

Mathilda Rieck

Klassismus im Studium der Pädagogik und Sozialen Arbeit



Herausgegeben wird die Reihe von Rudolf Leiprecht und Angela Janssen (Diversitätsbewusste Sozialpädagogik), Martin Butler (Amerikanistik), Karen Ellwanger (Materielle Kultur) und Ulrike Koopmann (Migration und Bildung).

Historische und gesellschaftliche Prozesse führen zur Herstellung von Unterschieden und Unterscheidungen, die in unterschiedlicher Weise macht- und bedeutungsvoll werden können. Dabei geht es auch um soziale Kategorisierungen und um soziale Gruppenkonstruktionen (etwa um Vorstellungen und Praxisformen zu sozialer Klasse/Schicht, Ethnie/Nation/Kultur, Geschlecht/Sexualität, Behinderung/Beeinträchtigung oder Generation/Alter), und meist sind die Einteilungen entlang solcher Unterschiede für die davon betroffenen Menschen mit Benachteiligungen und Einschränkungen bzw. – gewissermaßen auf der jeweils ‚anderen Seite‘ – mit Privilegien verbunden.

Die Beiträge der Schriftenreihe beziehen sich auf solche Differenzverhältnisse und thematisieren sie kritisch aus unterschiedlichen Perspektiven: Texte aus den Erziehungs- und Bildungswissenschaften (z. B. Sozialpädagogik, Migrationspädagogik), den Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften (z. B. Anglistik/Amerikanistik, Germanistik/Deutsch als Zweitsprache, Materielle Kultur) oder den Sportwissenschaften, wobei interdisziplinäre Verbindungen und transdisziplinäre Überschreitungen vielfach vorkommen und sich als weiterführend erweisen.

Mathilda Rieck

Klassismus im Studium der Pädagogik und Sozialen Arbeit

Beeinflusst Klassismus das Studium der Pädagogik
und Sozialen Arbeit und wenn ja, wie könnte ein
angemessener Umgang mit Klassismus innerhalb
des Studiums aussehen?



BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Oldenburg, 2021

BIS-Verlag
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Postfach 2541
26015 Oldenburg
E-Mail: bisverlag@uni-oldenburg.de
Internet: www.bis-verlag.de

Satz/Layout: BIS-Druckzentrum (Renate Stobwasser)

ISBN 978-3-8142-2397-1

Inhalt

Vorwort	7
Literatur	12
1 Einleitung	13
1.1 Weitere Anmerkungen	17
2 Theoretische Grundlagen	19
2.1 Klassismus nach Kemper und Weinbach	19
2.2 Die Habitus-Theorie nach Pierre Bourdieu/ Die Ökonomie der Praxis	21
2.3 Der Klassismusbegriff dieser Arbeit	24
2.4 Begrifflichkeiten rund um das Thema Klasse	25
2.5 Der Kulturbegriff	27
2.6 Kulturimperialismus	31
3 Klassismus im Studium	33
3.1 Die Illusion der Chancengleichheit	33
3.2 Soziale Herkunft und die Bildungsbiografie	34
3.3 Der Einfluss von Klasse auf den Studienalltag	41
3.4 Klasse und Professuren	51
3.5 Zwischenfazit	57
4 Die Reproduktion von Klassismus durch Student*innen	59
4.1 Die politischen Einstellungen von Student*innen	60
4.2 Diskriminierung durch den Staat	64
4.2.1 Nichtanerkennung von Klassismus als Diskriminierungsform	64
4.2.2 ALG II Regelungen	66
4.2.3 Klassistische Äußerungen durch offizielle staatliche Akteure	68
4.3 Klassismus in den Medien	70
4.4 Zwischenfazit	73
4.5 Folgen: Auswirkungen von Klassismus auf professionelles Handeln	73

5	Klassismus als (k)ein Thema im Studium der Pädagogik und Sozialen Arbeit	77
5.1	Vorteile eines Bewusstseins für Klassismus in der Praxis	79
5.2	Handlungsmöglichkeiten für einen angemessenen Umgang mit Klassismus im Studium	81
5.2.1	Klassismus im Lehrplan	81
5.2.2	Selbstreflexivität als Werkzeug im Umgang mit Klassismus	82
5.2.3	Umgestaltung der Studiengänge/Den eigenen Klassismus bearbeiten	84
5.2.4	Die politische Profession stark machen	85
6	Fazit	90
	Literatur	93
	Abbildungsverzeichnis	98

Vorwort

In der vorliegenden Reflexionsstudie von Mathilda Rieck werden die Begriffe *soziale Klasse* und *Klassismus* benutzt, um den Zugang zu und das Studium an Hochschulen bzw. Universitäten in Deutschland aus einer *kritischen* Perspektive zu befragen. Die Fachdisziplinen Erziehungswissenschaft und Soziale Arbeit stehen dabei im Mittelpunkt. Für ihre Reflexionen und Analysen greift Mathilda Rieck auf Arbeiten aus dem Bereich der Ungleichheits- und Bildungsforschung zurück und verbindet diese mit Theoriebezügen zu ökonomischem und kulturellem Kapital und Habitus (Bourdieu et al.), aber auch zu Doing Culture (Hörning/Reuter). Sie zeigt mit eigenen Beobachtungen und auf der Grundlage einer Vielzahl an Daten aus aktualempirischen Forschungsarbeiten, dass und wie struktureller Klassismus wirksam ist.

