.h. je nach Herkunftsklasse, mehr oder weniger umfassend – zur Herausbildung (...) einer Disposition bei, die, erworben im Umgang mit schulisch abgeseigneten Wissensstoffen und Tätigkeiten, in der Folge in Gestalt einer interessenlosen Neigung zur Akkumulation von Erfahrungen und Kenntnissen, welche auf dem Bildungsmarkt nicht immer umstandslos und gewinnträchtig verwertbar sind, tendenziell über die Grenzen des „Schulischen“ hinaus Anwendung erfährt.“¹²⁶

Als zentrale Aussage des über Familie und Schule vermittelten Bildungskapitals bleibt nach Ansicht der Verfasserin festzuhalten, dass ein Schüler, je nach Klassenlage, ein „mehr oder weniger umfassendes“ (Bildungs-)Kapital zur Verfügung gestellt bekommt. Die soziale Herkunft entscheidet somit über verfügbare Ressourcen und damit verbundene (Bildungs-) Chancen. Die Aussage über klassenspezifische Zugangsvoraussetzungen an unterschiedlichen Verfügungsmöglichkeiten über die verschiedenen Kapitalsorten, sowie die damit verbundenen Zugangsmöglichkeiten zu Macht und Herrschaft, sind zentrale Aussagen, die im Rahmen der gesamten Arbeit von Bedeutung sind.

Kulturelles Kapital¹²⁷ kann in „inkorporierter, in objektiver und in institutioneller Form bestehen.“¹²⁸

3.1.2.1. Inkorporiertes Kulturkapital

Die inkorporierte Form meint die Kompetenz zur symbolischen Aneignung, die sich in praktischer oder kognitiver Kompetenz, in Form von Verstehen, Interpretieren oder

¹²⁵ Bourdieu, Pierre in: Abels, Heinz: „Identität“ Wiesbaden, 2006, S. 209.

¹²⁶ Bourdieu, Pierre: „Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft“ Frankfurt am Main, 1987, S. 47-48.

¹²⁷ **Die Begriffe „Kulturkapital“ und „kulturelles Kapital“ werden synonym verwendet.**

¹²⁸ Bourdieu in: Wieland, Dirk: „Die Grenzen der Individualisierung. Sozialstrukturanalyse zwischen objektivem Sein und subjektivem Bewusstsein“ Opladen, 2004, S. 30.

beispielsweise dem Spielen eines Instrumentes, äußert.¹²⁹ Die inkorporierte Form kulturellen Kapitals bezeichnet also erlernte Fähigkeiten und Fertigkeiten.

„Die Akkumulation von Kultur in inkorporiertem Zustand, also in der Form die man auf französisch „culture“, auf deutsch „Bildung“ und auf englisch „cultivation“ nennt, setzt einen Verinnerlichungsprozess voraus, (...) der Zeit kostet.“¹³⁰ Bourdieu sieht im inkorporierten Kulturkapital einen festen, zum Habitus gehörenden Bestandteil, der, im Gegensatz zu Geld, Besitz- oder Adelstiteln, nicht durch Schenkung, Kauf oder Vererbung weitergegeben werden kann. Aus „Haben“ ist „Sein“ geworden.¹³¹ Bourdieu folgert aus dieser Tatsache, dass sich die Nutzung oder Ausbeutung für Eigner ökonomischen oder sozialen Kapitals als schwer erweist, da sie vor das Problem gestellt sind, diese eng an die Person gebundene Kapitalform zu kaufen, ohne die Person selbst zu kaufen, denn dies würde zum „Verlust des Legitimationseffektes führen, der auf der Verschleierung von Abhängigkeit beruht.“¹³² Des Weiteren könnte eine einerseits „erforderliche Konzentration“ dieser Kapitalform, beziehungsweise deren Träger, andererseits unerwünschte Nebenwirkungen herbeiführen.

Bourdieu geht an dieser Stelle nicht näher auf die Bedeutung der unerwünschten Nebenwirkungen ein, es könnte jedoch die unerwünschte Partizipation und damit unter Umständen verbundene Verschiebung der Machtstrukturen gemeint sein. Die in Kapitel 3.1 zitierte Aussage Bourdieus über den praktisch handhabbaren Gruppenzustand der Beherrschten, der dazu beitragen soll, dass diese funktionieren statt Herrschaftsverhältnisse zu gefährden, legt diese Annahme nahe.

Die von Kreckel angedeutete Frage nach dem „problem of order“, also dem Ausbleiben von Kämpfen trotz anhaltender Ungleichheiten und dem Erklärungsversuch der aufgrund verfassungsmäßig geltender Rechte, gesellschaftlicher Prozesse, institutioneller Regulierungen sowie der Manipulation von Ansichten und Bedürfnissen bewusst aufrechterhaltener Ungleichheiten scheint nach Ansicht der Verfasserin in eine ähnliche Richtung zu zielen: Um bestehende Herrschafts- und Klassenverhältnisse nicht zu gefährden, ist es sinnvoll, die ungleiche Verteilung der Kapitalsorten beizubehalten, da Denken, beziehungsweise inkorporiertes kulturelles Kapital zum Hinterfragen des Bestehenden führen kann. Wem (inkorporiertes kulturelles) Kapital in welcher Form zukommt ist, festgelegt und wird durch die in Kapitel 3.1 genannten Prozesse abgesichert.

¹²⁹ Wieland, Dirk: „Die Grenzen der Individualisierung. Sozialstrukturanalyse zwischen objektivem Sein und subjektivem Bewusstsein“ Opladen, 2004, S. 212.

¹³⁰ Bourdieu, Pierre in: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): „Soziale Ungleichheiten“ (Soziale Welt Sonderband 2), Göttingen, 1983, S. 186.

¹³¹ Ebd. S. 187.

¹³² Ebd. S. 187.

Da die „sozialen Bedingungen“ zur Weitergabe und der Erwerb dieser Kapitalsorte „verborgener“ als beim Ökonomischen ist, kommt es oft zu einer „Verkennung“ seiner „wahren Natur“ als Kapital. Ihm wird deshalb oft „nur“ eine „symbolische Logik“ zugesprochen, die auf Märkten, auf denen „das ökonomische Kapital keine volle Anerkennung findet“, zum Tragen kommt.¹³³ Aus dieser symbolischen Logik ergibt sich allerdings, dass „der Besitz eines großen kulturellen Kapitals als „etwas besonderes“ aufgefaßt wird und deshalb zur Basis für weitere materielle und symbolische Profite wird: (...) D.h., derjenige Teil des Profits, de in unserer Gesellschaft aus dem Seltenheitswert bestimmter Formen von kulturellem Kapital erwächst, ist letzten Endes darauf zurückzuführen, daß nicht alle Individuen über die ökonomischen und kulturellen Mittel verfügen, die es ihnen ermöglichen, die Bildung ihrer Kinder über das Minimum hinaus zu verlängern (...)“¹³⁴ Die konkrete Bedeutung der Bourdieuschen Annahmen für Kinder und Jugendliche wird in Kapitel 3.5. genauer erläutert.

„Die **ungleiche Verteilung von Kapital**, also die *Struktur des ganzen Feldes*, bildet somit die Grundlage für die spezifischen Wirkungen von Kapital, nämlich die **Fähigkeit zur Aneignung von Profiten** und zur **Durchsetzung von Spielregeln**, die für das Kapital und seine Reproduktion so günstig wie möglich sind.“¹³⁵

An dieser Stelle zeigen sich erneut die Machtverhältnisse, beziehungsweise die Benachteiligungen, durch die ungleiche Verteilung entsteht.

3.1.2.2. Objektiviertes Kulturkapital

Ganz allgemein betrachtet zeichnet sich der Zustand objektivierten Kulturkapitals „in Form von kulturellen Gütern, Bildern, Büchern, Lexika, Instrumenten oder Maschinen, in denen bestimmte Theorien und deren Kritiken, Problematiken usw. Spuren hinterlassen oder sich verwirklicht haben“¹³⁶, ab.

Das objektivierte Kulturkapital besitzt jedoch eine „Reihe von Eigenschaften, die sich nur anhand seiner Beziehung zum inkorporierten Kulturkapital bestimmen lassen.“¹³⁷ Der juristische Besitz eines Gemäldes, Denkmals oder Instruments ist übertragbar, die kulturelle

¹³³ Vgl.: Bourdieu, Pierre in: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): „Soziale Ungleichheiten“ (Soziale Welt Sonderband 2), Göttingen, 1983, S. 187.

¹³⁴ Vgl.: Ebd. S. 187-188.

¹³⁵ Ebd. S. 188.

¹³⁶ Ebd. S. 185.

¹³⁷ Bourdieu, Pierre in: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): „Soziale Ungleichheiten“ (Soziale Welt Sonderband 2), Göttingen, 1983, S. S. 188.

Fähigkeit, die sich beispielsweise im Spielen des Instrumentes oder dem Einordnen beziehungsweise Analysieren eines Kunstgegenstandes äußert, jedoch nicht.

Der materielle Besitz setzt ökonomisches, der Symbolische inkorporiertes Kulturkapital voraus. Vermag ein „Produktionsmittelbesitzer“ nicht auf das nötige Wissen zurückzugreifen, benötigt er andere, die über das erforderliche inkorporierte Kulturkapital verfügen. Hieraus ergibt sich die Grundlage des ambivalenten Status der „Kaderkräfte“. Im ökonomischen Sinne sind sie nicht die Eigentümer der Produktionsmittel, da sie durch den „Verkauf“ von Dienstleistungen oder Produkten an Besitzende zur „Gruppe der Beherrschten“ zuzurechnen sind. „Hebt man andererseits die Tatsache hervor, dass sie ihre Profite aus der Anwendung einer spezifischen Form von Kapital ziehen, so muß man sie zur Gruppe der Herrschenden zählen.“¹³⁸ Obwohl Bourdieu die ökonomische als die dominierende Kapitalform bezeichnet, bescheinigt er den Inhabern von Kulturkapital eine zunehmende kollektive Macht. Allerdings können die Inhaber von ökonomischem Kapital die Besitzer von Kulturellem in eine Konkurrenzsituation bringen; „das fällt umso leichter, als letztere aufgrund der von ihnen erfahrenen Ausbildungs- und Auslesebedingungen (und insbesondere der Wettbewerbslogik in der Schule und bei Prüfungen) ohnehin zum Konkurrenzverhalten neigen.“¹³⁹

Letztlich besteht das objektiviert Kulturkapital als materiell und symbolisch aktives und handelndes Kapital nur weiter, wenn es von Handelnden angeeignet (...) und verwendet wird. Im Feld der sozialen Klassen setzen „die Handelnden ihre Kräfte ein und erhalten Profite, die dem Grad ihrer Fähigkeit zur Beherrschung des objektivierten Kulturkapitals (also: ihrem inkorporierten Kulturkapital) entsprechen.“¹⁴⁰

3.1.2.3. Institutionalisiertes Kulturkapital

Die institutionelle Form bezeichnet, wie das kulturelle Kapital in Form von Bildungstiteln, Zertifikaten oder (Schul-)Abschlüssen vorliegt. Eigentlich ist auch diese Kapitalform inkorporiert, sie garantiert ihrem Besitzer jedoch „rechtlich gesichertes“ kulturelles Kapital. Faktische Bildung hat ohne entsprechendes Zertifikat wenig Bedeutung, erst am Ende institutionalisierter Bildungswege und -prozeduren stehende Titel führen dazu, bestimmte Berufe und Tätigkeiten ausüben zu können.¹⁴¹

¹³⁸ Vgl.: Ebd. S. 189.

¹³⁹ Ebd. S. 189.

¹⁴⁰ Ebd. S. 189.

¹⁴¹ Wieland, Dirk: „Die Grenzen der Individualisierung. Sozialstrukturanalyse zwischen objektivem Sein und subjektivem Bewusstsein“ Opladen, 2004, S. 213.

„Der schulische Titel ist ein Zeugnis für kulturelle Kompetenz, das seinem Inhaber einen dauerhaften und rechtlich garantierten konventionellen Wert überträgt.“¹⁴²

Der entscheidende Punkt scheint jedoch der zu sein, dass der Abschluss eines Menschen nichts über seine tatsächlichen Fähigkeiten aussagt - Bourdieu beschreibt dies wie folgt:

„Die Alchemie des gesellschaftlichen Lebens hat daraus eine Form von kulturellem Kapital geschaffen, dessen Geltung nicht nur relativ unabhängig von der Person des Trägers ist, sondern auch von dem kulturellen Kapital, das er tatsächlich zu einem gegebenen Zeitpunkt besitzt: durch kollektive Magie wird das kulturelle Kapital ebenso institutionalisiert (...) man denke nur an die „concours“, die aus einem Kontinuum von minimalen Leistungsunterschieden dauerhafte, brutale Diskontinuitäten produziert.

Auch an dieser Stelle zeigt sich die Transferierbarkeit der Kapitalsorten: „Aufgrund der praktisch verrechtlichten Ansprüche, die der Titel einbringt, ist es natürlich in erster Linie seine ökonomische Verwertbarkeit, die seine Attraktivität ausmacht.“¹⁴³

Abschließend sei an dieser Stelle angemerkt, dass „die Erfolgreichen und die Gescheiterten gleichermaßen an die natürlichen Fähigkeiten und eigenen Verdienst glauben. „Die Ausgeschlossenen glauben an die Legitimität des Ausschlusses, den Privilegierten hilft das Bildungssystem, nicht als Privilegierte zu erscheinen, weder vor sich selbst noch vor anderen.“¹⁴⁴ Auf diese Weise **reproduziert das Bildungssystem die Ungleichheit**, da soziale Privilegien in Fleiß und Begabung „umgedeutet“ werden. Die Folgen werden in Kapitel 4 näher erläutert.

Kulturelles Kapital in seiner allgemeinsten Form kann als Bildung bezeichnet werden, die Aneignung erfordert viel Zeit und Engagement. Wer sich bildet, bezahlt „mit seiner Person“¹⁴⁵ Das „Bezahlen“ mit persönlichen Anstrengungen meint allerdings nicht, dass die Verteilung des kulturellen Kapitals unabhängig von Klassen erfolgt. Klassenspezifische Zugangsvoraussetzungen entscheiden darüber, in welchem Maße kulturelles Kapital angeeignet und zum Ausdruck gebracht werden kann.

¹⁴² Vgl.: Bourdieu, Pierre in: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): „Soziale Ungleichheiten“ (Soziale Welt Sonderband 2), Göttingen, 1983, S. 190.

¹⁴³ Wieland, Dirk: „Die Grenzen der Individualisierung. Sozialstrukturanalyse zwischen objektivem Sein und subjektivem Bewusstsein“ Opladen, 2004, S. 213.

¹⁴⁴ Bourdieu, Pierre in: Mägdefrau, Jutta; Schumacher, Eva (Hrsg.): „Pädagogik und soziale Ungleichheit. Aktuelle Beiträge - Neue Herausforderungen“ Bad Heilbrunn, 2002, S. 44.

¹⁴⁵ Bourdieu, Pierre in: Wieland, Dirk: „Die Grenzen der Individualisierung. Sozialstrukturanalyse zwischen objektivem Sein und subjektivem Bewusstsein“ Opladen, 2004, S. 212.

„Denn hinter den statistischen Relationen zwischen Bildungskapital oder sozialer Herkunft einerseits und einem bestimmten Wissen oder einer bestimmten Art es umzusetzen andererseits, verbergen sich stets noch Beziehungen zwischen Gruppen, deren Verhältnis zu Kultur und Bildung ein unterschiedliches bis antagonistisches sein kann – je nach den Bedingungen, unter denen sie ihr kulturelles Kapital erworben haben, und abhängig vom jeweiligen Markt, auf dem sie maximalen Gewinn daraus schlagen können.“¹⁴⁶

Neben dem ohnehin ungleichen Zugang zu Bildungschancen ist an dieser Stelle erkennbar, dass der Wert des kulturellen Kapitals davon abhängt, ob es selbstverständlich „vererbt“ oder mühsam im Zuge eines sozialen Aufstiegs erworben wurde. Selbst nach einem „Aufstieg“ ist die soziale Herkunft erkennbar, die Art auf welchem Wege das Kapital angeeignet wurde, entscheidet darüber, wie es gezeigt und erfolgreich institutionalisiert werden kann.

Nach Bourdieu¹⁴⁷ stellt „Zeit“ das Bindeglied zwischen ökonomischem und kulturellem Kapital dar - Beginn und Dauer des Aneignungsprozesses hängen vom durch die Familie ermöglichten Zugang zum „Übertragungs- und Akkumulationsprozess von kulturellem Kapital“ ab. Mit anderen Worten: Wann und welche Aneignungsmöglichkeiten einem Kind zur Verfügung stehen, ist nicht zuletzt davon abhängig, „wie lange ihm seine Familie freie, von ökonomischen Zwängen befreite Zeit garantieren kann.“¹⁴⁸

Eine weitere „Grundregel“ des sozialen Raumes kennzeichnet die bereits erwähnte Transferierbarkeit der Kapitalsorten die Bourdieu wie folgt beschreibt:

„Weil der Titel das Produkt einer Umwandlung von ökonomischem in kulturelles Kapital ist, ist die Bestimmung des kulturellen Wertes eines Titelinhabers im Vergleich zu anderen unauflöslich mit dem Geldwert verbunden, für den er auf dem Arbeitsmarkt getauscht werden kann; denn die Bildungsinvestition hat nur Sinn, wenn die Umkehrbarkeit der ursprünglichen Umwandlung von ökonomischem in kulturelles Kapital zumindest teilweise objektiv garantiert ist.“¹⁴⁹

¹⁴⁶Bourdieu, Pierre: „Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft“ Frankfurt am Main, 1987, S. 32.

¹⁴⁷Werner Helsper beschreibt, dass noch heute die durch das Postadoleszenztheorem angenommene „Verlängerung der Jugendphase“ vor allem für Jugendliche aus bürgerlichen Milieus, nicht aber für Jugendliche aus „randständigen und unterprivilegierten Milieus“ gilt. Diese werden noch immer früh mündig und durchleben noch immer eine kurze, wenn auch inzwischen ausgedehnte Jugendzeit. Jugendliche, die aus oberen Schichten stammen, profitieren vom dort üblichen „großzügigen Umgang“ bezüglich Dauer, damit verbundenen Erfahrungsmöglichkeiten, der Persönlichkeitsentfaltung und „Zweckfreiheit“ der Jugendzeit. (Vgl.: Helsper, Werner: „Jugendliche Aussenseiter : Zur Rekonstruktion gescheiterter Bildungs- und Ausbildungsverläufe“ Opladen, 1991, S. 16, 24.)

¹⁴⁸ Bourdieu, Pierre: „Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft“ Frankfurt am Main, 1987, S. 32.

¹⁴⁹ Wieland, Dirk: „Die Grenzen der Individualisierung. Sozialstrukturanalyse zwischen objektivem Sein und subjektivem Bewusstsein“ Opladen, 2004, S. 213.

Die Kapitalsorten des sozialen Raums sind also prinzipiell transferierbar, so kann ökonomisches Kapital in Kulturelles umgewandelt werden, das, wenn es in institutionalisierter Form vorliegt, wieder in Ökonomisches transferiert werden kann.

Gerade in der institutionalisierten Form des kulturellen Kapitals erkennt Dirk Wieland ein weiteres Element der soziologischen Perspektive Bourdieus: Die Wertigkeit und „Verwendbarkeit“ des kulturellen Kapitals unterliegen teils institutionalisierten Regeln, teils stabilen sozialen Normen, die sich der individuellen Kontrolle entziehen.

Neben einer legitimierten Kulturform existiert eine gesellschaftlich weniger anerkannte, wertlosere Form von Kultur.

Diese legitimierte Kulturform tritt nicht nur im Bereich der institutionalisierten Art von Bildungskapital sondern auch in anderen Bereichen des Lebens wie dem Freizeit- und Konsumverhalten, das sich in Geschmack und Lebensstilen manifestiert, auf.

Die Frage der Entscheidung über Legitimität ist gleichzeitig die Frage nach Macht und Herrschaft: Diejenigen, die über ausreichend viel Kapital aller Formen verfügen und in der „Lage sind, Begriffe und Kategorien, Sinn und Erkennen zu erschaffen und zu etablieren, sind letztlich diejenigen, die innerhalb des sozialen Raumes die höheren und besten Positionen einnehmen“ und so den eigenen Status erhalten und die eigene Kultur als die „wertvollere“ etablieren.¹⁵⁰

Die im folgenden Abschnitt erläuterte Kapitalsorte ist ebenfalls mit Macht und Herrschaft verbunden, da auch mit ihr im sozialen Raum „gewirtschaftet“ werden kann.¹⁵¹

3.1.3. Das soziale Kapital

Soziales Kapital¹⁵² verleiht seinen Besitzern Zugang zu sozialen Ressourcen und Privilegien, die dem Einzelnen aufgrund seines Beziehungsnetzwerkes zuteil werden. Diese Kapitalsorte ist durch den Besitz sozialer Beziehungen, beziehungsweise deren Verfügbarkeit durch Mobilisierung, gekennzeichnet.

„Das Sozialkapital ist die Gesamtheit der aktuellen und potenziellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten *Beziehungen* gegenseitigen Kennens oder

¹⁵⁰ **Vgl.: Kap. 3.5.**

¹⁵¹ Vgl.: Wieland, Dirk: „Die Grenzen der Individualisierung. Sozialstrukturanalyse zwischen objektivem Sein und subjektivem Bewusstsein“ Opladen, 2004, S. 214 ff.

¹⁵² **Die Begriffe „soziales Kapital und „Sozialkapital“ werden synonym verwendet.**

Anerkennens verbunden sind; oder, anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen.“¹⁵³

Das „Gesamtkapital“¹⁵⁴ der einzelnen Gruppenmitglieder ist ihre ihnen Sicherheit verleihende „Kreditwürdigkeit“, die auf der Grundlage von „materiellen und/oder symbolischen Tauschbeziehungen“ besteht. Diese **Tauschbeziehungen materieller oder symbolischer Art** können beispielsweise durch die Zugehörigkeit zu Familie, Partei, exklusiven Clubs, Eliteschulen oder -universitäten oder sozialen Klassen gesellschaftlich institutionalisiert und garantiert werden, zum anderen gibt es verschiedene „Institutionalisierungsakte“, die die Betroffenen prägen und über „das Vorliegen eines Sozialkapitalverhältnisses informieren“. Soziales Kapital produziert und reproduziert sich über diesen Austausch, materielle und symbolische Aspekte sind dabei „untrennbar verknüpft“. Nach Bourdieu kann es nur dann existieren, wenn diese „Verknüpfung erkennbar bleibt“, sie lassen sich „niemals ganz auf Beziehungen objektiver physischer (geographischer) oder auch ökonomischer und sozialer Nähe reduzieren.“¹⁵⁵

Der Umfang des Sozialkapitals, das der einzelne besitzt, hängt demnach sowohl von der Ausdehnung des Netzes von Beziehungen ab, die er tatsächlich mobilisieren kann, als auch von dem Umfang des (ökonomischen, kulturellen oder symbolischen) Kapitals, das diejenigen besitzen, mit denen er in Beziehung steht.¹⁵⁶

Die Verbindung zu den beiden anderen Kapitalsorten erläutert Bourdieu mit dem Beispiel der verschiedenen Individuen, die in gleichem Maße über kulturelles und ökonomisches Kapital verfügen, und dennoch sehr „ungleiche Erträge“ erzielen, da sie in unterschiedlichem Maße in der Lage sind, „das Kapital einer mehr oder weniger institutionalisierten und kapitalkräftigen Gruppe (...) stellvertretend für sich zu mobilisieren.“ Das Sozialkapital übt also „einen Multiplikatoreffekt auf das tatsächlich verfügbare Kapital aus.“¹⁵⁷

Bourdieu bezeichnet die Existenz von Beziehungsnetzwerken weder als natürliche noch als beständige soziale Gegebenheit – sie sind vielmehr das Produkt von ständiger „Institutionalisierungsarbeit“. Durch diese Arbeit ist die dauerhafte Produktion und

¹⁵³ Vgl.: Bourdieu, Pierre in: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): „Soziale Ungleichheiten“ (Soziale Welt Sonderband 2), Göttingen, 1983, S. 190-191.

¹⁵⁴ „Je höher der Status, das Ansehen, also das Gesamtkapital, über das eine Gruppe als ganze verfügt, desto größer ist das soziale Kapital jedes einzelnen Mitgliedes der Gruppe.“ (Vgl.: Wieland, Dirk: „Die Grenzen der Individualisierung. Sozialstrukturanalyse zwischen objektivem Sein und subjektivem Bewusstsein“ Opladen, 2004, S. 215.

¹⁵⁵ Bourdieu, Pierre in: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): „Soziale Ungleichheiten“ (Soziale Welt Sonderband 2), Göttingen, 1983, S. 191.

¹⁵⁶ Ebd. S. 191.

¹⁵⁷ Ebd. S. 191.

Reproduktion von „nützlichen Verbindungen, die Zugang zu materiellen oder symbolischen Profiten verschaffen,“ gesichert. Das Beziehungsnetz ist also „das Produkt kollektiver und individueller Investitionsstrategien, die bewußt oder unbewußt auf die Schaffung und Erhaltung von Sozialbeziehungen gerichtet sind, die früher oder später einen unmittelbaren Nutzen versprechen.“¹⁵⁸ Dauerhafte Verpflichtungen unterschiedlicher Art und gegenseitige Anerkennung sind die Investitionen, die die Gruppenmitglieder tätigen. Anerkennung stellt zum einen eine Investition, zum anderen ein wichtiges Ausschlusskriterium dar – sie sichert die Gruppenzugehörigkeit und die Grenzen der jeweiligen Gruppe.

„Für die Reproduktion von Sozialkapital ist eine unaufhörliche *Beziehungsarbeit* in Form von Austauschakten erforderlich, durch die sich die gegenseitige Anerkennung immer wieder neu bestätigt.“¹⁵⁹

Diese, wie bereits erwähnt, ebenfalls mit Macht und Herrschaft verbundene Kapitalform ist „noch deutlicher und offensichtlicher mit der Frage nach Macht und Herrschaft“¹⁶⁰ in einer Klassengesellschaft verbunden. Grund für diese Annahme ist die Tatsache, dass das soziale Kapital explizit über die Einheit des Individuums hinausweist und somit „auf die Existenz gesellschaftlicher Klassen oder zumindest identifizierbare Klassenverhältnisse“¹⁶¹ hinweist.

Die Kapitalien entscheiden über die „Plazierung im sozialen Raum, d.h. auch über (...) Klassenzugehörigkeit und Chancen in den Klassifikationskämpfen.“¹⁶²

Festzuhalten bleibt somit, dass die Möglichkeiten, über die drei Kapitalsorten verfügen zu können, ungleich verteilt sind und den Verlauf einer Biographie stark beeinflussen.

Sowohl schulischer und damit verbunden beruflicher Erfolg; die Partizipation an gesellschaftlichen oder kulturellen Ereignissen, als auch zahlreiche andere Möglichkeiten der Lebensgestaltung und des Lebensstils sind von der Verfügbarkeit über Kapital und der damit verbundenen sozialen Klasse abhängig.

Abschließend soll der Begriff des **symbolischen Kapitals** erläutert werden, welches als eine „Kapitalunterart“ betrachtet werden kann. Beispiele für symbolisches Kapital sind legitimes Kulturkapital, soziales Kapital in all seinen Erscheinungsformen und alle Vorgänge, bei denen der Wert einer der drei anderen Kapitalsorten durch „Anerkennung und

¹⁵⁸ Bourdieu, Pierre in: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): „Soziale Ungleichheiten“ (Soziale Welt Sonderband 2), Göttingen, 1983, S. 192.

¹⁵⁹ Ebd. 193.

¹⁶⁰ Wieland, Dirk: „Die Grenzen der Individualisierung. Sozialstrukturanalyse zwischen objektivem Sein und subjektivem Bewusstsein“ Opladen, 2004, S. 215.

¹⁶¹ Ebd. S.215

¹⁶² Bohn, Cornelia; Hahn, Alois in: Kaesler, Dirk (Hrsg.) „Klassiker der Soziologie Band II. Von Talcott Parsons bis Pierre Bourdieu“ München, 1999, S. 264.

kollektive Mandatsträgerschaft“¹⁶³erhöht wird. Symbolisches Kapital ist also mit Prestige, Wertschätzung und Anerkennung verbunden.

Es ist vor allem deshalb von großer Bedeutung, da es mit dem Begriff der **Distinktion**¹⁶⁴ zusammenhängt, da „symbolisches Kapital ein anderer Name für Distinktion ist.“¹⁶⁵ „Unterschiede werden mittels Distinktion hervorgebracht und dabei Praktiken sowie Sichtweisen in (...) distinktive Zeichen verwandelt.“¹⁶⁶ Distinktion funktioniert dann, wenn „Kapital (gleich welcher Art) wahrgenommen“¹⁶⁷ wird und dadurch Unterschiede generiert werden. Der Prozess der sozialen Klassifikation ist „ein relationales Geflecht, welches hauptsächlich aus gegenseitigen Abgrenzungen besteht: aus Distinktionen.“¹⁶⁸ Die distinktiven Merkmale in Geschmack, Habitus und Lebensstil tragen einen „Unterschied und Anderssein betonenden Charakter“¹⁶⁹ der hilft, Klassenunterschiede zu erkennen. Die wechselseitige Bestimmung von teilweise minimalen Differenzen trägt also zur sozialen Klassifikation bei. Die soziale Abgrenzung, also das Zeigen der Unterschiede erfolgt mittels des Habitus.

Im folgenden Abschnitt werden zunächst die Strukturkategorien des Habitus und die Konstruktion der sozialen Klasse erläutert. Anschließend werden die Auswirkungen der Klassenzugehörigkeit und der durch den spezifischen Habitus generierte Geschmack und damit verbundene Lebensstil erläutert.

3.2. Strukturkategorien des Habitus

Der Habitus an sich folgt dem Prinzip der „generativen Grammatik“¹⁷⁰, das heißt, er ist eine erfahrungsabhängige Kategorie, die Handlungsmöglichkeiten offenbart und beeinflusst. Er steht zwischen Handlung und Struktur, Bourdieu legt dabei auf folgende Leitmotive wert:

¹⁶³ Bourdieu, Pierre: „Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft“ Frankfurt am Main, 1987, S. 396.

¹⁶⁴ **Der französische Originaltitel von „Die feinen Unterschiede“ lautet „La distinction. Critique sociale de jugement.“**

¹⁶⁵ Bourdieu, Pierre: „Sozialer Raum und „Klassen“. Leçon sur la leçon“ (2. Aufl.) Frankfurt am Main, 1991, S. 22.

¹⁶⁶ Barlösius, Eva: „Pierre Bourdieu“ Frankfurt am Main, 2006, S. 187.

¹⁶⁷ Bourdieu, Pierre: „Sozialer Raum und „Klassen“. Leçon sur la leçon“ (2. Aufl.) Frankfurt am Main, 1991, S. 22

¹⁶⁸ Barlösius, Eva: „Pierre Bourdieu“ Frankfurt am Main, 2006, S. 67.

¹⁶⁹ Bourdieu, Pierre: „Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft“ Frankfurt am Main, 1987, S. 36.

¹⁷⁰ **Dieser Begriff wurde von Bourdieu in Anlehnung an Noam Chomsky herangezogen. Auf seine Bedeutung wird im Rahmen dieser Arbeit nicht näher eingegangen.**

„Erstens soll der Einzelne als Akteur verstanden werden, der über „generierende und einigende, konstruierende und einteilende Macht“ verfügt, also nicht als bloßes Objekt sozialer Strukturen. Zweitens soll die Fähigkeit des Akteurs, die soziale Wirklichkeit zu schaffen, nicht „als die eines transzendentalen Subjekts“ begriffen werden, sondern als die eines „sozial geschaffenen Körpers“. Dieser setzt im Verlauf einer räumlich und zeitlich situierten Erfahrung erworbene Gestaltungsprinzipien in die Praxis“ um (MP:175).“¹⁷¹

Diese „Seite“ des Habitus stellt die „strukturierende Struktur des generierenden Prinzips“¹⁷² dar. „Die handelnden Subjekte verfügen über ein System generativer Strukturen, das unbegrenzt viele Äußerungen erzeugen kann.“¹⁷³

Diese strukturierende Seite des Habitus funktioniert parallel zur strukturierten Seite – die durch klassenspezifische Erfahrungen ausgelösten Handlungen tragen zum Erhalt der sozialen Ordnung bei.¹⁷⁴

Zum anderen wirkt der Habitus im sozialen Kontext, das heißt, in den Kategorien **Klasse**, **Geschlecht** und **soziales Feld**. Diese Kategorien gesellschaftlicher Strukturierung interpretieren Kraus/Gebauer als soziale Ordnung, die, um wirksam zu sein, die gesellschaftlichen Verhältnisse tatsächlich prägt und somit im Handeln der Individuen tatsächlich präsent sein muss.

Durch die Unterscheidung verschiedener sozialer Felder wird in der Soziologie die funktional differenzierte, arbeitsteilige Gliederung der modernen Gesellschaft aufgegriffen, die Geschlechtskategorie bezieht sich auf die Arbeitsteilung zwischen Mann und Frau.¹⁷⁵ Auf diese genannten Kategorien wird im Rahmen dieser Arbeit nicht näher eingegangen. Von Interesse an dieser Stelle ist die bereits erwähnte Kategorie der sozialen Klasse und ihre Auswirkung auf den Habitus.

3.2.1. Die konstruierte Klasse innerhalb des sozialen Raumes

Bourdieu definiert eine soziale Klasse weder durch *ein* Merkmal¹⁷⁶, noch durch eine Summe von Merkmalen (Geschlecht, Alter, soziale Herkunft)¹⁷⁷ noch durch eine Kette von Merkmalen, die, wie beispielsweise die „Stellung innerhalb der Produktionsverhältnisse“, in einem kausalen Zusammenhang stehen.

¹⁷¹ Barlösius, Eva: „Pierre Bourdieu“ Frankfurt am Main, 2006, S. 47.

¹⁷² Vgl.: Kraus, Beate; Gebauer, Gunter: „Habitus“ Bielefeld, 2002, S. 23.

¹⁷³ Ebd. S. 32.

¹⁷⁴ Vgl.: Kap. 3.3.2.

¹⁷⁵ Vgl.: Kraus, Beate; Gebauer, Gunter: „Habitus“ Bielefeld, 2002, S. 31-34.

¹⁷⁶ „(...) **nicht einmal das am stärksten determinierende wie Umfang und Struktur des Kapitals**“ (Vgl.: Bourdieu, Pierre: „Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft“ Frankfurt am Main, 1987, S. 182).

¹⁷⁷ Ebd. S. 182.

Vielmehr ist eine soziale Klasse durch die „Struktur der Beziehungen zwischen allen relevanten Merkmalen“¹⁷⁸ gekennzeichnet.

„In jedem Faktor schlägt sich vielmehr auch die Wirkung aller übrigen nieder (...) selbstverständlich hängen nicht alle konstitutiven Faktoren einer konstruierten Klasse in gleichem Grad voneinander ab; die Struktur des von ihnen gebildeten Systems wird vielmehr von den Faktoren mit dem größten funktionalen Gewicht beherrscht: Umfang und Struktur des Kapitals verleihen in diesem Sinne den von den übrigen Faktoren (Alter, Geschlecht, Wohnort etc.) abhängigen Praktiken erst ihre spezifische Form und Geltung.“¹⁷⁹

Um die unterschiedlichen Lebensverhältnisse der Klassen richtig zu erfassen, entwirft Bourdieu das Konzept des **sozialen Raumes**. Dieser ist mehrdimensional, um der „strukturellen Kausalität eines Faktorengeflechts“¹⁸⁰ gerecht zu werden. Berücksichtigt werden Kapitalvolumen, Kapitalstruktur und die soziale Laufbahn.

3.2.2. Klasse und Habitus

Wie bereits erwähnt, kommt dem Habitus eine „missing-link“ Funktion zu, da er dazu beiträgt, abstrakte Begriffe wie Klasse und soziale Ungleichheit „sichtbar“ und somit messbar zu machen, da er Praxisformen erzeugt und repräsentiert.¹⁸¹

Die Kategorie der sozialen Klasse bezieht sich auf „vertikale soziale Ungleichheiten, das heißt auf die ungleiche Teilhabe verschiedener Gruppen der Bevölkerung am gesellschaftlichen Reichtum und auf die Ungleichheit in der Beteiligung an gesellschaftlichen Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen.“¹⁸²

Nach Bourdieus Verständnis existieren Klassen nur, wenn sie im alltäglichen Leben erhalten und reproduziert werden.

Ausgehend vom sozialen Raum ist das Kriterium für soziale Unterscheidungen einerseits das Verfügen über ökonomisches und kulturelles Kapital, andererseits die soziale Stellung, beziehungsweise die „Laufbahn“ der Individuen. Von besonderem Interesse sind neben dem

¹⁷⁸ Bourdieu, Pierre: „Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft“ Frankfurt am Main, 1987, S. 182.

¹⁷⁹ Ebd. S. 184-185.

¹⁸⁰ Ebd. S. 184.

¹⁸¹ **Das Habituskonzept entstand aus empirischen Forschungsfragen, was es zu einem relativ offenen Konzept macht, das, je nach Forschungs- und Argumentationszugang unterschiedliche Akzente haben kann.** (Vgl.: Schwingel, Markus: „Bourdieu zur Einführung“ Hamburg, 1995, S. 53.)

