

Bildungsaufstieg

Ein Leben zwischen sozialen Milieus

*Claudio Giordano*¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1314>

Zusammenfassung

Die vorliegende Theoriearbeit versucht wichtige „Gelingensfaktoren“ zu erarbeiten, welche umgelegt und angewandt auf die Schulentwicklungspläne der Primar- und Sekundarschulen, den Schüler*innen aufzeigen und anbieten sollen, um ihnen aus ihren prekären Lebenssituationen herauszuhelfen, sodass Bildungsungerechtigkeiten minimiert werden. Die Herausschälung einzelner Schlüsselfaktoren wird mit Hilfe einer feinen Auswahl an autobiografischen Darstellungen spezieller Erosionslinien erfolgen. Die dazu verwendete Literatur spiegelt den derzeitigen Stand der Forschung im Bereich der autobiografischen Bildungssoziologie wider und untermauert die positiven Aspekte, welche zum Gelingen beitragen können. Deshalb kann die vorliegende Theoriearbeit als Nischen-Artikel gelesen und verstanden werden. Einerseits, da zur tatsächlichen und längerfristigen Konkretisierung der „Gelingensfaktoren“ eine Longitudinal-Studie nötig ist, welche auf eine Kohorte zurückgreift, die zeitlich, örtlich, politisch sowie sozioökonomisch ähnliche Parameter aufweist und deshalb ein größeres Bearbeitungsvolumen benötigen würde; andererseits, da eine Vielzahl von Studien im Bereich der Bildungsungleichheit nur die negativen Faktoren und somit die Reproduktion der sozialen Klassen nach Bourdieu darlegt. Als kurzes Resümee kann antizipativ festgehalten werden, dass Chancenerhöhung durch ein gewinnbringendes soziales Umfeld, welches leider nicht alle Schulen bieten oder bieten wollen, erreicht werden kann. Die Einräumung von Möglichkeiten und das Anbieten von Entwicklungschancen werden als prägende Momente in den autobiografischen Werken mehrfach genannt, wodurch es zu Änderungen des Blickwinkels der Betroffenen kommt und die bereits eingefahrenen Lebensumstände somit zur Erosion bringen können.

Stichwörter: Gelingensfaktoren, Bildungsaufstieg, Erosion der kulturellen Identität

¹ Universität Innsbruck - Soziologie
E-Mail: Claudio.Giordano@student.uibk.ac.at

1 Kraft- und Machtverhältnisse im österreichischen Bildungssystem

Wer man ist und woher man kommt, spielt leider im österreichischen Bildungssystem noch immer eine äußerst entscheidende Rolle. Dies belegen zahlreiche Untersuchungen, allen voran die Ergebnisse des Bildungsberichts 2018, aus welchem hervorgeht, dass es sehr wohl große Unterschiede macht, welchen Bildungsabschluss die Eltern der untersuchten Schüler*innen (Oberwimmer, Vogtenhuber, Lassnigg, & Schreiner, 2019).

Traurig erscheint der Fakt, dass jedem Menschen das Recht auf Bildung zugesagt wird, siehe die allgemeine Erklärung der Menschenrechte unter Artikel 26; jedoch impliziert dieses Gesetz nicht die Zugangsmöglichkeiten und die damit verbundene Ressourceteilhabe. So liegt es auf der Hand, dass eben genau diese Teilhabe an Bildung als Scheidepunkt im Leben vieler Menschen verstanden werden kann, da sie durch Nicht-Partizipation an den gesellschaftlichen Aufstiegsmöglichkeiten gehindert werden. Somit entstehen soziale Ungleichheiten, die die einzelnen Menschen daran hindern, ihre Lebenschancen zu verwirklichen.

Bildung in der Form wie wir sie in Österreich kennen, beinhaltet ein System als Instrument, welches denjenigen, die es verstehen, sich innerhalb dieses Systems zu bewegen, Chancen zuspielt und dadurch mehr Partizipation an der Gesellschaft ermöglicht. Fröhlich und Rehbein sprechen in diesem Zusammenhang vom „Feld“. „Jedes Feld hat seine eigene Illusion und seine eigenen Einsätze“ (Fröhlich & Rehbein, 2014, S. 100)“. Die Mitspieler*innen des Feldes befinden sich in diversesten Machtverhältnissen und Kräfteverhältnissen zueinander, sodass deren Einsatz für die „wichtig gehaltenen Güter“, ständig Neubewertet und neugedacht werden muss (ebd. S.100). So könnten man äquivalent auch den Bereich der Bildung als „Feld der Bildung“ verstehen, in welchem die „wichtigen Güter“ – sprich die Zeugnisse mit guten Noten – tagtäglich hartumkämpft werden. Leider können in diesem „Feld der Bildung“, diejenigen höhere Einsätze tätigen, die eben das Wissen über dieses Feld bereits generiert haben. „Die Menschen mit ihrem verkörperten Habitus treten beim Handeln immer in ein Feld mit bestimmten Regeln und Kräften ein“ und spielen mit den vorhandenen Ressourcen in diesem Feld mit (ebd., S.100).

Sollte es nicht Aufgabe der Schule und dem Bildungssystem als solchem sein, genau dieses Zuspield und die Möglichkeit mehr Teilhabe an der Gesellschaft zu erlangen, zu unterbinden oder für die, die daran nicht teilhaben können, weil sie unterschiedlichen Startbedingungen – weniger Ressourcen – haben, den Versuch des Ausgleichs zu tätigen? Sollte es nicht auch der Wunsch und die Berufung von Lehrer*innen sein, diesen benachteiligten Kindern bei der Erfüllung ihrer Träume behilflich zu sein? Natascha Strobl beschreibt es im Buch Klassen Reise besonders pointiert. „Es gibt wenig Schöneres, als Kinder in ihren Träumen und Entdeckungen zu bestärken. Es ist eine der größten Ungerechtigkeiten, dass diese Träume schon bald nicht

mehr für alle gleich sind. Spätestens mit Eintritt ins Schulsystem werden sie für Arbeiter*innen-Kinder zurechtgestutzt“ (Aumair & Theißel, 2020, S. 7).