Der Begriff *soziale Klasse* beschreibt wichtige Aspekte von *Lebenslagen*, die mit Hilfe von Indikatoren wie Einkommen, Besitz, berufliche Stellung und soziales Ansehen, aber auch Bildungsabschluss und Machtposition erfasst werden. Solche Lebenslagen führen zu *sozialen Platzanweisungen* in Gesellschaften. Zugleich kennzeichnet der Begriff soziale Klasse ein bestimmtes Feld von Differenzlinien und Differenzordnungen, das entlang von dichotomen Konstruktionen zu dominierten und dominierenden Positionen führt. Die dominierte Position („arm“/„unten“) wird meist markiert und mit vereinheitlichenden Zuschreibungen belegt, während die dominierende Position eher unsichtbar bleibt bzw. als fraglos gegeben erscheint und als unausgesprochene „Normalfolie“ entsprechenden Wahrnehmungsmustern unterlegt ist. Die historische und gesellschaftliche Herausbildung und Herstellung von Strukturen, Ordnungen, Praktiken und Vorstellungen zu sozialen Klassen lässt sich mit dem Begriff *Klassismus* fassen; ein Begriff, der auf die Zur-Kennntnisnahme, Kritik, Analyse und Vermeidung bzw. Abschaffung von Benachteiligung, Unterdrückung, Ausbeutung und Diskriminierung entlang von Klassenverhältnissen zielt. Leider wurden Begriffe und Konzepte, die auf ökonomisch-soziale Schichtungsverhältnisse und Ungleichheiten aufmerksam machen, in den

öffentlichen und fachlichen Debatten immer wieder marginalisiert oder vollständig vernachlässigt. Ein besonders prominentes Beispiel dafür waren die Ausführungen des SPD-Politikers Franz Müntefering nach der Jahrtausendwende (2002 noch Vizekanzler und Minister für Arbeit und Soziales!). Er verwies auf die programmatische Neuausrichtung der SPD auf ihrem Parteitag in Bad Godesberg von 1959, die mit dem Übergang der ehemaligen ‚Arbeiterpartei‘ zu einer Volkspartei breitere Schichten von Wähler*innen zu erreichen suchte. Müntefering erneuert diese Neuausrichtung 2006: „Es gibt keine Ober- und Unterschichten hier, sondern es ist eine Gesellschaft. (...) Wir sind seit Godesberg eine Volkspartei. Redet über andere Dinge.“ (Müntefering zitiert nach dem Wochenmagazin *Der Spiegel* vom 30.10.2006)

Eine Dethematisierung und Ignoranz gegenüber sozialen Klassen und (noch stärker) gegenüber dem Begriff *Klassismus*, der in Deutschland durch den Soziologen Andreas Kemper und die Philosophin Heike Weinbach etabliert wurde (Kemper/Weinbach 2009), lässt sich nicht nur in der Politik, sondern auch in der Wissenschaft feststellen. Houssam Hamade bezeichnet Klassismus denn auch als eine „übersehene Diskriminierungsform“ (Hamade 2020). Tatsächlich fällt im Bereich der Wirtschaft dort, wo mit Konzepten zu Diversity Management gearbeitet wird, auf, dass zwar Begriffe wie Geschlecht, sexuelle Orientierung, Ethnizität, Alter, ‚Behinderung‘ und Religion erwähnt werden, nicht jedoch soziale Klasse. Dies mag nicht verwundern, da solchen Konzepten meist eine instrumentelle Logik innewohnt und letztlich auch der betriebliche Umgang mit Differenzlinien an den jeweiligen Business-Case und seine Orientierung an Markterfolgen gekoppelt ist. Zudem wird soziale Klasse oft hinter dem Nachweis formaler Bildungsabschlüsse ‚versteckt‘ und werden innerbetriebliche Hierarchien legitimiert durch Vorstellungen, die das Erreichen von Positionen im Wesentlichen auf Anstrengung, Leistung und Intelligenz zurückführen, also auf individuellen Verdienst reduzieren.

Dabei zeigen empirische Studien sehr deutlich, dass sich ein mit sozialer Klasse verbundener Herkunftseffekt¹ durch alle Lebens- und Bildungsphasen zieht, wie der Soziologe Aladin El-Mafaalani zusammenfassend herausarbeitet: „Die ungleiche Bildungsbeteiligung wirkt sich dann entsprechend auf die Chancen auf dem Ausbildungsmarkt sowie auf dem Arbeitsmarkt aus. Und

1 Wobei in solchen Studien oft eher der verschwommene Begriff soziale Herkunft und nicht soziale Klasse benutzt wird.

auch auf dem Arbeitsmarkt gilt: Im Laufe des beruflichen Werdegangs geht die Schere weiter auseinander. Entsprechend sind die Unterschiede beim Zugang zu Spitzenpositionen je nach Elternhaus eklatant und betreffen alle Branchen: die Wirtschaft, die Verwaltung, die Wissenschaft, den Journalismus oder den Kunst- und Kulturbereich.“ (El-Mafaalani 2020, S. 68)

Seit der sog. Bildungskatastrophe, auf die Mitte der 1960er Jahre der Philosoph, Theologe und Pädagoge Georg Picht hingewiesen hatte, sind zwar in einer viel größeren Breite auch Kinder aus Arbeiter*innen-Haushalten in der gymnasialen Oberstufe und an den Hochschulen und Universitäten angekommen. Dennoch geht die Schere zwischen den sozialen Klassen seit 1994 deutlich auseinander (vgl. Middendorff et al. 2013, Graphik 3.16) und ist der Unterschied eklatant: Regelmäßig zeigen dies die ‚Bildungstrichter‘, die zur Veranschaulichung von den Studentenwerken erstellt werden. Im Jahr 2019 machten von 100 Kindern, die aus nichtakademischen Elternhäusern kamen, lediglich 15 einen Bachelorabschluss und 8 einen Masterabschluss, während dieser Anteil bei Kindern aus akademischen Elternhäusern mit 63 bzw. 45 um ein Vielfaches größer war (vgl. zuletzt Hochschulbildungsreport 2020, S. 12). Die Zusammensetzung der Studienfächer ist hier interessant: Während in Fächern wie Humanmedizin, Psychologie und Musik (incl. Musikwissenschaften und Musikerziehung) eine deutliche Überrepräsentation von Studierenden mit sog. ‚hoher Bildungsherkunft‘ vorliegt, zeigt sich für das Fach Soziale Arbeit (incl. Sozialpädagogik und Sozialwesen) eine deutliche Überrepräsentation von Studierenden mit sog. ‚niedriger Bildungsherkunft‘ (vgl. Middendorff et al. 2013, Graphik 3.22).