¹⁸² Kraus, Beate; Gebauer, Gunter: „Habitus“ Bielefeld, 2002, S. 35.

aktuellen sozialen Status auch Vergangenheit und Zukunft einer Gruppe oder eines Individuums.¹⁸³

Bourdieu verknüpft den **Zusammenhang zwischen Klassenlage und Lebensführung**, also Geschmack, Sichtweisen sowie der sozialen Praxis. „So lange Unterschiede in der Kapitalausstattung und den materiellen Existenzbedingungen sich nicht in der Lebensführung äußern und daher auch nicht wahrgenommen werden, mehr noch: nicht im sozialen Handeln hergestellt werden“ sind sie bloße soziologische Konstrukte.¹⁸⁴ Den **Beweis zur realen Existenz von Klassen** erbringt Bourdieu mittels des Habitus:

„(...) der Habitus ist das *Erzeugungsprinzip* objektiv klassifizierbarer Formen von Praxis und Klassifikationssystem (*principium divisionis*) dieser Formen. In der Beziehung dieser beiden den Habitus definierenden Leistungen: die Hervorbringung klassifizierbarer Praxisformen und Werke zum einen, der Unterscheidung und Bewertung der Formen und Produkte (Geschmack) zum anderen, konstituiert sich die *repräsentierte soziale Welt*, mit anderen Worten, *der Raum der Lebensstile*.“¹⁸⁵

Lebensart, Geschmack, Freizeitverhalten und Konsumgewohnheiten sind beispielsweise habitusgenerierte, sichtbare Klassenmerkmale die aufgrund unterschiedlicher Lebensbedingungen und damit verbundener Möglichkeiten entstehen. Nach Bourdieu sind diese Lebensstile „systematische Produkte des Habitus“¹⁸⁶, sie zeigen die soziale Differenz.

Der Habitus schafft also im Sinne einer „Erzeugungsformel“ die Verbindung zwischen den verfügbaren Kapitalsorten und den „mit der entsprechenden Position im Raum der Lebensstile verbundenen Unterscheidungsmerkmale“¹⁸⁷ die sich in Geschmack, Lebensstil oder Freizeitverhalten äußern.¹⁸⁸

Der Habitus ist „**sozialstrukturell bedingt**“, das heißt, er entwickelt sich je nach sozialer Klasse, die ein Akteur „innerhalb der gesellschaftlichen Struktur innehat“ materiell und kulturell beeinflusst, anders. „Diese Bedingungen sind, zumindest in modernen, differenzierten Gesellschaften, ungleich, nämlich klassenspezifisch verteilt.“¹⁸⁹

¹⁸³ Kraus, Beate; Gebauer, Gunter: „Habitus“ Bielefeld, 2002, S. 36.

¹⁸⁴ Vgl: S. 36ff.

¹⁸⁵ Bourdieu, Pierre: „Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft“ Frankfurt am Main, 1987, S. 277-278.

¹⁸⁶ Ebd. S. 281.

¹⁸⁷ Bourdieu, Pierre: „Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft“ Frankfurt am Main, 1987, S. 278.

¹⁸⁸ **In diesem Erzeugungsprinzip vereinen sich kognitive, evaluative und motorische Schemata.** (Vgl.: Schwingel, Markus: „Bourdieu zur Einführung“ Hamburg, 1995, S. 59.)

¹⁸⁹ Schwingel, Markus: „Bourdieu zur Einführung“ Hamburg, 1995, S. 60.

Die ungleichen Lebensbedingungen manifestieren sich in der sozialen Identität, gewinnen Kontur und bestätigen die Differenz.¹⁹⁰

„Die über den Habitus eingelagerten Klassifikationen und Unterscheidungsprinzipien, Bewertungs- und Denkschemata schlagen sich nieder in den Praxen der Lebensführung; vermittelt über den Habitus werden Dinge – Wohnungen, Bücher, Autos, Kleidung, Kunstgegenstände, Besitzmittel und so weiter – und die Aktivitäten – sportliche Betätigungen, kulturelle Aktivitäten, Reisen, Geselligkeiten (...) die unterschiedlichen Praktiken, Besitztümer, Meinungsäußerungen erhalten ihren sozialen Sinn also dadurch, dass sie etwas anzeigen, also soziale Unterschiede nämlich, die Zugehörigkeit zu der einen oder der anderen sozialen Gruppe oder Klasse.“¹⁹¹

Der Habitus ist also dadurch gekennzeichnet, dass er „Handlungen, Wahrnehmungen, Beurteilungen“¹⁹² generiert.

Die durch den Habitus generierten Unterschiede in der Lebensführung zeigen soziale Unterschiede und die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Klasse an. Der Habitus beeinflusst also das Handeln und Denken der Individuen, was sich in unterschiedlichem Geschmack und Lebensstilen äußert.

Bourdieu bezeichnet den Habitus als organisierend und strukturiert, was sich auch in der eindeutig strukturierten Verteilung von Chancen durch unterschiedliche Lebensbedingungen äußert:

„In den Dispositionen des Habitus ist somit die gesamte Struktur des Systems der Existenzbedingungen angelegt, so wie diese sich in der Erfahrung einer besonderen Lage mit einer bestimmten Position innerhalb dieser Struktur niederschlägt. Die fundamentalen Gegensatzpaare der Struktur der Existenzbedingungen (oben/unten, reich/arm, etc.) setzen tendenziell als grundlegende Strukturierungsprinzipien der Praxisformen wie deren Wahrnehmung durch.“¹⁹³

Nach Ansicht der Verfasserin wird an dieser Stelle deutlich, dass nicht nur die im vorangegangenen Abschnitt erläuterten Kapitalsorten klar und ungleich verteilt sind, sondern auch die Wirkungen des Habitus relativ konstant, weil klar strukturiert, zu sein scheinen. In vorangegangenem Zitat beschreibt Bourdieu, dass sich die in einer sozialen Position gemachten Erfahrungen „niederschlagen“.

¹⁹⁰ Bourdieu, Pierre: „Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft“ Frankfurt am Main, 1987, S. 279.

¹⁹¹ Kraus, Beate; Gebauer, Gunter: „Habitus“ Bielefeld, 2002, S. 37.

¹⁹² Kaesler, Dirk (Hrsg.): Klassiker der Soziologie Band II. Von Talcott Parsons bis Pierre Bourdieu“ München, 1999, S. 258.

¹⁹³ Bourdieu, Pierre: „Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft“ Frankfurt am Main, 1987, S. 279.

Bourdieu bezeichnet die (ungleiche) „Verteilungsstruktur des Kapitals“ als „Bilanz eines Kräfteverhältnisses“ in einem „System wahrgenommener Differenzen“ und „distinktiver Eigenschaften“, in dem Kapital¹⁹⁴ basierend auf der „Dialektik von sozialer Lage und Habitus“ verwandelt wird.¹⁹⁵

Das Kräfteverhältnis könnte sich auf die bei Bourdieu häufig thematisierte Frage nach Macht und Herrschaft, beziehungsweise deren „Sicherung“ durch hohe Kapitalverfügbarkeit und kulturelles Erbe, beziehen.¹⁹⁶ Durch die Verinnerlichung dessen, was einer Person je nach Klassenlage „zusteht“, werden bestehende Machtstrukturen und Ungleichheit reproduziert.

Durch klassenspezifische, „eingelagerte“ Erfahrungen bringt der Habitus „Orientierungen, Haltungen und Handlungsweisen hervor, die die Individuen an den ihrer Klasse vorgegebenen Ort zurückführen – sie bleiben in ihrer Klasse verhaftet und reproduzieren sie in ihren Praxen.“¹⁹⁷

Dies bedeutet jedoch nicht, dass diese eingelagerten Orientierungen und Handlungsweisen beständig oder gar nicht modifizierbar sind – Lothar Wigger bezeichnet den Habitus als „in der Sozialisation erworbenes und durch feld- und klassenspezifische Erfahrungen bestätigtes wie modifiziertes System von Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata“.¹⁹⁸

„Bourdieu beschreibt den Habitus als dauerhaft, aber nicht ewig gleich, als träge, aber auch als in Grenzen wandlungsfähig.“¹⁹⁹

Die sozialstrukturell bedingte, also klassenspezifische Ausformung des Habitus kann sich zwar verändern, ist jedoch von „einer Trägheit (oder Hysteresis) der Habitus“²⁰⁰ geprägt.

„In Abhängigkeit von neuen Erfahrungen ändern die Habitus sich unaufhörlich. Die Dispositionen sind einer Art ständiger Revision unterworfen, die aber *niemals radikal* ist, da sie sich auf der Grundlage von Voraussetzungen vollzieht, die im früheren Zustand verankert sind. Sie zeichnen sich durch eine Verbindung von Beharren und Wechsel aus, die je nach Individuum und der ihm eigenen Flexibilität oder Rigidität schwankt.“²⁰¹

Nach Ansicht der Verfasserin sollte die Annahme gelten, dass der Habitus von der sozialen Herkunft zwar stark geprägt ist, im Rahmen von pädagogischen Settings jedoch Erfahrungen

¹⁹⁴ **Symbolisches und legitimes Kapital.**

¹⁹⁵ Bourdieu, Pierre: „Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft“ Frankfurt am Main, 1987, S. 281.

¹⁹⁶ **Vgl.: Kap 3.**

¹⁹⁷ Kraus, Beate; Gebauer, Gunter: „Habitus“ Bielefeld, 2002, S. 37. S. 43.

¹⁹⁸ Wigger, Lothar in: Friebertshäuser, Barbara; Rieger-Ladich, Markus; Wigger, Lothar (Hrsg.): „Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu“ Wiesbaden, 2006, S. 106.

¹⁹⁹ Wigger, Lothar in: Friebertshäuser, Barbara; Rieger-Ladich, Markus; Wigger, Lothar (Hrsg.): „Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu“ Wiesbaden, 2006, S. 109.

²⁰⁰ Bourdieu, Pierre: „Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft“, Frankfurt am Main, 2001, S. 206.

²⁰¹ Bourdieu, Pierre: „Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft“, Frankfurt am Main, 2001, S. 207.

und Bildungsprozesse ablaufen, die ihn positiv beeinflussen können. Die Intensität der Veränderung hängt, wie Bourdieu feststellt, vom Wesen des einzelnen Individuums ab. Eine „radikale Veränderung“ des Habitus kann und sollte im Rahmen von Schulsozialarbeit ohnehin nicht angestrebt werden.

3.3. Klassenhabitus und Geschmack

Nachdem im vorangegangenen Abschnitt die Funktionsweise des Habitus und sein Einfluss auf den Lebensstil erläutert wurde, soll nun aufgezeigt werden, welche Rolle die Klassenzugehörigkeit und der gemeinsame Geschmack besitzen. Unter Geschmack versteht Bourdieu eine typische, nach außen getragene Absicht, die Rückschlüsse auf den Lebensstil und die soziale Lage des einzelnen Aktors²⁰² schließen lässt.

„Der Geschmack, die Neigung zur Fähigkeit zur (materiellen und/ oder symbolischen) Aneignung einer bestimmten Klasse klassifizierter und klassifizierender Gegenstände und Praktiken, ist die Erzeugungsformel, die dem Lebensstil zugrunde liegt, anders gesagt, dem einheitlichen Gesamtkomplex distinktiver Präferenzen, in dem sich aus der jeweiligen Logik eines spezifischen symbolischen Teil-Raums – des Mobiliars und der Kleidung so gut wie der Sprache und der körperlichen Hexis – ein und die selbe Ausdrucksintention niederschlägt.“²⁰³

Für den körperlichen Teil der Doxa²⁰⁴ verwendet Bourdieu den Begriff der „körperlichen Hexis“. Die körperliche Hexis umfasst „einverlebte, dauerhafte Dispositionen, und eine stabile Art und Weise der Körperhaltung, des Redens, Gehens, Fühlens und Denkens.“²⁰⁵

Bourdieu beschreibt die Hexis als eine „Grunddimension des sozialen Orientierungssinns“, als die Art und Weise wie der individuelle gesellschaftliche Stellenwert durch „den eigenen Körper“ in der Lage ist, auf „selbstsichere oder aggressive, ungenierte oder unbewußte Weise“, – vermittelt durch eher zurückhaltende oder ausladend sichere Gesten – Raum und Zeit des anderen zu „okkupieren.“²⁰⁶

²⁰² Bourdieu verwendet für das Individuum den Begriff des Aktors, im Rahmen dieser Arbeit werden diese synonym verwendet.

²⁰³ Bourdieu, Pierre: „Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft“ Frankfurt am Main, 1987, S. 283.

²⁰⁴ Bourdieu meint mit dem Begriff der Doxa die natürliche Einstellung, etwas für natürlich gegeben zu akzeptieren. „Zur Doxa gehört alles, was stillschweigend als gegeben hingenommen wird, keine Zweifel provoziert oder Nachfragen nach sich zieht“. (Vgl.: Barlösius, Eva: „Pierre Bourdieu“ Frankfurt am Main, 2006, S. 27-28.)

²⁰⁵ Barlösius, Eva: „Pierre Bourdieu“ Frankfurt am Main, 2006, S. 38.

²⁰⁶ Bourdieu, Pierre: „Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft“ Frankfurt am Main, 1987, S. 739.

Wenn sich der Lebensstil mehrerer Menschen, wie in oben angestelltem Zitat beschrieben, durch denselben Geschmack und dieselbe Doxa, beziehungsweise körperliche Hexis ähnelt, eint sie der selbe **Klassenhabitus**.

Wenn ein Individuum also wesentliche Elemente seines Habitus mit anderen gemeinsam hat oder teilt, manifestiert sich dies in ihrem Klassenhabitus. Das Handeln innerhalb der sozialen Felder hängt, wie bereits erwähnt, vom verfügbaren ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapital²⁰⁷ und den damit verbundenen Möglichkeiten, die sich unter anderem in Geschmack und Lebensstil äußern, ab.

„Die soziale Lage der Individuen, die sich in ihrem Klassenhabitus ausprägt, manifestiert sich in der äußeren Erscheinung, in den Moralvorstellungen, im ästhetischen Empfinden und im Umgang mit den Produkten der Kulturindustrie – sie äußert sich in ihrem Geschmack.“²⁰⁸

Menschen mit demselben Geschmack und Lebensstil sind somit oft in einer Klasse „vereint“, was durch habitusgenerierte, erkennbare Ausdrucksformen²⁰⁹ sichtbar wird.

Krais/ Gebauer beschreiben den **sozialen Sinn** der unterschiedlichen Praktiken, Besitztümer und Meinungsäußerungen durch das **Aufzeigen von Unterschieden** und der **Zugehörigkeit** zu einer Gruppe oder Klasse.²¹⁰

Bourdieu beschreibt die klassifizierenden Geschmacksunterschiede wie folgt:

„Die sozialen Subjekte, Klassifizierende, die sich durch ihre Klassifizierungen selbst klassifizieren, unterscheiden sich voneinander durch die Unterschiede, die sie zwischen schön und häßlich, fein und vulgär machen (...). Tatsächlich verrät die statistische Analyse, daß im Bereich des kulturellen Konsums wie in dem von Essen und Trinken strukturell gleiche Gegensätze wirken (...) dem aus Not und Zwang geborenen und dem aus Freiheit – oder Luxus – geborenen Geschmack.“²¹¹

Die an Berufsgruppen festgemachten sozialen Positionen lassen sich zu drei großen Klassen zusammenfassen:

²⁰⁷ Vgl.: Kap. 3.1. ff.

²⁰⁸ Krais, Beate; Gebauer Gunter: „Habitus“, Bielefeld, 2002, S. 37.

²⁰⁹ Da Bourdieu in „Die feinen Unterschiede“ sehr viele Bereiche dokumentiert, sollen zum besseren Verständnis einige Bereiche und Gegenstände erwähnt werden: Häuser, Möbel, Gemälde, Bücher, Autos, Spirituosen, Zigaretten, Parfums, Kleidung, sportliche Betätigung, Spiele, kulturelle Ablenkungen, Essgewohnheiten und Soziales Verhalten in den verschiedensten Bereichen. (Vgl.: Bourdieu, Pierre: „Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft“ Frankfurt am Main, 1987, S.318 ff).

²¹⁰ Krais, Beate; Gebauer Gunter: „Habitus“, Bielefeld, 2002, S. 37.

²¹¹ Bourdieu, Pierre: „Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft“ Frankfurt am Main, 1987, S. 25-26.

Die **herrschende Klasse**, aufgeteilt in herrschende Herrschende (Bourgeoisie) und beherrschte Herrschende (Intellektuelle); das **Kleinbürgertum**, aufgeteilt in die Fraktionen absteigend, neu und exekutiv sowie die **Volksklasse**, die Beherrschten („classe populaire“).

3.3.1. Die herrschende Klasse

Die herrschende Klasse teilt die Herrschaft unter der intellektuellen und ökonomischen „Fraktion“ auf. Die Klasse der „**herrschenden Herrschenden**“ (idealtypisch: Unternehmer) besitzt ökonomisches Kapital und damit verbundene ökonomische Herrschaft.

Die über kulturelles Kapital Verfügenden sind die „**beherrschten Herrschenden**“ (idealtypisch: Intellektuelle).²¹²

Der aus Freiheit geborene Luxusgeschmack („goût de luxe“) ist durch einen Sinn für Distinktion²¹³ und die legitimierten Werke der (herrschenden) Kultur gekennzeichnet. Die obere Klasse ist also durch den „**legitimen Geschmack**“ gekennzeichnet. Sie verweigern jedoch ein „protziges Zurschaustellen“ und den bürgerlichen Hang zum Dekorativen.²¹⁴ Die beiden Pole²¹⁵ der herrschenden Klasse zeichnen sich durch einen antagonistischen Geschmack und verschiedenartige kulturelle Praktiken aus.

„Dieser Gegensatz, der auf dem Gegensatz zwischen ethischen Dispositionen gegründet ist, die wiederum unterschiedlichen sozialen Laufbahnen entsprechen, findet in den ebenfalls sehr unterschiedlichen ökonomischen Lebensbedingungen seine Verstärkung und die Voraussetzungen für seine Verwirklichung. Neben den in der Struktur des Kapitals begründeten Unterschieden zählen auch die von der sozialen Herkunft bedingten, besonders die Tatsache, dass der Anteil derer, welche ihren Aufstieg in die herrschende Klasse der Akkumulation von Bildungskapital verdanken, wächst, je mehr man sich, von den herrschenden Fraktionen ausgehend, den beherrschten Fraktionen nähert.“²¹⁶

Dieses Zitat macht deutlich, dass sich die „Denkenden“, über kulturelles Kapital verfügenden, sich von den sehr „Reichen“, ökonomisches Kapital besitzenden, in Geschmack und Habitus deutlich unterscheiden. Auffällig erscheint auch die Tatsache, dass der von sozialer Herkunft

²¹² Vgl.: Schwingel, Markus: „Bourdieu zur Einführung“ Hamburg, 1995, S. 106.

²¹³ **Eine Strategie um Unterschiede zu generieren und legitimieren. Die genauere Bedeutung wird im weiteren Verlauf erläutert.**

²¹⁴ Vgl.: Bourdieu, Pierre: „Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft“ Frankfurt am Main, 1987, S. 287.

²¹⁵ **Als Beispiel für die beiden Pole dienen an dieser Stelle Lehrkräfte und Unternehmer. Erstgenannte bevorzugen beispielsweise avantgardistisches und klassisches Theater, Museen, Flohmärkte, Bergsteigen und Wandern, Zweitgenannte Boulevardtheater und Variétés, Messeausstellungen, Versteigerungen, Yachten, Dreisternehotels und Badeorte.**

²¹⁶ Bourdieu, Pierre: „Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft“ Frankfurt am Main, 1987, S. 443 und 447.

abhängige Aufstieg in die Klasse der intellektuellen, beherrschten Herrschenden, leichter zu bewerkstelligen ist, als der zu den herrschenden Herrschenden.

3.3.2. Die Mittelklasse/ das Kleinbürgertum

„Die zweite große soziale Klasse stellt die Mittelklasse oder das Kleinbürgertum dar“, mit den Fraktionen des absteigenden, exekutiven und neuen Kleinbürgertums. Der „**mittlere oder präventöse Geschmack**“ zeichnet sich durch die leichter zugänglichen Varianten des Legitimen aus – er bezieht sich, wie Bourdieu es nennt, auf die „minderbewerteten Werke der legitimen Künste“.²¹⁷ Der Geschmack des Kleinbürgertums bezieht sich also auf die „durch Popularisierung in ihrem Distinktionswert schon entwerteten (...) Werke der legitimen Kultur.“²¹⁸

Das Kleinbürgertum ist nicht durch ein „spielerisches Verhältnis zum Bildungsspiel“ gekennzeichnet, außerdem nimmt es Kultur sehr ernst, was eine, im Kulturbetrieb erforderliche „lässige Distanz“ fehlen lässt.²¹⁹

„Die Kleinbürger machen aus der Bildung eine Frage von wahr und falsch, eine Frage auf Leben und Tod (...)“²²⁰

Deshalb ist die Beziehung zu Kultur häufig von starrem Konformismus gekennzeichnet, wie beispielsweise dem Festhalten an Klassikern und literarischen Preisträgern. Die Charakteristika des kleinbürgerlichen Habitus sind laut Bourdieu von Askese, Rigorismus, Rechtsgläubigkeit und dem Akkumulationstrieb gekennzeichnet.²²¹ Verzicht und Sparsamkeit in der Gegenwart zielen auf eine Kapitalakkumulation und den damit verbundenen sozialen Aufstieg ab.

Das **absteigende Kleinbürgertum** scheint in seinen „objektiven Merkmalen wie Verhaltensweisen und Meinungen an eine überholte Vergangenheit“ gebunden zu sein.

„Sie zeigen in allen ihren Präferenzen regressivere Einstellungen, die gewiß am Ursprung ihrer repressiven Neigungen stehen, wie sie in ihren Reaktionen auf alle Symptome des Bruchs mit dem Althergebrachten (und natürlich in erster Linie auf das Verhalten Jugendlicher) besonders deutlich werden. (...) sie halten in ihrem

²¹⁷ Bourdieu, Pierre: „Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft“ Frankfurt am Main, 1987, S. 38.

²¹⁸ Vgl.: Schwingel, Markus: „Bourdieu zur Einführung“ Hamburg, 1995, S. 112.

²¹⁹ Bourdieu, Pierre: „Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft“ Frankfurt am Main, 1987, S. 519.

²²⁰ Ebd. S. 518.

²²¹ Ebd. S. 519.

Alltag an Einstellungen fest, (...) die mit denen der Arbeiter sehr verwandt sind, ohne jedoch im selben Maße durch den Mangel an Möglichkeiten diktiert zu sein.“²²²

Der Geschmack dieser Gruppe wirkt also eher konservativ bis „altmodisch“, aufgrund ausreichenden ökonomischen Kapitals ist er nicht von dringend notwendiger Sparsamkeit gekennzeichnet. Tendenziell korrelieren Geschmack, Einstellungen und Verhaltensweisen eher in Richtung Arbeiter, also zur dritten großen Klasse²²³. Diese Klasse zeichnet sich also eher durch **sozialen Abstieg** als Aufstieg aus.

Das **exekutive Kleinbürgertum** zeichnet sich durch einen hohen „**Bildungseifer**“ aus. Ihre Population hat eine „Zwischenposition“ inne – ein Teil nähert sich dem absteigenden, ein Teil dem neuen Bürgertum. „Je nach Alter und sozialer Herkunft“ variiert die Grundeinstellung dieser Fraktion: „sie geht aus vom optimistischen Fortschrittsglauben der jugendlichen Aufsteiger und endet beim pessimistischen und regressiven Konservatismus der Älteren.“

„Diejenigen, die sehr jung in zukunftssicheren Berufen arbeiten (...) und besonders die, die aus niedrigen Klassen aufgestiegen sind und über durchschnittliche Bildungstitel verfügen, vereinen in vollendeter Weise asketische Einstellungen mit einer devoten Haltung gegenüber der Kultur und dem Ehrgeiz, den mit einer geringen ursprünglichen Akkumulation von kulturellem Kapital ermöglichten Aufstieg zu verlängern.“²²⁴

Diese Gruppe eint eine „progressive Weltauffassung“, sie setzen große Hoffnung darin, durch Bildung noch mehr zu erreichen, da sie durch sie bereits viel erreicht haben. Kennzeichnend für ihre Tätigkeit ist das **Ausführen** dessen, was andere, in diesem Falle übergeordnete Führungskräfte, konzipieren.

„Die exekutiven Kleinbürger identifizieren daher Hierarchien mit Unterschieden in der Kompetenz, oder, einfacher noch, im Bildungstitel.“²²⁵

Bourdieu bezeichnet ihren Bildungseifer als ebenso intensiv wie verzweifelt, sie verfügen eher über „guten Willen als tatsächliches kulturelles Kapital“, was sich letzten Endes in einem sehr „bürgerlichen, durchschnittlichen Geschmack“ äußert. Diese, vom „Imperativ des

²²² Bourdieu, Pierre: „Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft“ Frankfurt am Main, 1987, S. 541.

²²³ **Der Klasse der Beherrschten, die in Kap. 3.3.3. erläutert wird.**

²²⁴ Bourdieu, Pierre: „Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft“ Frankfurt am Main, 1987, S. 550.

²²⁵ Bourdieu, Pierre: „Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft“ Frankfurt am Main, 1987, S. 551.

Aufsteigens“ gekennzeichnete Fraktion verhält sich in „Erziehungsfragen, bei der Arbeit, beim Ausgehen, in ihrer Lektüre, ihrer Sexualität“ meist „orthodoxer“ als die übrigen Klassen, zeigen sich jedoch in Fragen²²⁶, die einen gesellschaftlichen Aufstieg ermöglichen könnten, sehr viel liberaler, als „die herrschende Moral und die ihr am stärksten verhafteten Fraktionen der herrschenden Klasse, die daraus eine Prinzipienfrage machen. Diese Logik macht auch selbstverständlich, dass die aufstrebenden Kleinbürger von ihrer optimistischen Askesehaltung zu einer pessimistischen und repressiven Einstellung überwechseln, in dem Maße, wie sie altern und die Zukunft, die alle ihre Anstrengungen und Opfer gerechtfertigt hatte, sie desillusioniert.“²²⁷

Der aufsteigende Kleinbürger strebt also nach Kapitalakkumulation, Bildung und sozialem Aufstieg, der auch teilweise gelingen mag, ist am Ende jedoch meist enttäuscht und desillusioniert, was ihn ins „absteigende Lager“ mit den damit verbundenen regressiven Einstellungen und anderen Ausprägungen wechseln lässt. Oftmals geht dieser Wechsel mit dem zunehmenden Alter einher.

Der Kleinbürger sucht seinen Werdegang mittels seiner Kinder zu verlängern – diese sollen „imaginär weiterführen“ und das erreichen, was den Eltern nicht vergönnt war. In die Zukunft der Kinder werden alle Wünsche und Hoffnungen projiziert, die die eigene Gegenwart aufzehren.²²⁸ Diese Investition in die Zukunft der Kinder zahlt sich aus unterschiedlichen Gründen nicht immer aus und veranlasst die Kleinbürger dazu, die eigenen „Ansprüche zurückzuschrauben“ oder sie ganz „aufzugeben.“²²⁹

Diese Gruppe ist also durch eine hohe Bildungsaspiration mit dementsprechendem Geschmack, Habitus und Lebensstil gekennzeichnet. Das Leben von Angehörigen dieser Klasse ist vom ständigen Versuch gekennzeichnet, Kapital, vor allem Bildungskapital, zu vermehren um den sozialen Aufstieg zu sichern. Erzielt dieses Streben jedoch nicht den gewünschten Erfolg, besteht die Gefahr der Desillusionierung und des „habituellen Wechsels“ zum absteigenden Kleinbürgertum. Der Bildungseifer, sowie damit verbundene Wünsche und Hoffnungen, überträgt sich häufig auf die Kinder.

Das neue Kleinbürgertum „findet seinen vollendetsten Ausdruck in den Verkaufs- und Vertreterberufen²³⁰ und in all den Institutionen, die den Verkauf von symbolischen Gütern

²²⁶ Bourdieu nennt als Beispiel die Abgabe von Verhütungsmitteln an Jugendliche und Abtreibung.

²²⁷ Ebd. S. 552.

²²⁸ Vgl.: Ebd. S. 553.

²²⁹ Ebd. S.553.

²³⁰ Handels- und Werbeagenten, Spezialisten für Public Relations, für Mode und Inneneinrichtung, usw.

und Dienstleistungen wie der medizinisch - sozialen Betreuung²³¹ oder der Produktion und Verbreitung von Kultur²³² betreiben.“²³³

Häufig wird die Ausübung eines solchen Berufs mit dem Begriff „Berufung“ getarnt.²³⁴

Angehörige dieser Klasse eint häufig eine „unterbrochene Laufbahn“, die zur Folge hatte, „dass sie „vom Ausbildungssystem nicht die Titel erhalten haben, die es ihnen erlaubt hätten, mit Erfolg die von ihrer sozialen Herkunft ihnen angewiesenen herkömmlichen Positionen zu beanspruchen, und ebenso denen, denen ihr Titel das nicht eingetragen hat, was sie sich angesichts einer früheren Relation zwischen Titeln und Posten davon versprechen zu dürfen glaubten.“²³⁵

Sie streben Positionen an, die keine „Eintrittsgebühr“ in Form einer schulischen Ausbildung fordern, aber den „höchsten Ertrag auf nicht beglaubigtes Kapital erwarten lassen.“ Die Ertragschancen wachsen, „wenn das Kapital in allen seinen Formen zunimmt.“²³⁶, da es dazu beiträgt, Erfolg zu haben, beziehungsweise zu sichern. So kann beispielsweise soziales Kapital in diesen „kaum institutionalisierten Sektoren“²³⁷ helfen, „Fuß zu fassen“.

Das neue Kleinbürgertum ist von einer großen Vielfalt gekennzeichnet, in dieser Klasse finden sich Menschen unterschiedlichster sozialer Herkunft, die Berufe in verschiedenen Bereichen ausüben.

Die Lebensläufe dieser Gruppe sind also sehr heterogen, Bourdieu unterscheidet **zwei große Gruppen**, die durch soziale Herkunft und „alle damit verbundenen Grundeinstellungen, bei der Bestimmung des Postens und der für seine Ausübung notwendigen Kompetenzen und Qualitäten mehr oder weniger offen im Gegensatz zueinander treten.“²³⁸ Entsprechend ihrer sozialen Herkunft sind die Angehörigen vom Aufstiegsgedanken oder dem Zurückkehren in die Bourgeoisie geprägt.

„Die Angehörigen der neuen Kleinbourgeoisie, die aus oberen Klassen stammen und (meistens) wegen fehlenden Bildungskapitals auf die neuen Berufe umsatteln mussten (wie Kulturvermittler oder Kunsthandwerker), verfügen über ein sehr hohes „familiäres“ kulturelles Kapital und ein ebenso bedeutendes soziales Kapital an Beziehungen; sie zeigen sich daher innerhalb der mittleren Klassen als die kulturell kompetentesten und nähern sich einem Präferenzsystem, das dem der Bourgeoisie sehr ähnlich sieht: Vier

²³¹ Eheberater, Sexologen, Diätetiker, Berufsberater, Kinderpflegerinnen usw.

²³² Animateure, Erzieher, Rundfunk-, Fernseh- und Pressejournalisten usw.

²³³ Bourdieu, Pierre: „Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft“ Frankfurt am Main, 1987, S. 563.

²³⁴ Ebd. S. 561.

²³⁵ Vgl.: Ebd. S. 561.

²³⁶ Ebd. S. 562.

²³⁷ Ebd. S. 562.

²³⁸ Ebd. S. 564.

Jahreszeiten, (...) Goya, harmonische, diskrete und kunstvoll gestaltete Einrichtung, künstlerisch veranlagte, vornehme und kultivierte Freunde, „intellektuelle“ Filme (...)“²³⁹

Ihr „ambivalentes Verhältnis zum Ausbildungssystem lässt sie mit jedwedem *symbolischen* Protest sympathisieren“ und führt dazu, sich auch am unteren Rand der legitimen Kultur befindliche Gattungen²⁴⁰ anzueignen. Häufig wird in diese, im Rahmen der schulischen Bildung vernachlässigten, Bereiche eine Art schulischer Ehrgeiz gelegt, der vom Wunsch der Rehabilitation geprägt ist. Dies verläuft analog zu den Restaurationsstrategien, die die beruflichen Projekte kennzeichnen. Die neuen Kleinbürger bedienen sich häufig eines Tricks, den Bourdieu einen **sozialen Bluff** nennt – das Gelingen hängt allerdings von der sozialen Herkunft²⁴¹ ab, da ein in höheren Klassen erlerntes „soziales Gespür“ dazu verhelfen kann, eine Kenntnis des legitimen Geschmacks „vorzutäuschen“. Die aus der ursprünglich herrschenden Klasse Stammenden besitzen eine ausreichende Kenntnis über den Geschmack und Habitus der höheren Klassen und geben an, diesen zu teilen, auch wenn es nicht der Wahrheit entspricht.

„Die im Aufstieg Begriffenen übernehmen vom neuen Lebensstil nur die oberflächlichsten und prestigelosesten Aspekte; sie suchen in ungenau definierten Randpositionen eine Möglichkeit, sich einem Verheißungen ihrer Ausbildungslaufbahn wenig vereinbaren Schicksal zu entziehen, verfügen indessen nicht über die kulturelle Kompetenz, die ethischen Dispositionen und vor allem nicht über das soziale Kapital und das Gespür für die rechten Investitionen (wovon die aus der herrschenden Klasse stammenden sich eine Rückkehr in die Ausgangsposition erhoffen) und werden daher mit größter Wahrscheinlichkeit aus den Positionen vertrieben werden (...) und zwar in dem Maße, wie diese Positionen (...) unter der Entwicklung ihrer einzig legitimen Inhaber aufgewertet werden.“

Die an dieser Stelle beschriebene Entwertung durch die sinkende Legitimität eint alle drei Gruppen des Kleinbürgertums.

„Kaum ist ein Kulturgut in ihren Händen, sinkt sein Wert und Distinktionsgewinn da sich die herrschende Klasse von derart popularisierten Gegenständen und Praktiken rasch abwendet.“²⁴²

²³⁹ Bourdieu, Pierre: „Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft“ Frankfurt am Main, 1987, S. 561. 566.

²⁴⁰ Bourdieu nennt als Beispiele Comics, Science- Fiction, und Jeans – für das Jahr 2007 ließen sich die Beispiele entsprechend „aktualisieren“.

²⁴¹ Weiterhin gibt Bourdieu an, dass das Gelingen davon abhängt, ob die betreffende Person in Paris lebt, da nur hier ausreichende Zugangsmöglichkeiten zu legitimen Kulturpraktiken bestünden. Diese Ansicht scheint nach Ansicht der Verfasserin so nicht mehr zu gelten und hat im Kontext dieser Arbeit keine Bedeutung.

²⁴² Fuchs-Heinritz, Werner; König, Alexandra: „Pierre Bourdieu. Eine Einführung“ Konstanz, 2005, S. 66.

Der angestrebte Versuch, „der oberen Klasse nachzueifern“²⁴³ eint die in diesem Kapitel beschriebenen Gruppen des Kleinbürgertums. Dennoch stellen diese Gruppen die am wenigste homogene, aufgrund der sich unterscheidenden sozialen Laufbahnen in größter Bewegung befindende Klasse dar.²⁴⁴ Die Gruppe des exekutiven sowie ein Teil des neuen Kleinbürgertums zeichnen sich häufig durch soziale Aufstiegswege aus.

3.3.3. Die Volksklasse/ „classe populaire“

Der **populäre Geschmack** der beherrschten, unteren Klasse, auch **Volksklasse** genannt, ist von der durch kulturellen und ökonomischen Mangel gekennzeichneten Entscheidung für das Notwendige geprägt.

„ (...) stellt Not für sie doch alles dar, was sich üblicherweise mit diesem Wort verbindet, nämlich daß es notwendigerweise am Notwendigen fehlt. Aus der Not heraus entsteht ein Not-Geschmack, der eine Art Anpassung an den Mangel einschließt und damit ein Sich-in-das-Notwendige-fügen, ein Resignieren vorm Unausweichlichen, eine tiefreichende Einstellung, die mit revolutionären Absichten keineswegs unvereinbar ist (...)“²⁴⁵

Bourdieu warnt an dieser Stelle vor einem trügerischen, von scheinbarem Mitleid geprägten Verständnis, der „Intellektuellen“, die die Welt des Arbeiters nach ihrem Wahrnehmungs- und Wertungsschemata auffassen, die jedoch nicht die sind, nach denen die „Angehörigen der Arbeiterklasse“ selbst urteilen. Ebenso haben die Angehörigen der unteren Klassen „keine Vorstellung“ von dem „Bedürfnissystem der privilegierten Klassen – „was den einen eine verrückte Anschaffung, ist den anderen lebensnotwendig.“²⁴⁶ Das Bedürfnissystem ist jedoch nicht ausschließlich von ökonomischen Bedingungen abhängig, der Einfluss des Habitus bedingt ebenso die „Entscheidung für das Notwendige“, da er eine Anpassung an die objektiven Möglichkeiten hervorbringt, „die zu all den realistischen Einschätzungen führt“ und zur Folge hat, dass „Verhalten und Objekte“ auf ihre „technische Funktion“ reduziert werden. Aufgrund eines Mangels an ökonomischem und kulturellen Kapital sind Geschmack und Lebensstil der unteren Klassen von „Not und Notwendigkeit, Distanz zu den Produkten

²⁴³ Ebd. S. 66.

²⁴⁴ Ebd. S. 67.

²⁴⁵ Bourdieu, Pierre: „Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft“ Frankfurt am Main, 1987, S. 585.

²⁴⁶ Ebd. S. 589.

der Hochkultur, sozialer Unsicherheit ebenso wie mit der Notwendigkeit des Sich-Wegduckens und Stillhaltens gegenüber den Einflussreichen und Mächtigen²⁴⁷ geprägt.