Menschen werden nach ihrer Herkunft, ihrem sozialen Status und aber vor allem auch nach ihren finanziellen Möglichkeiten verurteilt. Mit Worten wie „Du bist anders, gehörst hier nicht hin“ (ebd., S.7), oder „Wir können das nicht, das ist doch was für die im Gymnasium!“ (Sandner & Ginner, 2021, S. 103), werden aus lachenden Kinderaugen, traurig weinende, abgestumpfte und teilweise zerstörte Menschen herangeformt, welche zusätzlich zum Leistungsdruck immer öfter an sich selbst zweifeln und vielleicht sogar am eigenen Leben scheitern und sich selbst töten. Immer lauter werden auch gerade in letzte Zeit wieder die Rufe nach einem etwas anderen Bildungssystem. Die Frage, was an diesem Schulsystem falsch läuft, wird häufig damit beantwortet, indem den Pädagog*innen die Schuld in die Schuhe geschoben wird. Doch sind es die Lehrer*innen oder ist es das Versagen eines ganzen Systems? „Von der ersten Klasse an versuchen wir die Kinder zu stärken, zu motivieren, zu inspirieren. Doch sie wissen ganz genau: Sie sind Schüler*innen „zweiter Klasse““ (Sandner & Ginner, 2021, S. 103).

Die Entstehung von Bildungsungleichheit wird nach Sandner und Ginner in drei Gruppen gesplittet.

Erstens spielt die Art und Weise, wie Kinder und ihre Eltern sich im Bildungswesen bewegen (können) eine Rolle. Zweitens, wie das Bildungssystem gestaltet ist. Die dritte und wahrscheinlich entscheidendste Ebene zur Erklärung von Bildungsungleichheiten liegt zwischen den Familien und den institutionellen Rahmenbedingungen des Bildungssystems. Sie umfasst die Schule als Organisation mit einer spezifischen (Mittelschichts-)Kultur, die maßgeblich von Lehrerinnen und den lokalen Schulkontexten geprägt wird. (ebd., S. 92)

Trotz der schlechten und ungleichen Bedingungen schaffen immer wieder einige Menschen den Bildungsaufstieg. Im folgenden Teil werden mit Hilfe einer kleinen Auswahl an autobiografischen Werken mögliche „Gelingensbedingungen“ aufgezeigt und herausgearbeitet, welche im Rahmen von Mentoringprogrammen und Fortbildungen für Lehrpersonen präsentiert werden können.

2 Gelingensfaktoren, um am Bildungsprozess teilhaben zu können

Welche Mechanismen werden von den positiven Beispielen, also jenen, die den „Aufstieg in eine andere soziale Klasse“ schaffen, in Gang gesetzt und welche Faktoren spielen für das Nicht-Gelingen eine entscheidende Rolle? In Österreich hängt die Möglichkeit des sozialen Aufstiegs eng zusammen mit der sozialen Herkunft; dabei haben Kinder aus benachteiligten Familien deutlich schlechtere Karten, sich am Bildungsprozess zu beteiligen.

Mit Schlagworten wie „Illusion der Chancengleichheit“, „Individualisierungstheorie“ sowie den „Pisa-Schocks“ und aktuellen Themen wie „Resilienz“ und „Resonanz“ stehen Begriffe im Zentrum unseres täglichen Lebens, die das Subjekt in Bezug auf seine Umwelt und die soziale Herkunft stellen, um daraus Fehlentwicklungen sowie Gegenentwicklungen aufzuzeigen. Speziell für Kinder aus bildungsfernen sowie sozial schwachen Familien ist die Möglichkeit eines sozialen Aufstiegs – in dieser Arbeit als Klassenreise betitelt – oft desillusionierend. Trotzdem gibt es immer wieder einzelne Personen, die einen Klassenaufstieg schaffen. Aktuelle Literaturbeiträge von Olivier, Reuter, Gamper, Möller, Blome, Spiegler, El-Mafaalani und Bourdieu greifen das Thema des Klassenaufstiegers und den dazugehörigen Schwierigkeiten auf. In diese Zugrichtung kann dieser Beitrag eingeordnet werden.

2.1 Gedanken zur sozialen Herkunft, Kultur und Bildung

„Ich möchte in einer Kultur der Stille leben, in der es vor allem darum ginge, die eigene Stimme zu finden“ (Bieri, 2011). Die eigene Stimme zu finden, dafür plädiert Peter Bieri in seinem Buch mit dem Titel „Wie wollen wir leben“. Die eigene Stimme zu finden, setzt aber auch voraus, dass man gelernt hat, diese zu verwenden, dass andere Menschen einem das Ohr schenken, damit man seine Sprache sprechen kann, seine Wünsche äußern kann, aber auch seinen Unmut kundtun kann. Wer wir sind und wer wir sein werden, entscheiden wir also nicht wirklich ganz frei von allen Zwängen und Regeln. Es ist ein Wechselspiel zwischen Nehmen und Geben, zwischen zulassen und verbieten und zwischen Vertrauen und Misstrauen.