Mathilda Rieck macht in der vorliegenden Arbeit deutlich, dass in allen Fächern nach der Wirkung und (De-)Thematisierung von sozialer Klasse gefragt werden müsste, wobei dies eigentlich für das Fach Soziale Arbeit auf der Hand liegen sollte. Dennoch, so stellt sie fest, liegt auch hier Vieles im Argen. Dabei war die Auseinandersetzung mit den Folgen sozialer Schichtungen (Stand, Klasse, Schicht) in der Entwicklungsgeschichte der Sozialarbeit/Sozialpädagogik von Beginn an mit ökonomisch-materieller Armut und sozialer Not konfrontiert und, hierauf reagierend, bereits früh überaus bedeutsam: „(M)it einer Strategie der Umverteilung im kapitalistischen Wohlfahrtsstaat“, so fasst es der Sozialpädagoge Fabian Lamp zusammen, soll „den weniger Privilegierten, den Armen, den Ausgebeuteten der unteren Klassen geholfen“ werden (Lamp 2007, S.10). Und noch in den 1960er, 1970er und 1980er Jahren waren auch in Deutschland Begriffe wie soziale Klasse oder soziale Schicht wichtige

Konzepte in den entsprechenden Fachdebatten. So mündet beispielsweise ein Text von Hans Thiersch, Anne Frommann und Dieter Schramm von 1976, in dem versucht wurde, die Kernelemente *sozialpädagogischer Beratung* herauszuarbeiten, in recht deutlichen Beschreibungen, die von Überlegungen zur *Klassengesellschaft* ausgingen: „Sozialpädagogische Beratung sollte parteilnehmende Praxis sein, die, gestützt auf Persönlichkeits- und Gesellschaftstheorie, durch reflektierte Beziehungen und Erschließen von Hilfsquellen verschiedener Art das Unterworfenensein von Menschen unter belastenden Situationen verändern will. (...) Der Berater findet sich nicht ab, sondern will ermutigen, aktivieren, befähigen. Seine solidarische Betroffenheit verträgt sich nicht mit der – immer auch gesellschaftlich begründeten – Zumutung, nur zu beruhigen, besser aufzupassen und zu trainieren, Widerstand abzugewöhnen, ‚Schmieröl des Verstehens‘ auszuteilen, damit Menschen reibungsarm funktionieren und Machtverhältnisse unantastbar bleiben. So stärkt Beratung den Widerspruch gegen Gesetzmäßigkeiten und scheinbar unüberwindliche Selbstverständlichkeiten der Klassengesellschaft und leistet einen Vorgriff auf eine gerechtere gesellschaftliche Wirklichkeit.“ (Thiersch/Frommann/Schramm 1976, S. 284/285) Ich würde dies als einen wichtigen Selbstanspruch von Sozialpädagogik fassen, der leider in den Institutionen und Berufsfeldern Sozialer Arbeit oft nicht eingelöst wird.

Mathilda Rieck bewegt sich mit ihrer Reflexionsstudie in bester sozialpädagogischer Tradition, wenn sie eine neue Perspektive auf und Aufmerksamkeit zu Klassismus im Studium fordert und begründet und dazu Ansätze und Denkanstöße entwickelt, in welcher Weise dies geschehen kann. Bei der Frage nach der Herstellung sozialer Gerechtigkeit dürfen die verschiedenen Differenzlinien und Differenzordnungen nicht gegeneinander ausgespielt werden, sondern gilt es, nach spezifischen Verbindungen und Bündnismöglichkeiten zu suchen. Die Arbeiten der Sozialphilosophin Nancy Fraser können hier eine Orientierung bieten. Sie geht grundsätzlich davon aus, dass „Gerechtigkeit heute sowohl Umverteilung als auch Anerkennung erfordert“ (Fraser 2016, S. 24) und beides nur in einer *transformativen* Perspektive geschehen kann, bei der die Verringerung sozialer Ungleichheit mit einer wechselseitigen Solidarität in Anerkennungsverhältnissen verbunden ist (ebd., S. 53). Dabei können die sozialen Bewegungen, die sich im Widerstand gegen Klassismus, Sexismus und Rassismus bilden, voneinander lernen und müssen auf allen Seiten Homogenisierungen und Essentialisierungen entgegen arbeiten. Dies dürfte letztlich auch einer großen Mehrheit der Individuen zu Gute kommen: „All

diese Achsen der Ungerechtigkeit überschneiden sich (...). Niemand ist Mitglied nur einer einzigen Großgruppe. Und diejenigen, die auf der einen Achse sozialer Einteilung untergeordnet sind, können auf der anderen sehr wohl dominant sein.“ (ebd., S. 64)

Mathilda Rieck konzentriert sich im Folgenden auf die Differenzlinie/Differenzordnung soziale Klasse und Klassismus: „Um Diskriminierung gegen Student*innen und Adressat*innen der Pädagogik und Sozialen Arbeit zu verhindern, ist es (...) unabdingbar einen angemessenen Umgang mit Klassismus zu finden“ (S. 69). Zugleich werden aber auch die Anschlussstellen in der Befassung mit und Thematisierung von anderen Differenzlinien/Differenzordnungen deutlich. Für eine diversitätsbewusste Pädagogik und Soziale Arbeit gibt es noch viel zu tun.

Oldenburg, Juni 2021

Rudolf Leiprecht

Literatur

- Hamade, H. (2020). *Klassismus – die übersehene Diskriminierungsform*. Online verfügbar unter: https://www.deutschlandfunkkultur.de/klassismus-die-uebersehene-diskriminierungsform.1005.de.html?dram:article_id=481290 [05.06.2021].
- Fraser, N. (1997/2016^{III}). Von der Umverteilung zur Anerkennung? Dilemmata der Gerechtigkeit in ‚postsozialistischer‘ Zeit. In: Dies.: *Die halbierte Gerechtigkeit* (S. 23–66). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kemper, A./Weinbach, H. (2009). *Klassismus: Eine Einführung*. Unrast: Münster.
- El-Mafaalani, A. (2020): *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Köln: Kiepenheuer und Witsch.
- Lamp, F. (2007). *Soziale Arbeit zwischen Umverteilung und Anerkennung – Der Umgang mit Differenz in der sozialpädagogischen Theorie und Praxis*. Bielefeld: transcript.
- Leiprecht, R. (Hg.) (2011): *Diversitätsbewusste Soziale Arbeit*. Schwalbach i. T.: Wochenschau.
- Middendorff, E./Apolinarski, B./Poskowsky, J./Kandulla, M./Netz, N. (2013). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012.20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Bonn: BMBF.
- Stifterverband (Hg.) (2020): *Hochschulbildungsreport*. Essen: Edition Stifterverband.
- Thiersch, H./Frommann, A./Schramm, D. (1977/2015): Sozialpädagogische Beratung. In: H. Thiersch (Hrsg.) (2015): *Soziale Arbeit und Lebensweltorientierung: Handlungskompetenz und Arbeitsfelder* (S. 251–286). Weinheim/München: Beltz.