„Der Lebensstil der unteren Klassen kennzeichnet sich durch die Abwesenheit von Luxuskonsum (Whisky, Gemälde, Champagner, Konzerte, Kreuzfahrten, Kunstausstellungen) nicht weniger als durch den billigen Ersatz für etliche dieser erlesenen Güter (Schaumwein statt Champagner, Kunstleder anstelle von Leder, Kitschbilder statt Gemälden), Indikatoren einer potenzierten Expropriation, die sich noch der Definition dessen beugt, was wert ist, besessen zu werden.“²⁴⁸

Während die Konsumgewohnheiten der mittleren Klasse häufig durch Verzicht und Sparsamkeit zu Gunsten des späteren Lebens gekennzeichnet sind, ist das Verhalten der unteren Klasse bisweilen von „spontanem Materialismus“²⁴⁹ geprägt. Das Reagieren auf „einmalige Gelegenheiten“ ist ein typisches Beispiel: „das herabgesetzte Sofa mit der unmöglichen Farbe, dessen Preis letzten Endes doch davon überzeugt, daß es genau das ist, was man schon immer vor den Fernseher stellen wollte.“²⁵⁰ Dieses Beispiel für das Nutzen scheinbar günstiger Augenblicke begründet Bourdieu recht wie folgt:

„Für diejenigen die - wie es so heißt - keine Zukunft haben, die jedenfalls von dieser wenig zu erwarten haben, stellt der Hedonismus, der Tag für Tag zu den unmittelbar gegebenen seltenen Befriedigungsmöglichkeiten (...) greifen lässt, allemal noch die einzig denkbare Philosophie dar.“²⁵¹

Im Gegensatz zu den Kleinbürgern, die sich eine Zukunft erhoffen, für die es sich zu sparen lohnt, greifen die Angehörigen der Volksklasse auf Notwendiges, billigen Ersatz von Luxusgütern und scheinbar günstige Gelegenheiten zurück.

An dieser Stelle lässt sich nach Ansicht der Verfasserin zum einen ein sehr wahrscheinlicher, von Distanz und Mangel geprägter Verbleib in dieser Klasse erkennen, zum anderen sollte jedoch der zu Beginn dieses Abschnitts erwähnte Aspekt des Wahrnehmungs- und Bewertungsschemas, das die Existenz unterschiedlicher Wünsche und Bedürfnisse aufzeigt, noch einmal erwähnt werden. Die Annahme, dass die jeweiligen Klassen ohnehin keine Vorstellung davon haben, wie die habitusgenerierten Bedürfnisse der anderen „funktionieren“

²⁴⁷ Vgl.: Kraus, Beate; Gebauer, Gunter: „Habitus“ ,Bielefeld, 2002, S. 43.

²⁴⁸ Bourdieu, Pierre: „Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft“ Frankfurt am Main, 1987, S. 602.

²⁴⁹ Bourdieu, Pierre: „Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft“ Frankfurt am Main, 1987, S. 296.

²⁵⁰ Ebd. S. 595.

²⁵¹ Ebd. S. 297.

und sich somit in ihrer Klasse und dem damit verbundenen Geschmack wohl fühlen, belegt Bourdieu mit einem anderen Zitat:

„Der Geschmack bewirkt, dass man hat, was man mag, weil man mag, was man hat, nämlich die Eigenschaften und Merkmale, die einem de facto zugeteilt und durch Klassifikation de jure zugewiesen werden.“²⁵²

„Aus den Grundeinstellungen des Habitus geht die Anpassung an die objektiven Möglichkeiten hervor.“²⁵³

Die Volksklasse nimmt in Bourdieus Beschreibungen relativ wenig Raum ein, Fuchs-Heinritz/ König weisen darauf hin, dass „der verwendete Fragebogen die Dispositionen dieser Klasse nicht valide erfassen konnte und so auf andere ethnografische Daten und Studien zurückgegriffen werden musste.“²⁵⁴

Die dargestellten Klassen zeichnen sich neben den beschriebenen Unterschieden in Geschmack, Lebensstil und dem Verfügen über Kapital durch unterschiedliche soziale Aufstiegsmöglichkeiten²⁵⁵ aus. Wie das Ausbildungssystem als „institutionalisierte Apparatur für Klassifizierungen“ dazu beiträgt, gesellschaftliche Hierarchien zu reproduzieren²⁵⁶ soll im folgenden Abschnitt erläutert werden.

3.4. „Die Illusion der Chancengleichheit“ praxeologische Erkenntnis im sozialen Feld des Ausbildungssystems

Bourdieu fasst den Unterschiedsbegriff auf zwei erkenntnistheoretischen Ebenen – der individuellen, des sozialen Akteurs und der gesellschaftlichen des sozialen Raums. Beide Bereiche fasst Bourdieu als Ensemble von sozialen Feldern.²⁵⁷ Die untersuchten Felder sind die der „Kunst, des Wissens und der Macht.“²⁵⁸ Die Akteure, also Individuen, verkörpern „geerbte“ soziale Unterscheide, die sich, wie im vorangegangenen Kapitel aufgezeigt, äußern.

²⁵² Bourdieu, Pierre: „Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft“ Frankfurt am Main, 1987, S. 285- 286.

²⁵³ Bourdieu, Pierre: „Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft“ Frankfurt am Main, 1987, S. 594.

²⁵⁴ Vgl.: Fuchs-Heinritz, Werner; König, Alexandra: „Pierre Bourdieu. Eine Einführung“ Konstanz 2005, S. 68.

²⁵⁵ Vgl.: Bourdieu, Pierre: „Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft“ Frankfurt am Main, 1987, S. 521.

²⁵⁶ Bourdieu, Pierre: „Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft“ Frankfurt am Main, 1987, S. 605.

²⁵⁷ Vgl.: Pappilloud, Christian: „Bourdieu lesen. Einführung in eine Soziologie des Unterschieds“ Bielefeld, 2003, S. 29.

²⁵⁸ Pappilloud, Christian: „Bourdieu lesen. Einführung in eine Soziologie des Unterschieds“ Bielefeld, 2003, S. 59.

Diese Unterscheidungen spiegeln die relationale Struktur der Gesellschaft und ihrer Bereiche und können dazu beitragen, die soziale Wirklichkeit zu verstehen und erklären. Bourdieu fasst die „gesamte Artikulation seiner soziologischen Erkenntnistheorie“²⁵⁹ in der folgenden Formel zusammen:

$$(H \times K) + F = \text{Praxis}^{260}$$

Die beiden erkenntnistheoretischen Ebenen Individuum und Gesellschaft setzt Bourdieu durch die Begriffe „Habitus, Kapital und Feld in eine Wechselbeziehung zueinander.“²⁶¹

Im folgenden Abschnitt soll jedoch lediglich auf Bourdieus Analysen zum Ausbildungssystem, also des Feldes „Wissen“ eingegangen werden.

Nachdem die Bedeutung der Begriffe „Habitus“ und „Kapital“ im vorangegangenen Kapitel bereits erläutert wurde, soll nun versucht werden, Bourdieus Theorien für die (pädagogische) Praxis, im Feld des Ausbildungssystems, zu erörtern.. Obwohl Papilloud sich meist nicht explizit auf Zitate Bourdieus bezieht, finden sich im vorangegangenen Teil dieser Arbeit verschiedene Zitate, die dessen Annahmen und die von der Verfasserin formulierten Zwischenfazits bestätigen.

Christian Papilloud beschreibt, dass bereits der **Eintritt** ins Feld des Ausbildungssystems vom sozialen Ursprung, also (Klassen-) Habitus sowie Kapitalvolumen und Struktur desselben abhängt. Vor allem das inkorporierte kulturelle Kapital wird von Bourdieu als „Beitrag“ der Familie zum Erhalt der sozialen Ordnung angesehen²⁶², ebenso wie familiär bedingte „Strategien“ des Habitus’, die sich im Verhalten der Kinder äußern.²⁶³

Die Herkunftsklasse der Schüler bestimmt bereits im Vorfeld das Verhältnis zum Ausbildungssystem. Die „vorschulische Kultur ist klassenspezifisch geprägt, wird klassenspezifisch vererbt und inkorporiert (...) Familien, die materiell und kulturell im sozialen Raum herrschen“, teilen die kulturellen Werte des Ausbildungssystems.²⁶⁴ Ferner beschreibt Papilloud, dass in beherrschten Klassen Wert auf eine frühe ökonomische Selbstständigkeit und den damit verbundenen frühen Ausstieg aus dem Ausbildungssystem

²⁵⁹ Pappilloud, Christian: „Bourdieu lesen. Einführung in eine Soziologie des Unterschieds“ Bielefeld, 2003, S. 29.

²⁶⁰ **Habitus x Kapital (ien) + Feld (er) = Praxis**

²⁶¹ Ebd. S. 29.

²⁶² Vgl.: Brake, Anna; Büchner, Peter in: Friebertshäuser, Barbara; Rieger- Ladich, Markus; Wigger, Lothar (Hrsg.): „Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu“ Wiesbaden, 2006, S. 62.

²⁶³ Ebd. S. 68-69.

²⁶⁴ Pappilloud, Christian: „Bourdieu lesen. Einführung in eine Soziologie des Unterschieds“ Bielefeld, 2003, S. 29.

gelegt wird, wohingegen in herrschenden Klassen eine möglichst lange Ausbildungszeit gewünscht und gefördert wird.

„Das Ausbildungssystem als Institution der herrschenden Klassen ist auf diese ausgerichtet und übt eine Selektion zu ihren Gunsten aus.“²⁶⁵

Als **Zwischenfazit** kann also festgestellt werden, dass Kinder bereits beim Schuleintritt unterschiedliche habituelle Möglichkeiten haben, sich im Feld der Schule zurechtzufinden. Außerdem verfügen sie bereits vor Schuleintritt über unterschiedliches Kapital, das sie im Verlauf ihrer Schullaufbahn „einsetzen“. Die Chancen auf schulischen und beruflichen Erfolg sind klassenspezifisch strukturiert. Bourdieu hat dies empirisch²⁶⁶ bewiesen. Neuere, empirische Beweise, die einen von der sozialen Herkunft bedingten Schulerfolg belegen, finden sich zahlreich.²⁶⁷ Trotz dieser „Ausgangslage“ sollte die Tatsache, dass Bourdieu den Einzelnen als über „generierende (...) und konstruierende Macht verfügenden Akteur“ betrachtet keinesfalls außer Acht gelassen werden. Aufgrund gemachter Erfahrungen beeinflusst und offenbart der Habitus die Handlungsmöglichkeiten der Individuen.²⁶⁸

Die **Ordnung** in den sozialen Feldern ist eine „Machtbeziehung verschiedener Akteure“, die **hierarchische Ordnung** wird von „verschiedenen Institutionen des Feldes überwacht, bewertet und bestätigt.“²⁶⁹ Zunächst sind Schulen und Hochschulen selbst Garanten der Ordnung, sie verfügen jedoch über weitere Mittel, die in jeder (Hoch-)Schule institutionalisiert werden. So dient beispielsweise das Examenssystem „der Legitimierung der Urteile des Ausbildungssystems und der Anerkennung der damit legitimierten sozialen Hierarchie.“²⁷⁰

„Es führt jeden, der in einer Prüfung durchfällt, dazu, sich unfähig zu fühlen. Es verhüllt, dass diese Unfähigkeit die Folge des Ausbildungssystems als Institution im Wissensfeld ist und bescheinigt diesen Schülern und

²⁶⁵ Dannepond in: Pappilloud, Christian: „Bourdieu lesen. Einführung in eine Soziologie des Unterschieds“ Bielefeld, 2003, S. 62.

²⁶⁶ **Die zentrale Studie „Illusion der Chancengleichheit, deren erster Teil „Bildungsprivileg und Bildungschancen in Frankreich 1964 veröffentlicht wurde, erschien 1971 durch einen zweiten Teil „Die Aufrechterhaltung der Ordnung“ ergänzt, erstmals auf Deutsch.** (Vgl.: Fuchs- Heinritz, Werner; König, Andrea: „Pierre Bourdieu Eine Einführung“, Konstanz, 2005, S. 31.)

²⁶⁷ Vgl.: Geißler, Rainer in: Berger, Peter A.; Kahlert, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim, 2005, S. 75ff; **Vgl.: Kap. 4.**

²⁶⁸ **Vgl.: Kap. 3.2.2.**

²⁶⁹ Dannepond in: Pappilloud, Christian: „Bourdieu lesen. Einführung in eine Soziologie des Unterschieds“ Bielefeld, 2003, S. 63 und 65.

²⁷⁰ Ebd. S. 66

Studenten, dass sie zu den beherrschten Klassen gehören und darum auch im Ausbildungssystem beherrscht werden.“²⁷¹

Des Weiteren beschreibt er, dass das Bestehen von Prüfungen die Zugehörigkeit zur herrschenden Klasse legitimiere. Dass sich sowohl Gescheiterte als auch Erfolgreiche als „selbstverantwortlich“ für ihr Abschneiden sehen, trägt zu Legitimation der hierarchischen Ordnung und damit verbundenen Selektion bei.²⁷²

Papilloud bezeichnet die Beziehung von herrschender Klasse und Ausbildungssystem als ambivalent, da Pädagogik und Didaktik an Schulen und Hochschulen zwar relativ frei zu sein scheinen, sie jedoch nicht darüber entscheiden kann, „welche Werte es sind, die übertragen werden sollen.“ Dies stellt für die herrschenden Klassen sicher, dass es ihre Werte sind, die vermittelt und anerkannt werden.²⁷³ Nach Bourdieu funktionieren vom Ausbildungssystem durchgeführte Selektionsmechanismen effizienter, wenn sie verhüllt stattfinden, „es also scheinbar einzig pädagogische Ziele zu erfüllen sucht.“²⁷⁴

Als **Zwischenfazit** kann an dieser Stelle festgestellt werden, dass im Schulsystem eine hierarchische Ordnung aufrecht erhalten wird, die dazu führt, dass ein Schüler oft in seiner jeweiligen sozialen Position mit den dazugehörigen Kapitalien und Lebensgestaltungsmöglichkeiten verbleibt. Die herrschenden Klassen streben danach, Kapital und Macht zu behalten, was sich durch oben beschriebene **Selektionsmechanismen zum Erhalt der bestehenden sozialen Ordnung** äußert. So können scheinbar pädagogische Ziele, wie die Empfehlung für die Hauptschule, aufgrund einer geringeren Begabung dem „verdeckten“ Ziel der Selektion nach sozialer Herkunft mit dem Verbleib in derselben Klasse folgen.

Im Zentrum dieses Spiels steht der **Kampf** um die Legitimität der subjektiven Kultur jeden Akteurs. Je nach Klassenlage eines Schülers liegen, wie bereits beschrieben, unterschiedliche Ausgangsbedingungen zugrunde.

„Im Ausbildungssystem wird die Konkurrenz zwischen den unterschiedlichen (Klassen-)Habitus verstärkt. Es verwandelt diese Unterschiede in Unterschiede zwischen den Fähigkeiten der Schüler.“²⁷⁵

²⁷¹ Pappilloud, Christian: „Bourdieu lesen. Einführung in eine Soziologie des Unterschieds“ Bielefeld, 2003 S. 66-67.

²⁷² **Dieser Aspekt wurde bereits in Kapitel 3.1.2.3. beschrieben.**

²⁷³ Vgl.: Ebd. S. 67.

²⁷⁴ Ebd. S. 67.

²⁷⁵ Ebd. S. 71.

Papilloud beschreibt, dass schulische Anforderungen dem „Spielsinn“ von Schülern aus der herrschenden Klasse entgegenkommen, da ihnen dieses Feld mit den dazugehörigen Spielregeln nicht fremd ist, was eloquentes Verhalten hervorruft, das zum Zeigen entsprechender Leistungen und damit verbundener Anerkennung führt. Gemeint sind Habitus bedingte Unterschiede, die sich im „Spielsinn“ zeigen.

Für Schüler aus den beherrschten Klassen gestaltet sich die Lage in diesem Feld anders: „Sie müssen sich einer Kultur anpassen, die sich von der ihres Ursprungsmilieus stark unterscheidet und haben Schwierigkeiten“²⁷⁶ Inhalte und Formen der neuen Kultur zu übernehmen, also zu inkorporieren und im späteren Verlauf zu institutionalisieren.²⁷⁷

Die Ungleichheit der Fähigkeiten unter den Schülern ist tatsächlich die Ungleichheit ihrer Rechte, sich diese kulturellen Güter anzueignen. Dieser Zusammenhang wird jedoch vom Ausbildungssystem verschleiert und erscheint als Unterschied im Geschmack gegenüber der gelehrten Kultur, die das Ausbildungssystem vermittelt. Je legitimer die subjektive Kultur eines Akteurs ist, desto wahrscheinlicher stammt er aus den herrschenden sozialen Klassen, wird er die renommiertesten Hochschulen besuchen und die entsprechenden Diplome erwerben.²⁷⁸

Ein empirischer Beweis dieser Annahmen findet sich beispielsweise bei Baacke, der im Bereich der Medienforschung einen starken Zusammenhang mit der sozialen Herkunft, damit verknüpftem Bildungsstand und der Mediennutzung postuliert.²⁷⁹ Dieser Hinweis hilft exemplarisch zu verdeutlichen, wie ein Teil der Schüler die „Trümpfe“²⁸⁰ in der Hand hält, während der andere Teil mit den „Spielregeln“ der geforderten Medienkompetenz nicht vertraut ist.

Der Fortbestand eines Feldes und damit verbundenen Hierarchien erfolgt durch die ständige **Reproduktion** desselben. Prozesse, die bestehende Strukturen durchlässiger machen sollen, erzielen oft eine entgegengesetzte Wirkung. So sieht Bourdieu in der Demokratisierung des Ausbildungssystems, das dadurch besonders für Bauern und Arbeiter leichter zugänglich

²⁷⁶ Pappilloud, Christian: „Bourdieu lesen. Einführung in eine Soziologie des Unterschieds“ Bielefeld, 2003, S. 71.

²⁷⁷ Vgl.: Bourdieu, Pierre: „Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft“ Frankfurt am Main, 1987, S. 47-48.

²⁷⁸ Pappilloud, Christian: „Bourdieu lesen. Einführung in eine Soziologie des Unterschieds“ Bielefeld, 2003, S. 72.

²⁷⁹ Vgl.: Baacke, Dieter (1998) in: Mägdefrau, Jutta; Schumacher, Eva (Hrsg.): „Pädagogik und soziale Ungleichheit. Aktuelle Beiträge, neue Herausforderungen“ Bad Heilbrunn, 2002, S. 296.

²⁸⁰ **Bourdieu verwendet den Begriff „Trümpfe“ synonym zu Kapital.** (Vgl.: Barlösius, Eva: „Pierre Bourdieu, Frankfurt, 2006, S. 103.)

gemacht werden sollte, ein Zeichen für den „Druck des ultraliberalen Kapitalismus unter dem die Klassenhabitus stehen.“²⁸¹

Die scheinbare Demokratisierung hat den Konkurrenzkampf im Wissensfeld und damit verbundene Selektionsprozesse erheblich verstärkt. So bleibt die Ordnung des Feldes trotz zunehmender Komplexität dennoch erhalten.²⁸²

„(...) unter all den Lösungen, die im Laufe der Geschichte für das Problem der Übermittlung der Macht und Privilegien gefunden worden sind, gibt es zweifellos keine einzige, die besser verschleiert ist und daher solchen Gesellschaften, die dazu neigen, die offenkundigsten Formen der traditionellen Übermittlung der Macht und der Privilegien zu verweigern, gerechter wird als diejenige, die das Unterrichtssystem garantiert, indem es dazu beiträgt, die Struktur der Klassenverhältnisse zu reproduzieren, und indem es hinter dem Mantel der Neutralität verbirgt, dass es diese Funktion erfüllt.“²⁸³

Es kann also festgestellt werden, dass sich die soziale Herkunft der Kinder im Habitus und ihrer unterschiedlichen Ausstattung mit kulturellem, ökonomischem und sozialem Kapital niederschlägt. Diese Unterschiede tragen schon früh dazu bei, die Kinder zu „sortieren“:

„Schon in der Grundschule nehmen die Lehrenden über die feinen Sensorien des Habitus unfehlbar wahr, wenn Kinder beim Sprechen, Lesen, Schreiben, Koordinieren usw. verschiedenen Klassenkulturen des kultivierten oder gewöhnlichen Geschmacks entsprechen, und sie machen auch, nicht erst bei ihren Empfehlungen für die Weichenstellung zu den weiterführenden Schulen, Prognosen für den weiteren Bildungsweg, die die Mitgift und die Hilfe des Elternhauses mit in die Waagschale legen.“²⁸⁴

„Soziale Ungleichheit im Bildungssystem wird also im Rahmen des Bourdieuschen Theorieansatzes einerseits durch die differentielle Verteilung kultureller Praxen in verschiedenen Segmenten der Sozialstruktur, andererseits auf symbolischer Ebene durch die Definitionsmacht der herrschenden Kapitalfraktionen hinsichtlich der legitimen Kultur und Wissensbestände in den Bildungsinstitutionen induziert.“²⁸⁵

Die „Sortierung“ als Folge des wahrgenommenen Habitus beginnen also bereits in der Grundschule, eine „nachhaltige soziale Segregation“ beschreibt Vester beim Eintritt in das

²⁸¹Pappilloud, Christian: „Bourdieu lesen. Einführung in eine Soziologie des Unterschieds“ Bielefeld, 2003, S. 74.

²⁸²Pappilloud, Christian: „Bourdieu lesen. Einführung in eine Soziologie des Unterschieds“ Bielefeld, 2003, S. 74.

²⁸³Bourdieu 1972/73 zitiert in: Fuchs-Heinritz, Werner; König, Andrea: „Pierre Bourdieu Eine Einführung“, Konstanz, 2005, S. 43.

²⁸⁴Vester, Michael in: Georg, Werner (Hrsg.): „Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme“ Konstanz, 2006, S. 50.

²⁸⁵Georg, Werner in: Georg, Werner (Hrsg.) „Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme“ Konstanz, 2006, S. 125.

dreigliedrige Schulsystem. Wie die IGLU-Studie belegt, schnitten die Zehnjährigen im internationalen Vergleich der Lesekompetenz deutlich besser ab als die Fünfzehnjährigen.²⁸⁶

Die Folgen dieses creaming-out Prozesses werden in Kapitel 4.1. erläutert.

Im folgenden Kapitel soll die oben beschriebene Selektivität des deutschen Bildungssystems und der damit verbundene „Beitrag“ zur Reproduktion sozialer Ungleichheit empirisch belegt werden.²⁸⁷ Anschließend sollen die verschiedenen Folgen der bestehenden Chancenunterschiede von Kindern aus sozial schwächeren Familien beschrieben werden.

4. Soziale Ungleichheit im deutschen Bildungssystem der Gegenwart

„Das deutsche Schulsystem ist extrem ungerecht. In keinem vergleichbaren Land bestimmt die soziale Herkunft so stark die Bildungschancen wie in Deutschland.“²⁸⁸

„Seit den PISA-Studien wird vielen Menschen bewusst, dass die Schieflage der sozialen Chancen schon in der frühen Kindheit ansetzt. Die Herkunftsfamilie bedingt schon bei der Formierung des individuellen Habitus Bildungsvorsprünge, die vom Bildungssystem kaum korrigiert werden.“²⁸⁹ An dieser Stelle bestätigt sich die in Kapitel 3.5. gemachte Annahme der „Trümpfe“, von deren Verfügbarkeit und damit einhergehendem Spielsinn der Erfolg im Feld des Ausbildungssystems mitbestimmt wird.

Bezüglich Bildungs- und Berufschancen kann festgestellt werden, dass „gravierende schichttypische Chancenunterschiede bestehen.“²⁹⁰ Begünstigt durch einen „leistungsunabhängigen Filter“ ist „das Bildungssystem nicht in der Lage, das

²⁸⁶ Vester, Michael in: Georg, Werner (Hrsg.): „Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme“ Konstanz, 2006, S. 50.

²⁸⁷ **An dieser Stelle sei angemerkt, dass in der bildungssoziologischen Diskussion zwei „Hauptansätze“ zur Erklärung der ausgeprägten Persistenz sozialer Ungleichheit im Bildungssystem bestehen. Die beiden Ansätze unterscheiden sich „in der Art wie der Einfluss der institutionellen Dimension modelliert wird.“** (Vgl.: Dravenau, Daniel; Groh- Samberg, Olaf in: Berger, Peter A.; Kahlert, Heike (Hrsg.): „Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungssystem Chancen blockiert. Weinheim, 2005, S. 106).

Zum einen existieren die oben beschriebene, auf Bourdieu zurückgehende Reproduktionstheorie sowie die in Anlehnung daran entstandene Ansätze wie die „schichtspezifische Sozialisationsforschung“, zum anderen verschiedene Spielarten der Rational-Choice-Theorie, die „klassen- und akteurspezifische Kosten-Nutzen-Kalküle bei der Investition in Bildung modellieren.“ (Vgl.: Georg, Werner in: Georg Werner (Hrsg.) „Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch theoretische Bestandsaufnahme“ Konstanz, 2006, S. 7).

²⁸⁸ SPD- Landtagsfraktion (Hrsg.): „Die Konsequenzen aus PISA: Bildung und Erziehung stärken Eckpunktepapier der SPD- Landtagsfraktion zur Reform der Schulen in Baden- Württemberg“ Stuttgart 2002, S. 6.

²⁸⁹ Vester, Michael in: Bude, Heinz; Willisch, Andreas (Hrsg.): „Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige“ Hamburg, 2006 S. 263.

²⁹⁰ Geißler, Rainer in: Berger, Peter A.; Kahlert, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim, 2005, S. 75.

Leistungspotenzial der Kinder aus unteren Schichten wirklich auszuschöpfen“²⁹¹. Ein Beispiel für leistungsunabhängige soziale Auslese liefert eine mit 13.000 Hamburger Grundschulern durchgeführte Studie, die belegt, wie stark Lehrerurteile und Bewertungen von der Schichtzugehörigkeit eines Kindes abhängen. **So müssen beispielsweise die Leistungen, um eine Empfehlung für das Gymnasium zu erhalten, bei Kindern aus bildungsschwachen Familien um 50% über denen von Kindern aus bildungsstarken Familien liegen.**²⁹²

Auch die PISA-Studie hat den leistungsunabhängigen Filter erneut bestätigt: Bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten und Lesekompetenz sind die gymnasialen Chancen von Kindern aus der oberen Dienstklasse fast viermal höher als bei Facharbeiterkindern.²⁹³

„Die sozialen Disparitäten sind beim Gymnasialbesuch besonders ausgeprägt. Dabei verläuft die Trennlinie „zwischen der Arbeiterschicht insgesamt und den übrigen Sozialschichten. Die an den Gelenkstellen von Bildungslaufbahnen auftretenden sozialen Disparitäten addieren sich über die Bildungskarrieren hinweg.“²⁹⁴

Auch wenn der Anteil der „Arbeiterkinder“ auf Gymnasien und Hochschulen seit den fünfziger Jahren angewachsen ist, ist dieser Anstieg lediglich „unterproportional.“

„Arbeiterkinder können (...) tatsächlich eher studieren, aber die Chance, dadurch in die höhere Dienstklasse aufzusteigen, ist bei Kindern aus der Mittelklasse doppelt so hoch und bei Kindern aus der Dienstklasse vier mal so hoch.“²⁹⁵

„Das alte Bildungsbürgertum mit der besten Mitgift an ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital, das vorangehende Generationen schon angesammelt hatten, konnte seinen Gymnasialbesuch von 38 auf 65 Prozent ausbauen. Neben es ist, als eigentlicher Gewinner der Bildungsexpansion, ein neues Bildungsbürgertum aus Kindern von Unternehmern und qualifizierten Angestellten und Beamten getreten, die aufgrund erhöhter Berufsanforderungen ihren Gymnasialbesuch von etwa 23 auf 42 Prozent steigerten (Typus 2). Alle anderen Berufsmilieus sind stark abgeschlagen. Dies gilt auch bereits für den unteren Teil der oberen bürgerlichen Milieus (Typus 3-4).“²⁹⁶

²⁹¹ Geißler, Rainer in: Berger, Peter A.; Kahlert, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim, 2005, S. 77.

²⁹² Vgl.:Ebd S. 78.

²⁹³ Baumert/ Schümer in: Berger, Peter A.; Kahlert, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim, 2005, S. 78.

²⁹⁴ Vester, Michael in: Georg, Werner (Hrsg.): „Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme Konstanz, 2006, S. 18-19.

²⁹⁵ Ebd. S. 36.

²⁹⁶ Ebd. S. 37. (Vgl.: „Bildungswege im sozialen Raum der Bundesrepublik“ und „Soziale Milieus in Westdeutschland“ S. 38- 47; Kap. 3.3.2.)

Michael Vester hat die von Bourdieu in „Die feinen Unterschiede“ entwickelten Begriffe und verwendeten Methoden für die BRD in einer qualitativ und quantitativ durchgeführten Studie weiterentwickelt. (Vgl.: Vester, Michael; von Oertzen, Peter; Geiling, Heiko; Hermann, Thomas; Müller, Dagmar: „Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung“ Köln, 1993).

4.1. Die Radikalisierung der Benachteiligung am unteren Ende der Bildungshierarchie

Festzuhalten bleibt, dass im Rahmen der „**Bildungsexpansion** der letzten 50 Jahre“ eine Gruppe „gering qualifizierter Personen“ entstand, die im Fahrstuhl keine Etage höher gefahren, sondern „in ihrem Stockwerk *geblieben*“ ist. „Sie sind heute Kumulationspunkt vielfältiger sozialer Ungleichheiten.“²⁹⁷ Im folgenden Abschnitt sollen Ursachen und Folgen für die Radikalisierung der sozialen Ausgrenzung am Beispiel ausbildungsloser Jugendlicher beschrieben werden. Diese Gruppe entsteht häufig aus Hauptschülerinnen und Hauptschülern oder Menschen ohne Schulabschluss: In der Gruppe der „Ausbildungslosen“ 25- 35- jährigen verfügen 59 % über einen Hauptschulabschluss, 17 % sind ohne Schulabschluss, 14 % der Ausbildungslosen haben mittlere Reife, 10 % verfügen über die Fach- oder Hochschulreife.²⁹⁸ Weiter bleibt festzuhalten, dass Jugendliche ohne Schulabschluss „heute zu 90 % aus Haupt- und Sonderschulen kommen.“²⁹⁹

Grund für die prekäre Lage dieser Personengruppe ist die Tatsache, dass sich die „Nachfrage nach unqualifizierten Arbeitskräften „drastisch verringert“³⁰⁰ hat, was dazu führt, dass Ausbildungslose heute, im Gegensatz zu den „1950er und 1960er Jahren, als 40 Prozent der Erwerbstätigen keine abgeschlossene Berufsausbildung“³⁰¹ hatten, überhaupt nicht auf dem Arbeitsmarkt „ankommen“. Die „Marktmacht niedriger oder traditioneller Qualifikationen“ sinkt, aus diesem Grunde besitzt diese Gruppe „politisch wenig Macht“, da ihre Leistung ohnehin nicht nachgefragt wird.³⁰²

Da die Problemgeschichte der Ausbildungslosen bereits in der Schule beginnt, soll im folgenden Abschnitt auf die Lage der Hauptschüler und die durch die Bildungsexpansion entstandenen Folgen eingegangen werden. Heike Solga beschreibt, dass Ausbildungslose „nicht primär durch den Arbeitsmarkt sondern durch das Bildungssystem produziert“ werden, die im Bildungssystem beginnende Chancenungleichheit setzt sich im Ausbildungs- und Beschäftigungssystem fort.³⁰³ Die sozialen Ausleseprozesse sowie die institutionelle

²⁹⁷ Solga, Heike: „Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive“ Opladen, 2005, S. 18.

²⁹⁸ Vgl.: Solga, Heike in: Bude, Heinz; Willisch, Andreas (Hrsg.): „Das Problem mit der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige“ Hamburg, 2006, S. 134.

²⁹⁹ Ebd. S. 134.

³⁰⁰ Ebd. S. 122.

³⁰¹ Ebd. S. 121.

³⁰² Eckert, Roland in: Schlag, Thomas (Hrsg.): „Wenn die Schere auseinander geht...“ Darmstadt, 2003, S. 30.

³⁰³ Solga, Heike in: Bude, Heinz; Willisch, Andreas (Hrsg.) „Das Problem mit der Exklusion Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige“ Hamburg, 2006, S. 132. **Heike Solga stellt im Rahmen dieses Aufsatzes Überlegungen an, die die so genannte Verdrängungstheorie unbeachtet lässt. Sie gilt als weit verbreitetes Erklärungsmuster für die Lage der Ausbildungslosen – sie bescheinigt den so genannten Zertifikatlosen**

Separierung „am unteren Ende der Bildungshierarchie haben im Rahmen der Bildungsexpansion zugenommen, Schüler mit den „schlechtesten Ressourcen für ihre individuellen Bildungsprozesse und Arbeitsplatzsuche“ finden sich als Folge dieses „creaming-out“ in Haupt- und Sonderschulen wieder.³⁰⁴ Die veränderte soziale Zusammensetzung führt zu schlechteren Sozialisationsbedingungen, an den Hauptschulen geblieben sind „vermehrt Kinder zurückgeblieben, die unter „angespannten „Familienbedingungen“ aufgewachsen sind.

Ein Beispiel für die Folgen dieses creaming-out liefert die PISA-Studie, die eine erhebliche „Streubreite in den drei Kompetenzbereichen“ erkennen lässt: Die „mittlere Leseleistung an deutschen Gymnasien liegt mit 582 Punkten erheblich über dem OECD- Durchschnitt, bei Realschulen mit 494 Punkten nur geringfügig“ darunter. „Demgegenüber liegt sie bei Hauptschulen bei 394 Punkten.“³⁰⁵

Lediglich 20 % der Jugendlichen besuchen heute noch eine Hauptschule, Jugendliche aus bildungsnaheeren Familien sind mit dem „Fahrstuhl nach oben gefahren“ und besuchen Realschulen oder Gymnasien, seit den 1950er Jahren hat sich der Anteil der Gymnasiasten verdoppelt, der der Realschüler verdreifacht. Eine institutionell geschaffene Segregation hat zu einer veränderten sozialen Zusammensetzung und einer damit verbundenen sozialen Isolation im Bildungssystem geführt³⁰⁶ – die „soziale Homogenität“ hat zu einer „Verringerung des Anspruchsniveaus, der Kompensationsmöglichkeiten der eigenen familiären Benachteiligung durch Mitschüler sowie der Möglichkeit von positiven Modelleffekten“³⁰⁷ geführt. Die Lern- und Sozialisationsbedingungen dieser Jugendlichen haben sich also verschlechtert, gleichzeitig wird „ihre soziale Benachteiligung fälschlicherweise unter Bezugnahme auf ihre schlechteren Schulleistungen als individuelles Versagen interpretiert, da die Öffnung der höheren Bildungsinstitutionen für sozial schwächere Schichten mit einer Erhöhung der Chancengleichheit gleichgesetzt wird – die allerdings so nicht stattgefunden hat.“³⁰⁸

Die Ursachen dafür liegen angesichts dieser veränderten Sozialisationsbedingungen zu einem großen Teil im mehrgliedrigen Schulsystem. Die Schülerinnen und Schüler sind sich der „abnehmenden Akzeptanz eines Hauptschulbesuchs“ und der damit verbundenen Vorurteile

geringere Bildungsanstrengungen und legitimiert scheinbar „leistungsbasierte“ Selektionsprozesse. (Vgl.: Ebd. S. 128 ff.) .

³⁰⁴ Solga, Heike in: Bude, Heinz; Willisch, Andreas (Hrsg.): „Das Problem mit der Exklusion Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige“ Hamburg, 2006, S. 132.

³⁰⁵ Meifort, Barbara in: Schlag, Thomas (Hrsg.): „Wenn die Schere auseinander geht...“ Darmstadt, 2003, S. 87.

³⁰⁶ Solga, Heike in: Bude, Heinz; Willisch, Andreas (Hrsg.) „Das Problem mit der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige“ Hamburg, 2006, S. 135.

³⁰⁷ Ebd. S. 136.

³⁰⁸ Ebd. S. 136.

über „Schulversager“ durchaus bewusst. Dies bleibt im Hinblick auf die „Entwicklung des Selbstbewusstseins, der Lernmotivation, der Konfliktfähigkeit und Akzeptanz von gesellschaftlichen Normen“ nicht folgenlos. Das deutsche Schulsystem ist „ganz wesentlich an der mangelnden Entwicklung der Sozialkompetenzen ohne Ausbildung beteiligt.“ Bildungsdefizite, die bereits im Grundschulbereich entstehen, werden nicht abgebaut, sondern über die ganze Schulzeit weiter getragen.³⁰⁹

Die Benachteiligung der Jugendlichen „radikalisiert“ sich jeweils an den „Schnittstellen, an denen der Übergang in andere gesellschaftliche Teilsysteme erzwungen wird.“³¹⁰ Die fehlenden Abschlüsse sind, ähnlich wie die Hauptschulabschlüsse, ein wesentliches Selektionskriterium an der Schnittstelle des Ausbildungssystems. Mit dem „amtlichen Stempel des Defizitären“ gelangen die Jugendlichen, die keinen Ausbildungsplatz finden, häufig in „nachholende Qualifizierungsmaßnahmen“ wie dem Berufsvorbereitungsjahr.³¹¹ Die Fortschreibung der Negativkarriere und die Gefahr einer andauernden Stigmatisierung setzen sich hier meist fort, Abbrüche sind „vorprogrammiert (...), da der hohe Erfolgsdruck eher zu erneutem Versagen als zum Aufbau von Leistungsmotivation führt.“ Häufig ist dies ein weiterer „Beitrag zur weiteren Verfestigung des ausbildungslosen Zustandes.“ Der Übergang ins Erwerbssystem gestaltet sich dadurch weiterhin schwer, die Erwerbschancen sind gering, somit setzt sich der „Bildungsmisserfolg in beruflichen Misserfolgen fort.“

Abschließend kann festgestellt werden, dass die erlebte kontinuierliche Folge schulischer und beruflicher Misserfolge von den Betroffenen selbst und der Umwelt „als eine Serie persönlicher Niederlagen interpretiert wird und die sich schließlich auch im Selbstkonzept der Betroffenen festsetzt.“³¹²

Wo nur noch Leistung zu zählen scheint und jeder „seine persönliche Chance hat“, wird der Fall des schulischen und beruflichen Scheiterns zum vernichtenden persönlichen Urteil.³¹³

Die aus „Sicht der Bevölkerung“ wachsende Chancengleichheit führt dazu, dem Einzelnen zuzuschreiben, „was er aus seinem Startkapital macht.“³¹⁴

Die paradoxe Wirkung für das Individuum besteht darin, dass Chancen genutzt werden können, sie jedoch auch zur Zumutung werden, an denen das Individuum scheitert oder aufgrund der „Verhältnisse zum Scheitern verurteilt ist.“³¹⁵

³⁰⁹Solga, Heike in: Bude, Heinz; Willisch, Andreas (Hrsg.): „Das Problem mit der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige“ Hamburg, 2006, S. 139.