Wir werden in ein System hineingeboren, welches wir Gesellschaft und Kultur nennen, das uns platziert, formt und lenkt, aber auch Chancen gibt, um uns selbst zu erkennen. Wie weit wir dieses Spiel zulassen, darüber muss sich jeder selbst erst klar werden. „Die kulturelle Identität eines Menschen ist sein Ort in einem solchen Gewebe zu einer bestimmten Zeit“ (ebd. S. 62). Werte, Normen und Regeln sind also auch abhängig von der Zeit, in der wir leben, können sich verändern und verändern damit auch den Menschen selbst. Der Mensch steht in seinem Raum und „opponiert diesen Kräften“, welche ihn zu Bewegungen drängen, die er vielleicht gar nicht machen möchte, da wir „träge“ sind. Dennoch wirken diese „Raum strukturierenden Kräfte“ auf uns ein und beeinflussen unser Handeln und damit uns selbst (Bourdieu, 2018, S. 188). Alle Mitglieder einer Gesellschaft, somit die große Mehrheit der Menschen, „entäußert“ ihr eigenes Ich um sich in die Gemeinschaft „hinein zu externalisieren“. Die Gemeinschaft wiederum „internalisiert die objektive Wirklichkeit“ anderer und so entsteht ein fortlaufender wechselseitiger Prozess zwischen Nehmen, Geben und genommen und gegeben werden (Berger & Luckmann, 2018, S. 139). Jeder Mensch wird in eine Gesellschaft hineingeboren. Er ist also nicht allein in diesem Raum. Jeder dieser „Anderen“ hat eine für sich gültige objektive Wahrheit, welche dann sogleich in Wechselbeziehung zu den anderen objektiven Wahrheiten tritt. Die Sprache dient hier bei als Vermittlungsstruktur zwischen den objektiven Wahrheiten, zwischen den Individuen (ebd. S. 139 ff.). Genauso verhält es sich mit der Bildung. Noch bevor

Bildung im Rahmen von schulischer Bildung vermittelt wurde, war Bildung eine „Ganztagsbildung, da Bildung in den alltäglichen Lebensvollzügen der Sich-Bildenden stattfand“ und somit einen sehr individuellen, objektiven Sinn bekam (Otto & Coelen, 2004, S. 77–83). Dabei stand die „Selbstbildung“ und die „Persönlichkeitsbildung“ im Mittelpunkt eines umfassenden Persönlichkeitsbildungsprozesses, welcher das Ich mit der „Welt und Gesellschaft in Beziehung“ stellt.

Bildung stand und steht also in unmittelbarem Zusammenhang mit der Kultur, mit der Gesellschaft. Was in diesem Wechselspiel aus Bildung der eigenen Person und oder Bildung beziehungsweise Ausbildung für die Gesellschaft verstanden wird, trennt sich heutzutage durch die Bezeichnungen formale und oder informale Bildung. Informale Bildung ist Erfahrungswissen, somit sehr individuell und ein lebenslanger Prozess. Formale (Grund)Bildung hingegen, bis zum Ende der Schulpflicht, muss per Gesetz für alle gleich sein. Das es diesbezüglich unterschiedliche Sichtweisen gibt, inwiefern formale Bildung tatsächlich alle gleichermaßen bedient, zeigt die Fülle an Forschung auf diesem Gebiet. Umso wichtiger erscheint es „die Frage der Reproduktion nicht auf ein Phänomen zu beschränken, das strikt an das soziale Milieu gebunden wäre, sondern die Existenz eines Kausalitätsnetzes an den Tag zu bringen, das zum familialen Umfeld gehört. Sie öffnet damit den Weg für Forschungen, die sich auf familiäre Eigentümlichkeiten beziehen, und mildert die reduktionistischen Züge, die dem Begriff der sozialen Klasse anhaften mögen“ (Jaquet, 2018, S. 43).

2.2 Die Grenzen des eigenen Handlungsspielraumes – Faktoren für das Nicht-Gelingen

Das Spiel des Lebens ist ein Spiel an dem wir alle teilnehmen, die einen etwas aktiver, die anderen etwas passiver. Alle spielen jedoch im Rahmen ihrer Möglichkeiten, ihrer ihnen auferlegten Grenzen – strukturierenden Strukturen – im Spiel mit und stoßen sich so auch immer wieder an den Spielregeln. Diese Spielregeln können nicht, wie bei einem herkömmlichen Spiel, nachgelesen werden, sondern wir nehmen diese Regeln durch Wiederholung und Verinnerlichung in unseren Körper – „Hexis“ – auf, sodass dieser die Regeln habitualisiert.

Vermittelt über den Habitus strukturieren die sozialen Strukturen Erfahren, Handeln und Denken des Individuums, ohne sie vollständig zu determinieren. Die Akteure befinden sich stets innerhalb eines Systems von Möglichkeiten, dessen Grenzen nur dann spürbar werden, wenn sie an die für die jeweilige Praxis und die eigene Stellung in ihr konstitutiven Schranken geraten und sich im wörtlichen Sinne >>deplatziert<< verhalten. (Lamla, Laux, Rosa, & Strecker, 2014, S. 217)

Inwieweit die jeweiligen Subjekte sich am Spiel des Lebens beteiligen, dieses aktiv mitgestalten, hängt auch vom Kapitalvolumen und von der „Verteilung des Kapitals zwischen den verschiedenen Akteuren und Gruppen von Akteuren, und/oder auf die feldspezifischen

>>Spielregeln<< und deren Legitimität“ ab (Schwingel, 1995, S. 96). Dieses Kapital impliziert auch das Wissen und den Umgang mit Milieu spezifischen Ausdrucksformen, Verhaltensweisen, Sprechakten, sowie passiven, unbewussten Dispositionen. Nicht nur der Konsum von Kunst, sondern der Partizipationsprozess am gesellschaftlichen Leben, somit auch am Bildungsprozess, erfolgt „als ein Akt der Dechiffrierung oder Decodierung, der die bloß praktische oder bewußte und explizite Beherrschung einer Geheimschrift oder eines Codes voraussetzt“ (Bourdieu, 2018, S. 19).

„Bourdieu's erweiterter Kapitalbegriff bezieht sich auf alle Entitäten, die Handlungsmöglichkeiten eröffnen und eine Bewahrung der Verbesserung der sozialen Position ermöglichen“ (Fröhlich & Rehbein, 2014, S. 134 f.). So kann am Spiel des Lebens diejenigen besser teilhaben, die die Regeln des Feldes und dessen Interesse gut bzw. besser kennen.