1 Einleitung

Die Pädagogik und die Soziale Arbeit sind Professionen, die mit der Entwicklung der Gesellschaft korrespondieren und sich daher in permanenter Weiterentwicklung befinden. Durch mehrere Jahrzehnte des Diskurses hat sich auch die Sichtweise entwickelt, dass sich ihre Adressat*innen nicht als homogene Gruppe definieren lassen. Stattdessen ist es mittlerweile fachlicher Konsens, dass Menschen in sogenannte Differenzlinien verstrickt sind, beispielsweise das Geschlecht oder *race*². Diese haben einen Einfluss darauf, wie Menschen in der Gesellschaft positioniert werden und welche Arten der Diskriminierung sich daraus in ihrem Alltag ergeben können. Auch Merl et al. schreiben daher: „Vor dem Hintergrund dieser Relevanz von Differenzverhältnissen, findet in den Erziehungswissenschaften mittlerweile eine rege Auseinandersetzung bezüglich der Bedeutung von Differenz für die Pädagogik statt“ (Merl/Mohensi/Mai, 2018, S. 1). Doch ist dies zutreffend für alle Differenzlinien? Schaut man in einschlägige Datenbanken für wissenschaftliche Fachliteratur, ist auffällig, dass (deutschsprachige) Literatur, welche sich mit den Differenzlinien Geschlecht und *race* auseinandersetzt, deutlich häufiger vorkommen als solche, die sich mit Klasse beschäftigt³. Vor allem im Bereich der Pädagogik und Sozialen Arbeit lässt sich viel Literatur zu gendersensibler Pädagogik und Migrationspädagogik finden, während Literatur, die Klassismus in den pädagogisch-sozialarbeiterischen Kontext setzt, kaum auffindbar ist. Dies ist zwar eine individuelle Beobachtung, doch auch in der Literatur, die es über Klassismus gibt, wird von einer „marginalen Bezugnahme auf klassismuskritische

2 Ich benutze den Begriff *race*, da er besser verdeutlicht, dass es sich hierbei um ein theoretisches Konstrukt handelt und nicht um eine natürliche Gegebenheit.

3 Getestet wurde dies an den Datenbanken ORBIS*plus*, ERIC Database und Google Scholar. Es wurde nach Kombination der Wörter Pädagogik, bzw. Soziale Arbeit und Geschlecht, Klasse, Rassismus/Migration gesucht. Da sich im pädagogischen Kontext Klasse auch auf den schulischen Bereich bezieht und man so viele Ergebnisse bekommt, die sich nicht auf die Differenzlinie Klasse beziehen, wurde auch nach sozialer Herkunft, Schicht und Milieu gesucht. Hier ist wichtig anzumerken, dass eine Nutzung dieser Begriffe nicht bedeuten muss, dass eine klassismuskritische Perspektive eingenommen wird.

Perspektiven“ (Eilers, 2018, S. 91) gesprochen und es ist somit kein Wunder, dass Klassismusexpert*innen Klassismus als poor cousin anderer Diskriminierungsformen betiteln (vgl. ebd., S. 97). Klassismus hat somit also eine marginalisierte Position in der Fachliteratur. Daraus ergibt sich für mich die Überlegung, inwieweit Klassismus im Studium eine Rolle spielt, wenn diese Diskriminierungsform im wissenschaftlichen Diskurs kaum Beachtung findet und ob Klassismus überhaupt eine Relevanz für das Studium besitzt. Daher befasse ich mich in dieser Studie mit folgender Forschungsfrage: Beeinflusst Klassismus das Studium der Pädagogik und Sozialen Arbeit und wenn ja, wie könnte ein angemessener Umgang mit Klassismus innerhalb des Studiums aussehen? Den Fokus habe ich hierbei auf folgende Punkte gelegt: Die Thematisierung von Klassismus im Studium, der Zugang zum Studium und klassistische Diskriminierung innerhalb des Studiums.

1. Die Thematisierung von Klassismus im Studium: Wenn Klasse im Fachdiskurs weniger thematisiert und Klassismus den anderen Diskriminierungsformen untergestellt wird, dann müsste sich dies auch im Studium widerspiegeln. Ein Grund dafür kann der genannte Mangel an Literatur sein. Es kann allerdings auch daran liegen, dass an Hochschulen Klassismus ebenfalls als weniger relevant angesehen wird als andere Diskriminierungsformen bzw. ihm ganz die Existenz abgesprochen wird. Betrachte ich meine eigene Studienzeit, fällt mir auf, dass Klassismus, wenn überhaupt, am Rande thematisiert wurde. Während es zu anderen Diskriminierungsformen viele Weiterbildungsmöglichkeiten gab, erinnere ich mich nur an ein einziges Seminar (von einer externen Person geleitet), welches sich ausschließlich mit Klassismus befasste. Empirie, mit der sich diese persönliche Wahrnehmung bestätigen oder entkräften lässt, gibt es nicht. Doch gerade daher sehe ich es als äußerst wichtig an, sich mit dem Platz, den Klassismus im Studium einnimmt, zu befassen. Durch die zwei weiteren Schwerpunkte dieser Arbeit soll sich der Vermutung genähert werden, dass es klassistische Ideologien an sich sind, welche dazu führen, dass Klassismus einen niedrigen Stellenwert im Studium hat.
2. Der Zugang zum Studium: Fragt man nach der Relevanz von Klassismus für das Studium, ist es sinnvoll, sich anzuschauen, wie die Differenzlinie Klasse den Zugang zum Studium beeinflusst. Wichtig ist hier vor allem die Gestaltung des Bildungssystems: Daher werde ich analysieren, ob es allen Menschen dieselben Chancen auf Bildung bietet, die man für ein

Studium benötigt. Außerdem achte ich auf weitere Hindernisse für Menschen niedriger sozialer Herkunft, die den Zugang zum Studium und das Studium an sich erschweren. Der Einfluss von Klassismus auf den weiteren akademischen Karriereweg werde ich ebenfalls berücksichtigen.