³¹⁰Ebd. S. 139-140.

³¹¹Ebd. S. 140.

³¹²Ebd. S. 141.

³¹³Kronauer, Martin: „Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus, Frankfurt, 2002, S. 192.

³¹⁴Leisering, Lutz in: Friedrichs, Jürgen (Hrsg.): „Die Individualisierungsthese“ Opladen, 1998, S. 67.

Die Tatsache, dass die segregierten Schülerinnen und Schüler, die im Bildungssystem von Anfang an weniger Chancen hatten, dies als persönliche Niederlage empfinden, sollte im Rahmen von Schulsozialarbeit dringend berücksichtigt werden. Positive Erfahrungen, die nicht zu einer weiteren Stigmatisierung beitragen, scheinen von zentraler Bedeutung zu sein. Der Aspekt, dass Hauptschüler sich des schlechten „Ansehens“ ihrer Schulen, damit verbundenen Vorurteilen und ihrer schlechter werdenden Chancen auf dem Ausbildungsmarkt bewusst sind und dies ihr Verhalten auf verschiedene Art beeinflussen kann, sollte ebenfalls berücksichtigt werden.

Festzuhalten bleibt, dass sich die Bedingungen am unteren Ende der Bildungshierarchie nicht verbessert, sondern verschlechtert haben. Die Gefahr, dass eine im Bildungssystem beginnende „Abwärtsspirale“ sich im Ausbildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt weiterdreht, ist groß. Die Folgen dieser „Abwärtsbewegung“ und die Problematik der individualisierten Selbstzuschreibung von Misserfolgen sollen im folgenden Abschnitt erläutert werden.

4.2. Exklusion als empfundenes Individualschicksal

Martin Kronauer beschreibt, dass „die individualisierten (aber dennoch und zugleich durch soziale Ungleichheit vorstrukturierten) Wege der gesellschaftlichen Teilhabe zur Falle für diejenigen werden, die die geringsten Ressourcen haben und sich weder in der Schule noch am Arbeitsmarkt behaupten können.“³¹⁶ Sich in dieser „Falle“ befindende Menschen laufen zunehmend Gefahr, sozial ausgegrenzt zu werden. Kronauer benennt drei Momente des Ausgrenzungsproblems:

„Marginalisierung am Arbeitsmarkt, bis hin zum gänzlichen Ausschluss von Erwerbsarbeit; Einschränkung der sozialen Beziehungen, bis hin zur Vereinzelung und sozialen Isolation; Ausschluss von Teilnahmemöglichkeiten an gesellschaftlich anerkannten Lebenschancen und Lebensstandards.“³¹⁷

Gesellschaftliche Veränderungen, die die hoch entwickelten, kapitalistischen Gesellschaften im Übergang ins 21. Jahrhundert durchmachen, zwingen dazu, die Probleme von Arbeitslosigkeit und Armut in einem neuen Lichte zu sehen.

³¹⁵ Leisering, Lutz in: Friedrichs, Jürgen (Hrsg.): „Die Individualisierungsthese“ Opladen, 1998, S. 66.

³¹⁶ Kronauer, Martin: „Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus“ Frankfurt am Main, 2002, S. 49. **Martin Kronauer verweist an dieser Stelle auch auf die von Bourdieu beschriebene Rolle der Schule. (Bourdieu, 1997)**

³¹⁷ Kronauer, Martin: „Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus“ Frankfurt am Main, 2002, S. 151.

Die „relative Stärke der Gewerkschaften unmittelbar nach dem Krieg, eine Reduzierung der Einkommensungleichheit und der Armut, eine staatliche Förderung des Massenkonsums (vor allem in Gestalt des suburbanen Hausbesitzes und der Ausbau einzelner Aspekte der sozialen Sicherung insbesondere Altersversorgung“ kennzeichneten die Nachkriegszeit³¹⁸ bis in die frühen 1970er Jahre – dann traten erste Anzeichen des „Umschwungs auf, die sich in den 1980er und 1990er Jahren verdichteten. Ein „immer gewichtigerer Sockel“ von Arbeitslosigkeit beziehungsweise Armut, der eine wachsende Zahl von Langzeitbetroffenen umschloss, baute sich auf.³¹⁹

Diese zunehmende Arbeitslosigkeit und Armut sind „mit dem Niedergang der industriellen Beschäftigung und der zunehmenden Bedeutung der Dienstleistungsarbeit verknüpft. Mit beiden einher geht eine massive Entwertung der ungelerten Erwerbsarbeit.“³²⁰

Mit dem Schwinden der Beschäftigungsmöglichkeiten für Un- und Angelernte in der Industrie verloren die traditionellen, kollektiven Formen der sozialen Einbindung der arbeitenden Klassen ihre Kraft – individualisierte Lebensformen und tief greifende Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt und in der Erwerbsarbeit schließen immer mehr Menschen aus den unteren Klassen von einer Lebensweise aus, die als „herrschende Norm propagiert wird.“³²¹

Die Umbrüche in der Erwerbsarbeit haben den „traditionellen Sozialbeziehungen in den Arbeitervierteln“ und ihren Organisationen, den „Parteien und Gewerkschaften“ die Grundlage entzogen,³²² das kollektive (Klassen-)Schicksal wurde zum empfundenen Individualschicksal, das, wie bereits beschrieben, weiterhin durch soziale Ungleichheit vorstrukturiert ist.

„So notwendig es ist, Exklusion aus Ungleichheits- und Abhängigkeitsverhältnissen zu erklären, so wenig reichen letztere zur Charakterisierung von Exklusion aus. Während der Begriff der Ausgrenzung immer noch auf das Thema der Ungleichheit Bezug nimmt, geht er zugleich darüber hinaus, indem er ihm einen neuen Sinn gibt, der sich nicht mehr vorrangig auf der Interessenopposition zwischen sozialen Gruppen und dem Kampf um soziale Anerkennung begründet, sondern vielmehr in der Schwäche, dem Fehlen von organisierten Forderungen und sozialen Bewegungen, die in der Lage wären, in benachteiligten Gruppen den Zusammenhalt zu stärken und eine Gruppenidentität zu schaffen.“³²³

³¹⁸ **Ulrich Beck beschreibt diese Entwicklungen werden in ähnlicher Weise.** (Vgl.: Kap. 2.2.2.).

³¹⁹ Kronauer, Martin: „Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus“ Frankfurt am Main, 2002, S. 14.

³²⁰ Ebd. S. 15.

³²¹ Kronauer, Martin: „Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus“ Frankfurt am Main, 2002, S. 48-49.

³²² Ebd. S. 48-49.

³²³ Kronauer, Martin: „Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus“ Frankfurt am Main, 2002, S. 51.

„Der Fluchtpunkt sozialer Ausschließungsprozesse ist die Nutzlosigkeit – als soziale Zuschreibung und Lebensgefühl zugleich.“³²⁴

Die Folgen der Individualisierung haben unter Berücksichtigung oben beschriebener radikalierter Folgen für die Beteiligten die Wirkung, dass neben den oben beschriebenen drastischeren Auswirkungen das Kollektivschicksal von einem als selbstverschuldet empfundenen Individualschicksal „abgelöst“ wurde. Das Gefühl der „Nutzlosigkeit“ nimmt den Menschen Handlungsmöglichkeiten, da sie sich die Misserfolge selbst zuschreiben. Jugendliche vor oben beschriebener Abwärtsspirale zu „bewahren“, ist heute eine wichtige Aufgabe der Sozialen Arbeit, auch wenn die Ursache des Problems, also die ungleiche Bildungsbeteiligung von sozial Benachteiligten, dadurch nicht bekämpft wird.

In der Literatur finden sich häufig Hinweise, die das mehrgliedrige Schulsystem³²⁵ und damit verbundene Selektionsmechanismen als Hauptverursacher der ungleichen Bildungsbeteiligung sehen. Ein weiterer häufiger Hinweis ist die dringende Notwendigkeit von Förderung, die beispielsweise durch den Ausbau von Ganztagschulen mit entsprechender Konzeption³²⁶ gewährleistet werden könnte. Da im weiteren Verlauf dieser Arbeit jedoch die Kompensation sozialer Ungleichheit und deren Auswirkungen durch Schulsozialarbeit im Vordergrund stehen, soll im folgenden Abschnitt kurz die Möglichkeit des **Übergangsmagements** erwähnt werden, das im Rahmen der Sozialen Arbeit eine Möglichkeit darstellt, sozial- und bildungsbenachteiligte Jugendliche vor der Ausbildungslosigkeit und oben beschriebenen Folgen zu „bewahren“. Besonderen Unterstützungsbedarf haben junge Frauen, Jugendliche mit Migrationshintergrund, Jugendliche aus Familien mit geringen Unterstützungsmöglichkeiten, Jugendliche mit schwierigen Bildungsbiographien sowie Jugendliche ohne klare berufliche Perspektive³²⁷. Die Kenntnis der typischen Merkmale und Probleme dieser Gruppen kann dazu beitragen, gezielte Hilfe und Projekte anzubieten oder zu vermitteln. Ein Beispiel, das auch im Rahmen von Schulsozialarbeit stattfinden könnte, wäre die Durchführung von „Girlsdays“, in denen Mädchen über „typisch männliche“ Berufsfelder oder Praktika im technisch- handwerklichen

³²⁴ Ebd. S. 51.

³²⁵ Vgl.: Solga, Heike in: Bude, Heinz; Willisch, Andreas (Hrsg.) „Das Problem mit der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige“ Hamburg, 2006, S. 136; Vester, Michael in: Ebd. S. 263; Vester, Michael in: Georg, Werner (Hrsg.) „Soziale Ungleichheit im Bildungssystem,“ Konstanz, 2006, S. 49-50; Oelkers, Jürgen in: Otto, Hans Uwe; Coelen, Thomas: „Grundbegriffe der Ganztagsbildung“ Wiesbaden, 2004, S. 222.

³²⁶ Vgl.: Eckert, Roland in: Schlag, Thomas (Hg): „Wenn die Schere auseinander geht...“ Darmstadt, 2003; S. 37; Appel, Stefan in: Fritzner, Thilo; Schlag, Thomas, Lallinger, Manfred (Hrsg.): „Ganztagschule – Ganztagsbildung. Kooperation Politik Pädagogik“ Bad Boll, 2005, S. 196- 206.

³²⁷ Lex, Tilly; Gaupp, Nora; Reißig, Birgit; Adamczyk, Hardy: „Übergangsmangement: Jugendliche von der Schule ins Arbeitsleben lotsen“ München, 2006, S. 38. (**Weitere Instrumente und Methoden vgl. S. 140ff**).

Bereich informiert werden.³²⁸ Weitere Möglichkeiten, die auch im Bereich von Schulsozialarbeit geleistet werden könnten, sind das Schreiben von Bewerbungen zu üben, Kontakte zu Betrieben, Schulen oder anderen Bildungsinstitutionen herzustellen oder die Jugendlichen zu Vorstellungsterminen zu begleiten.³²⁹ In der Literatur finden sich häufig Hinweise auf die große Bedeutung von Praktika, da sie den Jugendlichen Orientierungshilfe bieten und den Übergang in die Ausbildung erleichtern.³³⁰ Diese Aufgaben können jedoch nur von mehreren Akteuren geleistet werden, Kooperation und Netzwerkarbeit sind hierbei von großer Bedeutung. Dieser Bereich würde nach den Annahmen Bourdieus³³¹ beispielsweise zu einer Vermehrung des sozialen Kapitals der Schüler beitragen. Wie genau eine Vermehrung aller bereits erläuterten Kapitalsorten zu Gunsten der benachteiligten Schülerinnen und Schüler aussehen könnte, soll im folgenden Kapitel genauer erläutert werden.

5. Kompensation sozialer Ungleichheit im Rahmen von Schulsozialarbeit

Um die Ungleichheit beziehungsweise deren von der Schulsozialarbeit geforderte Kompensation für vorliegende Studien zu sichten, soll im folgenden Kapitel ein von Bourdieus Annahmen ausgehendes Raster zur Erhebung entwickelt werden.

Zunächst sollte der zentralen Annahme Bourdieus Rechnung getragen werden, dass Geschmack und Lebensstil je nach Klassenlage stark variieren, und die spezifischen Dispositionen des Denkens und Handelns habitusgeneriert und somit ebenfalls sehr unterschiedlich sind. Da Lebensweltorientierung³³² als wichtige Voraussetzung gelingender Sozialarbeit gesehen werden kann, sollten bezüglich Geschmacks, Habitus und Lebensstils folgende Annahmen gelten:

„Lebensweltorientierung bedeutet eine konsequente Orientierung an den AdressatInnen mit ihren spezifischen Selbstdeutungen und individuellen Handlungsmustern in gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen. Sie nutzt ihre rechtlichen, institutionellen und professionellen Ressourcen dazu, Menschen in ihrem vergesellschafteten und

³²⁸ Lex, Tilly; Gaupp, Nora; Reißig, Birgit; Adamczyk, Hardy: „Übergangsmanagement: Jugendliche von der Schule ins Arbeitsleben lotsen“ München, 2006, S. S. 39.

³²⁹ Ebd. S. 40.

³³⁰ Ebd. S. 41; Gaag, Rainer in: Schlag, Thomas (Hrsg.): „Wenn die Schere auseinander geht...“ Darmstadt, 2003, S. 218.

³³¹ Vgl.: Kap. 3.1.3.

³³² „Das Konzept der Lebenswelt- oder Alltagsorientierung kann als eine der zentralen Theorieströmungen verstanden werden, die die Entwicklung der Sozialen Arbeit in Theorie und Praxis seit den 70er Jahren mitgeprägt haben.“

Lebensweltorientierung greift auf unterschiedliche Wissenschaftskonzepte zurück, unter anderem auch auf Beck und Bourdieu. (Vgl.: Grunwald, Klaus; Thiersch, Hans in: Grunwald, Klaus; Thiersch, Hans (Hrsg.): „Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik“ 3.Aufl., München, 2005, S. 1136 -1138).

individualisierten Alltag zu Selbstständigkeit, Selbsthilfe und sozialer Gerechtigkeit zu verhelfen.“³³³ Im Rahmen ihrer Angebotelemente hat Schulsozialarbeit „zum Ziel, den lebensweltlichen Eigensinn der Heranwachsenden ernst zu nehmen, seine verdeckten Bedeutungen und Potenziale zu entschlüsseln, sie aufzugreifen als produktive Ausgangsbasis für Begleitung, Hilfen, Unterstützung und Veränderung.“³³⁴

Als Grundelemente nennt Bolay beispielsweise Alltagsnähe, die Gewährleistung flexibel - integrierter Hilfen als Teil der sozialen Infrastruktur der Schüler, innerschulisch und sozialraumverankertes Handeln sowie die Einbindung in ein Stadtteilteam zur Unterstützung und Ressourcenergänzung.³³⁵

Um kompensatorisch zu arbeiten, sollte versucht werden, das Kapital der Schülerinnen und Schüler zu vermehren, gleichzeitig sollte gelingende Schulsozialarbeit den Schülerinnen und Schülern möglichst viele Anregungen und Möglichkeiten bieten und sie „dort abholen wo sie stehen“. Die Anregungen und Möglichkeiten beziehen sich in diesem Fall auch auf den **Habitus**, der das Handeln der Akteure erfahrungsabhängig bedingt. Es soll angenommen werden, dass positiv empfundene Ereignisse und stattfindende Bildungsprozesse im Rahmen der Schulsozialarbeit die erfahrungsabhängige Kategorie des Habitus und somit die Handlungsmöglichkeiten der Schüler erweitern. Im Rahmen dieser Arbeit werden die Wirkungen auf den Habitus nicht untersucht.

Die Partizipation³³⁶ der Jugendlichen ist sowohl für den Bereich des Habitus als auch für die im folgenden Abschnitt erläuterte Vermehrung der Kapitalsorten von Bedeutung, da die Jugendlichen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung gefördert und als eigenverantwortliche Subjekte³³⁷ zu betrachten sind. Die Frage nach Beteiligung und Mitspracherecht der Schüler sollte in allen Bereichen gestellt werden, da die Partizipation von Kindern und Jugendlichen an allen sie betreffenden Entscheidungen gesetzlich festgelegt ist. Es gibt sowohl eine UN- Kinderrechtskonvention als auch das Kinder- und Jugendhilfegesetz, die das Prinzip der Partizipation als eine „Strukturmaxime der Jugendhilfe“³³⁸ sehen.

³³³ Grunwald, Klaus; Thiersch, Hans in: Otto, Hans-Uwe Thiersch, Hans (Hrsg.): „Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik“ 3. Aufl., München, 2005, S. 1136

³³⁴ Bolay, Eberhard in: Grunwald, Klaus; Thiersch, Hans (Hrsg.): „Praxis lebensweltorientierter sozialer Arbeit Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern, Weinheim und München, 2004, S. 147.

³³⁵ Ebd. S. 148-153.

³³⁶ **Mitgestaltung, Mitwirkung, Mitbestimmung, Mitverantwortung, Selbstorganisation, Koproduzentschaft.** (Vgl.: Kreft, Mielenz, „Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik“ Weinheim und München, 2005, S. 626).

³³⁷ § 1 SGB VIII

³³⁸ Vgl.: Evangelischer Erziehungsverband e.V./ Dr. Hagen (Hrsg.): „Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen der Erziehungshilfe“ Hannover, 2003, S.11.

„Wenn lebensweltorientierte Jugendhilfe darauf hinzielt, dass Menschen sich als Subjekte ihres eigenen Lebens erfahren, ist Partizipation (d.h. Beteiligung, Mitwirkung, Mitbestimmung) eines ihrer konstitutiven Momente“³³⁹.

Der 11. Kinder- und Jugendbericht aus dem Jahre 2002 verweist ebenfalls auf die Beteiligung, die als ausschlaggebende Ressource „für den Erfolg spezifischer Angebote und Leistungen“³⁴⁰ gesehen wird.

Der Bericht verweist auf die Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe, die Beteiligung zu fördern sowie „nachhaltige Beteiligungsprozesse zu entwickeln und zu begleiten“³⁴¹.

Die Beteiligung der Schüler ist für den Bereich der Jugendhilfe, unter deren Trägerschaft Schulsozialarbeit häufig fällt, gesetzlich festgeschrieben, außerdem trägt sie zur erfolgreichen Durchführung der Angebote bei.

Partizipation führt dazu, dass sich die Schülerinnen und Schüler als handlungsfähig erfahren und kann dazu beitragen, Eigenverantwortung zu fördern. Außerdem kann die Beteiligung und das Mitspracherecht der Schüler als wichtige Einflussgröße für die Durchführung der Angebote gesehen werden. Sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche können in diesem Bereich dabei unterstützt werden, für ihre Interessen einzutreten, Dinge zu organisieren und sich als „aktiv Gestaltende“ zu erfahren.

Da das Verfügen über Kapital eine wichtige Rolle bei der Positionierung im sozialen Raum und somit der relativen und objektiven Besser- oder Schlechterstellung³⁴² spielt, scheint es sinnvoll, die einzelnen Arten im Rahmen der Schulsozialarbeit zu präzisieren. Aufgrund der bereits erwähnten Selektionsmechanismen und schulisch reproduzierten Ungleichheiten ist davon auszugehen, dass sich in Hauptschulen, viele Schülerinnen und Schüler befinden, die aus „kapitalärmeren“ Familien stammen, was die Frage nach den **Möglichkeiten der Kapitalvermehrung durch Schulsozialarbeit** aufwirft.³⁴³

5.1. Die Kategorie des ökonomischen Kapitals im Rahmen von Schulsozialarbeit

Wie bereits erwähnt, gelten alle Formen des materiellen Besitzes als ökonomisches Kapital. Es kann zwar nicht davon ausgegangen werden, dass die Schulsozialarbeit den persönlichen

³³⁹ 8. Kinder- und Jugendbericht von 1990 in: Evangelischer Erziehungsverband e.V./ Dr. Hagen (Hrsg.): „Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen der Erziehungshilfe“ Hannover, 2003.

³⁴⁰ 11. Kinder- und Jugendbericht in: Evangelischer Erziehungsverband e.V./ Dr. Hagen (Hrsg.): „Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen der Erziehungshilfe“ Hannover, 2003, S.12.

³⁴¹ 11. Kinder- und Jugendbericht in: Evangelischer Erziehungsverband e.V./ Dr. Hagen (Hrsg.): „Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen der Erziehungshilfe“ Hannover, 2003, S.12.

³⁴² **Vgl.: Kap. 3.**

³⁴³ **An dieser Stelle sind die von Bourdieu beschriebenen Kapitalsorten zu verstehen.**

materiellen Besitz der Schülerinnen und Schüler vermehrt, es besteht jedoch die Möglichkeit, durch eine entsprechende materielle Ausstattung bestimmte Dinge zur Verfügung zu stellen. Zum Beispiel können Computer mit Internetanschluss dazu beitragen, formellen und informellen Bedürfnissen³⁴⁴ des jugendlichen Alltags gerecht zu werden.

Aber auch Bücher, Zeitschriften, Spiel, Sport und Bastelmaterialien können in diese Kategorie fallen, da generell davon ausgegangen werden kann, dass ein Verfügen über möglichst vielfältige Materialien einen angenommenen Mangel an ökonomischem Kapital ausgleichen kann. Für diese wie auch die folgenden Kategorien soll angenommen werden, dass die Kapitalvermehrung durch Schulsozialarbeit die Benachteiligung der Schüler nicht allein ausgleichen kann. Dennoch kann sie dazu beitragen, die Lage von Schülern, die von Haus aus mit wenig Kapital ausgestattet sind, zu verbessern.

Als erste Kategorie für die Sichtung der Studien ergeben sich somit folgende Fragen:

- Gleicht die materielle Ausstattung (angenommene) Mängel an ökonomischem Kapital aus? Wenn ja, welche?
- Machen die Studien eine Bestandsaufnahme der Ausstattung und der zur Verfügung stehenden materiellen und finanziellen Mittel?
- Inwieweit tragen diese zur tatsächlichen Verbesserung der schülerspezifischen „ökonomischen Kapitallage“ bei?
- Welche „Reichweite“ kann verzeichnet werden? (Wie viele Schülerinnen und Schüler profitieren tatsächlich davon?)
- Inwieweit werden Anregungen und Wünsche von Schülerinnen und Schülern bei Neuanschaffungen berücksichtigt?

5.2. Die Kategorien des kulturellen Kapitals im Rahmen von Schulsozialarbeit

Die inkorporierte Form des kulturellen Kapitals, die sich in kognitiver und praktischer Kompetenz in Form von Verstehen, Interpretieren oder dem Spielen eines Instrumentes äußert, bezeichnet fest zum Habitus gehörende, erlernte Fähigkeiten und Fertigkeiten, die dem Besitzer nicht mehr entwendet werden können.³⁴⁵

³⁴⁴ Gemeint ist beispielsweise das Schreiben von Bewerbungen und Emails, Chatten, das Beschaffen von Informationen für schulische oder private Zwecke sowie andere Möglichkeiten, die sich durch Computer und Internet ergeben.

³⁴⁵ Vgl.: Kap. 3.1.2.1.

Für die Schulsozialarbeit könnte die Vermehrung dieser Kapitalart im Projektbereich, AGs Soziale Gruppenarbeit oder sonstigen Angeboten stattfinden. Die Vielfältigkeit der Angebote, die durch Kooperationen sichergestellt werden kann, stellt hierbei ein wichtiges Qualitätskriterium dar. Vielfältigkeit bedeutet, dass neben dem sportlichen Bereich auch kulturelle, musische und politische Bildung gefördert werden. Prinzipiell kann dabei im Hinblick auf bereits angestellte Überlegungen³⁴⁶ die Aussage getroffen werden, dass Angebote in all jenen Bereichen gemacht werden sollten, die für Kinder aus sozial benachteiligten Familien schwer oder gar nicht zugänglich sind. Neben einer Ermöglichung des „Zugangs“ zu verschiedensten Bereichen könnte die sich durch Schulsozialarbeit bietende Chance darin bestehen, dass Interessen angeregt werden, die zu einem selbstständigen Weiterverfolgen und einer damit verbundenen nachhaltig vermehrten Inkorporierung von kulturellem Kapital führen.

Als relevante Fragen ergeben sich folgende:

- Welche Angebote werden gemacht?
- Welchen Anteil der Arbeit machen oben beschriebene Aktivitäten aus?
- In welchen Bereichen finden sie statt?
- Wird in diesem Bereich inner- und außerschulisch kooperiert³⁴⁷?
- Wie viele Schülerinnen und Schüler werden tatsächlich erreicht?
- Inwieweit partizipieren Schüler bei der Durchführung? Haben sie bei der Auswahl der stattfindenden Angebote ein „Mitspracherecht“?

Die Formen des objektivierten und institutionalisierten Kulturkapitals werden im Rahmen der Betrachtungen von Schulsozialarbeit nicht näher berücksichtigt. Die objektivierte Form setzt ohnehin eine vorher erfolgte Aneignung, sprich Inkorporation voraus, die institutionalisierte Form stellt eine rechtlich zertifizierte Form des inkorporierten Kapitals dar.³⁴⁸ Die objektivierte Form ist also eine Voraussetzung für das Erreichen der beiden anderen Formen.

5.3. Die Kategorie des sozialen Kapitals im Rahmen von Schulsozialarbeit

³⁴⁶ Vgl.: Kap. 3.4.; 3.5.

³⁴⁷ Kooperationen fallen auch unter den Bereich des sozialen Kapitals, wie jedoch bereits in Kap. 3.1. beschrieben, sind die Kapitalsorten transferierbar, weshalb an dieser Stelle das soziale Kapital des Schulsozialarbeiters unter Umständen in kulturelles Kapital für die Schüler transferiert werden kann.

³⁴⁸ Vgl.: Kap. 3.1.3.

Soziales Kapital verleiht Zugang zu sozialen Ressourcen und Privilegien.³⁴⁹ Die Verfügbarkeit dieser Kapitalsorte basiert auf Gruppenzugehörigkeit, im Rahmen der Schulsozialarbeit könnte dies eher bedeuten, dass Schülerinnen und Schüler soziale Kontakte und sonstige Arbeit der Fachkraft nutzen. Da eine wichtige Aufgabe der Schulsozialarbeit in der Kooperation zur Bereitstellung von Hilfen und Vernetzung schulexterner Ressourcen liegt, erfolgt auch hierdurch eine Vermehrung des schülerischen Sozialkapitals. Wenn in diesem Falle auch nicht vom Gesamtkapital einer Gruppe gesprochen werden kann, kann der Schulsozialarbeiter dennoch die „Kreditwürdigkeit“ einzelner Schüler erhöhen.³⁵⁰

Prinzipiell können alle Kooperationen und außerschulischen „Beziehungen“, die zu einer Vernetzung von Hilfen und Ressourcen außerhalb des Schulsystems beitragen, zu einer Vermehrung des sozialen Kapitals beitragen. Rasches und flexibles Reagieren auf Problemlagen kann beispielsweise durch tragfähige Kooperationen mit dem ASD, Beratungsstellen oder anderen Jugendhilfeeinrichtungen gewährleistet werden. Es kann angenommen werden, dass viele Schüler gewisse „habitusbedingte“ Berührungängste haben oder in Fällen kaum Kenntnis haben, an wen sie sich in konkreten Situationen wenden können. Wenn der Schüler zustimmt, kann im Bereich der Hilfen und Ressourcen die Einbeziehung von Eltern und Lehrkräften wichtig und sinnvoll sein. Diese Kontakte können dazu beitragen, die „Wirksamkeit“ der außerschulischen Hilfen und Ressourcen zu erhöhen. Aber auch Kooperationen, die den Zugang zu neuen Freizeitgestaltungsmöglichkeiten³⁵¹ erleichtern oder anregen, tragen zu einer Vermehrung des sozialen Kapitals bei. Im Hinblick auf die spätere Berufsfindung könnte die Fachkraft helfen, Kontakt zu ihr bekannten Betrieben herzustellen.

Der Schulsozialarbeiter selbst stellt für die Schüler soziales Kapital dar, da er den Zugang zu Privilegien und Ressourcen ermöglicht beziehungsweise erleichtert.

Zur „Pflege“ des sozialen Kapitals müssen dauerhafte Investitionen getätigt, Verpflichtungen eingegangen und Anerkennung gezeigt werden.³⁵² Was Bourdieu als „Beziehungsarbeit“ und „Austauschakte“³⁵³ beschreibt, könnte für die Fachkraft die „Pflege“ ihrer fachlichen außerschulischen Beziehungen sein. Diese Beziehungs- und Austauscharbeit könnte beispielsweise in Gremienarbeit oder anderen Formen des Erhalts fachlicher Beziehungen liegen.

Daher ergeben sich folgende Fragen:

³⁴⁹ Vgl.: Ebd.

³⁵⁰ Vgl.: Kap. 3.1.3.

³⁵¹ Diese können zu einer Vermehrung des kulturellen Kapitals beitragen.

³⁵² Vgl.: Kap. 3.1.3.

³⁵³ Vgl.:Kap. 3.1.3.

- Unterhält die Schulsozialarbeit ein tragfähiges, auf Problemlagen und Bedürfnisse der Schüler ausgerichtetes soziales Netzwerk?
- Finden viele inner- und außerschulische Kooperationen statt? Wie sehen diese im Einzelnen aus?
- „Pfleget“ und erweitert sie ihr Netzwerk? Wie viel Zeit nimmt diese „Pflege“ in Anspruch?
- Wie viele Schüler profitieren von den Kooperationen und dem sozialen Netzwerk tatsächlich?

5.4. Raster zur Sichtung der Studien

Kategorie	Relevante Fragen	In betreffender Studie erhoben?
Ökonomisches Kapital	<ul style="list-style-type: none"> • Erfolgt eine "Bestandsaufnahme" der direkt zur Verfügung stehenden materiellen und finanziellen Ressourcen? • Bestehen Aussagen zu einer tatsächlichen Verbesserung einer angenommenen oder festgestellten schülerischen "Mangellage"? • Bestehen Aussagen zu einer "Mangellage" der Schulsozialarbeit? • Reichweite? • Mitspracherecht der Schüler bei Neuanschaffungen? 	
Inkorporiertes Kulturkapital	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Art von Angeboten und Projekten finden statt? Welche Bereiche werden „abgedeckt“ (musisch, kulturell, politisch...)? • Erfolgt eine Partizipation der Schüler? Besitzen sie ein Mitspracherecht? • Bestehen inner- und außerschulische Kooperationen? • Wie oft werden Angebote und Projekte durchgeführt? Wie viele Schüler werden erreicht? 	
Soziales Kapital	<ul style="list-style-type: none"> • Welche fachlichen, außerschulischen Beziehungen/ Kooperationen bestehen? • Welche Bereiche/Inhalte werden abgedeckt? • Wie viel Zeit nimmt die „Pflege“ der inner- und außerschulischen Beziehungen ein? • Reichweite? Macht die Studie eine Aussage darüber, wie viele Schüler von den bestehenden Kooperationen profitieren? 	

Tabelle 1: Kapitalsorten gesamt

6. Untersuchung der Studie „Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ in Baden-Württemberg“

Die von der Forschungsgruppe „Jugendhilfe und Schule“ am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen durchgeführte Studie wurde im Jahr 2000 vom Sozialministerium des Landes Baden- Württemberg in Auftrag gegeben. Die vom Landtag ins Leben gerufene Landesförderung „Jugendsozialarbeit an Schulen“ sollte wissenschaftlich unterstützt werden, die „fachliche Entwicklung dieses Jugendhilfebereichs auf eine empirisch gesicherte Basis gestellt werden.“³⁵⁴

Aufgrund eines erkannten erhöhten Bedarfs wurde insbesondere für sozial- und bildungsbenachteiligte Jugendliche die Unterstützung der Schule durch Jugendhilfe gefordert. Als Begründungsebenen für einen gestiegenen Kooperationsbedarf von Schule und Jugendhilfe lassen sich feststellen:

- Der Anteil der sozial- und bildungsbenachteiligten Jugendlichen, die eine besondere Förderung benötigen (**personenbezogene Argumentation**).
- „Belastende strukturelle Problemstellungen“ wie Armutslagen, Migration, Einmündungsprobleme in die nachschulische Bildung beziehungsweise den Arbeitsmarkt (**strukturbezogene Argumentation**).
- Aufgrund gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse gibt es einen „generell wachsenden Bedarf an Unterstützung im Hinblick auf die Sicherung der Integration der nachwachsenden Generation“ (**modernisierungsbezogene Argumentation**).
- Es besteht deutlicher Bedarf „an einer Erweiterung der schulischen Handlungsmöglichkeiten durch weitere pädagogische Fachkompetenzen“ (**schulentwicklungsbezogene Argumentation**).³⁵⁵

Gefördert werden sollen ausdrücklich Schulen, in deren Einzugsgebiet belastende Lebenslagen kumuliert auftreten und die „Bereitschaft zur inneren Schulentwicklung“ signalisieren. „Konzeptionelle Schwerpunkte sollen in einem gemeinsamen Planungsprozess von Schulen und Jugendhilfeplanung (weiter) entwickelt werden, ein Schwerpunkt der Arbeit soll auf der beruflichen Integration benachteiligter Jugendlicher liegen.“³⁵⁶

Theoretischer Rahmen der Studie

³⁵⁴ Bolay, Eberhard; Flad, Carola; Gutbrod, Heiner: „Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der Begleitforschung zur Landesförderung“ Tübingen, 2004, Vorwort.

³⁵⁵ Ebd., S. 14.

³⁵⁶ „Landtag von Baden- Württemberg 1999; Eckpunktepapier 1999“ in: Bolay, Eberhard; Flad, Carola; Gutbrod, Heiner: „Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der Begleitforschung zur Landesförderung“ Tübingen, 2004, S. 14-15.

Das Theoriekonzept der Lebenslage hilft, soziale Differenzierungen unter Berücksichtigung vertikaler und horizontaler Aspekte zu erfassen.³⁵⁷ „Sowohl die objektiven, sozialstaatlich vermittelten strukturellen Lebensverhältnisse der Person – wozu hier neben den sozioökonomischen Verhältnissen insbesondere die familiäre und die schulische Situation zu rechnen sind – als auch die subjektiven Lebensdimensionen, wie z.B. das subjektive Handlungsvermögen, individuelle und kollektive Orientierungen, Lebensstile, persönliche Ressourcen etc.“³⁵⁸ Somit umfasst das Konzept „die Gesamtheit der äußeren Bedingungen“ ebenso wie die individuelle soziale Wirklichkeit des „schulisch vergesellschafteten „Heranwachsenden.“³⁵⁹

„Die generelle Zielsetzung besteht darin, im Zusammenwirken mit der Schule generelle Kompetenzen und Ressourcen der Schülerinnen und Schüler so zu unterstützen und zu erweitern, dass es ihnen gelingt, die Anforderungen ihrer schulisch vermittelten Lebenslage produktiv zu bewältigen.“³⁶⁰

Ausgehend von dieser Perspektive nennen die Verfasser der Studie folgende Aufgaben der Schulsozialarbeit:

- sie soll als sozialisatorisches Unterstützungsangebot für alle Schüler offen sein
- sie soll flexible und gezielte Unterstützungsangebote für bestimmte Schülergruppen oder Einzelne anbieten oder vermitteln
- „sie soll bestimmte Ressourcen zur Minderung systembedingter Problemlagen in der Schule und zur Förderung schulischer Unterstützungskompetenzen einbinden und ihre Tätigkeit in stadtteil- beziehungsweise gemeinwesenbezogene Kooperationsstrukturen einfügen;“
- „sie soll jugendtheoretische und -kulturelle Fachkenntnisse in die Schule vermitteln“³⁶¹

Die „strukturellen Bedingtheiten“, die sich durch die Situation der Hauptschule ergeben, beschreiben die Verfasser der Studie wie folgt: Laut Schulgesetz § 6 Abs. 1 soll in der Hauptschule eine „grundlegende allgemeine Bildung“ vermittelt werden, die sich an „lebensnahen Sachverhalten“ orientiert und auf die Arbeitswelt vorbereiten soll. In Baden-

³⁵⁷ BMFSFJ 2002 in: Bolay, Eberhard; Flad, Carola; Gutbrod, Heiner: „Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der Begleitforschung zur Landesförderung“ Tübingen, 2004, S. 15.

³⁵⁸ Oelrich 1998 in: Bolay, Eberhard; Flad, Carola; Gutbrod, Heiner: „Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der Begleitforschung zur Landesförderung“ Tübingen, 2004, S. 15.

³⁵⁹ Ebd. S. 15.