Dies deutet auf eine ähnliche, fast gleiche Marschrichtung der Akteur*innen hin, schließt jedoch Positionskämpfe im eigenen Feld um die „partikularen Interessen“ nicht aus (ebd., S. 99). Das bis dahin angesammelte Kapitalvolumen entscheidet über den weiteren Verlauf, steht aber sogleich immer auch unter dem Aspekt einer möglichen Ab- bzw. Aufwertung und somit unter dem Aspekt der „Umwälzung der Verteilungsstruktur des spezifischen Kapitals“ (ebd., S. 99).

Woher kommt aber dieses Wissen über die Differenz und Abgrenzbarkeit gegenüber anderen? Bourdieu betitelt dieses inkorporierte Wissen als „Geschmack“, welcher den „Lebensstilen“ zugrunde liegt. Die „im Habitus angelegten Klassifikations-, Bewertungs- und Handlungsschemata“, erlauben es dem Subjekt die „klassifizierenden und strukturierenden Gegenstände und Praktiken“ zu erkennen. Diese „Erzeugungsformel“ liegt dem Subjekt zugrunde, welche es permanent kontrolliert und adjustiert (Schwingel, 1995, S. 114).

Schlussendlich kann man herauschälen, dass Bourdieu unter der Theorie des Habitus das permanente aktive sowie passive Suchen nach Distinktion einerseits unter den Subjekten, aber auch in Abgrenzung einer Klasse zu den anderen versteht. Erschwerend kommt hinzu, dass dieses Distinktionsverhalten nicht aktiv getätigt wird, sondern dass sich die „spezifischen Lebensstile durch ihre objektive Stellung innerhalb des symbolisch strukturierten Gesamttraumes, von anderen Lebensstilen unterscheiden“ und somit die Unterscheidungsmerkmale unbewusst aber auch bewusst zur Unterscheidung und Klassifikation beitragen (ebd. S. 115).

Mit den Körpertechniken und der Haltung umfasst die Hexis auch die Umgangsweisen und das Auftreten einer Person, deren Akzent und Manieren – kurz, alle Aspekte der physischen Erscheinung, die als Bestimmungsfaktoren der sozialen Position gelesen werden können. Dass diese äußeren Zeichen wie der Gesamthabitus vor allem von der Geschlechts- und Klassenzugehörigkeit bedingt sind, wird vom Alltagsbewusstsein meist verkannt: Indem die Hexis ermöglicht, was Husserl als >>natürliche Einstellung<< beschrieben hat (*Doxa), wird >das

systematische Funktionieren des sozialisierten Körpers< gewährleistet, werden soziale Unterschiede naturalisiert und gesellschaftliche Hierarchien legitimiert. (Fröhlich & Rehbein, 2014, S. 125)

Diese kurze Auswahl an Gedankengängen soll aufzeigen, wie komplex vernetzt, wie unbewusst dieses Streben nach Distinktion sich in die Körper der Menschen eingebrennt – inkorporiert – hat und dadurch nicht sichtbare Begrenzungslinien erzeugt, welche einen Großteil der Menschen daran hindert, ihren eigenen Willen bewusst durchzusetzen. Je nach vorhandenem Kapitalvolumen können Menschen besser oder schlechter am Leben aktiv teilnehmen, dieses mehr oder weniger gut decodieren. Manche werden auf Grund ihrer Herkunft stets passive Mitleser*innen sein, welche nicht über die strukturierenden Strukturen hinwegsehen können. Diese unbewussten Strukturen legitimieren Herrschaftsansprüche, gesellschaftliche Rangordnungen aber hindern auch Schüler*innen von weniger privilegierten Herkunftsfamilien am Bildungsaufstieg.

Wie kann es nun trotzdem gelingen, dass Personen mit schlechteren Ausgangsbedingungen den Bildungsaufstieg schaffen?

2.3 Auswahl autobiografischer Darstellungen der Erosionslinien – Leben zwischen den Welten

Wenn man Bourdieus Untersuchungen sowie den aktuellen Daten der Statistik Austria Glauben schenken mag, schaffen in den letzten Jahren immer mehr Kinder den Bildungsaufstieg, gemessen an Zahlen der Jahre zuvor. Dennoch ist die Zahl der Kinder, die einen Hochschulabschluss erreichen, deren Eltern nur einen Pflichtschulabschluss aufweisen, deutlich geringer.

Bourdieu selbst kann und muss an dieser Stelle vorab als Bildungsaufsteiger erster Wahl genannt werden. Die entscheidende Frage – welche Gemeinsamkeiten alle Bildungsaufsteiger*innen aufweisen – soll im Anschluss an dieses Kapitel mit Hilfe von passenden Textstellen ermittelt und unter dem Begriff „Gelingensfaktoren“ herausgeschält werden. Um dies besser zu konturieren, wird im nun folgenden Teil die Gegenposition, die der Reproduktion von Wissen, also das Bestehenbleiben in bekannten Mechanismen und den somit auftretenden Bruchlinien, zwischen den Welten, andiskutiert.

Einer der Gegenspieler, um Bildungsaufstiegchancen realisieren zu können, ist wohl der Erwerb und Erhalt des Habitus. Eng verbunden mit diesem Begriff steht die Reproduktion von Wissen. Wissen, welches den Menschen bei der Bewältigung ihrer Lebensumstände hilft, insofern sie diese immer auf eine ähnliche Art und Weise überwinden lässt. Somit entwickeln sich ritualisierte Handlungsmuster, die mit der momentanen Lebenssituation in Einklang stehen oder mit dieser in Einklang gebracht werden. „[...] daß im Habitus die Tendenz verankert ist, sich vor Krisen und Infragestellungen zu schützen. Er schafft sich ein Milieu, an das er

weitgehend vorangepaßt ist, eine relativ konstante Welt von Situationen, die geeignet sind, seine Dispositionen zu verstärken“ (Bohn & Hahn, 2003, S. 260).