3. Klassistische Diskriminierung innerhalb des Studiums: Der Frage nach dem Einfluss von Klassismus werde ich allerdings nicht nur von einer strukturellen Ebene nachgehen. Ich werde auch individuelle Einstellungen betrachten, die zu realen Praktiken des Klassismus im Studium führen: Sowohl auf der Ebene der Lehrenden als auch der der Student*innen. Den Fokus lege ich darauf, wie klassistische Einstellungen durch internalisierten Klassismus bei Student*innen entstehen. Die Analyse der realen Praktiken des Klassismus wird sich außerdem nicht nur auf das universitäre Setting beschränken, sondern bereits einen Blick in die Praxis werfen. Da die Inhalte des Studiums das spätere professionelle Handeln formen, muss auch thematisiert werden, wie unreflektierter Klassismus sich hier auswirken kann.

Der Forschungsfrage nähere ich mich durch die Durchsichtung und Interpretation von Fachliteratur. Bei diesem Vorgehen werde ich mich an Theorie-Elementen der kritischen Diskursanalyse nach Margarete und Siegfried Jäger orientieren. In Anlehnung an die kritische Diskursanalyse ist mir bewusst, dass die Interpretation der Daten von meinem subjektiven Standpunkt aus geschieht. Als Wissenschaftlerin habe ich mir im Laufe meiner Biografie Wissen angeeignet, welches einen Einfluss auf die Deutungsmuster hat, mit denen das Material bearbeitet wird. Des Weiteren ist die kritische Diskursanalyse nach Jäger und Jäger ein Konzept, das die Möglichkeit bietet, den herrschenden Diskurs zu hinterfragen, Gesellschaftskritik zu äußern und Position zu beziehen – wodurch die analysierten Machtverhältnisse bearbeitet werden. Diese Perspektive erscheint mir ebenfalls als relevant für diese Reflexionsstudie: Die Aufbereitung von Forschungsergebnissen sowie die Interpretation und Analyse von Fachliteratur soll aufzeigen, wie klassistische Machtverhältnisse in der Gesellschaft wirken. Das Material an sich soll allerdings auch kritisch bearbeitet werden. Wenn die von mir ausgewählte Literatur Klassismus reproduziert, wird dies offengelegt und kritisiert. Dadurch soll dargelegt werden, wie auch die Wissenschaft zur Reproduktion gesellschaftlicher Machtverhältnisse beiträgt. (vgl. Jäger/Jäger, 2007, S. 15; 34; 37) Für die Auswahl des Materials war ein ausschlaggebender Faktor, dass es sich mit Klassismus befasst und/oder ein Bezug zum akademischen Bildungswesen vorhanden ist. Die Texte

wurden weiterhin anhand der Fragen/Überlegungen ausgewählt, die zu Beginn der Einleitung gestellt wurden und so zur übergreifenden Fragestellung dieser Studie führen. Somit beziehen sich einzelne Materialien auf verschiedene Aspekte, die in Bezug auf die Forschungsfrage beleuchtet werden müssen. Problematisch bei der Auswahl der Materialien war, dass im vorherrschenden Diskurs Klassismus als nichtexistent gilt, da eine geläufige Meinung ist, die Klassengesellschaft sei überwunden. Somit war die Anzahl der Materialien, welche Klassismus explizit ansprechen, gering. In dieser Literatur lassen sich oft ähnliche Aussagen finden, was dazu führen könnte, dass die Materialauswahl als voreingenommen interpretiert wird. Um diese beiden Probleme zu lösen, habe ich weiterhin Literatur ausgewählt, die dem Diskurs um Klassismus zugeordnet werden kann, ohne dass sie Klassismus ausdrücklich benennt. Wenn Klassismus, wie ich im Kapitel über die Theorie genauer erläutern werde, die Diskriminierung von Menschen aufgrund ihrer ökonomischen und kulturellen Verortung in der Gesellschaft ist (vgl. Kemper/Weinbach, 2016, S. 13), dann gehört auch Literatur, die sich mit sozialer Ungleichheit generell befasst, zum Gegenstand von Klassismusforschung. Somit flossen auch solche Texte in meine Materialauswahl mit ein. Ein weiterer Fokus bei der Materialauswahl war, dass Bezüge zum Studium der Sozialen Arbeit und der Pädagogik hergestellt werden können oder dieses explizit Thema der Literatur war.

Die so ausgewählten Materialien werden in dieser Studie mithilfe der theoretischen Anlehnung an die Diskursanalyse interpretiert und analysiert, um herauszuarbeiten, ob und wie sich Klassismus im Studium der Sozialen Arbeit und Pädagogik äußert und was dies für meine Fragestellung bedeutet. Ziel ist es, am Ende ein besseres Verständnis dafür zu haben, wie und warum Klassismus im Studium der Pädagogik und Sozialen Arbeit reproduziert wird. Dadurch sollen auch mögliche Konsequenzen für die Praxis herausgearbeitet werden, um anschließend Handlungsmöglichkeiten zu diskutieren, mit denen Klassismus im Studium offen bearbeitet und entgegengewirkt werden. Der Anspruch ist hier nicht, das Themenfeld komplett zu erfassen und formvollendete Lösungsstrategien anzubieten. Stattdessen will ich eine neue Perspektive auf Klassismus im Studium bieten und Denkanstöße liefern, um einen konstruktiven Umgang innerhalb des Studiums der Pädagogik und Sozialen Arbeit zu finden.