³⁶⁰ Ebd. S. 16

³⁶¹ Ebd. S. 16

Württemberg kann seit einigen Jahren in einem sechsten Hauptschuljahr ein mittlerer Bildungsabschluss erworben werden. Durch die Nachfrage nach höherwertigen Bildungsabschlüssen verzeichnen Hauptschulen einen „Verlust von Akzeptanz und Attraktivität“. Dieser wird durch die Selektivität des deutschen Schulsystems noch verstärkt, da im Rahmen der Bildungsexpansion ein „creaming-out-Prozess“ induziert wurde, der in Hauptschulen vor allem Schüler aus „deprivierten Umweltbedingungen zurückgelassen hat.“ Die Autoren beschreiben eine doppelte Benachteiligung von Hauptschülern:

„Erstens reduziert die soziale Entmischung der Schülerpopulation das innerschulische Anregungsmilieu und zweitens sind sie nur eingeschränkt mit den für einen schulischen Erfolg nötigen Sozialisationsressourcen ausgestattet.“³⁶²

Erschwerend und demotivierend komme „die wachsende Diskrepanz zwischen dem Bildungsversprechen und der Verwertbarkeit des Hauptschulabschlusses angesichts stetig steigender Bildungs- und Qualifikationsvoraussetzungen im Zugang zum dualen System sowie zur Erwerbsarbeit, so dass der Hauptschulabschluss angesichts stetig steigender Bildungs- und Qualifikationsvoraussetzungen nur noch Zugang zum unattraktiven Teil der Handwerks- und Dienstleistungsberufe eröffnet“³⁶³ hinzu.

Bolay et al. zitieren den überspitzt formulierten Trend, dass

„Hauptschulen zu Aufbewahrstätten für die Gescheiterten des Sozial- und Bildungssystems werden, stark sozialpädagogisch geprägte Einrichtungen, deren Ziel es letztlich nur sein kann, einen Teil der Abgänger in Anlernberufe unterzubringen – und im Übrigen zum friedfertigen Umgang mit der Gesellschaft zu erziehen, die sie nicht braucht.“³⁶⁴

Des Weiteren verweisen Bolay et al. auf die Schulleistungsvergleiche PISA und IGLU und die dort aufgezeigten schulimmanenten Faktoren und Prozesse, durch die diese „prekären Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft, Bildungsbeteiligung und der Kompetenzentwicklung im deutschen Schulkontext noch verschärft werden.“³⁶⁵

³⁶² Solga, Wagner in: Bolay, Eberhard; Flad, Carola; Gutbrod, Heiner: „Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der Begleitforschung zur Landesförderung“ Tübingen, 2004, S. 17.

³⁶³ Ebd. S. 17.

³⁶⁴ Pfeiffer/Rösner in Bolay, Eberhard; Flad, Carola; Gutbrod, Heiner: „Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der Begleitforschung zur Landesförderung“ Tübingen, 2004, S. 17.

³⁶⁵ Baumert; Hovestadt/ Klemm; Bos in: Bolay, Eberhard; Flad, Carola; Gutbrod, Heiner: „Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der Begleitforschung zur Landesförderung“ Tübingen, 2004, S. 17.

Diese Lage verschärfe/pointiere sich weiter, wenn die Schüler statt weiterführende Schulen zu besuchen oder eine Ausbildung zu beginnen in das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) übergehen müssten.

Diese Kritik der „strukturellen Begrenztheit der Bildungs- und Chancenhorizonte“ im BVJ und in der Hauptschule müsse zu der Tatsache ins Verhältnis gesetzt werden, dass „dennoch weiterhin Kinder und Jugendliche in diesen Schulformen heranwachsen und ihren Wissens- und Kompetenzaufbau darin erfahren.“ Deshalb laute die gestellte Forderung an Schule und Jugendhilfe:

„Weder die Schule noch die Jugendhilfe können es bei einer strukturellen Kritik belassen, sondern müssen in bildungs- wie sozialpädagogischer Absicht genau prüfen, welche Handlungs- und Aneignungsoptionen wie auch Unterstützungsmöglichkeiten in diesen Schulformen möglich sind.“³⁶⁶

Obwohl aufgrund „unterschiedlicher theoretischer Rahmungen, Definitionen und Handlungsansätze, vor allem aber wegen der unterschiedlichen regionalen Praxen“, noch kein verbindlicher Aufgabenkatalog existiere, bestehe innerhalb der fachlichen Debatte Einigkeit darüber, dass Schulsozialarbeit eine „komplementäre und ergänzende Aufgabe“ habe.³⁶⁷ Von dieser Position ausgehend unterscheiden Bolay et al. verschiedene Dimensionen, Ebenen und Tätigkeitsfelder.

Hartnuß/Maykus unterscheiden „zwei **Haupttypen** von Schulsozialarbeitsprojekten“:

Der erste Typus bezieht sich, ausgehend von § 11 SGB VIII, auf die „außerunterrichtlichen, offenen und präventiv orientierten sowie an alle Schülerinnen und Schüler gerichteten freizeitleichen Angebote“ der Jugendarbeit.

Der zweite Typus orientiert sich nach § 13 SGB VIII an „der Überwindung sozialer Benachteiligung und individueller Beeinträchtigung sowie der Unterstützung junger Menschen beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt.“

In der Praxis seien diese beiden Typen als integrierte Form häufig miteinander verknüpft.³⁶⁸

Gögercin (1999) und Seithe (2002) unterscheiden **drei Aufgabenbereiche**: „einen unterrichtsbezogenen und einen außerunterrichtlichen Bereich innerhalb der Schule sowie einen Arbeitsbereich, der sich auf das schulische Umfeld bezieht.“³⁶⁹

³⁶⁶ Bolay, Eberhard; Flad, Carola; Gutbrod, Heiner: „Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der Begleitforschung zur Landesförderung“ Tübingen, 2004, S. 18.

³⁶⁷ Vgl.: Ebd. S. 18.

³⁶⁸ Ebd. S. 19. **Vgl.: Anhang.**

³⁶⁹ Bolay, Eberhard; Flad, Carola; Gutbrod, Heiner: „Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der Begleitforschung zur Landesförderung“ Tübingen, 2004, S. 19.

Prüß (2000) gliedert die Aufgabenstellungen, ausgehend von drei **Adressatengruppen**, in Schüler, Eltern und Lehrkräfte. Des Weiteren unterscheidet er **vier Dimensionen**: „die Äußerungsebene des Problems, die Strukturebene des Angebotssettings, die Handlungsebene der Hilfeart und die Ebene der Zielsetzungen.“³⁷⁰

Bolay et al. gehen im Rahmen ihrer Arbeit von einer spezifischen Aufgabenstellung aus, die in „bestimmten Bereichen nur kooperativ erledigt“ werden kann. So agiert Schulsozialarbeit zum einen im Bereich der „anwaltschaftlichen Unterstützung der Schüler“ eigenständig, zum anderen soll sie eine „kooperative Gestaltung des Lebens- und Sozialisationsortes Schule“ bewerkstelligen.³⁷¹ Ausgehend von dieser Annahme bestimmen Bolay et al. fünf Aufgabenkomplexe, die „sich in der Praxis überlappen“:

- Einzelfallbegleitung (teilweise verbunden mit Soziale Gruppenarbeit)
- offene und projektförmige Angebote
- Beratung von Schülerinnen/Schülern, Lehrkräften, Schulleitung und Eltern
- Vernetzung mit dem außerschulischen Umfeld
- Ko- Akteur in der Schulentwicklung

Bolay et al. verweisen auf die Ergebnisse vorangegangener Untersuchungen, welche belegen, dass „die Qualität der an der Schule erbrachten Jugendhilfeleistung wesentlich ansteigt, wenn die Kooperationspartner auf unterschiedlichen Ebenen, je an ihrem Platz, für die Qualität des kooperativen Auftrags Verantwortung übernehmen.“³⁷² Das Kooperationsgefüge umfasst folgende Handlungsfelder: das selbstständig zu erledigende der Fachkraft, „das von Schule und Fachkraft, das von Sozialraum und Schule(n) sowie das Handlungsfeld der regionalen Steuerung.“³⁷³

Forschungsanlage

Das von Bolay et al. verfolgte Forschungsinteresse steht in der Tradition der Kinder- und Jugendhilfeforschung, die anhand folgender analytischer Parameter strukturiert ist: „nach

³⁷⁰ Ebd. S. 19.

³⁷¹ Ebd. S. 19.

³⁷² Ebd. S. 19.

³⁷³ Ebd. S. 20.

angebots- und arbeitsfeldbezogenen, adressatenorientierten, organisationalen, disziplinären und professionsbezogenen Elementen.“³⁷⁴

Die Forschungsfragen³⁷⁵ bündeln sich zu fünf Komplexen. Neben fachlicher Ausgestaltung werden die Bedarfsbegründung und damit verbundenen Zielsetzungen, die inner- und außerschulische Kooperationspraxis, die Schülerperspektive sowie die fachliche Produktivität untersucht.

Untersuchungsdesign

Für die Datenerhebung wurden quantitative und qualitative Methoden kombiniert, zum einen fanden vier verschiedene, flächendeckende Fragebogenerhebungen³⁷⁶ statt, zum anderen wurden qualitative Fallstudien³⁷⁷ durchgeführt. Auf die Phasen des Forschungsverlaufs, die Auswahl der Untersuchungsregionen sowie den Auswertungs- und Darstellungskontext der qualitativen Befunde wird an dieser Stelle nicht näher eingegangen.

Untersuchungsergebnisse

Da die Untersuchungsergebnisse der vorliegenden Studie ausgesprochen umfangreich sind, sollen im folgenden Kapitel lediglich jene Ergebnisse genannt werden, die nach Ansicht der Verfasserin Aufschluss über die bereits erwähnte Vermehrung des schülereigenen Kapitals geben können. Andere Ergebnisse³⁷⁸ über beantragte und geförderte Standorte, allgemeine Standortinformationen, Rahmenbedingungen der Jugendsozialarbeit oder die Fachstruktur des Arbeitsfeldes sollen an dieser Stelle nicht erläutert werden.

³⁷⁴ **Zur Entwicklung der Forschungsperspektive unter Berücksichtigung der genannten Parameter** Vgl.: Bolay, Eberhard; Flad, Carola; Gutbrod, Heiner: „Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der Begleitforschung zur Landesförderung“ Tübingen, 2004, S. 20-21.

³⁷⁵ Ebd. S. 21.

³⁷⁶ **1. Fragebogen zur Erfassung der Standorte und Konstellationen, „wesentliche Grunddaten“;**
2. Fragebogen zur detaillierten Erfassung der Angebotsprofile sowie deren Nutzungsintensität (...);
3. Fragebogen zur Erfassung der Problemwahrnehmungen/ Verbesserung durch Jugendsozialarbeit an Schulen, Ermöglichung eines direkten, mittels quantitativer Inhaltsanalyse durchgeführten Vergleichs zu nicht geförderten Schulen (Daten hierfür stammten aus den Anträgen);
4. Fragebogen zur Erfassung der Vernetzung und außerschulischen Kooperationsformen, Frage nach veränderten Stellenvolumina oder deren Besetzung.

Für den Rücklauf der Fragebögen konnte eine „überdurchschnittlich hohe“ Rücklaufquote erzielt werden, die Ergebnisse können „innerhalb des Untersuchungsfeldes als repräsentativ gelten.“ Die Auswertung der Fragebögen erfolgte mit Hilfe der Statistiksoftware SPSS.

Vgl.: Bolay, Eberhard; Flad, Carola; Gutbrod, Heiner: „Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der Begleitforschung zur Landesförderung“ Tübingen, 2004, S. 23 ff.

³⁷⁷ **Die Fallstudie wurde in vier Feldzugängen durchgeführt: *Leitfadengestützten Interviews* mit den zuständigen Jugendhilfeplanern; *leitfadengestützte Doppelinterviews* mit den Jugendhilfefachkräften sowie den Schul- beziehungsweise Fachbereichsleitungen; *Gruppendiskussionen* unter Lehrkräften, Jugendhilfefachkräften sowie Schulleitungen; *Befragung* von Schülern; *Gruppeninterviews* mit Kooperationspartnern und der Jugendhilfefachkraft. Zu den Themenbereichen der einzelnen Zugänge (Vgl.: Ebd. S. 26-28).**

³⁷⁸ Vgl.: Bolay, Eberhard; Flad, Carola; Gutbrod, Heiner: „Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der Begleitforschung zur Landesförderung“ Tübingen, 2004, S. 31-57.

Im Hinblick auf die zu untersuchende „Kapitalvermehrung“ bleibt zunächst als besonders wichtig festzuhalten, dass Bolay et al. einen „**größeren Stellenumfang für unabdingbar halten.**“ Besonders an größeren Hauptschulen bestehe „die Tendenz zur Unterausstattung“, Vollzeitstellen seien keinesfalls „die Norm“. Der hier zu verzeichnende „häufige Fachkraftwechsel“ muss als Indikator für eine strukturelle Überforderung gewertet werden.³⁷⁹ Diese Forderung scheint auch im Hinblick auf die Unterstützung sozial benachteiligter Schüler von Bedeutung zu sein – je mehr Fachkräfte zur Verfügung stehen, desto „effektiver“ kann schülerisches Kapital vermehrt werden. Im Hinblick auf die bereits beschriebenen Aufgabenkomplexe wird schnell deutlich, dass mehrere Fachkräfte nötig wären, da bereits das Tagesgeschäft, also täglich stattfindende Angebote oder anfallende Aufgaben, viel Zeit der Fachkraft in Anspruch nimmt und für Netzwerk- und Gremienarbeit, Projekte und Einzelfallhilfen nicht genügend Raum lassen.

Im weiteren Verlauf dieses Kapitels sollen die Ergebnisse oben beschriebener Studie unter besonderer Berücksichtigung des in Kapitel 5 entwickelten Rasters untersucht werden.

6.1. Annahmen zur Vermehrung des ökonomischen Kapitals

Kategorie	Relevante Fragen	In betreffender Studie erhoben?
Ökonomisches Kapital	• Erfolgt eine "Bestandsaufnahme" der direkt zur Verfügung stehenden materiellen und finanziellen Ressourcen?	Darstellung der Finanzierungsanteile und der Sachausstattung ³⁸⁰
	• Bestehen Aussagen zu einer tatsächlichen Verbesserung einer angenommenen oder festgestellten schülerischen "Mangellage"?	Nein
	• Aussagen zu einer "Mangellage" der Schulsozialarbeit?	„Zufriedenheit“ der Fachkräfte bezüglich Sachmitteln und Räumlichkeiten ³⁸¹
	• Reichweite?	Nein
	• Mitspracherecht der Schüler bei Neuanschaffungen?	Nein

Tabelle 2: Ökonomisches Kapital in Baden-Württemberg

Zu den zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel kann im Hinblick auf oben genannte Fragen nur wenig ausgesagt werden, da in der Studie zwar **Finanzierungsanteile** erhoben werden, diese jedoch keine Aussage darüber zulassen, wofür die finanziellen Mittel genau verwendet werden. Da sich die Ergebnisse der Finanzierungsanteile auf alle untersuchten Schulen beziehen, kann für die Hauptschulen diesbezüglich keine explizite Aussage gemacht

³⁷⁹ Vgl.: Ebd. S. 42-43.

³⁸⁰ Vgl.: Ebd. S. 43 ff.

³⁸¹ Vgl.: Ebd. S. 44-45; S. 56.

werden. Der Mittelwert der jährlichen Sachkosten aller untersuchten Schulen liegt bei 5320 €, was einem monatlichen Betrag von 443,30 € entspricht. Wofür diese Sachkosten im Einzelnen aufgewendet werden, kann nicht gesagt werden. Eine „Bestandsaufnahme“ der bereits existierenden Spiel-, Sport- und Bastelmaterialien, der für Schüler zugänglichen Computer, Bücher oder anderer Dinge, über die sie aufgrund eines angenommenen ökonomischen Mangels nicht verfügen können, wird im Rahmen der Studie nur sehr knapp durch eine Nennung der **Sachausstattung** in Form von Fax, Internetzugang, Telefon, Spielen, methodischem Material und Fachzeitschriften erwähnt. Feststellbar ist, dass sich ein großer Teil der genannten Sachausstattung auf das Büro beziehungsweise den Bedarf der Fachkraft bezieht und lediglich die erhobenen „Spiele“ von den Schülern direkt genutzt werden. 71 % der Befragten empfinden die Ausstattung mit Spielen als ausreichend, 27 % als zu gering. „41% der Fachkräfte halten die Ausstattung mit Sachmitteln aus fachlichen Gründen für unzureichend.“³⁸², 45 % der Fachkräfte halten die Raumausstattung für „nicht bedarfsangemessen.“³⁸³ Da der Prozentsatz der „unzufriedenen“ Fachkräfte im Bereich der Sachmittel und Raumausstattung mit rund 40 % relativ hoch ist, wären genauere Informationen von Bedeutung.

Die **finanziellen Mittel**, die der Fachkraft zur **eigenen Verfügung** stehen, belaufen sich für die Hauptschulen auf 2953 € jährlich. Somit stehen der Fachkraft an Hauptschulen monatlich 246 € zur Verfügung. Wofür dieses Geld im Einzelnen verwendet wird, lässt sich an dieser Stelle nicht feststellen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass über einen Ausgleich des fehlenden ökonomischen Kapitals seitens der Schüler wenig ausgesagt werden kann. Daraus kann jedoch nicht automatisch gefolgert werden, dass Schulsozialarbeit diesbezüglich keine oder nur eine schlechte Leistung erbringt. Die materiellen Ressourcen wurden in der Studie lediglich nicht erhoben. Es kann angenommen werden, dass durch genannte Mittel für Sachkosten und den zur freien Verfügung der Fachkraft stehenden Betrag Materialien und Dinge angeschafft werden, die sowohl der pädagogischen Arbeit und somit den Schülern zugute kommen. Im Hinblick auf die Tatsache, dass Schüler, die die Hauptschule besuchen, oft aus so genannten „anregungsarmen Milieus“ stammen, wäre eine Bestandsaufnahme der durch Schulsozialarbeit zur Verfügung gestellten Materialien durchaus sinnvoll, da den Schülern dadurch die Möglichkeit gegeben werden könnte, Gegenstände zu verwenden, mit

³⁸² Vgl.: Bolay, Eberhard; Flad, Carola; Gutbrod, Heiner: „Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der Begleitforschung zur Landesförderung“ Tübingen, 2004, S. 44-45.

³⁸³ Vgl.: Ebd. S. 56.

denen sie sonst keine Berührung hätten. Außerdem könnte eine solche Bestandsaufnahme als Orientierungshilfe im Hinblick auf Neuanschaffungen dienen. Wichtig wäre auch eine Erhebung des schülerischen Bedarfs, um das Mitspracherecht der Schüler zu gewährleisten und „Fehlanschaffungen“ zu vermeiden.

6.2. Annahmen zur Vermehrung des inkorporierten kulturellen Kapitals

Kategorie	Relevante Fragen	In betreffender Studie erhoben?
Inkorporiertes Kulturkapital	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Art von Angeboten und Projekten finden statt? Welche Bereiche werden „abgedeckt“ (musisch, kulturell, politisch...)? • Erfolgt eine Partizipation der Schüler? Besitzen sie ein Mitspracherecht? • Bestehen inner- und außerschulische Kooperationen? • Wie oft werden Angebote und Projekte durchgeführt? Wie viele Schüler werden erreicht? 	<p>Kernsegmente des Angebots und lokale Schwerpunktsetzungen³⁸⁴ Häufigkeit von Angeboten³⁸⁵ Projektthemen³⁸⁶</p> <p>Nein</p> <p>Kooperationsstruktur bei Projekten³⁸⁷ Zeitaufwand für Angebotsegmente³⁸⁸ Befragung konnte nicht erheben, ob regelmäßige oder punktuelle Angebote stattfinden³⁸⁹</p>

Tabelle 3: Inkorporiertes Kulturkapital Studie Baden-Württemberg

• Welche Angebote und Projekte finden statt? Welche „Bereiche“ werden abgedeckt?³⁹⁰

Bolay et al. stellen **sechs Angebotselemente** fest, die von 90 % der Fachkräfte angeboten werden:

Ansprechpartner für Schüler in den Pausen (97 %), Beratung von Schülern,³⁹¹ Beratung von Lehrern bezüglich „problematischer“ Schüler (96 %), intensive Einzelhilfe (94 %), gemeinsame Gespräche zwischen Jugendsozialarbeit, Lehrkräften und Eltern (94 %) und Elternarbeit (91 %).

³⁸⁴ Vgl.: Bolay, Eberhard; Flad, Carola; Gutbrod, Heiner: „Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der Begleitforschung zur Landesförderung“ Tübingen, 2004, S. 61.

³⁸⁵ Vgl.: Ebd. S. 62.

³⁸⁶ Vgl.: Ebd. 63-64.

³⁸⁷ Vgl.: Ebd. S. 65ff; 192-193.

³⁸⁸ Vgl.: Ebd. S. 68.

³⁸⁹ Vgl.: Ebd. S. 68.

³⁹⁰ **Angebote, die zu einer Vermehrung des kulturellen Kapitals beitragen können, sind fett gedruckt dargestellt.**

³⁹¹ **Durch einen Formatierungsfehler kann keine Häufigkeit von „Beratung“ angegeben werden, da jedoch sowohl Fachkräfte als auch Schulleitungen die Beratung von Schülern als wichtigste Funktion von Schulsozialarbeit sehen, gehen Bolay et al. von einer dominanten Rolle in der Angebotsstruktur aus. (Vgl.: ebd. S. 59 und 61.)**

Weitere neun **Angebotssegmente** werden von zwei Dritteln der Fachkräfte angeboten und „komplettieren an der Mehrzahl der Standorte das Kernangebot und verweisen auf lokale Schwerpunktsetzungen“: **AGs und Projekte**, die von der Schulsozialarbeit durchgeführt werden (77 %), **Soziale Gruppenarbeit** mit bestimmten Zielgruppen (73 %), Beratung der Schulleitung in Bezug auf problematische Schüler (73 %), Kommunikationsorte, (71 %), **Angebote im Übergang Schule und Beruf**³⁹² (70 %), **unterrichtsbezogene Projekte**(68 %), allgemeine Beratung für Lehrerinnen und Lehrer (65 %), **offene Spiel- und Freizeitangebote** (65 %) sowie **außerunterrichtliche Projekte** (65 %).

Außerdem stellt die Studie eine Anzahl von Angeboten fest, welche ungefähr 50 % der Fachkräfte anbieten. Dazu gehören **Freizeiten und Ausflüge** (58 %), Klassenbetreuung (53 %), Allgemeine Beratung der Schulleitung (53 %), SMV-Arbeit (46 %) sowie Mediations- und Streitschlichterausbildung (46 %).

Eine weitere Angebotsgruppe wird von einem vergleichsweise geringen Teil der Fachkräfte angeboten. Dazu gehören **SGA**³⁹³ **ohne bestimmte Zielgruppen** (32 %), **Ferienfreizeiten** (29%), **Hausaufgabenbetreuung** (26 %), **Unterrichtseinheiten** (20 %) sowie **Förderstunden** (8 %).

Zunächst kann festgestellt werden, dass im ersten Abschnitt der am häufigsten vertretenen Angebote keine Vermehrung des inkorporierten Kulturkapitals stattfindet. Diese Bereiche fallen jedoch in den „klassischen Aufgabenbereich“ von Schulsozialarbeit und werden, wie bereits erwähnt, von Fachkräften und Schulleitungen als sehr wichtig³⁹⁴ eingestuft.

An anderer Stelle belegt die vorliegende Studie, neben anderen wichtigen Aspekten wie Akzeptanz und Erreichbarkeit, das Vertrauen der Jugendlichen, das sie dem erwachsenen Ansprechpartner entgegenbringen.³⁹⁵ Die stattfindende Elterarbeit sowie die Gespräche mit Lehrkräften zeigen im Bereich des sozialen Kapitals positive Wirkung.³⁹⁶

³⁹² **Die Bedeutung dieses Aufgabenbereichs wird in Kapitel 6.3. erläutert.**

³⁹³ „Soziale Gruppenarbeit“.

³⁹⁴ Vgl.: Bolay, Eberhard; Flad, Carola; Gutbrod, Heiner: „Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der Begleitforschung zur Landesförderung“ Tübingen, 2004, S. 59.

³⁹⁵ Bolay, Eberhard; Flad, Carola; Gutbrod, Heiner: „Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der Begleitforschung zur Landesförderung“ Tübingen, 2004, S. 258.

³⁹⁶ **Vgl.: Kap. 5.3.; 6.3.**

Die von circa zwei Drittel³⁹⁷ der Fachkräfte durchgeführten Angebote liegen häufiger im Projekt- und Gruppenarbeitsbereich, was die Annahme einer Vermehrung des inkorporierten Kulturkapitals zulässt.

Zum Inhalt der **SGA mit bestimmten Zielgruppen** macht die Studie keine Angaben, was nach Ansicht der Verfasserin nicht nur bezüglich der zu beantwortenden „Kapitalfrage“ ein Manko darstellt. Die Spannbreite zwischen der „nicht defizitorientierten, pädagogischen Arbeit mit Gruppen im Kontext von Jugendarbeit, Freizeitpädagogik (...) auf der einen Seite, und einer explizit fürsorgerischen Hilfe für benachteiligte, desintegrierte (...) Individuen, im Rahmen derer die Gruppe zum Ort und Medium der Hilfe und Unterstützung wird, auf der anderen Seite, kennzeichnet bis zum heutigen Tag das Verständnis von Gruppenarbeit.“³⁹⁸

Allgemein liegt in Sozialer Gruppenarbeit nach Ansicht der Verfasserin ein hohes Potenzial, da durch die Regelmäßigkeit des Angebots eine gewisse Kontinuität für die Schüler besteht. Außerdem können Angebotsschwerpunkte in der Sozialen Gruppenarbeit relativ flexibel gewählt werden, was eine schülergerechte „Abdeckung“ verschiedener Bereiche gewährleistet. So können in diesem Rahmen verschiedene freizeitpädagogische, aber auch „helfende“ Angebote gemacht werden. Helfende Angebote könnten im Bereich des in Kapitel 4.2. beschriebenen Übergangsmanagements oder anderen spezifischen, defizitorientierten Angeboten stattfinden. Im Hinblick auf die Vermehrung des kulturellen Kapitals wären Angebote mit kulturellen, musischen oder politischen Schwerpunkten von besonderer Bedeutung.³⁹⁹ Da jedoch auch „helfende Angebote“ von großer Wichtigkeit sind, sind genauere Angaben in diesem Bereich dringend erforderlich. Da diesem Bereich ein hohes Potenzial zur Vermehrung des kulturellen Kapitals innewohnt, kann aufgrund der häufigen Durchführung eine Vermehrung des kulturellen desselben angenommen werden.

Im **Projektbereich** erstellt die Studie eine genaue Auflistung der behandelten Themen.⁴⁰⁰ In den Aufgabenbereich der Fachkräfte fallen dabei neben dem **erlebnispädagogischen Bereich** „primär Themen, die dem **Bereich des abweichenden Verhaltens** zuzurechnen sind.“⁴⁰¹ Projekte zu den Themenbereichen Gewalt, Drogen, Kriminalität und Mediation werden an zwei Dritteln der Standorte durchgeführt. Aus der Studie geht hervor, dass die Fachkräfte

³⁹⁷ Bolay et al. heben hervor, dass bei gesonderter Betrachtung aller projektförmigen Angebote (AGs, außerschulische- und unterrichtsbezogene Projekte (...)) an 97 % der Standorte mindestens ein projektförmiges Angebot gemacht wird und diese somit ebenfalls zum „Kernbestand“ gehören. (Vgl.: Ebd. S. 62.)

³⁹⁸ Galuske, Michael: „Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung“ Weinheim und München, 2003, S. 97.

³⁹⁹ Im Rahmen dieses Angebots könnten beispielsweise Theaterbesuche, Gedenkstättenführungen oder der Besuch von verschiedenen Museen mit altersgerechter Führung stattfinden.

⁴⁰⁰ Bolay, Eberhard; Flad, Carola; Gutbrod, Heiner: „Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der Begleitforschung zur Landesförderung“ Tübingen, 2004, S. 64.

⁴⁰¹ Ebd. S. 63.

diesen Bereich klar als ihren Aufgabenbereich definieren. Nach Bolay et al. liegt die Vermutung nahe, dass dieser Bereich aufgrund der fachlichen Kompetenzen an die „Fachleute für abweichendes Verhalten“ delegiert wird und Jugendsozialarbeit an diese Themen offener, „nicht primär sanktionsorientiert und konzentriert auf Verhaltensweisen, die in solchen jugendpädagogischen Projekten eingeübt werden können“⁴⁰², herangeht. Ein weiterer Schwerpunkt der Projektarbeit die in der Hälfte der untersuchten Standorte von den Fachkräften durchgeführt wird, sind Themen, die **„jugendkulturelle Aspekte sowie entwicklungsrelevante Themen des Aufwachsens im Schulleben aufgreifen.“** Hierzu gehören die Schwerpunkte „Schuldiscos/Partys, Freundschaft und Sexualität.“⁴⁰³

„Erst in zweiter Linie werden Themen besetzt, die sich mit spezifischen, altersgemäßen Bedürfnissen von Jugendlichen auseinandersetzen“⁴⁰⁴

Musik, Sport, Schulgestaltung, Handwerkliches, Medien und Gesundheit sind aus Sicht der Fachkräfte Schwerpunktthemen der Schule. Die Verfasser der Studie vermuten, dass der Grund darin liegt, dass diese Bereiche als „klassische AG-Themen“ schon immer von Lehrern angeboten werden.

Ferner kritisieren Bolay et al., dass an **über 40 % der Standorte keine interkulturellen Angebote** gemacht werden, in Schulen, in denen 45 % der Schülerinnen und Schüler über einen Migrationshintergrund verfügen, ein „Umstand, der genauer untersucht werden sollte“.⁴⁰⁵

Bezüglich einer Vermehrung des Bildungskapitals kann festgestellt werden, dass Projekte, die unter den Themenbereich abweichendes Verhalten fallen, nicht direkt zu einer Vermehrung von kulturellem Kapital führen. Nach Ansicht der Verfasserin wirken solche Schwerpunkte eher stigmatisierend und können negative Selbstzuschreibungen, wie sie in Kapitel 4.1. und 4.2. beschrieben wurden, verstärken.

Bolay et al. machen keine weitere Aussagen zu den an vielen Standorten durchgeführten **erlebnispädagogischen Angeboten**. Somit können lediglich Annahmen zum Potenzial dieser Angebote gemacht werden.

⁴⁰² Ebd. S. 64.

⁴⁰³ Ebd. S. 64.

⁴⁰⁴ Ebd. S. 64.

⁴⁰⁵ Ebd. S. 65.

„Neben den klassischen erlebnispädagogischen Medien Felsklettern, Kanu und Segeln werden auch Mountainbiking, Höhlentouren, Übungen im Seilgarten (...), City Bound, Reiten, Theater, künstlerische Aktivitäten und die Erschließung technischer Bereiche genannt.“⁴⁰⁶

Obwohl die Erlebnispädagogik über „keine eigenständige Theorie und keine eindeutig beschreibbare Praxisform“⁴⁰⁷ verfügt, kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass in diesem Bereich zahlreiche Möglichkeiten zur Vermehrung von kulturellem Kapital liegen. Oben beschriebene Aktivitäten können durchaus zur Verbesserung oder dem Erwerb kognitiver und praktischer Kompetenzen beitragen. In oben genannten Aktivitäten wie Theater, Künstlerischem Schaffen oder der Erschließung technischer Bereiche liegen vielfältige Möglichkeiten, welche dazu beitragen können, Interessen zu wecken und Zugangsmöglichkeiten zu verschiedenen Gebieten zu schaffen. In erlebnispädagogischen Projekten können die Schüler Fähigkeiten und Fertigkeiten in verschiedensten Bereichen erwerben.

Da die Inhalte der erlebnispädagogischen Angebote in der Studie nicht erhoben wurden, kann an dieser Stelle lediglich festgehalten werden, dass in diesem Bereich eine Vermehrung von kulturellem Kapital erfolgen könnte.

Der zweite große, **jugendkulturelle und entwicklungsrelevante Themen umfassende Block**, der neben Partys und Schuldiscos die Bereiche Freundschaft und Sexualität aufgreift, setzt sich, wie bereits beschrieben mit spezifischen, altersgemäßen Bedürfnissen und (Entwicklungs-)Aufgaben auseinander. Dieser Themenblock trägt nicht direkt zu einer Vermehrung des inkorporierten kulturellen Kapitals bei, ist jedoch nach Ansicht der Verfasserin wichtig, da er sich direkt auf die Lebenswelt der Jugendlichen und damit verbundene Interessen und Schwierigkeiten bezieht.

Über Art und Ziel der von etwa der Hälfte der Fachkräfte durchgeführten **Ausflüge** lässt die Studie ebenfalls keine Rückschlüsse zu. Nach Ansicht der Verfasserin besitzt auch diese Angebotsform ein Potenzial zur Vermehrung von kulturellem Kapital.

Für die von vergleichsweise wenig Fachkräften angebotenen Themenblöcke **SGA ohne bestimmte Zielgruppen und Ferienfreizeiten** lassen sich ähnliche Rückschlüsse wie für die SGA mit Zielgruppen, erlebnispädagogische und jugendkulturelle Projekte sowie Ausflüge ziehen. Da verschiedene Aktivitäten angeboten und durchgeführt werden können, besteht

⁴⁰⁶ Kreft, Dieter; Mielenz Ingrid (Hrsg.): „Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik“ Weinheim und München, 2005, S. 242.

⁴⁰⁷ Ebd. S. 242.

auch hier die Möglichkeit zur Anregung neuer Interessen sowie der Aneignung neuer Fähigkeiten und Kompetenzen.

Die auf den schulischen Bereich bezogenen Angebote **Hausaufgabenbetreuung**, **Unterrichtseinheiten** und **Förderstunden** können dazu beitragen, Unterrichtsstoff besser zu verstehen. Da davon ausgegangen werden kann, dass die Schüler zu Hause häufig wenig Unterstützung beim Lernen erfahren und „schulexterner“ Nachhilfeunterricht eine finanzielle Belastung darstellt, scheint dieses, als direkte Vermehrung inkorporierten kulturellen Kapitals anzusehende Angebot durchaus sinnvoll zu sein. Die Frage, ob Schulsozialarbeit in den schulischen Bereich der Wissensvermittlung von Unterrichtsinhalten „eingreifen“ sollte, soll an dieser Stelle nicht erörtert werden. So beschreibt Pröbß beispielsweise ein an Schulen durchgesetztes Verständnis, dass die Schulsozialarbeiter an Schulen „nicht für Schulprobleme funktionalisiert werden sollen, z.B. als „Pausencloowns“ für den außerunterrichtlichen Bereich, als Hilfslehrer für Hausaufgabenbetreuung oder zur Unterrichtsvertretung.“⁴⁰⁸ Als Perspektive von Schulsozialarbeit beschreibt er jedoch, dass Bildung nicht allein von Schule aus Sicht der Schule gedacht werden dürfe und „formelles, nichtformelles und informelles Lernen zusammen betrachtet“ werden müssten.⁴⁰⁹ Bettmer und Prüß fordern, dass eine Tendenz zur Vereinnahmung ebenso vermieden werden solle „wie die „negativen Kompetenzkonflikte“, die zur gegenseitigen Abgrenzung der Zuständigkeitsbereiche und einer entsprechenden Vernachlässigung der Problembearbeitung führen.“⁴¹⁰

Nach Ansicht der Verfasserin sind Hausaufgabenbetreuung und Förderstunden im Rahmen von Schulsozialarbeit durchaus positiv zu bewerten, allerdings sollte die Fachkraft selbst entscheiden, ob sie Nachhilfeunterricht oder ähnliche Angebote als flexibles Reagieren auf Problemlagen sieht oder diesen Bereich bewusst der Schule „überlassen“ will.

Sinnvoll könnten, falls in den Schulen nicht vorhanden, durch die Schulsozialarbeit initiierte Angebote sein, die Hausaufgabenbetreuung oder Nachhilfe in Kooperation mit Studenten, Eltern oder anderen Schülern ermöglichen. So könnte auf schulische Probleme der Schüler reagiert werden und der Bereich der Wissensvermittlung würde nicht mit den „klassischen“ Aufgaben der Schulsozialarbeit korrelieren.

Abschließend kann festgestellt werden, dass den im vorangegangenen Abschnitt vorgestellten Angeboten ein **hohes Potenzial zur Vermehrung des kulturellen Kapitals** innewohnt.

⁴⁰⁸ Pröbß, Reiner in: Kreft, Dieter; Mielenz Ingrid (Hrsg.): „Wörterbuch Soziale Arbeit Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik“ Weinheim und München, 2005, S. 475.

⁴⁰⁹ Vgl.: Ebd. S. 478.

⁴¹⁰ Bettmer, Franz; Prüß, Franz in: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans (Hrsg.): „Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik“ München, 2005, S. 1536.

Durch **fehlende Information über Inhalte** der SGA kann nicht festgestellt werden, inwieweit diese in der Praxis zu einer tatsächlichen Vermehrung beiträgt. Für den Projektbereich kann im Bereich der erlebnispädagogischen Angebote die Möglichkeit einer Kapitalvermehrung angenommen werden, es fehlen jedoch auch hier genauere Informationen zu den Inhalten. Auch bei Ausflügen und Ferienfreizeiten fehlen nötige Details zum Ablauf. Die Förderstunden und Hausaufgabenbetreuung stellen hinsichtlich des kulturellen Kapitals ein Feld dar, über dessen „Ausbau“ nachgedacht werden könnte.

• **Erfolgt eine Partizipation der Schüler? Besitzen sie ein Mitspracherecht?**

Die vorliegende Studie macht keine Aussage über eine Beteiligung der Schülerinnen und Schüler. Es kann weder festgestellt werden, ob sie im Rahmen der Schulsozialarbeit Funktionen und Aufgaben übernehmen, noch ob ihre Wünsche und Anregungen aufgegriffen und umgesetzt werden. Im Bereich der im vorangegangenen Abschnitt untersuchten Angebote könnte Partizipation dazu beitragen, dass Schüler individuelle Interessen und Kompetenzen erfahren und erweitern. Sie könnte also die kapitalvermehrende Wirkung der verschiedenen Angebote „verstärken“. Wie bereits in Kapitel 5 erläutert, können und sollen durch Partizipation zahlreiche soziale, kognitive und individuelle Entwicklungsmöglichkeiten angeregt und begleitet werden. Die Frage nach Beteiligung der Kinder und Jugendlichen ist im Rahmen „gelingender“ Schulsozialarbeit durchaus relevant.