Es stellt sich nun die entscheidende Frage, warum es Menschen gibt, die es trotz dieser Reibungspunkte schaffen, sich zu emanzipieren. Welche Faktoren sind ausschlaggebend, dass Personen nun nicht zurückrudern, sondern sich auf diese neuen Lebensumstände einlassen, und es infolgedessen zu einer Transformation des Habitus kommt? In der Literatur spricht man in diesen Fällen dann von Primär- und möglichen Sekundärhabitus oder vom „gespaltenen, von Spannungen und Widersprüchen beherrschten Habitus“ (Ebd., S. 298 f.), (Bourdieu, 2002, S. 113).

Häufig berichten Bildungsaufsteiger*innen von Klassenübergängen und vom Leben zwischen den Welten. Eine Welt die sie zu verlassen versuchen und die andere, in der sie nicht ankommen. Sie bewegen sich dabei in einem Netz von Möglichkeiten, Bindungen und leben permanent mit der Frage nach dem eigenen Ich.

„Der Klassenübergänger kennt ein doppeltes Leben, dessen Einheit zumindest problematisch ist, denn die Veränderung ist manchmal derart, daß man zweifeln kann, ob es sich noch um denselben Menschen handelt. Seine Existenz steht unter dem Zeichen des Wandels und der Wandelbarkeit“ (Jaquet, 2018, S. 103 f.).

Ein wesentlicher Beigeschmack – ob dieser nun negativ oder positiv ist, sei allen selbst überlassen – ist wohl das in Veränderung stehende und sich ständig in Passung befindende Ich. Dieses speziell bei Klassenübergängern auftretende Ich geht oft einher mit der Abkehr von familiären Ankerbeziehungen, mit der Abkehr von den dort erlernten habitualisierten Möglichkeiten sich ins Spiel des Lebens einzukaufen und mit der Zuwendung zu neuen Spieleinsätzen. Diese auftretende Diskrepanz zwischen zwei Welten – wie war ich es gewohnt zu spielen und wie soll ich nun spielen? – wird von Bourdieu in seinem soziologischen Selbstversuch folgend beschrieben.

Selbst wenn ich mich von meinen Kameraden in der Grundschule, Söhnen von kleinen Bauern, Handwerkern oder Kaufleuten, kaum unterschied, außer vielleicht durch den schulischen Erfolg, der mich etwas von ihnen absetzte, war ich doch durch eine Art unsichtbare Mauer von ihnen getrennt, die dann manchmal in bestimmten Beleidigungen der *lous empletats*, der Angestellten >>mit den sauberen Händen<<, greifbar wurde, ähnlich wie mein Vater unter den Bauern und Arbeitern, in deren Mitte er sein Leben als kleiner armer Beamter fristete, ein Außenseiter blieb. (Bourdieu, 2002, S. 96)

Olivier David schildert in „Keine Aufstiegs Geschichte“ folgende Situation und untermauert den auftretenden Grad zwischen den unterschiedlichen Welten.

Nach der Hälfte des ersten Schuljahres zog ich mit meinem Mitschüler aus meiner Klasse zusammen. Das erste Mal in meinem Leben wohnte ich nicht mehr in meinem Viertel. Unsere Zweizimmerwohnung lag im zweiten Stock eines Altbaus im wohlhabenden Hamburger Stadtteil Winterhude. Mit der räumlichen Distanz wurde mir immer bewusster, wie der Spagat zwischen den beiden Welten, in denen ich lebte, an mir zerrte. Bald erschienen mir all die Geschichten darüber, wer das beste Gras verkauften oder wer am Wochenende auf die Fresse bekommen hatte, banal. (Olivier, 2022, S. 177)

Julischka Stengele beschreibt im Buch Klassenreisen die Diskrepanz der Welten folgend:

„Ich habe auch schnell gemerkt, dass ich mit meinen Problemen und Schwierigkeiten von den anderen nicht verstanden werden, dass das etwas Unbekanntes war. Es gab so viele kleine Punkte, an denen ich immer wieder gemerkt habe, dass ich an einem Ort bin, an dem ich normalerweise nicht sein würde und wo man mich auch nicht erwarten würde. Und das war beiderseitig befremdlich. Abwertung habe ich schon auch viel gespürt. Es hat ziemlich lange gedauert, bis ich überhaupt verstanden habe, was hier los ist, dass das mit meiner Klassenherkunft zu tun hat“. (Aumair & Theißl, 2020, S. 168 f.)

Auch Lehrpersonen sind oft mit dieser Bruchlinie konfrontiert oder zeigen diese den Schüler*innen unterer Schichten auf, so schildern Hohengasser, Peschek und Stadler im Buch Emanzipatorische Bildung:

Wir können das nicht, das ist doch was für die im Gymnasium! Ich glaube, ich bin zu dumm dafür. Ich gehe später sowieso zum AMS. [...] Verstärkt wird dieses Gefühl noch, wenn die Schüler*innen in den Klassenzimmern, statt Stärkung zu erfahren, Diskriminierung ausgesetzt sind. Vor allem Rassismus ist an den Schulen ein großes Problem. Schüler*innen werden von vielen Lehrer*innen nicht ernst genommen, ihnen wird oft mit Vorurteilen und geringer Wertschätzung begegnet. (Sandner & Ginner, 2021, S. 103 f.)

Diese ausgewählten Erosionsmomente sollen demonstrieren, dass das tatsächliche Überschreiten dieser Bruchlinie, also der Klassenübergänger*innen, immer wieder mit Rückschlägen und wiederkehrenden Tiefschlägen zu kämpfen hat. Somit kann ein wesentlicher Gelingesfaktor dominant an die vorderste Stelle gesetzt werden.