Wie bereits ausgeführt, wird das Ergebnis der Interpretation und Analyse von meinem Standpunkt als Forschende beeinflusst. Bei der Auseinandersetzung mit Klassismus ist ein Bewusstsein dafür wichtig, dass der eigene Habitus und

damit die eigene Positionierung im Klassengefüge unseren Blick auf das Thema mit formt. Deshalb ist es wichtig, mich an dieser Stelle kritisch-reflexiv selbst zu verorten. Mein Habitus ist durch meine familiären Hintergründe einerseits ein sehr bildungsbürgerlicher. Dies wird vor allem in Bezug auf das vorhandene kulturelle Kapital und damit verbundene Werte und Normen deutlich. Andererseits ist mein Habitus ebenfalls von Lebensphasen des Mangels an ökonomischem Kapital und den daraus resultierenden Ängsten und Unsicherheiten geformt. Durch meine Biografie ist Klassismus nicht nur etwas, mit dem ich mich in einem akademischen Kontext auseinandersetze, sondern eine Diskriminierung, die ich in der Vergangenheit real erlebt habe. Doch durch meine momentane Situation als junge, weiße, mittlerweile finanziell abgesicherte Akademikerin ist mir bewusst, dass ich ebenfalls Inhaberin von Privilegien bin. Somit befinde ich mich in einem Zwiespalt, indem ich nicht nur Rezipientin von Klassismus war, sondern diesen durch Internalisierung mehr oder weniger bewusst reproduziert habe und noch reproduziere. Ich nehme dies jedoch nicht als eine Voreingenommenheit war, die sich negativ auf meine Analyse auswirkt. Stattdessen sehe ich es als Potential an, beide Positionen (die der Diskriminierten und die der Privilegierten) erlebt zu haben. Ich nehme diese Erfahrungen als Möglichkeit war, das Thema sensibel und reflektiert zu bearbeiten.

1.1 Weitere Anmerkungen

In der Realität sind Differenzlinien nicht klar voneinander trennbar, sondern wirken gemeinsam auf den Alltag von Menschen ein. Die Diskriminierungserfahrungen, welche eine schwarze Frau aus der unteren Klasse macht, werden sich von denen unterscheiden, die ein weißer Mann erlebt – auch in Bezug auf Klassismus. Je nachdem, welche Ausprägungen die Differenzlinien eines Menschen haben, findet bei Diskriminierungen eine Art Amalgierung statt. Im Fachdiskurs wird dies Intersektionalität genannt. Intersektionale Sichtweisen sind äußerst wichtig um zu verstehen, wie Differenzlinien zusammen wirken und wie sich dies auf die Art und Weise der Diskriminierung und Marginalisierung auswirkt (beispielsweise, warum eine Kombination aus den Differenzlinien untere Klasse und Migrationshintergrund als *bildungsfern* bezeichnet wird). Da mein Fokus allerdings auf der Wirkweise von Klassismus liegt und eine intersektionale Sichtweise den Rahmen sprengen würde, werde ich in dieser Studie nur die Differenzlinie Klasse in die Analyse einbeziehen – andere werden nicht mit in Betracht gezogen. Dies heißt allerdings nicht, dass sie in

der Realität keine Rolle spielen. Um so inklusiv wie möglich zu sein, wird diese Studie so gegendert, dass sich Menschen aller Geschlechtsidentitäten angesprochen fühlen. Daher werde ich in dieser Studie den Genderstern nutzen aber auch, um Wiederholungen zu vermeiden, das geschlechtsneutrale Plural nutzen (also die Studierenden oder die Dozierenden).

In dieser Studie werden außerdem zum Teil die Quellenverweise innerhalb eines Satzes vor dem Punkt, oder auch nach dem Punkt zu finden sein. Ein Verweis vor dem Punkt bedeutet, dass sich der Verweis nur auf den jeweiligen Satz bezieht. Ein Verweis nach dem Punkt bedeutet, dass die Quelle für mehrere Sätze genutzt wurde.

2 Theoretische Grundlagen

Im folgenden Kapitel werde ich die verschiedenen theoretischen Begrifflichkeiten erläutern, auf deren Grundlage die weiteren Überlegungen meiner Studie basieren. Zunächst werden die zentralen Begriffe Klassismus und Habitus definiert und weitere definitorische Anliegen geklärt, die mit dem Klassenbegriff zusammenhängen. Anschließend werden die Begriffe Kultur und Kulturimperialismus erläutert, da auch diese relevant für die Bearbeitung der Thematik innerhalb meiner Reflexionsstudie sind.

2.1 Klassismus nach Kemper und Weinbach

Zunächst soll der zentrale Begriff dieses Werks geklärt werden, der des Klassismus. Hierfür werde ich mich auf das Standardwerk für Klassismus in der deutschen Sprache beziehen: „*Klassismus – Eine Einführung*“ von Andreas Kemper und Heike Weinbach. Die dort gelieferte Definition erlaubt es, die Problematik umfassend zu betrachten und zielgerichtet zu bearbeiten.