• **Bestehen inner- und außerschulische Kooperationen?**

In diesem Abschnitt sollen jene Kooperationen aufgezeigt werden, die dazu beitragen, die Vielfältigkeit im Bereich des kulturellen Kapitals erweitern. Kooperationen, die dem sozialen Kapital zuzurechnen sind, werden dagegen in Kapitel 6.3. erläutert.

Idealerweise könnten zur Vermehrung des kulturellen Kapitals beispielsweise Kooperationen mit Spielhäusern, Künstlern, Musik- Theater- Museums- oder Medienpädagogen (...) stattfinden.

Für den **Projektbereich**⁴¹¹ lassen sich folgende Ergebnisse festhalten:

In den Bereichen Schulgestaltung, Discos, Partys, Mediation, interkulturellen Themen sowie Handwerklichem wird häufig **inerschulisch** kooperiert. Zum einen kann angenommen werden, dass durch das Einbeziehen der Lehrkräfte mehr Angebote gemacht werden können,

⁴¹¹ Vgl.: Bolay, Eberhard; Flad, Carola; Gutbrod, Heiner: „Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der Begleitforschung zur Landesförderung“ Tübingen, 2004, S. 64.

zum anderen verfügen diese durch Fortbildungen⁴¹² oder ihr Studium über Qualifikationen,⁴¹³ die dazu beitragen können, die Angebotspalette zu erweitern.

Kooperationen mit **außerschulischen** Partnern finden in den Bereichen Selbstverteidigung, Kriminalität, Erlebnispädagogik, jugendkulturellen Themen, Sexualität und Gesundheit statt. Da in den Bereichen „Selbstverteidigung“ und „Kriminalität“ am häufigsten kooperiert wird, scheint eine Erweiterung der Kooperationsstrukturen zu Gunsten der oben erwähnten Vielfalt sinnvoll. Die Projektthemen „Sexualität“ und „Gesundheit“ scheinen eher präventiven Charakter zu besitzen.

Die an rund 40 % der Schulen stattfindenden Kooperationen in den Bereichen jugendkulturellen Themen und Erlebnispädagogik können aufgrund bereits beschriebener Annahmen positiv gewertet werden.

Festzuhalten bleibt, dass neben einer genaueren Kenntnis zu den Inhalten eine vielfältigere Kooperationsstruktur im kulturellen und künstlerischen Bereich wünschenswert wäre.

Die Kooperationen, die mit **inner- und außerschulischen Partnern** durchgeführt werden, besitzen in den Bereichen Drogen und Gewalt ebenfalls Präventivcharakter, der Bereich „Medien“ scheint eher in Richtung Vielfältigkeit zu Gunsten des kulturellen Kapitals zu gehen. Um eine genaue Aussage zu treffen, wäre eine genauere Kenntnis der Inhalte erforderlich.

Obwohl die Themen- und Kooperationsschwerpunkte im Projektbereich eher präventiven Charakter besitzen, nennt die Studie an anderer Stelle einige Kooperationspartner und -inhalte,⁴¹⁴ die eindeutig zur Vermehrung von kulturellem Kapital beitragen können. Im außerschulischen Bereich⁴¹⁵ wird an 88 % der Standorte **Vereinen und Initiativen** kooperiert.⁴¹⁶ Unter diese Bezeichnung fallen Einrichtungen wie Musikvereine, Kinder- und Jugendbüros, Kultureinrichtungen wie Theater, Musikschulen und Stadtbüchereien, Hochschulen, Berufsakademien, Forschungsinstitute sowie Nachhilfeeinrichtungen. In welchen Angebotsformen diese Kooperationspartner in Erscheinung treten, kann nicht festgestellt werden.

Neben den bereits genannten Kooperationsformen existieren an 84 % der Standorte Kooperationen mit **Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit**. Unter diesen Bereich

⁴¹² **Beispielsweise im Bereich Mediation.** (Vgl.: Ebd. S. 65).

⁴¹³ **Beispielsweise Kunst-, Sport oder Techniklehrer.**

⁴¹⁴ Vgl.: Ebd. S. 191 ff.

⁴¹⁵ **Diese Kooperationsformen werden auch im folgenden Kapitel genannt da aus den Kooperationen, die soziales Kapital darstellen, Kulturelles werden kann.**

⁴¹⁶ **Vgl.: Kap. 6.3.**

fallen unter anderem Jugendhäuser, Jugendmedienzentren, Spielmobile, Institutionen der Mädchen- und Jungenarbeit sowie Jugendagenturen. In welchen Angebotsformen diese Kooperationen stattfinden, kann nicht festgestellt werden.

Abschließend kann an dieser Stelle festgestellt werden, dass genannte **Kooperationsformen ein sehr hohes Potenzial bergen** und die Vielfältigkeit der Angebote und die damit verbundenen Möglichkeiten zur Vermehrung des kulturellen Kapitals groß sind. Eine genaue Erhebung der Angebote und Kooperationen könnte Aufschluss darüber geben, ob und in welchem Ausmaß diese stattfindet.

- **Wie häufig werden Angebote und Projekte gemacht? Wie viele Schüler werden erreicht?**

Reichweite und Häufigkeit der durchgeführten **Projekte** können anhand der Studie nicht festgestellt werden. Durch die Befragung konnte weder erhoben werden, ob „Projekte eher punktuell stattfinden oder über mehrere Monate verfolgt werden“, noch ob sie „einmalige Veranstaltungen sind oder regelmäßig ihren Platz im schulischen Kalender haben.“ Bolay et al. stellten jedoch fest, dass die Fachkräfte mit „Projektangeboten flexibel auf aktuelle Ereignisse oder Entwicklungen reagieren.“⁴¹⁷ Obwohl diese Flexibilität nach Ansicht der Verfasserin positiv gewertet werden sollte, kann keine Aussage darüber gemacht werden, in welchem Umfang „kapitalvermehrende“ Projekte stattfinden und wie viele Schülerinnen und Schüler tatsächlich davon profitieren. In der Nennung des Zeitaufwands für die einzelnen Angebotssegmente⁴¹⁸ stehen die Projekte an fünfter Stelle. Dadurch kann angenommen werden, dass viel Zeit in Projekte investiert wird.

Für die **Angebote** wurde der Zeitaufwand mit SOLL- und IST- Werten⁴¹⁹ ermittelt.

Für den Bereich der kapitalvermehrenden Aktivitäten kann neben der an fünfter Stelle stehenden Projektarbeit lediglich festgestellt werden, dass offene Treffs und Angebote an dritter Stelle stehen, was auf verschiedene Angebote, welche viele Schüler ansprechen, schließen lassen könnte. Die an siebter Stelle stehende Gruppenarbeit nimmt im Hinblick auf die Vermehrung kulturellen Kapitals relativ wenig Zeit in Anspruch.

An 88 % der Standorte finden Kooperationen in Bereichen statt, die zu einer Vermehrung des kulturellen Kapitals beitragen können.⁴²⁰

⁴¹⁷ Vgl.: Bolay, Eberhard; Flad, Carola; Gutbrod, Heiner: „Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der Begleitforschung zur Landesförderung“ Tübingen, 2004, S. 63.

⁴¹⁸ Vgl.: Ebd. S. 68.

⁴¹⁹ Vgl.: Bolay, Eberhard; Flad, Carola; Gutbrod, Heiner: „Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der Begleitforschung zur Landesförderung“ Tübingen, 2004, S. 68.

⁴²⁰ Vgl.: Ebd. S. 193

Wie viele Schüler die verschiedenen Angebote nutzen und wie häufig diese angeboten werden, kann nicht festgestellt werden.

6.3. Annahmen zur Vermehrung des sozialen Kapitals

Im folgenden Abschnitt sollen die Studieninhalte bezüglich einer Vermehrung des sozialen Kapitals untersucht werden. Hierzu zählen im Rahmen dieser Arbeit Ressourcen und Hilfen, die die Fachkraft aufgrund „fachlicher Beziehungen bereithält.“ Im innerschulischen Bereich hängt die Vermehrung des sozialen Kapitals der Schüler von der Bekanntheit und der Akzeptanz der Fachkraft ab. Ist diese gewährleistet, kann die Fachkraft die „Kreditwürdigkeit“⁴²¹ der Schüler erhöhen. Die Studie bestätigt eine gute Integration der Fachkräfte, die „innerschulische Bekanntheit ist gesichert“.⁴²² Da diese als eine Art „Grundvoraussetzung“ gewährleistet zu sein scheint, soll der Fokus des folgenden Kapitels auf der Erschließung „neuen“ Sozialkapitals, also außerschulischer Kooperationen liegen. Die Fachkraft selbst sowie ihr berufsspezifisches soziales Kapital stellen das soziale Kapital der Schüler dar.

Kategorie	Relevante Fragen	In betreffender Studie erhoben?
Soziales Kapital	<ul style="list-style-type: none"> ● Welche fachlichen, außerschulischen Beziehungen/ Kooperationen bestehen? ● Welche Bereiche/Inhalte werden abgedeckt? ● Wie viel Zeit nimmt die „Pflege“ der inner- und außerschulischen Beziehungen ein? ● Reichweite? Macht die Studie eine Aussage darüber, wie viele Schüler von den bestehenden Kooperationen profitieren? 	Kooperationspartner ⁴²³ Kooperationsinhalte ⁴²⁴ Teilnahme an Gremien ⁴²⁵ Fachkräfte würden im Bereich Übergang Schule-Beruf gerne mehr Zeit investieren ⁴²⁶

⁴²¹ Vgl.: Kap. 3.1.3.

⁴²² Ebd. S. 187.

⁴²³ Vgl.: Bolay, Eberhard; Flad, Carola; Gutbrod, Heiner: „Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der Begleitforschung zur Landesförderung“ Tübingen, 2004 S. 194.

⁴²⁴ Vgl.: Ebd. S. 193, 195.

⁴²⁵ Vgl.: Ebd. S. 179.

⁴²⁶ Vgl.: Ebd. S. 68.

--	--	--

Tabelle 4: Soziales Kapital Baden- Württemberg

Bevor die einzelnen Kooperationen und ihre Bedeutung für die Schülerinnen und Schüler näher erläutert werden, soll auf den Teil der Projektarbeit eingegangen werden, der sich auf das Thema „Übergang Schule- Beruf“ bezieht und von der Fachkraft häufig alleine⁴²⁷ durchgeführt wird.⁴²⁸

Wie in Kapitel 4 bereits erläutert wurde, benötigen Hauptschüler in diesem Bereich möglichst viel Unterstützung. Diese kann beispielsweise im Bereich des „Übergangsmanagements“ stattfinden.

In diesen Bereich fallen die Unterstützung bei der Job- und Ausbildungsplatzsuche sowie die Unterstützung bei der Praktikumssuche- und Begleitung.⁴²⁹ Die Fachkraft hilft also, neue Ressourcen zu erschließen und erhöht gleichzeitig die „Kreditwürdigkeit“ der Schüler.⁴³⁰

Anhand der Studie kann festgestellt werden, dass diese Unterstützung häufig im Rahmen von Einzelfallhilfen erfolgt. Nach Ansicht der Verfasserin kann Hilfe in diesem Bereich positiv gewertet werden, da die Schüler die Fachkraft bereits kennen und die Unterstützung individuell auf die Bedürfnisse und Schwierigkeiten des Einzelnen abgestimmt werden kann.

Da nicht festgestellt werden kann, wie viele Schüler⁴³¹ von den Angeboten „Übergang Schule- Beruf“ beziehungsweise von der in Einzelfallhilfen erfolgenden Unterstützung in diesem Bereich profitieren, sollten, um viele Schüler zu erreichen, beim Übergang Schule- Beruf möglichst tragfähige außerschulische Kooperationen bestehen. Dass die Fachkräfte die Jugendlichen auch in diesem Bereich unterstützen, ist positiv zu bewerten.

• Welche fachlichen, außerschulischen Beziehungen und Kooperationen bestehen?

Die Studie unterscheidet zwischen zwei Formen der außerschulischen Kooperation: Der „anlassbezogenen“, wie sie beispielsweise im Rahmen individueller Hilfeleistungen

⁴²⁷ Je ca. ein Drittel bis 44% sehen in diesen und ähnlichen Segmenten ihren Aufgabenbereich. (Vgl.: Ebd. S. 66) Zu 50- 80 % agiert die Fachkraft in diesen Bereichen alleine. (Ebd. S- 67.)

⁴²⁸ Die außerschulischen Kooperationen mit Einrichtungen der Jugendberufshilfe werden später genannt, da hier eine andere soziale Beziehung besteht.

⁴²⁹ An dieser Stelle wird die Transferierbarkeit der Kapitalsorten erkennbar. Wenn die Schüler vom sozialen Kapital in Form des Schulsozialarbeiters profitieren und dadurch einen Ausbildungsplatz finden, ist soziales Kapital in Ökonomisches transferiert.

⁴³⁰ Vgl.: Kap. 3.1.3; 5.3.

⁴³¹ Beim Zeitaufwand der Angebotsegmente stehen die Einzelfallhilfen an erster, die Angebote im Übergang Schule Beruf an letzter Stelle. (Vgl.: Bolay, Eberhard; Flad, Carola; Gutbrod, Heiner: „Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der Begleitforschung zur Landesförderung“ Tübingen, 2004 S. 68).

stattfindet, und denen, die die „Öffnung der Schule zum Gemeinwesen intendieren.“⁴³² In beiden Formen fungiert die Schulsozialarbeit als „Türöffnerin“ und „Übersetzerin“⁴³³. Sie kann also das Bindeglied sein, das den Schülern Zugang zu anderen „Gruppen“ verschafft. „Gruppen“ sind im weitesten Sinne zu verstehen, im Falle der Schüler alle Einrichtungen, zu denen die Fachkraft den Kontakt erleichtert oder hergestellt hat.

Bolay et al. beschreiben das spezifische Interesse der Schulsozialarbeit, die Beschränktheit der zeitlichen, materiellen und fachlichen Möglichkeiten durch Ressourcen, die im Sozialraum vorhanden sind, zu erweitern.⁴³⁴ Bolay et al. beschreiben weiterhin, dass dem „sozialräumlichen Aneignungshandeln der Jugendlichen Geltung (...) verschafft werden“ müsse.⁴³⁵

Die Jugendsozialarbeiter haben im Schnitt⁴³⁶ zu elf unterschiedlichen Kooperationspartnern Kontakt, sie bearbeiten durchschnittlich „zehn unterscheidbare Kooperationsinhalte.“⁴³⁷

Die Darstellung verdeutlicht eine hohe Vielfalt⁴³⁸, die ein breites Spektrum an Möglichkeiten bereithält. Die Kooperationspartner lassen sich verschiedenen „Bereichen“ zuordnen:⁴³⁹

Ämter und Behörden	94%
Jugendhilfe	86%
Nicht Jugendhilfe	82%
Vereine und Initiativen	88%
Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit	84%
Beratungsstellen	84%
HZE- Träger und -Einrichtungen	66%
Arbeitskreise	56%
Medizinische Einrichtungen	38%
Schulen	34%
Arbeitswelt	16%
Kindertagesstätten	14%
Jugendberufshilfe	12%

Tabelle 5: Kooperationspartner Baden-Württemberg

⁴³² Ebd. S. 188.

⁴³³ Ebd. S. 188.

⁴³⁴ **Das soziale Kapital übt an dieser Stelle den In Kap. 3.1.3. beschriebenen Multiplikatoreffekt auf die beiden anderen Kapitalsorten aus.**

⁴³⁵ Ebd. S. 188.

⁴³⁶ **„Die Mehrzahl kooperiert mit zehn bis fünfzehn außerschulischen Partnern.“ (Ebd. S. 194.)**

⁴³⁷ Ebd. S. 194.

⁴³⁸ **Diese Vielfalt bezieht sich auch auf das kulturelle Kapital. Vgl.: Kap. 6.2.**

⁴³⁹ **Wie vielfältig diese Kooperationen sein können, zeigen die Grafiken der Feinabstufungen von Kooperationspartnern und -themen. (Vgl.: Ebd. S. 192-193):**

Die Kooperationspartner lassen sich verschiedenen „Bereichen“ zuordnen:

Es bestehen beispielsweise Kooperationen mit Einrichtungen, in denen Schülerinnen und Schüler in **akuten Belastungssituationen Hilfe** finden, wie verschiedenen Beratungsstellen, medizinischen Einrichtungen, HZE -Trägern und -Einrichtungen sowie öffentlichen Ämtern und Behörden. Die Kontakte zu diesen Kooperationspartnern gewähren im Idealfall schnelle und flexible Hilfe und somit Zugang zu schulexternen Ressourcen. In diesem Falle kann das soziale Kapital also durch die Vermittlung von diversen Fachleuten vermehrt werden. Die stattfindenden Kontakte zu Eltern und Lehrern sind in diesem Bereich ebenfalls positiv zu bewerten.⁴⁴⁰

Des Weiteren bestehen Kooperationen, die den Zugang zu einer späteren **Berufstätigkeit** erleichtern oder ermöglichen sollen. Genannt werden Kooperationen mit verschiedenen Einrichtungen der Jugendberufshilfe sowie solche, die unter den Bereich „Arbeitswelt“ fallen. Neben dem bereits erwähnten Aspekt der direkten Vermittlung in Betriebe besteht auch hier durch die Fachkraft ein erleichterter Zugang zu Ressourcen.

Eine **Erweiterung des Angebotsspektrums** ermöglichen jene Kooperationen, die unter den Oberbegriffen „Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit“ sowie „Vereine und Initiativen“ zusammengefasst sind.⁴⁴¹

Auch hier wird der Zugang zu Ressourcen erleichtert, die Schülerinnen und Schüler können zum einen neue, außerschulische Möglichkeiten der Freizeitgestaltung kennen lernen, zum anderen wird der Schulalltag durch diese Kooperationsformen vielfältiger. Eine im Rahmen der Studie befragte Schulsozialarbeiterin formuliert den Zugang zu neuen Ressourcen am Beispiel des Jugendzentrums wie folgt:

„Wenn ich mich später bewerben will, und da ist vielleicht gerade keine Zeit hier an der Schule, da kann man dann ins Jugendzentrum gehen und da die Bewerbung schreiben. Ich denke, für die Schüler ist es einfach noch mal so ein Erweiterungsspektrum, wo kann ich was abfragen, was ich brauche, so im Hinterkopf zu speichern.“⁴⁴²

Durch diese erweiterten Möglichkeiten, die die Schülerinnen und Schüler „im Hinterkopf“ haben, findet die Vermehrung ihres sozialen Kapitals statt. An dieser Stelle zeigt sich neben dem Zugang zu Ressourcen der Multiplikatoreffekt des sozialen Kapitals – Personen die

⁴⁴⁰ Vgl.: Kap. 6.2.

⁴⁴¹ **Welcher Teil dieser Angebote zur Vermehrung des kulturellen Kapitals beiträgt, wurde bereits in Kapitel 6.2. erwähnt.**

⁴⁴² Vgl.: Bolay, Eberhard; Flad, Carola; Gutbrod, Heiner: „Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der Begleitforschung zur Landesförderung“ Tübingen, 2004, S. 207.

darüber verfügen, können im Vergleich zu anderen, mit gleichem ökonomischen und kulturellen Kapital ausgestatteten Personen das „Kapital“ einer anderen Gruppe für sich mobilisieren – in diesem konkreten Beispiel das Wissen⁴⁴³ der Fachkräfte im Jugendzentrum und die dort zur Verfügung stehenden Arbeitsmaterialien⁴⁴⁴.

Der Bereich, der unter dem Begriff „Arbeitskreise“ zusammengefasst ist, trägt in erster Linie zum **fachlichen Austausch** und der **Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes** bei. Da die Fachkräfte häufig alleine an einer Schule arbeiten, ist diese fachliche Vernetzung, die als soziales Kapital der Fachkraft gesehen werden kann, sehr wichtig. Was Bourdieu als Beziehungsarbeit und Austauschakte⁴⁴⁵ beschreibt, findet in diesem Bereich statt. Auch die Schülerinnen und Schüler profitieren von den Verbesserungen und Weiterentwicklungen, zu deren Existenz an dieser Stelle jedoch keine Aussage getroffen werden kann.

Aus der abgebildeten Tabelle wird ersichtlich, dass die Fachkräfte hauptsächlich mit Einrichtungen kooperieren, die die Bereiche „Hilfe in akuten Belastungssituationen“ und „Erweiterung des Angebotsspektrums“ abdecken. Der fachliche Austausch in Arbeitskreisen scheint bei knapp der Hälfte der Fachkräfte nicht ausreichend gewährleistet, was Bolay et al. im Hinblick auf die „Einzelarbeitsituation“⁴⁴⁶ für zu wenig halten. Die bestehenden Kooperation mit Einrichtungen der Jugendberufshilfe sind im ebenfalls „ausbaufähig.“

Es kann festgehalten werden, dass die beiden hauptsächlich abgedeckten Bereiche für die Schülerinnen und Schüler **vielfältige Möglichkeiten zur Vermehrung ihres sozialen Kapitals bereithalten**. Die Teilnahme an verschiedenen Arbeitskreisen trägt unter anderem zur Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes bei und bietet der Fachkraft die Möglichkeit, ihr soziales Kapital zu erhalten und zu pflegen. Gerade im Hinblick auf die Einzelarbeitsituation scheint der regelmäßige, professionelle Austausch mit Kollegen ein zentrales Element für die Fachkraft zu sein. Um die Qualität der Arbeit zu sichern, scheint es wichtig, Weiterentwicklungen und Zielsetzungen gemeinsam zu beschließen und voranzutreiben.

Im Hinblick auf die in Kapitel 4.1. beschriebene Lage der Hauptschülerinnen und Hauptschüler auf dem Arbeitsmarkt könnten die Kooperationen zur Arbeitswelt und der Jugendberufshilfe ausgebaut werden, da die Fachkräfte jedoch wie bereits beschrieben den „Übergang Schule - Beruf“ häufig im Rahmen der Projektarbeit und Einzelfallhilfe alleine abdecken und die Zeit zur Erfüllung der anderen Aufgaben für eine einzelne Person ohnehin

⁴⁴³ **Inkorporiertes kulturelles Kapital in Form von Kenntnis der Regeln zur Anfertigung einer Bewerbung (...).**

⁴⁴⁴ Also das ökonomische Kapital des Jugendzentrums in Form von PC, Drucker und anderen Materialien.

⁴⁴⁵ **Vgl.: Kap. 3.1.3..**

⁴⁴⁶ Vgl.: Ebd. S. 195.

sehr viel zu sein scheint, kann dies als Hinweis für einen größeren Stellenbedarf gewertet werden.

• **Welche Bereiche und Inhalte werden abgedeckt?**

Die Kooperationsinhalte⁴⁴⁷ beschreibt die Studie wie folgt:

Einzelfallhilfe/Beratung	88%
Einzelfallhilfe/Beratung/Vermittlung	86%
Berufsberatung	42%
Projekte	98%
a) nicht spezifische Projekte, Veranstaltungen, Feste	54%
b) präventiv	80%
c) persönlichkeitsbildend	86%
d) qualifizierend	48%
Vernetzung	78%
a) fachliche Vernetzung	52%
b) Stadtteilarbeit	46%
c) Ressourcen/Räume	8%
d) Öffentlichkeitsarbeit	28%
Eltern	46%
a) Beratung	38%
b) Angebote	10%
Schülerbetreuung	40%
Offene Angebote	16%

Tabelle 6: Kooperationsinhalte Baden-Württemberg

Auch hier ist eine breit gefächerte, vielfältige Vernetzung erkennbar Neben den bereits erwähnten Aspekten, die die Bereiche „Hilfe“ und die Erweiterung des Angebotsspektrums umfassen, lässt sich ein weiterer „Kooperationspartner“ erkennen: die Eltern. Auch in dieser Kooperationsform scheint eine Vermehrung des sozialen Kapitals möglich zu sein: die Fachkraft kann sowohl in familiären Konflikten die „Kreditwürdigkeit“ des Kindes erhöhen als auch, je nach Problemlage, der ganzen Familie Zugang zu Hilfen vermitteln oder ihre „Kreditwürdigkeit“ bei Lehrkräften, Ämtern und anderen Institutionen erhöhen. Ferner könnte die Fachkraft „Berührungspunkte“ mit der Institution „Schule“ abbauen, was einer Kapitalvermehrung für Eltern und Schüler gleich käme.

Die Bereiche „Öffentlichkeits- und Stadtteilarbeit“ können dazu beitragen, dass Wünsche und Bedürfnisse der Schüler in ihr außerschulisches Umfeld transportiert werden. Auch an dieser

⁴⁴⁷ Vgl.: Bolay, Eberhard; Flad, Carola; Gutbrod, Heiner: „Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der Begleitforschung zur Landesförderung“ Tübingen, 2004, S. 195.

Stelle ist eine Erhöhung der „Kreditwürdigkeit“ durch die Fachkraft, wie auch ein erleichterter Zugang zu Privilegien und Ressourcen erkennbar.

Für diesen Bereich der Vernetzung sollte im Rahmen der Öffentlichkeits- und Stadtteilarbeit die Frage nach einer **Beteiligung**⁴⁴⁸ der Schülerinnen und Schüler gestellt werden. Durch Partizipation bestünde die Möglichkeit, die Wirkungen des sozialen Kapitals zu erhöhen: unterstützt durch die Fachkraft könnten die Jugendlichen lernen, ihre Interessen selbst zu vertreten und möglicherweise selbst neues „soziales Kapital“ erschließen.

Die Studie bescheinigt eine allgemein gute außerschulische Vernetzung, die zum „Standard“ gehört.⁴⁴⁹ Diese positive Einschätzung lässt sich auch auf die Vermehrung des sozialen Kapitals durch außerschulische Kooperationen übertragen. Außer dem unter Umständen genauer zu untersuchenden Punkt der Beteiligung liefert die Studie Ergebnisse, die einen genauen Überblick über die Kooperationslandschaft liefern, die die Vermutung eines positiven, vermehrenden Effektes zulassen.

• **Wie viel Zeit nimmt die „Pflege“ der inner- und außerschulischen Beziehungen ein?**

Anhand der Studie lässt sich keine genaue Aussage darüber treffen, wie viel Zeit die „Pflege“ des sozialen Kapitals in Anspruch nimmt. Es kann lediglich festgestellt werden, dass bestimmte, unter den Bereich des sozialen Kapitals fallende Bereiche im „Angebotsspektrum der Jugendsozialarbeit eine bedeutende Rolle spielen.“⁴⁵⁰

Diese Angebotssegmente sind „Gespräche mit LehrerInnen“, „Kontakte zu außerschulischen Institutionen/Netzwerkarbeit“ sowie „Team, Supervision, Bereichsleitung, Verwaltung“. Allerdings befindet sich der Bereich „Team, Supervision (...)“ in der Wertigkeit des Notwendigen, den SOLL-Werten auf dem letzten, dem zwölften Rang; die Kontakte zu außerschulischen Partnern liegen in der Wertigkeit lediglich auf Rang zehn. Der IST-Wert für die Kontakte und Netzwerkarbeit liegt auf Rang sechs, für „Team (...)“ auf Rang zehn.

Im Hinblick auf das soziale Kapital kann gesagt werden, dass die unmittelbare Arbeit mit den Schülern, für die die Fachkraft selbst soziales Kapital darstellt, mehr Zeit in Anspruch nehmen sollte als die Pflege von Netzwerken oder Teamsitzungen. Optimiert werden könnte die Situation durch die Schaffung weiterer Stellen.

⁴⁴⁸ Gemeint ist Partizipation an dieser Stelle als „Modus politischer *und* sozialer Integration“, vgl. dazu auch „Formen der Integration“ (Schnurr, Stefan in: Otto, Hans- Uwe; Thiersch, Hans (Hrsg.): „Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik“ München, 2005, S. 1331 und S. 1337 ff.)

⁴⁴⁹ Vgl.: Bolay, Eberhard; Flad, Carola; Gutbrod, Heiner: „Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der Begleitforschung zur Landesförderung“ Tübingen, 2004, S. 196.

⁴⁵⁰ Vgl.: Ebd. S. 68.

Eine hohe Differenz ergibt sich für die unter den Bereich des sozialen Kapitals fallenden Bereiche „Elternarbeit“ und „Übergang Schule- Beruf“. Hier würden die Fachkräfte gerne „deutlich mehr Zeit investieren.“⁴⁵¹ Durch eine „Mehrinvestition“ könnte es zu einer Vermehrung des sozialen Kapitals kommen. Auch an dieser Stelle wird ersichtlich, dass eine Erhöhung des Stellenumfangs zu einer weiteren Vermehrung des sozialen Kapitals beitragen könnte, da die Fachkräfte diese Bereiche als wichtig erachten und ihnen lediglich die Zeit fehlt.

Anhand der Studie lässt sich außerdem eine Aussage zur Teilnahme an schulischen Gremien treffen. Festzuhalten bleibt, dass „die Fachkräfte in aller Regel Zugang zu den wichtigen Gremien haben.“ Allerdings sind in Konferenzen, „die ‚auffällige‘ Jugendliche zum Thema haben, etwa ein Drittel nicht zufrieden stellend beteiligt.“⁴⁵²

Teilnahme an Gremien, in denen es um Probleme mit einzelnen Jugendlichen geht

An allen	11%
An den meisten	53%
In ca. der Hälfte	19%
Nur in wenigen	16%
An keinen	2%

Tabelle 7: Teilnahme an Gremien Baden-Württemberg

Was Bolay et al. aufgrund des in nicht allen Fällen erfolgenden „anwaltschaftlichen Handelns“ kritisieren, lässt sich direkt auf die Annahmen zur Vermehrung des sozialen Kapitals übertragen: ist die Fachkraft in solchen Gremien nicht anwesend, kann sie die Kreditwürdigkeit der Jugendlichen nicht erhöhen und stellt kein soziales Kapital für den betreffenden Schüler dar. Dieser Punkt ist nach Ansicht der Verfasserin äußerst kritisch zu bewerten. Gerade in Fällen, in denen „Sanktionen oder der Ausschluss von Schülern“⁴⁵³ verhandelt werden, würden sie soziales Kapital in Form der Fachkraft dringend benötigen.

• Macht die Studie eine Aussage darüber, wie viele Schüler jeweils von den bestehenden Netzwerken profitieren?

⁴⁵¹ Ebd. S. 68.

⁴⁵² Ebd. S. 179.

⁴⁵³ Vgl.: Bolay, Eberhard; Flad, Carola; Gutbrod, Heiner: „Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der Begleitforschung zur Landesförderung“ Tübingen, 2004, S. 179.

Interessant wäre an dieser Stelle, wie häufig konkrete Angebote mit Kooperationspartnern gemacht werden. Die Prozentwerte zu Kooperationspartnern und -inhalten sagen nichts über die tatsächliche Häufigkeit und die damit verbundene Kapitalvermehrung aus.

Anlässlich eines Gruppeninterviews wurde eine Fachkraft gebeten, Kooperationspartner, mit denen sie „häufig und intensiv zusammenarbeitet“⁴⁵⁴, einzuladen. Es kann festgehalten werden, dass mindestens einmal pro Woche Kontakt zum Bezirkssozialarbeiter beim ASD besteht, außerdem kooperiert die Fachkraft häufig mit der Leiterin der Sozialstation und einer Mitarbeiterin des Jugendzentrums. Diese Ergebnisse lassen die Annahme zu, dass die Kooperationen effektiv verlaufen, dies sollte jedoch durch weitere Erhebungen geprüft werden.

Wie viele Schüler von den Kooperationen profitieren kann nicht festgestellt werden.

Abschließend kann für die Arbeit angenommen werden, dass in vielen Bereichen eine Kapitalvermehrung für die Schülerinnen und Schüler erfolgt. Die genannten „ausbaufähigen“ Bereiche resultieren häufig aus dem geringen Stellenumfang der Fachkräfte. Um die positiven Annahmen zu bestätigen, sollten die einzelnen Arbeitsbereiche und die „Reichweite“ der Angebote genauer untersucht werden.

Im folgenden Kapitel soll die kapitalvermehrende Arbeit anhand einer in Thüringen durchgeführten Studie untersucht werden.

7. Untersuchung der Studie „Jugendarbeit an Thüringer Schulen“

Im folgenden Kapitel sollen die Ergebnisse eines dreijährigen Arbeitsprozesses zur wissenschaftlichen Begleitung des Landesprogramms „Jugendarbeit an Thüringer Schulen“ vorgestellt und bezüglich einer anzunehmenden Kapitalvermehrung untersucht werden.

Neben der **fachlichen Beratung**, die vor allem „Entwicklung von Standards für die Arbeit“ unterstützte, erfolgte eine **Evaluation** des Landesprogramms, die den „generellen“ Erfolg messen und mögliche Korrekturen vorschlagen sollte.⁴⁵⁵

Untersuchungsgegenstand waren 39 Regelschulen⁴⁵⁶, vier berufsbildende Schulen sowie eine Schule für Lernbehinderte. Die Aussagen der wissenschaftlichen Begleitung beziehen sich

⁴⁵⁴ Vgl.: Ebd. S. 206.

⁴⁵⁵ Vgl.: Thüringer Ministerium für Soziales und Gesundheit (Hrsg.): Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Landesprogramms „Jugendarbeit an Thüringer Schulen“ Band 1, Teil A-C, Erfurt, 1998, S. 8.

⁴⁵⁶ **Haupt- und Realschulen sind in Thüringen „Regelschulen“ (Vgl.: Ebd. S. 24), die Autoren vermuten jedoch, dass die Situation und Probleme denen von Hauptschülern stark ähneln (ebd. S. 53).**

aufgrund der sich stark unterscheidenden Stichprobengröße „im wesentlichen auf Regelschulen.“⁴⁵⁷ Die Autoren erwähnen bereits zu Beginn, dass sie sich wenig „auf einzelne konkrete Projekte und Probleme vor Ort“ oder einzelne „Standorte“⁴⁵⁸ beziehen. Wie bereits im vorangegangenen Kapitel beschrieben wurde, ist jedoch die genaue Untersuchung der einzelnen Projekte und Angebote vor Ort nötig, um präzise Rückschlüsse für die Vermehrung der einzelnen Kapitalsorten zu ziehen.

Obwohl diese Studie keine Untersuchung der konkreten Projekte und Besonderheiten der einzelnen Projekte vornimmt, soll sie auf Aussagen, die Annahmen zu einer Vermehrung des schülereigenen Kapitals zulassen, untersucht werden.

Bei der Erhebung der Daten wurde die Methode der schriftlichen Befragung angewandt.⁴⁵⁹

Die in zwei Bänden erschienene Studie gliedert sich wie folgt:

Teil A beschreibt den theoretischen Rahmen, Teil B umfasst 8 Befragungen und deren Ergebnisse, in Teil C werden die Ergebnisse der Einzelbefragungen zusammengefasst und darauf basierend eine theoretische Konzeption von Schulsozialarbeit entwickelt.

Der zweite, Teil D umfassende Band, stellt Daten, Einzelergebnisse und die einzelnen Fragebögen vor, auf die sich die in Teil B vorgestellten Ergebnisse beziehen.

Für die Fragen zur Kompensation sozialer Ungleichheit durch eine Vermehrung der Kapitalsorten werden neben dem in Teil A erläuterten theoretischen Rahmen Teil C und D von besonderer Bedeutung sein.

Theoretische Überlegungen zum Verhältnis Schule und Jugendhilfe

Das Landesprogramm ist ein Projekt der Jugendhilfe, wobei die Arbeit an den Schulen von verschiedenen, freien Trägern der Jugendhilfe übernommen wurde. Die Verfasser der Studie beschreiben eine „organisatorische Verbindung“, da die Jugendhilfe direkt in der Schule agiert und sich am „Ablauf des Schulalltags“ orientiert. Eine weitere Verbindung besteht in der Arbeit mit derselben Zielgruppe: „den SchülerInnen einer bestimmten Schule“.⁴⁶⁰

Trotz dieser Gemeinsamkeiten besteht für das Jugendhilfeprojekt die „relative Unabhängigkeit von Schule und Schulgeschehen“ – die Verfasser der Studie verweisen auf die eigenständige Trägerschaft, die Empfehlungen des 9. Kinder- und Jugendberichtes und die

⁴⁵⁷ Ebd. S. 8.

⁴⁵⁸ Ebd. S. 8. Nach Ansicht der Verfasser der Studie fällt die Bewertung einzelner Projekte in den Aufgabenbereich der Träger und Schulen.

⁴⁵⁹ Befragt wurden Schulleitungen, Träger, Jugendämter, MitarbeiterInnen, LehrerInnen, Jugendpfleger, 678 SchülerInnen (repräsentative Stichprobe), SchulamtsleiterInnen, JugendamtsleiterInnen sowie ExpertInnen (Vgl.: Ebd. S. 69). Außerdem erfolgte eine qualitative Auswertung der Regional- und Personengruppentreffen (ebd. S. 69).