Der unbedingte und unerschütterliche Wille, die Bruchlinie zu überwinden und den dabei auftretenden Hindernissen die Stirn zu bieten. Woher kommt dieser uneingeschränkte Wille?

2.4 Gelingensfaktoren – Besondere Aspekte ihrer Sozialisation

Faktor 1: Starker Wille

Als ersten Gelingensfaktor möchte ich den starken Willen, die Transformation voranzutreiben, nennen. Dieser starke Wille trägt dazu bei, dass Leid, Scham oder andere Hemmschwellen überwunden werden und aus dieser Überwindung wächst dann ein neues, stolzes Subjekt, welches aus der Distanz rückblickend diese Transformationsphase beobachtet und, wie in den genannten Beispielen auch dokumentarisch festhält. El-Mafaalani spricht im Kontext von zwei grundlegenden Typen des Umgangs mit dieser Distanz zur „Basisdifferenz“. Er unterscheidet den „Typus der empraktischen Synthese“ und den „Typus der reflexiven Opposition“ (El-Mafaalani, 2011, S. 153).

„Eribon muss einen langen, schmerzhaften Transformationsprozess in Kauf nehmen, um den Bildungsaufstieg, der auch ein sozialer Aufstieg ist, zu meistern. Denn die Entscheidung für die Welt der Bildungsbürger*innen bedeutet gleichzeitig die Entfremdung von und Scham gegenüber der Welt seiner Familie“ (Reuter, Gamper, Möller, & Blome, 2020, S. 137, 105). So schildert dieser:

[...] dass man, indem man meinen Vater betrachtet, sehen konnte, woher ich kam und wie meine Familie vor meiner Flucht und Verwandlung ausgesehen hatte; dass die gesamte soziale und also physische Distanz, die ich zwischen ihm und mir hergestellt hatte, gelöscht würde; dass die Jahre der Arbeit an mir selbst, in denen ich diesen Abstand, diese Kluft überhaupt erst hatte herstellen können, dass das Verwischen aller Spuren des Gestern auf meinem Weg zu meinem Heute ruiniert werden würde. (Reuter, Gamper, Möller, & Blome, 2020)

Klaus-Michale Bogdal schreibt:

Die Gefahr, von der Herkunft eingeholt zu werden, drohte von anderer Seite durch einen un-
ausgesprochenen Konflikt, der mitten durch die Familie ging. Mir wurde immer bewusster, dass ich den sozialen Aufstieg auch stellvertretend für meine Mutter vollziehen sollte, um die Beschämung, die sie zu erfahren glaubte oder erfahren hatte [...], in Genugtuung und Zufriedenheit über den Erfolg ihrer Kinder ummünzen zu können. (Reuter, Gamper, Möller, & Blome, 2020, S. 137)

Als weitere Triebfeder – „bis zur Selbstaufgabe schufteten“ - wird der „Neid auf andere“ genannt. Dieser Antriebsmotor entwickelte den „Ehrgeiz, genauso gut zu sein oder noch besser als andere, [...] denen scheinbar einfach alles in den Schoß fällt“ (Reuter, Gamper, Möller, & Blome, 2020, S. 146). Der starke, entscheidende Wille muss konstant, immer wieder aufs Neue, angefeuert, entfacht, sowie weiter am Brennen gehalten werden.

Faktor 2: Unterstützung einer naheliegenden Person

In vielen autobiografischen Klassenreisen wird die Hilfestellung einer nahen Person, entweder der Eltern, Großeltern, einer oder eines besonderen Verwandten angesprochen, welche die nötigen Impulse setzt, um die Kraft zur Überwindung aufzubringen. Sei es durch guten Zuspruch, durch den Glauben an das Kind und seine Träume oder eben als „Bezugspunkt und Rettungsanker“, als Lehrperson. „Auch im Falle von äußerstem Elend, in dem der Schulbesuch nur episodisch bleibt, dient das Modell einer Lehrerin oder eines Geistlichen als Bezugspunkt und Rettungsanker, [...]“ (Jaquet, 2018, S. 53).

„Sanfte Unterstützung von Grundschullehrer*innen, die mich aus unserem Dorf und der Schule kannten, half mir in diesen Jahren, meine Leistungen zu verbessern [...]“ (Reuter, Gamper, Möller, & Blome, 2020, S. 147).

„Eine dieser Einladungen zu einem jungen Klassenlehrer, bei dem wir im Unterricht Kafka, Brecht, Celan und sogar Peter Weiss Ausschwitzstück ´Die Ermittlung` gelesen hatten, wurden für mich zu einem Schlüsselerlebnis“ (ebd., S. 136).

Die uneingeschränkte Förderung durch meine Eltern und Großmutter, die darunter litt, dass sie den Hochbegabten unter ihren Kindern keine höhere Schulbildung hatte finanzieren können, führte zwangsläufig zu einer inneren Entfremdung vom unmittelbaren Umfeld, die es nach außen auszutarieren galt, um nicht zum Außenseiter zu werden. (ebd., S. 134)

Trotz großer Hilfestellungen von Seiten naheliegender Personen, um die Benachteiligungen zu kompensieren, wird davon berichtet, dass Kinder von bildungsfernen Familien im schulischen Kontext diskriminiert werden. „Rücksichtslos und offen von der ganzen Klasse verkündeten sie den Kindern aus den bekannten Zechensiedlungen oder von Vätern mit Arbeiterberufen, dass sie auch an dieser Schule fehl am Platz seien [...]“ (ebd., S. 135). „Rückblickend gab es im Gymnasium, wenigstens in den ersten Jahren, durchaus einige Lehrer*innen, die wohl der Meinung waren, dass ich dort nichts zu suchen hätte“ (ebd., S. 147).