⁴⁶⁰ Vgl.: Thüringer Ministerium für Soziales und Gesundheit (Hrsg.): Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Landesprogramms „Jugendarbeit an Thüringer Schulen“ Band 1, Teil A-C, Erfurt, 1998, S. 22.

sozialpädagogische Fachliteratur: „Nur so ist ein eigenständiger Jugendhilfebeitrag sichergestellt und nur so ist eine unabhängige, sozialpädagogische, an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen orientierte Wahl der Angebote, Methoden und Arbeitsschritte ermöglicht.“⁴⁶¹

Die Tatsache, dass „das neue, gegliederte Schulsystem zu Beginn des Landesprogramms gerade drei Jahre alt und die Umstellung für ältere SchülerInnen und die Lehrerschaft noch (lange) nicht abgeschlossen, geschweige denn verarbeitet“ war, stellt neben dem gesteigerten, individuellen Leistungsdruck und dem „Verantwortlichmachen des einzelnen Schülers für seine Leistungen und seine Erfolge oder Mißerfolge“ eine besondere Herausforderung dar und legte für viele Lehrkräfte „ein restriktives, didaktisches Vorgehen nahe.“ Die Autoren nehmen an, dass der „der „heilsame“ Druck individueller Leistungskontrolle“ in den Regelschulen „vermutlich weniger gut funktioniert, zumindest was den Teil der SchülerInnen betrifft, die am Ende der Leistungsskala stehen und wenig Chancen haben, einen Schulabschluß zu erhalten, mit dem sie in ihrem späteren Leben wirklich etwas anfangen können.“ Der Druck an Regelschulen sei zwar da, jedoch werde dieser nicht so stark internalisiert wie bei „Gymnasiasten aus Akademikerfamilien“. „Schulen, besonders die Haupt- und Realschulen (also in Thüringen die Regelschulen), haben es auch in den neuen Bundesländern oft und zunehmend mit „Null- Bock- Stimmung“ und Lernunlust, mit auffälligem Verhalten von SchülerInnen und zunehmend auch mit Schulverweigerung zu tun.“⁴⁶²

„Die Wende hat für die gesellschaftliche Institution Schule nicht nur das neue Schulsystem und mit ihm die Betonung der individuellen Leistung und die Macht der Schule, gesellschaftliche Chancen per Noten und Abschlüssen zuzuteilen, beschert, sondern auch die „neuen“ SchülerInnen.“⁴⁶³

Die Autoren sind der Ansicht, dass die Stichworte Individualisierung und Pluralisierung „viel zur Erklärung der als problematisch erlebten jugendlichen Verhaltens- und Einstellungsmuster (...) beitragen.“⁴⁶⁴ Neben der „Realität der Risikogesellschaft“ kommt hinzu, „daß ein Teil der SchülerInnen durch ihre herkunftsmäßig bedingte soziale Benachteiligung Schwierigkeiten mitbringt, mit der Bildungseinrichtung Schule, den Lernanforderungen und

⁴⁶¹Ebd. S. 22.

⁴⁶² Vgl.: Thüringer Ministerium für Soziales und Gesundheit (Hrsg.): Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Landesprogramms „Jugendarbeit an Thüringer Schulen“ Band 1, Teil A-C, Erfurt, 1998, S. 24.

⁴⁶³ Ebd. S. 25.

⁴⁶⁴ Ebd. S. 25.

dem Lernen als solchem angemessen umzugehen.“⁴⁶⁵ An anderer Stelle beschreiben die Autoren, die Schule könne bei der Vermittlung von Bildung „nicht vor einem Teil ihrer Zielgruppe, den sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen kapitulieren.“⁴⁶⁶

Die Autoren stellen fest, dass Schüler, die in der Schule scheitern, zugleich die sind, die später von Arbeitslosigkeit betroffen sind. Diese wiederum „sind ganz überwiegend Schüler aus sozial benachteiligten Gruppen unserer Gesellschaft, die so, wie sie sind, in unsere Schule nicht „hineinpassen“, in ihnen vielfach unverstanden bleiben und nur teilweise akzeptiert werden.“⁴⁶⁷ Die Autoren der Studie beschreiben, dass Lehrerinnen und Lehrer in den neuen Bundesländern diesen Phänomenen „fassungslos“ und „unvorbereitet“ gegenüber stehen, da es dem System DDR „innergesellschaftlich ja durchaus gelungen war, die individuellen Risiken im Leben der Menschen zu eliminieren (bis auf das Risiko, aus der Gesellschaft herauszufallen, wenn man Individualität und Andersdenken für sich in Anspruch nahm)“.⁴⁶⁸

Neben den oben beschriebenen Veränderungen und den daraus resultierenden Problemen unterscheidet sich die Situation in den neuen Bundesländern durch eine längere gemeinsame Tradition von Schule und Jugendhilfe. Die Autoren vermuten „geringere Berührungängste“ und eine „größere Salonfähigkeit“, da Schule und Jugendhilfe in der DDR demselben Organisationsrahmen, dem Ministerium für Volksbildung, unterstellt waren.⁴⁶⁹ Für die Autoren bleibt dabei die Frage offen, ob man bereit ist, das Schulkonzept nicht länger als reines Leistungskonzept zu verstehen, oder ob dieses durch die Delegation der „Störfaktoren“ an die Jugendhilfe überhaupt erst ermöglicht werden soll.⁴⁷⁰

Fest steht für die Autoren die Tatsache, dass **Schule** im Hinblick auf ihr eindeutiges Aufgabenfeld, also dem **Vermitteln von Bildung** und der Zuteilung gesellschaftlicher Chancen durch **Selektion** und **Allokation** nicht alleine gegen „gesellschaftliche Mißstände, (...), familiäre Vernachlässigung und mangelnde Förderung, gegen fehlende Freizeit- und Kommunikationseinrichtungen (...) anrennen kann.“⁴⁷¹ „Da diese unterschiedlichen Lebenswelten“ mit den dazugehörenden „spezifischen Erfahrungen und unterschiedlichen materiellen und sozialen Ressourcen“ jeden Tag mit in die Schule kommen, halten die Autoren eine Öffnung der Schulen für die „Problemstellungen der heutigen Lebenswelten der

⁴⁶⁵ Ebd. S. 25.

⁴⁶⁶ Ebd. S. 28.

⁴⁶⁷ Raab, Rademacker in: Thüringer Ministerium für Soziales und Gesundheit (Hrsg.): Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Landesprogramms „Jugendarbeit an Thüringer Schulen“ Band 1, Teil A-C, Erfurt, 1998, S. 24.

⁴⁶⁸ Ebd. S. 26.

⁴⁶⁹ Vgl.: Thüringer Ministerium für Soziales und Gesundheit (Hrsg.): Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Landesprogramms „Jugendarbeit an Thüringer Schulen“ Band 1, Teil A-C, Erfurt, 1998, .S. 23, 26.

⁴⁷⁰ Ebd. S. 26.

⁴⁷¹ Ebd. S. 27.

Jugend“⁴⁷² für unumgänglich. Diese Öffnung erfolgt mittels des durch die **Jugendhilfe** zu bewerkstellenden Auftrags der „**Lebensbewältigung**“.⁴⁷³

Die Autoren zitieren Hurrelmann, der für Kinder und Jugendliche eine durch öffentliche Einrichtungen zu erbringende „einfühlsame, zuverlässige und dauerhafte Unterstützung“ fordert, da diese „im Elternhaus nicht mehr garantiert ist.“⁴⁷⁴

Durch den „zentralen Widerspruch des Bildungswesens“, das einerseits gleiche Bildungschancen für alle und andererseits gesellschaftliche Statusunterschiede durch Bildung legitimiert, liegt der Bedarf der Lebensbewältigungshilfe vor Ort nahe.⁴⁷⁵

„Im Wettbewerb um soziale Chancen unter Ungleichen ist im Sozialstaat eine Begrenzung des Risikos für die Schwächeren geboten. Schulsozialarbeit ist das spezifische sozialstaatliche Instrumentarium, um das Risiko des Scheiterns zu begrenzen und die Chancen sozial Benachteiligter im Bildungswettbewerb zu sichern.“⁴⁷⁶

Die Autoren beschreiben, dass das Ziel der **sozialen Integration** an eine „individuelle, biographische Verträglichkeit“ gebunden ist und der Erfolg der Integration somit an „die Frage einer erfolgreichen Lebensbewältigung geknüpft“ ist.⁴⁷⁷

Lebensbewältigung und Sozialintegration sollen dabei jedoch „nicht nur im Rahmen problemorientierter Jugendhilfe“, sondern auch durch „präventive Arbeit“ geleistet werden.⁴⁷⁸

Die Autoren verweisen auf die im KJHG⁴⁷⁹ festgeschriebenen allgemeinen Aufgaben der Jugendhilfe, die dazu beitragen soll, die Jugendlichen in ihrer individuellen sozialen Entwicklung zu fördern, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen sowie positive Lebensbedingungen zu schaffen oder zu erhalten. Diese Aufgaben fallen sowohl unter den Bereich der primären als auch der sekundären **Prävention**.⁴⁸⁰

Des Weiteren verweisen die Autoren auf § 11 des KJHG, der die Aufgaben der Schulsozialarbeit an Schulen regelt, welche die Autoren ebenfalls als „präventive Jugendhilfe werten“, da sie beispielsweise erlebnispädagogische Angebote, Sport und Spiel beinhalten.⁴⁸¹

Diese präventiv wirkenden (Freizeit-) Angebote richten sich an alle Schülerinnen und Schüler.⁴⁸² Die Arbeit mit den sozial Benachteiligten und individuell Beeinträchtigten ist in

⁴⁷² Ebd. S. 27-28.

⁴⁷³ Ebd. S. 32.

⁴⁷⁴ Ebd. S. 32.

⁴⁷⁵ Ebd. S. 33.

⁴⁷⁶ 9. Jugendbericht in: Ebd. S. 33.

⁴⁷⁷ Ebd. S. 50.

⁴⁷⁸ Thüringer Ministerium für Soziales und Gesundheit (Hrsg.): Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Landesprogramms „Jugendarbeit an Thüringer Schulen“ Band 1, Teil A-C, Erfurt, 1998, S. 51.

⁴⁷⁹ **Vgl.: Anhang.**

⁴⁸⁰ Vgl.: Ebd. S. 51.

⁴⁸¹ Ebd. S. 51.

§ 13 des KJHG geregelt. Die Autoren der Studie beschreiben diese beiden Schülergruppen, die sich überschneiden können, wie folgt:

- SchülerInnen, die aufgrund ihres Herkunftsmilieus oder aufgrund persönlicher Beeinträchtigungen Schwierigkeiten mit dem Lernen haben, die erfolglosen SchülerInnen also, deren Selbstwertgefühl gelitten hat und die drohen, in einen Kreislauf von Entmutigung und Versagen zu geraten und
- SchülerInnen, die verhaltensauffällig sind, also aggressiv, laut, frech, gewaltbereit, SchülerInnen, die stören oder die kontaktgestörten, isolierten SchülerInnen, Kinder und Jugendliche mit Schulängsten, die von anderen missachtet oder ausgenutzt, vielleicht sogar misshandelt werden.⁴⁸³

Als Beispiele für die Arbeit mit diesen Gruppen nennen die Autoren **Soziale Gruppenarbeit**⁴⁸⁴, zu der „Hausaufgabenbetreuung für leistungsschwache SchülerInnen, erlebnispädagogische Projekte, Selbstbehauptungstraining für die unterdrückten Mädchen der 7. oder die Kraftsportgruppe für die Rowdies aus der 8. Klasse“ zählen.

Außerdem nennen die Autoren **zugehende Arbeit**, die das gezielte Aufsuchen oder Ansprechen von „SchülerInnen auf bestimmte Angebote oder bestimmte Problemlagen“ meint. Als weitere Aufgaben werden **Angebote für den Übergang von der Schule in den Beruf** sowie **Einzelfallhilfen** genannt.⁴⁸⁵

Die Arbeit ist immer durch die Strukturmaximen der Jugendhilfe gekennzeichnet. Als Handlungsprinzipien und Standards werden Prävention, Lebensweltorientierung, Dezentralisierung und Regionalisierung, Alltagsorientierung, integrative Orientierung, Existenzsicherung, Freiwilligkeit, Partizipation und Einmischung genannt.⁴⁸⁶

An dieser Stelle wird deutlich, dass sowohl die durch bestehende Benachteiligungen und die damit verbundenen Lebenslagen der Hauptschüler im Schulsystem der „neuen“ Bundesländer, als auch die in Kapitel 5. erläuterten wichtigen Prinzipien, wie beispielsweise Lebensweltorientierung oder Partizipation, Beachtung in den theoretischen Überlegungen finden.

Konzeptionelle Rahmenbedingungen des Landesprogramms

⁴⁸² Ebd. S. 52. und § 11 KJHG

⁴⁸³ Ebd. S. 53.

⁴⁸⁴ **An dieser Stelle liefert die Studie genauere Aussagen zu den Inhalten der Sozialen Gruppenarbeit.** (Vgl.: Kap. 6.2.).

⁴⁸⁵ Thüringer Ministerium für Soziales und Gesundheit (Hrsg.): Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Landesprogramms „Jugendarbeit an Thüringer Schulen“ Band 1, Teil A-C, Erfurt, 1998, S. 53.

⁴⁸⁶ Ebd. S. 54.

Das Landesprogramm „Jugendarbeit an Thüringer Schulen“ wurde 1993 als gemeinsames Programm des Thüringer Ministeriums für Soziales und Gesundheit und des Thüringer Kultusministeriums beschlossen. **Hintergründe** waren zum einen die „drohende Zunahme von Gewalt an den Schulen in den neuen Bundesländern sowie die Tatsache, dass nach der gesellschaftlichen Wende die (...) außerschulischen Freizeit- und Bildungsangebote für die Jugendlichen weitgehend weggebrochen waren.“⁴⁸⁷

Insgesamt wurden 44 Schulen in die Förderung einbezogen. Die Durchführung der Projekte wurde an freie Träger der Jugendhilfe übergeben. „Da zur Zeit des Projektbeginns so gut wie keine Diplom- SozialpädagogInnen zur Verfügung standen, griff man in der Regel auf arbeitslose Fachkräfte aus anderen pädagogischen Berufen zurück.“ Im Rahmen des Projektverlaufs fand eine „intensive Fortbildung“ dieser Fachkräfte statt.⁴⁸⁸ Als konzeptionelle Rahmenbedingungen wurden die „Eigenständigkeit der Jugendhilfe“, die Übertragung der Projekte an freie Träger, eine „große Trägervielfalt“⁴⁸⁹ sowie die Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe, welche zwar empfohlen wird, jedoch keine Verpflichtung darstellt, festgelegt.

Bei diesem Jugendhilfeangebot soll es sich um **Jugendarbeit nach § 11 des KJHG** handeln: „Jugendsozialarbeit, Einzelfallarbeit und Soziale Gruppenarbeit werden als Aufgaben in der Programmskizze zwar nicht ausgeschlossen, sollen jedoch nur bei Bedarf zusätzlich herangezogen werden.“⁴⁹⁰ Diese Aufgaben, die ebenso wie die Kompensation sozialer Ungleichheit in § 13 des KJHG geregelt sind, sollen also nur bei Bedarf bearbeitet werden. Diese konzeptionelle Rahmenbedingung erscheint aufgrund der theoretischen Vorüberlegungen dieser Studie nach Ansicht der Verfasserin wenig sinnvoll – der Bedarf wurde von den Verfassern der Studie eindeutig beschrieben, deshalb sollte dieser Aufgabenbereich durch den Zusatz „bei Bedarf“ nicht als zweitrangig abgewertet werden. Außerdem tragen auch die in § 11 geregelten Freizeitangebote zu einer Kompensation sozialer Benachteiligung bei. Da in Thüringen eine „Mischform“⁴⁹¹ vorzuliegen scheint, wirkt diese Trennung der in § 11 und 13 zu erfüllenden Aufgaben aufgrund der zuvor angestellten Überlegungen unnötig. Worauf der Fokus der Arbeit an den Schulen liegt, und ob die Arbeit zur Kompensation beziehungsweise zum Abbau sozialer Benachteiligungen beiträgt, soll in den nächsten Kapiteln untersucht und erläutert werden.

⁴⁸⁷ Ebd. S. 64.

⁴⁸⁸ Ebd. S. 64.

⁴⁸⁹ Ebd. S. 64.

⁴⁹⁰ Thüringer Ministerium für Soziales und Gesundheit (Hrsg.): Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Landesprogramms „Jugendarbeit an Thüringer Schulen“ Band 1, Teil A-C, Erfurt, 1998, S. 65.

⁴⁹¹ **Vgl.: Kap. 6.**

Untersuchungsergebnisse

Bevor die Ergebnisse der Studie bezüglich einer anzunehmenden Vermehrung der verschiedenen Kapitalsorten untersucht werden, soll kurz auf jene Ergebnisse verwiesen werden, die die Einzugsbereiche der Schulen und die Einschätzung der Problemlagen näher beschreiben: 90 % der befragten Jugendämter gaben als Begründung für die jeweiligen Standorte die problematische Sozial- und Infrastruktur der Einzugsgebiete an, 50 % erwähnten die „spezifische Infrastruktur der Plattenbausiedlung“, 29 % der Jugendämter sprachen von „sozialen Brennpunkten“. Die Problemwahrnehmung aus Sicht der Jugendämter und Schulleitungen fällt für Groß- und Kleinstädte beziehungsweise für ländliche Gegenden unterschiedlich aus: psychosoziale Probleme treten nach Wahrnehmung der Befragten häufiger in Großstädten auf, ebenso soziokulturelle Probleme wie Arbeitslosigkeit, familiäre Probleme sowie die hohe Zahl Alleinerziehender. Das „spezifische Kleinstadtproblem“ scheint hingegen die Langeweile der Schüler zu sein. Als „Folgen und Belastungen der Wende“ nannten 16 Schulleiter die „Differenzierung in arm und reich“, 15 Schulleiter eine „große Orientierungslosigkeit.“ Als zentrale Probleme nannten Schulleitungen und Jugendämter das Rauchen und Verhaltensauffälligkeiten.⁴⁹² Die Fachkräfte der Schulsozialarbeit nannten das „Rauchen“ ebenfalls als gravierendes Problem, gefolgt von Langeweile und Gewalt/Aggression.⁴⁹³

7.1. Annahmen zur Vermehrung des ökonomischen Kapitals

Kategorie	Relevante Fragen	In betreffender Studie erhoben?
Ökonomisches Kapital	<ul style="list-style-type: none"> • Erfolgt eine "Bestandsaufnahme" der direkt zur Verfügung stehenden materiellen und finanziellen Ressourcen? • Bestehen Aussagen zu einer „Mangellage“ der Schulsozialarbeit? 	Räumlichkeiten ⁴⁹⁴ Informationen zu den Arbeitsbedingungen ⁴⁹⁵ Fehlende Räume und finanzielle Mittel ⁴⁹⁶

⁴⁹² Ebd. S. 75.

⁴⁹³ Thüringer Ministerium für Soziales und Gesundheit (Hrsg.): Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Landesprogramms „Jugendarbeit an Thüringer Schulen“ Band 2, Teil D Erfurt, 1998, S. 42.

⁴⁹⁴ Teil A-C, S. 73.

⁴⁹⁵ Teil A-C, S. 79-80: Teil D, S. 41-43.

⁴⁹⁶ Teil A-C, S. 73; Teil A-C, S. 79-80: Teil D, S. 41-43.

	<ul style="list-style-type: none"> • Bestehen Aussagen zu einer tatsächlichen Verbesserung einer angenommenen oder festgestellten schülerischen "Mangellage"? • Reichweite? • Mitspracherecht der Schüler bei Neuanschaffungen? 	<p>Was den Jugendlichen in ihrem Wohngebiet fehlt⁴⁹⁷ Infrastruktur/Wohnumfeld⁴⁹⁸ Infrastruktur im schülerischen Umfeld aus Sicht der Fachkräfte⁴⁹⁹</p> <p>Nein. Nein.</p>
--	--	---

Tabelle 8: Ökonomisches Kapital Thüringen

• Erfolgt eine „Bestandsaufnahme“ der direkt zur Verfügung stehenden materiellen und finanziellen Ressourcen?

Die Frage nach einer Bestandsaufnahme finanzieller und materieller Ressourcen lässt sich eher unzureichend beantworten. Aus der Studie geht hervor, dass 90 % der Mitarbeiter über ein eigenes Büro verfügen, des Weiteren verfügen 69 % über Gruppenräume zur „Nutzung für die pädagogische Arbeit“. 50 % nutzen nachmittags auch Klassenräume. Funktionsräume wie Turnraum, Clubraum, Computerraum, Pausenhof und Werkraum werden in 66 % der Fälle mitgenutzt.⁵⁰⁰ An 78 % der Standorte besteht ein Treff oder ein Club für die Schüler. Die Autoren der Studie merken an, dass „selbstständige pädagogische Arbeit, (...) vor allem gezielte Gruppenarbeit, außer dem Büro als Anlaufstelle, dem Schülertreff und den (...) Klassen- und Funktionsräumen weitere Räume“ benötigt.“ Des Weiteren stellen sie die Vermutung an, dass die Räume nicht nach Funktion ausgewählt wurden, sondern lediglich leer stehende Räume zur Verfügung gestellt wurden.⁵⁰¹

• Bestehen Aussagen zu einer „Mangellage der Schulsozialarbeit“?

Neben der Raumsituation gibt die Studie Aufschluss über die zur Verfügung stehenden Sachmittel. An 35 von 39 befragten Standorten schätzen die Mitarbeiter die Ausstattung mit Sachmitteln als ausreichend ein, an drei Standorten waren die Fachkräfte nicht mit den zur Verfügung stehenden Sachmitteln zufrieden. Welche Sachmittel im Einzelnen zur Verfügung stehen kann anhand der Studie nicht festgestellt werden. Um eine möglichst genaue Annahme zur Vermehrung des schülerischen Kapitals zu treffen, wäre diese Frage jedoch von Bedeutung.

⁴⁹⁷ Teil D, 73.

⁴⁹⁸ Teil A-C, S. 103-105.

⁴⁹⁹ Teil D, S. 41.

⁵⁰⁰ Thüringer Ministerium für Soziales und Gesundheit (Hrsg.): Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Landesprogramms „Jugendarbeit an Thüringer Schulen“ Band 2, Teil D Erfurt, 1998, S. 15.

⁵⁰¹ Thüringer Ministerium für Soziales und Gesundheit (Hrsg.): Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Landesprogramms „Jugendarbeit an Thüringer Schulen“ Band 1, Teil A-C, Erfurt, 1998, S. 79-80.

An 14 Standorten wünschten sich die Mitarbeiter mehr Geld für bestimmte Bereiche wie beispielsweise der Erneuerung von Einrichtungsgegenständen, Versicherungen, Sanierungsarbeiten und die pädagogische Arbeit. Diese Aussage wurde am häufigsten gemacht⁵⁰², was auf einen finanziellen Mangel im Bereich der pädagogischen Arbeit an 14 Standorten schließen lässt.

„In acht Projekten verfügten die MitarbeiterInnen selbstständig über Beträge bis 500 DM. In drei Projekten standen Beträge bis 1000 DM⁵⁰³ zur Verfügung, zwei mal (...) Beträge über 1000 DM.“ Sieben Mitarbeiter äußerten sich nicht, 13 konnten nur nach Absprache über Geld verfügen.⁵⁰⁴ Der Studie ist nicht zu entnehmen, ob dies dieselben Fachkräfte sind, die sich mehr Geld für bestimmte Bereiche wünschen.

Um eine Annahme über eine tatsächliche Vermehrung des ökonomischen Kapitals zu treffen, wäre eine genauere Untersuchung der Sachmittel und Verwendung der finanziellen Mittel erforderlich. Dass von 44 befragten Fachkräften 35 mit den zur Verfügung stehenden Sachmitteln zufrieden sind, lässt auf eine gewisse Vermehrung des ökonomischen Kapitals an diesen Standorten schließen. Die an 14 Orten genannten, nicht ausreichend zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel lassen auf einen Mangel an materiellen Ressourcen schließen, der sich direkt auf die Schüler und ihr ökonomisches Kapital überträgt. Dieselbe Annahme kann für diejenigen Standorte gezogen werden, an denen die Fachkräfte nur nach Absprache über Geld verfügen können.

Eine genaue Betrachtung der Sachmittel und „Anschaffungen“ der einzelnen Standorte könnte Aufschluss über die oben beschriebene Kapitalvermehrung beziehungsweise die Existenz von Mängeln in bestimmten Bereichen geben. Die Fachkräfte in Baden-Württemberg können im Durchschnitt über 246 € pro Monat verfügen.⁵⁰⁵

Es kann kritisch festgestellt werden, dass an ca. 20% der Standorte kein Schülertreff oder kein Schülercafé existiert. Diese Orte stellen nach Ansicht der Verfasserin wichtige „Rückzugsräume“ im Schulalltag dar, an denen die Schüler laut Befragung Freunde treffen, Musik hören, Billard und Tischtennis spielen und „machen, was ihnen Spaß macht.“⁵⁰⁶ Neben dem Mangel der nicht existierenden Schülertreffs sind die bereits genannten „fehlenden“

⁵⁰² Ebd. Teil D S. 33.

⁵⁰³ **500 DM entsprechen ungefähr 250 €; 1000 DM entsprechen ungefähr 500 €.**

⁵⁰⁴ Ebd. S. 34.

⁵⁰⁵ Vgl.: Bolay, Eberhard; Flad, Carola; Gutbrod, Heiner: „Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der Begleitforschung zur Landesförderung“ Tübingen, 2004, S. 45.

⁵⁰⁶ Vgl.: Teil D, S. 86.

Sachmittel sowie der nicht gedeckte Geldbedarf für bestimmte Bereiche und das nicht freie Verfügen über Geldbeträge zu nennen.

Festzuhalten bleibt, dass die Mehrzahl der Standorte aus Sicht der Fachkräfte **ausreichend mit Sachmitteln** ausgestattet sind, über Schülertreffs beziehungsweise -cafés verfügen und frei über unterschiedlich hohe Geldbeträge verfügen können. Im Hinblick auf die Vermehrung des schülerischen Kapitals sind die Standorte ohne Schülertreff beziehungsweise jene, die nicht ausreichend über finanzielle Mittel verfügen können, kritisch zu betrachten. Als deutliches Manko der Studie kann nach Ansicht der Verfasserin der Sachverhalt gesehen werden, dass nicht festgestellt werden kann, ob die 14 Standorte, die für bestimmte Bereiche gerne mehr Geld zur Verfügung hätten, mit den 13 Standorten korrelieren, die nicht frei über finanzielle Mittel verfügen können.

Abschließend kann festgestellt werden, dass die finanzielle und räumliche Lage nicht von allen Fachkräften als „zufrieden stellend“ bewertet wird. Dieser Sachverhalt legt die Annahme nahe, dass das ökonomische Kapital der Schüler an diesen Orten nicht oder nur unzureichend vermehrt wird. Für die anderen Standorte wäre eine genauere Betrachtung der „Investitionen“ und bereits existierenden Sachmittel erforderlich.

• **Bestehen Aussagen zu einer tatsächlichen Verbesserung einer angenommenen oder festgestellten schülerischen „Mangellage“?**

Als Mangel seitens der Schüler empfundene Mängel nennt die Studie lediglich die von den Schülern beklagten Infrastrukturmängel wie fehlende Kinos, Discos, Sport- und Bademöglichkeiten. Ob die Fachkräfte auf diese Mängel reagieren, wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit zu klären sein. Das Fehlen von Kinos wurde beispielsweise von 52,2 % der Schüler beklagt, das Fehlen von Discos von 36 %.⁵⁰⁷ So könnte beispielsweise das Zeigen von Filmen auf einer großen Leinwand oder das Durchführen von Schuldiscos und anderen Partys diesen, von den Schülern geäußerten Mangel kompensieren. Die befragten Fachkräfte halten die „Angebote im Umfeld der Schüler“ meist für unzureichend, sie beschreiben ähnliche infrastrukturelle Mängel wie fehlende Sportmöglichkeiten, Jugendzentren, Discos, Kinos oder Spielplätze.⁵⁰⁸

⁵⁰⁷ Vgl.: Teil D, S. 73.

⁵⁰⁸ Vgl.: Teil D, S. 41.

7.2. Annahmen zur Vermehrung des inkorporierten kulturellen Kapitals

Kategorie	Relevante Fragen	In betreffender Studie erhoben?
Inkorporiertes Kulturkapital	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Art von Angeboten und Projekten finden statt? Welche Bereiche werden „abgedeckt“ (musisch, kulturell, politisch...)? • Erfolgt eine Partizipation der Schüler? Besitzen sie ein Mitspracherecht? • Bestehen inner- und außerschulische Kooperationen? • Wie oft werden Angebote und Projekte durchgeführt? Wie viele Schüler werden erreicht? 	<p>Angebote⁵⁰⁹ in den einzelnen Projekten (Häufigkeit der bereits Durchgeführten sowie Nennung der Geplanten) ; keine Aussage zu einzelnen „Bereichen“ möglich</p> <p>Angebote aus der Anfangsphase, die die Interessen der Schüler berücksichtigen⁵¹⁰; Erhebung der Frage, was den Schülern bei Angeboten wichtig ist⁵¹¹</p> <p>Nein</p> <p>Altersspezifische Nutzung⁵¹² der Angebote sowie Häufigkeit⁵¹³ der Nutzung</p>

Tabelle 9: Inkorporiertes Kulturkapital Baden-Württemberg

• Welche Art von Angeboten und Projekten findet statt? Welche Bereiche werden „abgedeckt“?

Anhand der Studie lässt sich feststellen, dass die Angebotslandschaft recht vielfältig ist. Die Verfasser der Studie teilen die Angebote nach ihrer Häufigkeitsverteilung⁵¹⁴ in 5 Gruppen ein.⁵¹⁵

Gruppe I (80-100 % der Standorte)	geplant ⁵¹⁶	Gruppe II (60-79 % der Standorte)	geplant
offene Spiel und Freizeitangebote	7	Kommunikationsorte für Schüler	9
AGs, Kurse	16	Ansprechmöglichkeit in den Pausen	2
Beratung und Gespräche mit den Schülern	8	Einzelfallarbeit	15
Freizeiten, Ausflüge, Veranstaltungen	19		

⁵⁰⁹ Teil A-C, S. 85-87; Teil D, S. 46-47.

⁵¹⁰ Teil D, S. 39.

⁵¹¹ Teil D, S. 87.

⁵¹² Teil A-C, S. 112; Teil D, S. 83-85.

⁵¹³ Teil A-C, S. 112; Teil D, S. 87.

⁵¹⁴ Teil A-C S. 85-86; Teil D, S. 46.

⁵¹⁵ **Diejenigen Gruppen, die nach Ansicht der Verfasserin zu einer Vermehrung des kulturellen Kapitals führen können, sind fett gedruckt dargestellt.**

⁵¹⁶ Teil D, S. 47.

Gruppe III (40-59 % der Standorte)	geplant	Gruppe IV (20-39 % der Standorte)	geplant
Projekte	23	Förderstunden	7
gemeinsame Projekte mit Lehrern (Gruppen und Klassen)	26	Elterngespräche, Hausbesuche	39
sozialpädagogische Gruppenarbeit mit bestimmten Zielgruppen	12	Gruppe V (< als 20 % der Standorte)	geplant
Kooperation mit Jugendhilfe im Stadtteil	8	Klassenbetreuungen (regelmäßiger Besuch in den Klassen)	8
		Beratung von Lehrern in Einzelfällen	6

Tabelle 10: Angebote Thüringen

Die meisten Angebote der Gruppe I, die an fast allen Standorten durchgeführt werden oder in Planung sind, halten Möglichkeiten zu einer Vermehrung des kulturellen Kapitals bereit, wobei deren häufige Durchführung positive Effekte⁵¹⁷ vermuten lässt. Allerdings fehlen Informationen zu den Inhalten der verschiedenen Angebote. Dasselbe gilt für die Angebote der Gruppe III, die Planung an weiteren Standorten ist auch an dieser Stelle positiv zu bewerten. Im Vergleich zu Baden-Württemberg kann festgestellt werden, dass Hausaufgabenbetreuung und Förderstunden einen höheren Stellenwert einnehmen - nach Ansicht der Verfasserin ist dies positiv zu bewerten⁵¹⁸.

Abschließend kann festgestellt werden, dass durch die Existenz der fett gedruckt dargestellten Angebote ein **hohes Potenzial**⁵¹⁹ **zur Vermehrung des kulturellen Kapitals innewohnt**. Die Studie liefert weniger Informationen zu Angebots- und Projektinhalten als die Baden-Württembergische, was nach Ansicht der Verfasserin ein deutliches Manko darstellt.

• Erfolgt eine Partizipation der Schüler? Besitzen sie ein Mitspracherecht?

Die Frage nach einer konzeptionell festgelegten, direkten Partizipation der Schüler wird in der vorliegenden Studie nicht erhoben. Im Fragebogen der Mitarbeiter wurde jedoch die Frage nach der Begründung für die Wahl der einzelnen Angebote gestellt.⁵²⁰ Dabei standen die „Bedürfnisse der Schüler an erster Stelle, gefolgt von den eigenen Überlegungen und konzeptionellen Vorgaben. Die Anregungen aus der Jugendhilfe sind als ziemlich

⁵¹⁷ Zu den angenommenen positiven Effekten Vgl.: Kap. 6.2.

⁵¹⁸ In Baden-Württemberg wurden Förderstunden an 8 %, Hausaufgabenbetreuung an 26 % der befragten Standorte durchgeführt. (Vgl.: Kap. 6.2.).

⁵¹⁹ Vgl.: Kap. 6.2.

⁵²⁰ Teil D, S. 39.

unbedeutend für die Wahl der Angebote einzustufen.“⁵²¹ Nach Ansicht der Verfasserin wäre eine Nennung dieser Anregungen von Interesse. Der Aspekt, dass diese Anregungen nicht beachtet werden, ist kritisch einzustufen und sollte untersucht werden.

Als Angebote aus der Anfangsphase, welche die Interessen der Schüler berücksichtigen, nannten die 38 Fachkräfte Freizeitangebote wie AGs, Kurse, Fahrten, Turniere und Projekte, 13 Fachkräfte nannten Feste und Disco, 12 Fachkräfte nannten die Raumgestaltung des Clubs beziehungsweise des Cafés, eine Fachkraft nannte die Verschönerung des Schulhofes, zwei Fachkräfte die Verschönerung der Wände, drei Fachkräfte Sonstiges und zwei Fachkräfte Gesprächsrunden (z.B. Aids). Diese stichwortartigen Aussagen lassen erkennen, dass die Schülerinnen und Schüler ein Mitspracherecht besitzen und ihnen die Gestaltung ihrer schulischen Umgebung wichtig zu sein scheint.⁵²² Positiv zu bewerten ist nach Ansicht der Verfasserin die Tatsache, dass Feste und Discos stattfinden, da das Fehlen von Discos von vielen Schülern bemängelt wurde.⁵²³ Ob auf das Fehlen von Kinos und Badmöglichkeiten ebenfalls durch entsprechende Angebote reagiert wurde, kann nicht festgestellt werden. Des Weiteren geben etwa die Hälfte⁵²⁴ der befragten Schüler an, die Angebote der Schulsozialarbeit entsprächen ihren Interessen. Zusammen mit der häufigen Nutzung, die im weiteren Verlauf erläutert wird, kann dies als Indiz dafür gesehen werden, dass die Angebote nicht „über die Köpfe der Schüler hinweg“ geplant werden.

Anhand der vorliegenden Studie kann also ein gewisses Mitspracherecht der Schülerinnen und Schüler bestätigt werden. Ob jedoch nachhaltige Beteiligungsprozesse,⁵²⁵ die im Hinblick auf die Kompensation sozialer Ungleichheit von großer Bedeutung sind, ein- und angeleitet werden, kann nicht festgestellt werden. Aufgrund der bereits erläuterten Bedeutung⁵²⁶ von Partizipation wäre die Erhebung dieser Frage nach Ansicht der Verfasserin von Bedeutung.

• Bestehen inner- und außerschulische Kooperationen?

Die Studie macht im Hinblick auf verschiedene Angebote keine Aussage zu außerschulischen Kooperationen. Auf die innerschulische Kooperation wird im Abschnitt des sozialen Kapitals näher eingegangen. Die Frage, ob diese nicht bestehen, oder „lediglich“ nicht erhoben wurden, kann anhand der Studie nicht beantwortet werden. Würden diese nicht bestehen, wäre

⁵²¹ Ebd. S. 39.

⁵²² **Die Befragung der Schüler ergab ebenfalls, dass die Verschönerung der Schule beziehungsweise des Schulgeländes als die wichtigste Veränderung empfunden wird.** (Vgl.: Teil D, S. 76).

⁵²³ Vgl.: Teil D, S. 73 und Kap. 7.1.

⁵²⁴ Vgl.: Teil D, S. 87. **Diese Aussage wurde am Zweithäufigsten genannt.**

⁵²⁵ **Vgl.: Kap 5.**

⁵²⁶ **Vgl.: Kap 5.**

dies, aufgrund der anzustrebenden Vielfältigkeit, für die Vermehrung des inkorporierten kulturellen Kapitals von erheblichem Nachteil. Wurden sie nicht erhoben, wäre dies nach Ansicht der Verfasserin ein erhebliches Defizit der vorliegenden Studie.

Im folgenden Abschnitt soll untersucht werden, ob die Studie eine Aussage darüber zulässt, wie viele Schüler durch die verschiedenen Angebote erreicht werden.

• **Wie oft werden Angebote und Projekte durchgeführt? Wie viele Schüler werden erreicht?**

Eine differenzierte Aussage über die Nutzung der einzelnen „kapitalvermehrenden“ Angebote kann nicht getroffen werden. Die Studie erhebt jedoch die Nutzung des Schülercafés, der Hausaufgabenbetreuung und „anderer spezieller Angebote“.

Daraus ergibt sich, dass 54,1 % das Schülercafé, 4,9 % die Hausaufgabenbetreuung, 38,2 % andere spezielle Angebote und 26,8 % nichts nutzen.⁵²⁷ Etwas mehr als die Hälfte der Schüler besuchen also das Schülercafé, wobei angenommen werden kann, dass dies auch mit den in Kapitel 7.1. beschriebenen, häufig sehr begrenzten räumlichen Möglichkeiten zusammenhängt. Die Nutzung der Hausaufgabenbetreuung scheint nach Ansicht der Verfasserin „ausbaufähig“, ebenso die Nutzung der anderen speziellen Angebote, da diesen ein hohes Potenzial zur Vermehrung des kulturellen Kapitals innewohnen könnte. Die Tatsache, dass die Studie nicht beschreibt, was unter diesen Angeboten zu verstehen ist, kann als Defizit gewertet werden.

Warum 26,8% der Schüler keinerlei Angebote nutzen, wäre eine Frage, die nach Ansicht der Verfasserin geklärt werden sollte. So sollte beispielsweise geklärt werden, ob diese Schüler über außerschulische Ressourcen verfügen und deshalb die Schulsozialarbeit nicht nutzen, oder ob sie in besonderem Ausmaß unter sozialer Benachteiligung und damit verbundenen Mängeln leiden. Da nach Ansicht der Verfasserin die Gefahr besteht, dass die Angebote diejenigen Kinder und Jugendlichen nicht erreichen, welche sie am meisten benötigen, scheint diese Frage durchaus relevant zu sein.

Die Häufigkeit der Nutzung der Angebote ist recht hoch – knapp die Hälfte der Schüler nutzen die Angebote regelmäßig, entweder täglich oder mindestens zweimal pro Woche. Mit zunehmendem Alter sinkt der Nutzungsgrad der Angebote leicht. Der Anteil der Schüler, die die Angebote regelmäßig nutzen, bleibt jedoch durch alle Altersgruppen relativ konstant.⁵²⁸

Die Erhebung ähnlicher Daten wäre nach Ansicht der Verfasserin auch für die in Baden-Württemberg durchgeführte Studie von Interesse gewesen, da das Erreichen möglichst vieler

⁵²⁷ Teil A-C, S. 83-84; Teil D, S. 112.

⁵²⁸ Teil A-C, S. 112.

Schüler eine wichtige Voraussetzung für eine Vermehrung des schülereigenen Kapitals darstellt. Im Rahmen der Erreichbarkeit sollte die Frage geklärt werden, ob die Schüler, die besonders benachteiligt sind, wirklich erreicht werden.

7.3. Annahmen zur Vermehrung des sozialen Kapitals

Die in Kapitel 5.3. gemachte Annahme, dass die Fachkraft selbst soziales Kapital darstellt und die innerschulische Kooperation deshalb von hoher Akzeptanz und einer guten Integration in den Schulalltag gekennzeichnet sein sollte, gilt auch für die vorliegende Studie. Da die Studie keine Aussagen zu außerschulischen Kooperationen, die zu einer Vermehrung des schülerischen Sozialkapitals führen könnten, macht, soll zunächst die innerschulische Situation genau untersucht werden. Während der „Kooperationsalltag“ an den Baden-Württemberger Schulen durch Vertrauen und gegenseitige Anerkennung⁵²⁹ geprägt ist, lässt die vorliegende Studie ein weniger kooperatives Zusammenarbeiten vermuten.

Die Akzeptanz der Lehrer und das Vertrauen der Schüler scheinen in den Thüringer Schulen geringer zu sein.

„Fast die Hälfte der MitarbeiterInnen fühlt sich wenig angenommen und unterstützt, empfindet die Kommunikation als distanziert, und z.T. als ablehnend.“⁵³⁰

An 13 Standorten gaben die Mitarbeiter an, dass es an der Schule „keine LehrerInnen gäbe, die ein gesteigertes Interesse an der Arbeit der SozialpädagogInnen hätten.“⁵³¹

An dieser Stelle sollte jedoch erwähnt werden, dass die Projekte zu diesem Befragungszeitpunkt bereits „mindestens ein Vierteljahr“⁵³² an den Schulen bestanden. Obwohl dieser Zeitraum relativ kurz ist und sich das Verhältnis zwischen Fachkräften und Lehrerkollegium möglicherweise noch verbessern wird, sollte dieses Ergebnis nach Ansicht der Verfasserin als negativ einzuschätzender Faktor betrachtet werden.

Als weiterer negativer Faktor erscheint die Tatsache, dass 80% der Mitarbeiter als innerschulische Kooperationsformen das „Tür und Angel-Gespräch“⁵³³ nennen. Diese Aussage wird im Rahmen der Studie nicht weiter erläutert, sie legt jedoch die Vermutung

⁵²⁹ Vgl.: Bolay, Eberhard; Flad, Carola; Gutbrod, Heiner: „Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der Begleitforschung zur Landesförderung“ Tübingen, 2004, S. 258 (Vertrauensbasis aus Sicht eines Schülers); S. 171 (innerschulische Bekanntheit der Fachkräfte).

⁵³⁰ Teil A-C, S. 85.

⁵³¹ Teil D, S. 43.

⁵³² Ebd. S. 43.

⁵³³ Teil A-C, S. 85.

nahe, dass sich zwischen besagter „Tür und Angel“ nicht genug Raum für fachlich fundierte Gespräche findet, bestehende Probleme oder anfallende Planungen zu erörtern. Die Tatsache, dass 66 % der Befragten an den Dienstbesprechungen der Schule teilnehmen, kann nach Ansicht der Verfasserin als positiv gewertet werden. Des Weiteren gaben 36 % der Fachkräfte an, dass Lehrer am Spiel- und Nachmittagsangebot teilgenommen hätten.⁵³⁴

Bezüglich des zu vermehrenden schülereigenen Sozialkapitals kann die Annahme gemacht werden, dass die **eher unzureichende Kommunikation** und die damit einhergehende, von den Mitarbeitern häufig als **unbefriedigend empfundene Integration** in den schulischen Alltag dazu führen, dass in diesem Bereich kein optimales Ergebnis erzielt wird.

Die Aussagen der Schülerinnen und Schüler sind nach Ansicht der Verfasserin schwer zu deuten. Eine Kombination mit einer qualitativen Methode hätte an dieser Stelle einen genaueren Einblick vermitteln können.⁵³⁵ Einerseits scheinen die Schüler die Schulsozialarbeit zu schätzen, 92 % sprechen sich für eine Erhaltung⁵³⁶ aus, andererseits gaben 20,8 %⁵³⁷ an, an der Schule habe sich, seit es Schulsozialarbeit gibt, nichts verändert – eine Aussage, die genauer hinterfragt werden sollte. Sie könnte ebenso wie eine genauere Befragung der 26,8 % der „Nichtnutzer“ Aufschluss darüber geben, welche Jugendlichen aus welchen Gründen nicht erreicht werden und ob diesbezüglich Verbesserungen vorzunehmen sind. 62,8 % der Befragten sehen die Fachkräfte an ihrer Schule als Interessensvertreter, 56 % als Freizeitpädagogen und 50,6 % als Ansprechpartner und Vertrauenspersonen. 25,7 % bezeichneten die Fachkräfte als Berater bei persönlichen Problemen, die Vermittlerposition zwischen Schüler und Lehrern lag bei 19,2 %, zwischen Schüler und Eltern lediglich bei 8,4%⁵³⁸

Diesen Aspekt beurteilen die Verfasser der Studie eher kritisch, sie schreiben, dass „die Fachkräfte in weit höherem Maße davon ausgehen, dass die Schüler sie als Berater sehen, als dies in der Gesamtgruppe der Schüler der Fall sei. Da die Schüler möglicherweise ein anderes Verständnis⁵³⁹ von „Beratung“ haben, scheint die Akzeptanz der Schüler dennoch gesichert zu sein. Zusammen mit den bereits genannten Ergebnissen, die eine relativ konstante Nutzung belegen, kann die Annahme gemacht werden, dass die Schüler die Fachkräfte schätzen und sie als soziales Kapital nutzen.

⁵³⁴ Ebd. S. 85.

⁵³⁵ **Vgl.: Kap. 8.**

⁵³⁶ Teil A-C, S. 122.

⁵³⁷ Teil D, S. 97.

⁵³⁸ **Diese Frage erlaubte Mehrfachnennungen.** (Vgl.: Teil D, S. 173), Teil A-C, S. 119; Teil D, S. 97.

⁵³⁹ **Hier zeigt sich nach Ansicht der Verfasserin ein erneuter Bedarf an der Kombination verschiedener Methoden.**

Kategorie	Relevante Fragen	In betreffender Studie erhoben?
Soziales Kapital	<ul style="list-style-type: none"> • Welche fachlichen, außerschulischen Beziehungen/ Kooperationen bestehen? • Welche Bereiche/Inhalte werden abgedeckt? • Wie viel Zeit nimmt die „Pflege“ der inner- und außerschulischen Beziehungen ein? • Reichweite? Macht die Studie eine Aussage darüber, wie viele Schüler von den bestehenden Kooperationen profitieren? 	<p>Fachkräfte holen „Rat und Unterstützung“ ein⁵⁴⁰ Kooperation mit Jugendhilfe im Stadtteil⁵⁴¹</p> <p>In vorliegender Studie nicht erhoben</p> <p>Das „Tür- und Angel Gespräch“ ist die dominierende innerschulische Kooperationsform⁵⁴²</p> <p>Es bestehen zwar keine außerschulischen Netzwerke, die bescheinigt jedoch eine Verbesserung der Freizeitsituation</p>

Tabelle 11: Soziales Kapital Thüringen

Die vorliegende Studie macht keinerlei Angaben zu außerschulischen Kooperationsformen, die dazu beitragen könnten, den Schülern neue Ressourcen zu eröffnen. Es bestehen lediglich Kontakte zur örtlichen Jugendhilfe. „Außerschulische Kooperationen lassen sich weder im Projektbereich noch in der Erschließung neuer Freizeitangebote oder Hilfeformen“ erkennen. Neben dem Fehlen außerschulischer Kooperationspartner ist die „selten durchgeführte“⁵⁴³ Elternarbeit kritisch zu bewerten. Eine „Öffnung“ der Schule oder die Erschließung außerschulischer Ressourcen kann nicht angenommen werden, im Hinblick auf die Vermehrung des sozialen Kapitals lassen sich wenig positive Rückschlüsse ziehen. Die Angebote scheinen von den Fachkräften alleine oder in Kooperation mit Lehrern angeboten zu werden.⁵⁴⁴ Da die innerschulische Kooperation von den Fachkräften jedoch häufig als unbefriedigend erlebt wird, lässt dies keine eindeutig positiven Rückschlüsse für die Schüler annehmen.

Im Vergleich zu den vielfältigen Kooperationsformen und -inhalten⁵⁴⁵ in den Baden-Württemberger Schulen scheint die Vermehrung des sozialen Kapitals lediglich im innerschulischen Bereich zu existieren, die wichtige Erschließung außerschulischer Ressourcen und Hilfen scheint nicht stattzufinden. Falls diese außerschulischen Kooperationsformen nicht bestehen, **liegt in diesem Bereich ein großes Defizit.**

⁵⁴⁰ Teil D, S. 35.

⁵⁴¹ Teil A-C, S. 85-86; Teil D, S. 46.

⁵⁴² Teil A-C, S. 85.

⁵⁴³ Teil A-C, S. 86.

⁵⁴⁴ Teil A-C, S. 155.

⁵⁴⁵ **Vgl.: 5.3.**

8. Abschließender Vergleich der Baden-Württemberger und der Thüringer Studie

Zunächst bleibt festzuhalten, dass beide Studien die Lebenslagen und die damit verbundenen Schwierigkeiten der Hauptschüler genau beschreiben. Die sozialen Benachteiligungen und die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen werden genannt und zeigen Einfluss auf den theoretischen Rahmen. Da die Thüringer Studie deutlich älter ist, konnten „jüngere“ Überlegungen, wie sie beispielsweise die Schulleistungsvergleiche PISA und IGLU sowie der 12. Kinder- und Jugendbericht⁵⁴⁶ ausgelöst haben, nicht einfließen. Dies könnte der Grund dafür sein, dass in Thüringen außerschulische Kooperationen keine Rolle spielen und die Zusammenarbeit mit der Schule nicht verpflichtend ist. Bolay et al. verweisen explizit auf Aufgaben, die nur kooperativ erledigt werden können.⁵⁴⁷ Im weiteren Verlauf der Baden-Württemberger Studie wird die damit verbundene „Qualitätssteigerung“ häufig belegt.⁵⁴⁸ Dies ist nach Ansicht der Verfasserin das deutlichste Defizit, das sich direkt auf die Schüler auswirkt. Die Schüler in Baden-Württemberg können sowohl von den von allen Seiten als zufrieden stellend empfundenen innerschulischen als auch von den vielfältigen außerschulischen Kooperationen profitieren.

In beiden Bundesländern fungiert die Kinder- und Jugendhilfe als **Träger**, in Thüringen wird jedoch die vorrangige Bedeutung des § 11 des SGB VIII betont, während in Baden-Württemberg die „Mischform“ aus § 11 und § 13⁵⁴⁹ beschrieben wird. Wie bereits in Kapitel 6 und 7 erwähnt, bezieht sich § 13 explizit auf die Überwindung sozialer Benachteiligung. Aus diesem Grund stellen die häufige Nennung der Benachteiligung und die darauf folgende „Zweitrangigkeit“ des Paragraphen, in dem jene Problematik genannt wird, einen Widerspruch dar.⁵⁵⁰ Auch wenn die Verfasser der Thüringer Studie auf die Konzeption keinen Einfluss nahmen, hätte nach Ansicht der Verfasserin ein Verweis erfolgen sollen.

⁵⁴⁶ **Dieser befasst sich explizit mit Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule, befasst sich in diesem Zusammenhang beispielsweise mit dem Ausbau von Ganztagschulen und der Rolle der Kinder- und Jugendhilfe.** (Vgl.: www.bmfsfj.de/doku/kjb/data/p-2.html ; www.bmfsfj.de/doku/kjb/data/download/b-2.pdf).

⁵⁴⁷ **Die Kooperation „zwischen Schulleitung, Lehrkräften, und Jugendhilfekraft innerhalb von Schulen und durch Kooperation mit und im außerschulischen Umfeld beziehungsweise Sozialraum“.** (Vgl.: Bolay, Eberhard; Flad, Carola; Gutbrod, Heiner: „Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der Begleitforschung zur Landesförderung“ Tübingen, 2004, S. 19).

⁵⁴⁸ **Vgl.: Kap. 6.3.**

⁵⁴⁹ **Vgl.: Anhang.**

⁵⁵⁰ **Die Angebote selbst stellen auch in Thüringen eine „Mischform“ beider Paragraphen dar.**

Die **Methoden** unterscheiden sich insofern, dass in Thüringern „vor allem auf die Methode der schriftlichen Befragung zurückgegriffen“⁵⁵¹ wurde, wohingegen in Baden-Württemberg qualitative und quantitative Methoden kombiniert wurden. Neben der schriftlichen Befragung wurde eine qualitative Fallstudie durchgeführt, zur Datenerhebung wurden leitfadengestützte (Doppel-)Interviews, eine Gruppendiskussion sowie Gruppeninterviews durchgeführt. Am Beispiel der Schülerinnen und Schüler soll verdeutlicht werden, wie wichtig das Hinzunehmen qualitativer Methoden ist. Bolay et al. verdeutlichen in diesem Zusammenhang beispielsweise, dass das häufig verwendete Label der so genannten Problemschüler „komplexe Lebenslagegefüge und Begründungszusammenhänge zwischen individuellen und sozialstrukturellen Einflussfaktoren verschleiert und simplifiziert.“ Anhand der Interviews lassen sich Wahrnehmungen und Strategien der Beteiligten besser einschätzen und tragen dazu bei, Hintergründe und Zusammenhänge besser einzuordnen. Durch diese „qualitativen Ergänzungen“ werden an zahlreichen Stellen wichtige Dinge genannt, die im Rahmen der schriftlichen Befragung „untergegangen“ wären. Aussagen wie

„wenn die daheim alles managen, also Gelder, Formulare, zusätzlich noch verdienen und dann hier in der Schule das angepasste Kid sein zu müssen, das nichts sagen darf, und die deshalb das nicht auf die Reihe kriegen, weil sie einen Rollenkonflikt haben: daheim sind sie die Chefs und hier sind sie die Unterwürfigen“⁵⁵²

tragen zum Erhalt wichtiger Informationen bei, die helfen, die komplexe Situation von verschiedenen Seiten darzustellen. Neben den wichtigen zusätzlichen Informationen können auf diesem Wege die Gefühle der Beteiligten „transportiert“ werden. Die Interviews der Schüler beschreiben auf sehr eindrückliche Art und Weise die große Bedeutung, die die Fachkräfte für die Jugendlichen haben:

„Sie kämpft auch um die Schüler dass es ihnen besser geht“. (Nicole)

„(...) die geben nicht nach, weil die wollen diesen Jugendlichen wieder da rausziehen und wollen ihn zu einem richtigen Mann oder Frau bringen, der dann später mal arbeitet.“ (Chris)⁵⁵³

„Er hat sich tagelang mit mir hingesezt, weil ich musste, so ein Hip-Hop-Referat mit eigenen Wörtern schreiben, und das kann ich halt nicht so, weil ich nicht so gut Deutsche kann. Und dann hat er mir immer geholfen und erklärt, wie was ist.“ (Gen)⁵⁵⁴

⁵⁵¹ Teil A-C, S. 69; (Vgl.: Kap. 7).

⁵⁵² Vgl.: Bolay, Eberhard; Flad, Carola; Gutbrod, Heiner: „Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der Begleitforschung zur Landesförderung“ Tübingen, 2004, S. 278-279.

⁵⁵³ Ebd. S. 253.

Oben genannte Beispiele sollen lediglich dazu beitragen, die Wichtigkeit qualitativer Methoden in diesem Forschungskontext zu verdeutlichen, die Arbeit der Thüringer Fachkräfte sollte deshalb keinesfalls als weniger effektiv oder qualitativ schlechter eingeschätzt werden. Auch wenn beide Studien aufgrund der fehlenden Informationen lediglich Annahmen zur Vermehrung der einzelnen Kapitalsorten zulassen, soll im folgenden Abschnitt ein Vergleich der wichtigsten Ergebnisse angestellt werden.

Bezüglich des **ökonomischen Kapitals** kann festgestellt werden, dass die Unterschiede nicht gravierend sind. Für beide Standorte kann festgehalten werden, dass nicht alle Fachkräfte mit den zur Verfügung stehenden finanziellen, räumlichen und materiellen Ressourcen zufrieden sind.

In Thüringen verfügen 20 % der Standorte über keinen Schülertreff⁵⁵⁵, in Baden-Württemberg stehen die offenen Treffs in „großem Umfang zur Verfügung“⁵⁵⁶.

Die Zufriedenheit mit der Raumsituation ist an beiden Orten nicht gewährleistet, in Baden-Württemberg halten 45 % der Fachkräfte die **Raumsituation** für nicht ausreichend, in Thüringen sind es 38 %.⁵⁵⁷

Die Ausstattung mit **Sachmitteln** halten 41 % der Baden-Württemberger Fachkräfte für unzureichend, in Thüringen sind die Mitarbeiter damit zufrieden. Lediglich an drei von 39 befragten Standorten wurde die Ausstattung als unzureichend beschrieben.⁵⁵⁸

Somit kann festgehalten werden, dass die Sachausstattung⁵⁵⁹ in Thüringen als positiver empfunden wird, wohingegen die Räumlichkeiten in beiden Bundesländern als „verbesserungswürdig“ eingestuft werden.

Die Baden-Württemberger Fachkräfte können monatlich durchschnittlich über 246 € verfügen, in Thüringen verfügt ein Teil der Fachkräfte über Beträge zwischen 250 und 500 €, an 13 Standorten konnten die Fachkräfte nicht frei über Geld verfügen, an 8 wollten sie sich nicht äußern. Als gravierender Unterschied zeichnet sich somit ab, dass in Thüringen ein Teil der Fachkräfte nicht frei über einen bestimmten Geldbetrag verfügen kann. Dies schränkt die Handlungsfähigkeit der betroffenen Fachkräfte ein und macht ein flexibles Anschaffen von

⁵⁵⁴ Ebd. S. 249.

⁵⁵⁵ **Vgl.: Kap. 7.1.**

⁵⁵⁶ Vgl.: Bolay, Eberhard; Flad, Carola; Gutbrod, Heiner: „Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der Begleitforschung zur Landesförderung“ Tübingen, 2004, S. 44.

⁵⁵⁷ **Vgl.: Kap. 6.1.; 7.1.**

⁵⁵⁸ **Ebd.**

⁵⁵⁹ **Was unter „Sachmitteln“ zu verstehen ist, geht aus der Studie nicht hervor, ein direkter Vergleich ist daher nicht möglich.**

kleineren Dingen unmöglich. Da von diesen Geldbeträgen auch Dinge erworben werden können, die den Schülern direkt zugute kommen, kann für diese Standorte eine geringere Kapitalvermehrung angenommen werden.

Die Thüringer Studie erhebt im Rahmen der Schülerbefragung einige infrastrukturelle Mängel, die „richtungweisende“ Hinweise für die Planung der Angebote geben können. Die Frage, was den Schülern an ihren Wohngebieten gefällt, beziehungsweise nicht gefällt⁵⁶⁰, ist ein Vorteil gegenüber der Baden-Württemberger Studie, die von den Schülern empfundene „Mängel“ nicht erhebt. Die von den Schülern in dieser Reihenfolge genannten Mängel der fehlenden Kinos, Discos, Bademöglichkeiten und Jugendclubs können für die Arbeit sehr aufschlussreich sein, da die Fachkräfte auf diese Mängel relativ einfach reagieren können.⁵⁶¹

Ob die Schüler ein gewisses „Mitspracherecht“ bei Neuanschaffungen haben, kann in beiden Studien nicht festgestellt werden. Neben diesem genauer zu überprüfenden Faktor wären genauere „Bestandsaufnahmen“ der den Schülern zur Verfügung stehenden Sachmittel sinnvoll.

Bezüglich des **inkorporierten kulturellen Kapitals**⁵⁶² kann festgestellt werden, dass die Angebote⁵⁶³ zwar ähnlich sind, sich jedoch in der Durchführungshäufigkeit unterscheiden. Die Standorte unterscheiden sich wie folgt:

Baden-Württemberg		Thüringen	
Ansprechpartner in den Pausen	97%	offene Spiel- und Freizeitangebote	80-100%
Beratung von Schülern	96%	AGs, Kurse	80-100%
Beratung von Lehrern	94%	Beratung und Gespräche mit Schülern	80-100%
intensive Einzelhilfe	94%		
Gespräche zwischen Jugendsozialarbeit, Lehrkräften, Eltern	94%		
Elternarbeit	91%		

Tabelle 12: Vergleich der Angebote Baden-Württemberg und Thüringen (1)

Im Bereich der am häufigsten durchgeführten Angebote kann in Thüringen eine Vermehrung des kulturellen Kapitals angenommen werden, wohingegen in Baden-Württemberg Beratung und Hilfen eindeutig im Vordergrund stehen. Generell kann festgestellt werden, dass in Baden-Württembergischen Standorten, an denen „nur“ oben genannte Angebote gemacht

⁵⁶⁰ Vgl.: Kap. 7.1.

⁵⁶¹ Vgl.: Kap. 7.1.

⁵⁶² Die unter diesen Bereich fallenden Angebote wurden fett gedruckt dargestellt.

⁵⁶³ Vgl.: Kap. 6.2. und 7.2.

werden, keine Vermehrung des kulturellen Kapitals stattfindet, wohingegen in Thüringen an allen Standorten Beratung, Hilfen und Vermehrung des kulturellen Kapitals stattfinden.

Baden-Württemberg		Thüringen	
AGs und Projekte	77%	Kommunikationsorte für Schüler	60-79%
Soziale Gruppenarbeit mit bestimmten Zielgruppen	73%	Ansprechmöglichkeit in den Pausen	60-79%
Beratung der Schulleitung in Bezug auf Schüler	73%	Einzelfallarbeit	60-79%
Kommunikationsorte	71%	Freizeiten, Ausflüge, Veranstaltungen	60-79%
Angebote im Übergang Schule und Beruf	70%		
unterrichtsbezogene Projekte	68%		
allgemeine Beratung für Lehrer	65%		
offene Spiel- und Freizeitangebote	65%		
außerschulische Projekte	65%		

Tabelle 13: Vergleich der Angebote Baden-Württemberg und Thüringen (2)

Es kann festgestellt werden, dass die Baden-Württemberger Fachkräfte mehr und somit vielfältigere Angebote durchführen. Neben den Angeboten, die zur Vermehrung des kulturellen Kapitals⁵⁶⁴ beitragen können, finden Angebote statt, die den Schülern beim Übergang in den Beruf⁵⁶⁵ helfen. Neben offenen Angeboten finden inner- und außerschulische Projekte und Soziale Gruppenarbeit statt. An zwei Dritteln der Baden-Württembergischen Standorte sind neben der größeren Vielfältigkeit im Bereich des kulturellen Kapitals andere wichtige Bereiche „abgedeckt.“ Die innerschulische Zusammenarbeit ist ebenso gesichert wie die Elternarbeit, die Unterstützung für den Übergang in die spätere Berufstätigkeit und die individuellen Hilfen für die Schüler. Neben der geringeren Angebotsvielfältigkeit stellen die in Thüringen nicht stattfindenden Kooperationen⁵⁶⁶ ein deutliches Defizit dar.

An etwa der Hälfte der Standorte kann das „Vielfältigkeitsdefizit“ jedoch ausgeglichen werden:

Baden-Württemberg		Thüringen	
Freizeiten und Ausflüge	58%	Projekte	40-59%

⁵⁶⁴ Die den Angeboten innewohnenden Möglichkeiten wurden in Kap. 6.2. und 7.2. erläutert.

⁵⁶⁵ Die Bedeutung dieser Angebote wurde in Kap. 4.2. erläutert.

⁵⁶⁶ Sowohl inner- und außerschulisch.

Klassenbetreuung	53%	gemeinsame Projekte mit Lehrern	40-59%
allgemeine Beratung der Schulleitung	53%	Hausaufgabenbetreuung	40-59%
SMV-Arbeit	46%	sozialpädagogische Gruppenarbeit mit bestimmten Zielgruppen	40-59%
Mediations- und Streitschlichterausbildung	46%	Kooperation mit Jugendhilfe im Stadtteil	40-59%

Tabelle 14: Vergleich der Angebote Baden-Württemberg und Thüringen (3)

Neben diesem Ausgleich kann angemerkt werden, dass viele der Thüringer Standorte die Einführung⁵⁶⁷ oben genannter Angebote planen.

Ein Unterschied besteht in der positiv zu bewertenden Hausaufgabenbetreuung, die in Thüringen eher in Gewicht fällt als in Baden-Württemberg.

Baden-Württemberg		Thüringen	
Soziale Gruppenarbeit ohne bestimmte Zielgruppen	32%	Förderstunden	20-39%
Ferienfreizeiten	29%	Elterngespräche/Hausbesuche	20-39%
Hausaufgabenbetreuung	26%	Klassenbetreuungen	< 20%
Unterrichtseinheiten	20%	Beratung von Lehrern in Einzelfällen	< 20%
Förderstunden	8%		

Tabelle 15: Vergleich der Angebote Baden-Württemberg und Thüringen (4)

Die an relativ wenigen Standorten durchgeführten Angebote halten in Baden-Württemberg viele Möglichkeiten zur Vermehrung des kulturellen Kapitals bereit. In Thüringen stehen an dieser Stelle die nach Ansicht der Verfasserin dringend zu erweiternde Elternarbeit sowie innerschulische Kontakte. An dieser Stelle sei angemerkt, dass die Elternarbeit an 39 von 44 Standorten geplant wird.

Abschließend kann festgestellt werden, dass sich die Angebote die zu einer Vermehrung des kulturellen Kapitals beitragen können, in beiden Bundesländern die Waage halten. In Baden-Württemberg besteht zwar eine größere Vielfalt, in Thüringen sind jedoch Erweiterungen geplant. Ein Unterschied besteht darin, dass die positiv⁵⁶⁸ zu bewertende Hausaufgabenbetreuung in Thüringen einen größeren Stellenwert einnimmt.

⁵⁶⁷ Vgl.: Kap. 7.2.

⁵⁶⁸ Vgl.: Kap. 6.2.

Die Tatsache, dass in Thüringen in oben genannten Bereichen keine Kooperationen bestehen, kann nach Ansicht der Verfasserin als gravierender Nachteil für die Thüringer Standorte gewertet werden. Die fehlenden Kooperationen wirken sich sowohl auf das zu vermehrende kulturelle als auch das **soziale Kapital** aus. Die bereits erwähnten, fehlenden Unterstützungsangebote für den Übergang von der Schule in den Beruf wirken sich ebenfalls negativ auf das Sozialkapital der Thüringer Schüler aus. Die fehlenden Kooperationen wirken sich auf die Vielfältigkeit der Angebote und die wichtige Erschließung neuer, außerschulischer Ressourcen aus.

Auch wenn in Thüringen das Verhältnis zu den Lehrkräften, die Elternarbeit sowie die außerschulischen Kooperationsformen „ausbaufähig“ und verbesserungswürdig erscheinen, kann angenommen werden, dass die Schülerinnen und Schüler in beiden Bundesländern von der Arbeit profitieren.

9. Schlusswort

Die vorliegende Arbeit hat gezeigt, dass Schulsozialarbeit einen wichtigen Beitrag für benachteiligte Kinder und Jugendliche leistet. Durch oben beschriebene Kapitalvermehrung in verschiedenen Bereichen werden die Ressourcen und Möglichkeiten erweitert, da der Schulalltag auf vielfältige Art und Weise bereichert wird. Eine „Linderung“ der Symptome durch Schulsozialarbeit scheint gewährleistet, die komplexen Ursachen sozialer Benachteiligung und die damit verbundenen Folgen können jedoch nur durch nachhaltige Veränderungen bewerkstelligt werden.

Früh eingesetzte, vielfältige Fördermaßnahmen, die sich nach Ansicht der Verfasserin am ehesten in Ganztagschulen verwirklichen lassen, könnten dazu beitragen, der herkunftsbedingten Selektion vorzubeugen und Kinder mit elementaren „Startkapitalien“ auszustatten. Um diese Förderung leisten zu können, wäre der gezielte Einsatz von Schulsozialarbeit bereits in der Grundschule ein Schritt in die richtige Richtung. Zur intensiven, nachhaltigen Förderung bedürfte es eines Stellenumfanges, der in der Realität bislang nicht gewährleistet ist. Nur Schulen, an denen ein Zusammenspiel aus gezielter Förderung, vielfältigen Freizeitgestaltungsmöglichkeiten und flexiblen Einzelhilfen gewährleistet ist, können der bestehenden Ungleichheit und den weit reichenden Folgen für die Kinder und Jugendlichen begegnen. Neben diesen beschriebenen Möglichkeiten, die sich am ehesten in Ganztagschulen verwirklichen ließen, wäre die Einführung von Gesamtschulen eine zusätzliche Möglichkeit, bestehenden Selektionsmechanismen zu begegnen.

Die im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Studien haben die wichtige Rolle der Schulsozialarbeit belegt, das ihr innewohnende Potenzial ist groß und sollte weiterentwickelt und ausgeschöpft werden.

10. Literatur

Abels, Heinz: „Identität“ Wiesbaden, 2006

Barlösius, Eva: „Pierre Bourdieu“ Frankfurt am Main, 2006

Barlösius, Eva: „Kämpfe um soziale Ungleichheit. Machttheoretische Perspektiven“, Wiesbaden, 2004

Beck, Ulrich: „Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne“ Frankfurt am Main, 1986

Berger, Peter A.; Kahlert, Heike (Hrsg.): „Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert.“ Weinheim, 2005

Berger, Peter A.; Schmidt, Volker H. (Hrsg): „Welche Gleichheit, welche Ungleichheit? Grundlagen der Ungleichheitsforschung“ Wiesbaden, 2004

Bolay, Eberhard; Flad, Carola; Gutbrod Heiner: „Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ in Baden-Württemberg Abschlussbericht der Begleitforschung zur Landesförderung“ Tübingen, 2004

Bourdieu, Pierre: „Die feinen Unterschiede Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft“ Frankfurt am Main, 1987

Bourdieu, Pierre: „Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft“ Frankfurt am Main, 2001

Bourdieu, Pierre: „Sozialer Raum und „Klassen“. Leçon sur la leçon“ (2. Aufl.) Frankfurt am Main, 1991

Bude, Heinz; Willisch, Andreas (Hrsg.): „Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige“ Hamburg, 2006

Evangelischer Erziehungsverband e.V./ Dr. Hagen (Hrsg.): „Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen der Erziehungshilfe“ Hannover, 2003

Fuchs- Heinritz, Werner; König, Andrea: „Pierre Bourdieu. Eine Einführung“, Konstanz, 2005

Friebertshäuser, Barbara; Rieger- Ladich, Markus; Wigger, Lothar (Hrsg.): „Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu“ Wiesbaden, 2006

Friedrichs, Jürgen: „Die Individualisierungsthese“ Opladen, 1998

Fritzner, Thilo; Schlag, Thomas, Lallinger, Manfred (Hrsg.): „Ganztagsschule – Ganztagsbildung. Kooperation Politik Pädagogik“ Bad Boll, 2005

Galuske, Michael: „Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung“ Weinheim und München, 2003

Georg, Werner (Hrsg.): „Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme“ Konstanz, 2006

Grunwald, Klaus; Thiersch, Hans (Hrsg.): „Praxis lebensweltorientierter sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern Weinheim und München, 2004

Helsper, Werner: „Jugendliche Außenseiter. Zur Rekonstruktion gescheiterter Bildungs- und Ausbildungsverläufe“ Opladen, 1992

Junge, Matthias: „Individualisierung“ Frankfurt, 2002

Kaesler, Dirk (Hrsg.) „Klassiker der Soziologie Band II. Von Talcott Parsons bis Pierre Bourdieu“ München, 1999

Korte, Hermann, Schäfers, Bernhard (Hrsg.): „Einführung in die Grundbegriffe der Soziologie“ 6. erweiterte und aktualisierte Auflage Opladen, 2002

Krais, Beate; Gebauer, Gunter: „Habitus“ Bielefeld, 2002

Kreckel, Reinhard: „Politische Soziologie der sozialen Ungleichheiten“ 3. erw. Aufl. Frankfurt am Main, 2004

Kreckel, Reinhard (Hrsg.): „Soziale Ungleichheiten“ (Soziale Welt; Sonderband 2) Göttingen, 1983

Kreft, Dieter; Mielenz Ingrid (Hrsg.): „Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik“ Weinheim und München, 2005

Kronauer, Martin: „Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus“ Frankfurt am Main, 2002

Mägdefrau, Jutta; Schumacher, Eva (Hrsg.) „Pädagogik und soziale Ungleichheit. Aktuelle Beiträge - Neue Herausforderungen“ Bad Heilbrunn, 2002

Otto, Hans Uwe; Coelen, Thomas: „Grundbegriffe der Ganztagsbildung“ Wiesbaden, 2004

Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans (Hrsg.): „Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik“ 3. Auflage, München, Basel, 2005

Pappilloud, Christian: „Bourdieu lesen. Einführung in eine Soziologie des Unterschieds“ Bielefeld, 2003

Schlag, Thomas (Hrsg.): „Wenn die Schere auseinander geht...“ Jugendberufshilfe, PISA und die Anforderungen an die Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft“ Darmstadt, 2003

Schwingel, Markus: „Bourdieu zur Einführung“ Hamburg, 1995

Simonson, Julia: „Individualisierung und soziale Integration. Zur Entwicklung der Sozialstruktur und ihrer Integrationsleistungen“ Wiesbaden, 2004

Solga, Heike: „Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive“ Opladen, 2005

SPD- Landtagsfraktion (Hrsg.): „Die Konsequenzen aus PISA: Bildung und Erziehung stärken Eckpunktepapier der SPD- Landtagsfraktion zur Reform der Schulen in Baden-Württemberg“ Stuttgart, 2002

Thüringer Ministerium für Soziales und Gesundheit (Hrsg.): Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Landesprogramms „Jugendarbeit an Thüringer Schulen“ Band 1, Teil A-C, Erfurt, 1998

Thüringer Ministerium für Soziales und Gesundheit (Hrsg.): Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Landesprogramms „Jugendarbeit an Thüringer Schulen“ Band 2, Teil D Erfurt, 1998

Lex, Tilly; Gaupp, Nora; Reißig, Birgit; Adamczyk, Hardy: „Übergangsmanagement: Jugendliche von der Schule ins Arbeitsleben lotsen“ Ein Handbuch aus dem Modellprogramm Kompetenzagenturen (Übergänge in Arbeit Band 7) München, 2006

Vester, Michael; von Oertzen, Peter; Geiling, Heiko; Hermann, Thomas; Müller, Dagmar: „Soziale Milieus in gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung“ Köln, 1993

Wagner, Gabriele: „Anerkennung und Individualisierung“ Konstanz, 2004

Wieland, Dirk: „Die Grenzen der Individualisierung. Sozialstrukturanalyse zwischen objektivem Sein und subjektivem Bewusstsein“ Opladen, 2004

Wissing, Hubert: „Intellektuelle Grenzgänge. Pierre Bourdieu und Ulrich Beck zwischen Wissenschaft und Politik“ Wiesbaden, 2006

11. Internetverzeichnis

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend:

www.bmfsfj.de/doku/kjb/data/p-2.html ; www.bmfsfj.de/doku/kjb/data/download/b-2.pdf
(27.8.2007, 15h)

12. Anhang

Auszüge aus dem Sozialgesetzbuch (SGB) Achtes Buch (VIII) Kinder- und Jugendhilfe

Leistungen der Jugendhilfe⁵⁶⁹

§ 11 Jugendarbeit. (1) Jungen Menschen sind die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen. Sie sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Verantwortung und sozialem Engagement anregen und hinführen.

(...)

(3) Zu den Schwerpunkten der Jugendarbeit gehören:

1. außerschulische Jugendbildung mit allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturkundlicher und technischer Bildung,

⁵⁶⁹ „Familienrecht“ 8. Auflage, München, 2003 S. 253-254.

2. Jugendarbeit in Sport, Spiel und Geselligkeit,
3. arbeitswelt-, schul- und familienbezogene Jugendarbeit,
4. internationale Jugendarbeit,
5. Kinder- und Jugenderholung,
6. Jugendberatung.

§ 13 Jugendsozialarbeit. (1) Jungen Menschen, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind, sollen im Rahmen der Jugendhilfe sozialpädagogische Hilfen angeboten werden, die ihre schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und ihre soziale Integration fördern. (...)