Diese exemplarische Auswahl an biografischen Textstellen weist auf diverse Hilfestellungen von naheliegenden Personen hin. Lebensphasen in denen Menschen sich für andere Menschen interessieren und diesen gezielten Hinweisen und Hilfestellungen geben, welche den Subjekten selbst vielleicht nicht bewusst sind. Trotz der oft vorhandenen Hilfestellungen liegt die Entscheidung, die nächsten Schritte zu tun, bei den Menschen selbst.

Faktor 3: Lesen, Bildung, Kultur und der Einfluss der Eltern

Lesen und Bildung sind Schlüssel zum Erfolg. Erfolg, die Klassenreise zu beginnen und diese zu Überwinden.

So bekennt Annie Ernaux, daß sie in dieser Welt, in der der schulische Erfolg hohen Wert hat, die Anerkennung ihrer ausgezeichneten Leistungen, die Freiheit und die Privilegien, die ihr der erste Platz verleiht, genießt. Man versteht dann, daß die Schule für sie alles ist, wie ihre Umgebung feststellt, und daß diese entscheidende Erfahrung eine umso mächtigere Antriebskraft der Nicht-Reproduktion ist, [...]. (Jaquet, 2018, S. 52 f.)

Dem Wunsch nach Bildung und dem damit verbundenem Zuwachs an Wissen kann ohne entsprechende Mittel nicht immer nachgekommen werden. So gab und gibt es auch die Unterstützung von Seiten des Staates.

Durch die Gründung von Bildungsvereinen, Vorläufer der heutigen Gewerkschaften, war eine zentrale organisatorische Voraussetzung für den erfolgreichen Kampf zur Durchsetzung der demokratischen Republik im Jahr 1918 geschaffen worden. Diese Bildungsvereine wollen aus Arbeiter*innen freie, kritische und selbstbestimmte mündige Menschen machen. Statt ökonomische und gesellschaftliche Zwänge als naturgegeben anzusehen und schicksalsergeben zu ertragen, sollte ihnen Bildung ein Rüstzeug geben, diese aufzubrechen. (Sandern & Ginner, 2021, S. 154 f.)

Der Wunsch nach einem besseren Leben und der damit verbundene Bruch mit dem Herkunftsmilieu ist

nicht bloß ein individuelles Abenteuer, sondern eine Ausstoßung aus dem Milieu – oder ein Vorstoß. Sie kann in der Tat einem Hinauswurf, aber auch einem Plan entsprechen. Der Wunsch nach einem anderen Leben, entstanden aus Begegnungen und verschiedenen freudigen oder traurigen Affekten, ist nicht unbedingt die ureigene Idee des Individuums, das mit dem Reproduktionsschema bricht. Er kann auch die Frucht einer familiären oder kollektiven Bestrebung sein, [...]. (Jaquet, 2018, S. 84 f.)

In diesem Sinne tragen Kinder oft die unerfüllten Wünsche und Träume ihrer Eltern weiter. Eltern, die es nicht geschafft haben, aus dem wiederkehrenden Trott der Reproduktion auszusteigen. Diese Eltern versuchen mit aller Kraft, die nötigen Leitschienen für ihre Kinder zu errichten. „In seinem Wunsch, geliebt zu werden und seiner Familie zu gefallen, wird es sich bemühen, diesen Erwartungen zu entsprechen, [...]“ (ebd., S. 85). Durch den Wunsch der Eltern, die Handlungsspielräume der Heranwachsenden zu verbessern, kommt es zu einer Diskrepanz mit den „verinnerlichten Schemata des Habitus. [...] Der Klassenhabitus ist also zu Umstellungsprozessen genötigt, hinkt allerdings aufgrund der verinnerlichten Schemata gewissermaßen hinter her“ (Fröhlich & Rehbein, 2014, S. 293). Dies zeigt deutlich die Schwierigkeiten auf, welchen viele Subjekte ausgeliefert sind, um tatsächlich Klassenreisen zu vollziehen und der Spirale der Reproduktion zu entgehen.

Bei Didier Eribon nährt sich der positive Wunsch nach Bildung nicht nur aus der Freundschaft mit dem Schulkameraden, den er nachahmen möchte, oder aus der sexuellen und sozialen Scham, die es vermittle der Kultur zu tilgen gilt, sondern aus der Familiengeschichte, die unter dem Zeichen der Schande und des Begehrens nach Vergeltung oder Wiedergutmachung steht. (Jaquet, 2018, S. 86)

Oft wird deshalb auch davon gesprochen, dass das Verlassen des Herkunftsmilieus und der Wunsch das neue Milieu zu erreichen, nicht umgesetzt wird. Personen befinden sich dann auf halber Fahrt zwischen den Milieus. Beide Kräfte – die des Herkunfts- und Ankunfts milieus – beeinflussen, inspirieren und lenken das Subjekt, sodass es zu einem Gefühl des „Nicht-Verstanden-seins“ – „einer Bewährungsprobe, die wegen der Immobilität der Gesellschaften nur wenig Menschen kennen kommt“ (Jaquet, 2018, S. 118). In der Literatur werden mit diesem „Verharren im Übergang“ Begriffe wie „Komplexion“ aber auch „Passing“ verbunden, auch wenn sie dieses nicht „Verharren“ nur zweckentfremdet abbilden. „Deshalb kann man die Bewegung der Klassenübergänger – wenn man alle anderen Umstände ausklammert – mit einer Form des Passing gleichsetzen“ (ebd., S. 119).

Zusammenfassung der Gelingensfaktoren:

Die aus den Textbeispielen generierten Faktoren bilden einen kleinen Ausschnitt an Möglichkeiten und vom Verfasser subjektiv erfassten Momente ab und dienen einer groben Umrandung von Gelingensfaktoren. Hervorzuheben ist die Chancenerhöhung durch ein gewinnbringendes soziales Umfeld, welches den Subjekten durch Einräumung von Möglichkeiten, Entwicklungschancen anbietet. Dieses Angebot wird von den Personen als prägendes Moment erfahren, wodurch es zu neuen Ansichten kommt, die die bereits eingefahrenen Lebenssituationen erodieren lassen.

Die geschilderten Textstellen verweisen auf den schmalen Grat, welchen die Klassenreisenden bewandern und zeigen „diesen Bruch mit allem, was einem vertraut und freundlich gesinnt war, um sein Glück in einer anderen Umgebung zu suchen, die vielleicht nicht völlig fremd, doch gewiß nicht zugetan war“, auf (Jaquet, 2018, S. 120).

3 Schlussfolgerung

Auf Grund der Mannigfaltigkeit der Darstellungen können keine gemeinsamen Schlüsselfaktoren identifiziert werden. Es muss deshalb auf das mögliche Zusammenspiel der Faktoren verwiesen werden, wobei Faktor eins, der zentrale Dreh- und Angelpunkt, der starke Wille die Klassenreise umzusetzen, sehr von der Persönlichkeitsentwicklung, welche nur in Verbindung mit einem behüteten Elternhaus entstehen kann, abhängig ist. Je besser Heranwachsende die Krisen ihres Lebens positiv bewältigen, desto stärker werden sie die Reproduktionsmechanismen anzweifeln und Versuche starten, das Hamsterrad zu verlassen. Umgemünzt auf die persönliche Interpretation des Verfassers kann eine mehrfach positive Bewältigung der Lebensphasen (Erikson) positiven Einfluss auf Irritationen im Leben haben. In Bezug auf die Klassenreise kann dies bedeuten, dass das Subjekt den Transformationsprozess leichter überstehen

kann, wenngleich der Habitus sich „ein Milieu schafft, an das er so weit wie möglich vorangepaßt ist, also eine relativ konstante Welt von Situationen, die geeignet sind, seine Dispositionen dadurch zu verstärken, [...] (Bourdieu, 1987, S. 114). Menschen schaffen es dann einfacher, in Situationen welche ihnen neu sind, sich auf andere „Codes“ die einer anderen Gruppe oder sozialen Klasse zugeordnet sind, einzustellen und diese zu „dechiffrieren“ (ebd., S. 110 f.).

Je mehr dieser Faktoren positiven Einfluss auf die Heranwachsenden ausüben, desto eher besteht die Chance eines sozialen Aufstieges in Folge einer Klassenreise.

Abschließend wird als Quintessenz der herausgeschälten Faktoren festgehalten, dass nur das Zusammenspiel mehrerer dieser Faktoren die Möglichkeit einer Klassenreise positiv prognostizieren, dies bedeutet jedoch nicht, dass man daraus ein genaues Rezept im Sinne einer „allgemein gültigen Lösung“ ableiten kann.

Für den schulischen Kontext, für welchen diese Textanalyse herangezogen wird, würde es weitere, standortspezifische Untersuchungen benötigen, welche die genauen autobiografischen Werdegänge von Eltern der Volksschulkinder darstellen. Aus der Zusammenschau der gemeinsamen Lebensläufe – diese könnten zum Beispiel in tabellarischer Form sowie in Form von Kurzinterviews erfolgen – könnte man dann weitere Ähnlichkeiten und daraus ableitend mögliche Gelingensfaktoren identifizieren, die nur für den untersuchten Standort aussagekräftig sind. Diese könnten in einer weiteren Untersuchung nach der Volksschule, sowie nach dem Beenden der Pflichtschule verifiziert oder verworfen und mit anderen Standorten verglichen werden.

Literatur

- Aumair, B., & Theißl, B. (2020). *Klassen Reise, Wie die soziale Herkunft unser Leben prägt*. Wien: ÖGB Verlag.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2018). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit* (27. Auflage Ausg.). Frankfurt am Main: Fischer.
- Bieri, P. (2011). *Wie wollen wir Leben?* (4. Auflage Ausg.). St. Pölten – Salzburg: Residenz Verlag.
- Bohn, C., & Hahn, A. (2003). *Klassiker der Soziologie* (4. Auflage 2003 Ausg., Bd. 2). (D. Kaesler, Hrsg.) München: C. H. Beck.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn* (Erste Auflage 1993 Ausg.). Frankfurt am Main: suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2002). *Ein soziologischer Selbstversuch* (deutsche Erstausgabe Ausg.). (M. e. Aus dem Französischen von Stephan Egger, Übers.) Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2018). *Die feinen Unterschiede* (26. Auflage Ausg.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- David, O. (2022). *Keine Aufstiegsgeschichte. Warum Armut psychisch krank macht*. Eden.
- El-Mafaalani, A. (2011). *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus*. Bochum: Springer VS.
- Fröhlich, G., & Rehbein, B. (2014). *Bourdieu - Handbuch*. (B. Rehbein, Hrsg.) Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler.

- Jaquet, C. (2018). *Zwischen den Klassen* (2. unveränderte Auflage 2021). Konstanz: Univerity Press, Wallenstein Verlag GmbH.
- Lamla, J., Laux, H., Rosa, H., & Strecker, D. (2014). *Handbuch der Soziologie*. Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Oberwimmer, K., Vogtenhuber, S., Lassnigg, L., & Schreiner, C. (2019). *Nationaler Bildungsbereich Österreich 2018*. Bildung. Salzburg: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2018-1.4>
- Otto, H.-U., & Coelen, T. (2004). *Grundbegriffe der Ganztagsbildung* (1. Auflage Ausg.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Reuter, J., Gamper, M., Möller, C., & Blome, F. (2020). *Vom Arbeiterkind zur Professur*. (F. Blome, Hrsg.) Bielefeld: transcript.
- Sandern, G., & Ginner, B. (2021). *Emanzipatorischen Bildung*. Wien, Berlin: mandelbaum.
- Schwingel, M. (1995). *Pierre Bourdieu - zur Einführung* (6., ergänzte Auflage 2009 Ausg.). Hamburg, Dresden: Junius Verlag GmbH.