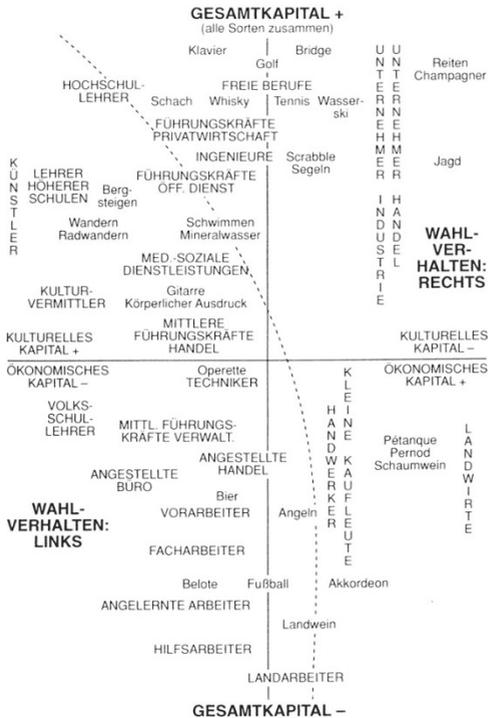
Die Klasse von Menschen beschreibt nach Kemper und Weinbach zunächst ihre ökonomische und kulturelle Verortung in der Gesellschaft. Die unterschiedliche gesellschaftliche Positionierung entsteht laut den Autor*innen aufgrund von Ausbeutungsbeziehungen, die durch den unterschiedlichen Zugriff auf Ressourcen entstehen. Diese Ausbeutung produziert ein System sozialer Ungleichheit, indem Menschen aufgrund von Zuschreibungen von außen und Selbstzuschreibungen als soziale Gruppe konstituiert werden – als soziale Klasse. Daraus resultierende Diskriminierungs- und Unterdrückungserfahrungen bezeichnet man als Klassismus, den die betroffenen Personen erleben. Klassismus manifestiert sich auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen: der institutionellen, der kulturellen und der individuellen Ebene. Auf der institutionellen Ebene sind es Strukturen innerhalb von Institutionen, die Klassismus reproduzieren. Auf der kulturellen Ebene ist es das Auf- bzw. Abwerten kultu-

reller Güter je nach Klassenursprung. Auf der individuellen Ebene sind es klassistische Einstellungen und entsprechendes Handeln von Personen. (vgl. Kemper/Weinbach, 2016, S.13; 15; 19.) Klassismus wirkt außerdem über verschiedene Mechanismen, welche die Unterdrückung der einen Klasse durch die andere legitimieren sollen. Ein Mechanismus ist die Naturalisierung von Klasse. Hier werden gesellschaftliche, von Menschen konstruierte Sachverhalte als Naturmerkmale interpretiert. So wird beispielsweise Intelligenz als vererbbar umgedeutet und mit der sozialen Herkunft verknüpft, um bildungspolitische Entscheidungen zu legitimieren. Kulturalisierung als Mechanismus von Klassismus attestiert jeder Klasse ihre eigene Kultur. Das Bild von Kultur, welches hier gezeichnet wird, ist ein starres, unveränderliches. Kultur wirkt in diesem Bild auf die Menschen ein, anstatt dass Menschen Kultur aktiv gestalten. In der klassistischen Kulturalisierung wird den unteren Klassen eine Kultur zugeschrieben, die als ungesund oder unkultiviert gilt. Sie muss von der Kultur der Oberen Klassen beeinflusst werden, da diese die richtige, legitime Kultur ist. Institutionalisierung bedeutet, dass sich Klassismus in Gesetzen, Ordnungen oder Verträgen von Institutionen widerspiegelt. Dies können zum Beispiel Kleiderordnungen sein, Hausordnungen (beispielsweise das Bettelverbot in Bahnhöfen) oder anderweitige Ge- und Verbote. (vgl. ebd., S. 24 ff.)

Kemper und Weinbach merken zu Recht an, dass es verschiedenste Definitionen von Klassismus gibt, die sich je nach Position des Sprechenden unterscheiden und somit Herrschaftsverhältnisse in Frage stellen oder bestärken können. Somit sprechen sich die Autor*innen gegen einen starren, klar definierten Klassismusbegriff aus. Stattdessen plädieren sie „für einen Definitionsmix aus verschiedenen Theorien und eine ständige Veränderung und Überprüfung des Begriffs. [...] Es geht in erster Linie um die Beschreibung der Phänomene von Klassismus und die Sensibilisierung für neue Sehweisen, weniger um die begriffliche Schärfe und starre Definitionen“ (Kemper/Weinbach, 2016, S. 14 f; Ausl.: M. R.). Da diese Studie genau an dieser Stelle ansetzt – *Beschreibung der Phänomene* von Klassismus im Bildungssystem, *Sensibilisierung* für eine neue Sichtweise auf Klassismus im Studium – erscheint mir ein derartiges theoretisches Vorgehen hier sehr sinnvoll. Deshalb möchte ich im Folgenden mit der Habitus-Theorie Pierre Bourdieus befassen um anschließend zu erläutern, warum ich diese beiden Theorien nutze, um Klassismus in dieser Studie zu definieren.

2.2 Die Habitus-Theorie nach Pierre Bourdieu/ Die Ökonomie der Praxis

Um zu verstehen, was Bourdieu mit dem Habitus meint, muss zunächst beleuchtet werden, wie für ihn Gesellschaft aufgebaut ist. Grundlage seiner Theorie sind hier die vier Kapitalsorten: das ökonomische, kulturelle, soziale und symbolische Kapital. Bei dem ökonomischen Kapital handelt es sich um Geld, sowie Besitz und Eigentum, welches direkt in Geld umgewandelt werden kann. Kulturelles Kapital sind Qualifikationen wie das Beherrschen eines Musikinstruments aber auch erworbene Bildungstitel, die das erlernte Wissen bescheinigen. Mit sozialem Kapital sind Beziehungen zu anderen Individuen gemeint, welche aktuelle oder potenzielle Ressourcen mit sich bringen, also für sich genutzt werden können. Das symbolische Kapital beinhaltet die Formen der vorherigen Kapitalsorten, die als legitim anerkannt werden und auch als *Prestige* oder *guter Geschmack* bezeichnet werden können. (vgl. Liebau, 2012, S. 361 f.) Diese Kapitalsorten sind relevant, da sie die Gesellschaft, aber auch individuelle soziale Akteure beeinflussen. Auf der gesellschaftlichen Ebene spricht Bourdieu von einem Raum der Positionen: Hier gibt es verschiedenste Positionen, beispielsweise Berufe oder politische Ämter. Diese Positionen unterscheiden sich anhand ihrer Kapitalhöhe- und -struktur. Dasselbe gilt für die Ebene der sozialen Akteure, welche Bourdieu den Raum der Lebensstile nennt. Wenn man Positionen charakterisieren und/oder die Stellung sozialer Akteure analysieren will, muss man also die Zusammensetzung ihres Kapitals betrachten. Sich mit den unterschiedlichen Positionen und ihrer Kapitalstruktur zu befassen ist äußerst wichtig, denn „die Struktur des Raumes sozialer Positionen bestimmt [...] über die objektive Verteilung der formalen Zuständigkeiten in der Gesellschaft und legt damit wesentlich die quantitativen und qualitativen Verhältnisse zwischen den gesellschaftlichen Gruppen fest“ (Liebau, 2012, S. 362). So hat sie auch einen Einfluss auf die sozialen Akteure. Die Positionen des sozialen Raums sind nur formal bestimmt, sie benötigen Menschen mit den entsprechenden Kompetenzen und Legitimationen, um sie zu besetzen. Somit können soziale Akteure eine Position nur einnehmen, wenn es zu einer Passung zwischen dem Positionsgefüge und den Handlungskompetenzen kommt, also die Beschaffenheit des Kapitals übereinstimmt. „Der Struktur des Raumes sozialer Positionen muss also eine analoge Struktur des Raumes der sozialen Akteure entsprechen“ (ebd.). Ob diese Passung vorhanden ist, stellt sich anhand des Habitus eines Menschen heraus. Der Raum der sozialen Positionen wird folgendermaßen visualisiert:



Raum der sozialen Positionen und Raum der Lebensstile

(Schema aus *Die feinen Unterschiede*, S. 212–213, vereinfacht und auf einige signifikante Indikatoren für Getränke, Sport, Musikinstrumente oder Gesellschaftsspiele verkürzt.)
 Die gepunktete Linie zeigt den Verlauf der Grenze zwischen einer eher linken bzw. eher rechten politischen Orientierung an.

Abb. 1 Der Raum sozialer Positionen und Lebensstile nach Bourdieu.
 Übernommen aus: Bourdieu, 2006, S. 357

Wo in diesen Raum der sozialen Positionen man hineingeboren wird, kann man nicht beeinflussen. Es besteht nur die Möglichkeit, zu lernen, diese unveränderlichen Gegebenheiten zu bewältigen. Dies geschieht durch den Habitus, welchen Bourdieu als „Erzeugungsprinzip objektiv klassifizierbarer Formen von Praxis und *Klassifikationssystem*[...] dieser Formen“ (Bourdieu, 1987, S. 77; Ausl. & Herv.: M. R.) beschreibt. Er ist laut Bourdieu nichts Naturgegebenes, sondern entsteht durch den Prozess der Sozialisation. Der Habitus

schlägt sich in spezifischen Arten der Lebensführung nieder, die sich zu Lebensstilen verfestigt haben und mit gewissen Kompetenzen übereinstimmen. Dies äußert sich in Mustern, die das Denken, die Wahrnehmung, das Urteilsvermögen und das Handeln betreffen, was Bourdieu am Geschmack darstellt.⁴ Da die Muster auf die Lebensbedingungen des Individuums abgestimmt sind, ermöglichen sie innerhalb des sozialen (dem eigenen Habitus entsprechenden) Umfelds „eine Beherrschung der sozialen Situation“ (Bourdieu, 1987, S. 284). Damit meint Bourdieu die Kompetenz, in einer Situation, beispielsweise in einem Gespräch über Kunst, spontan und angemessen zu (re-)agieren. Derartige Muster betreffen jedoch nicht nur das mentale, also Sichtweisen oder Interaktionen, sondern auch das leiblich-körperliche: den Kleidungsstil, die Haltung und die weitere körperliche Verfassung. (vgl. Bourdieu, 1987, S. 282–285; Liebau, 2012, S. 363) Wichtig ist, dass für Bourdieu diese Haltungen und Lebensstile unmittelbar mit der Stellung im sozialen Raum zusammenhängen. Der Habitus ist nicht nur etwas individuelles, denn er hat auch einen kollektiven Charakter. Menschen aus derselben Klasse ähneln sich in ihren Habitus, wodurch bestimmte Normalitätsprinzipien für eine Klasse entstehen, die als repräsentativ für die gesamte Klasse angesehen werden. Soziale Akteure sind jedoch nicht nur Objekte, die von äußeren sozialen Einflüssen geformt werden. Sie sind auch Subjekte, die aktiv Kompetenzen erwerben und ihr Umfeld gestalten. Dies kann jedoch nur begrenzt geschehen. Durch die Sozialisation eines Akteurs in eine bestimmte Klasse gibt es zugehörige normative Prinzipien, die implizit oder explizit vorherrschen. So hat ein Kind aus einer Arbeiterfamilie genauso wie ein Kind aus einer Akademikerfamilie die Möglichkeit, zu studieren. Doch durch den Habitus der Familie kommt das Arbeiterkind eventuell noch nicht mal auf die Idee, dass dies möglich wäre, da diese Option in seiner erfahrbaren Praxis gar nicht vorkommt. (vgl. Liebau, 2012, S. 363f.) Somit ist dem Habitus eine zirkuläre Struktur eigen: „Das Kind trifft auf die durch den Habitus der Eltern erzeugten Praxisformen; es nimmt mit zunehmender Dauer umso kompetenter an diesen Praxisformen teil; und es reproduziert in dem Maße, in dem es seine Kompetenzen entwickelt, die Praxisformen, in die es einsozialisiert worden ist“ (ebd., S. 364).

4 Geschmack ist hier nicht (nur) im kulinarischen Sinne gemeint, sondern bezieht sich auch auf den Kleidungs-, Musik- und Kunstgeschmack (vgl. Bourdieu, 1987, S.284).

2.3 Der Klassismusbegriff dieser Studie

Da nun die theoretische Grundlage für den Klassismusbegriff dargelegt wurde, möchte ich zunächst erläutern, weshalb ich die Definition von Klassismus nach Kemper und Weinbach mit der Habitus-Theorie von Bourdieu verknüpfe. Kemper und Weinbach nutzen den Begriff des Klassismus als Ideologiekritik (vgl. Kemper/Weinbach, 2016, S. 12). Ihr Hauptaugenmerk liegt darauf, mit Klassismus „bestehende Verhältnisse in ihren unmenschlichen, brutalen Formen zu beschreiben, zu kritisieren, sich grundsätzlich dagegen zu positionieren und Alternativen sichtbar zu machen“ (ebd., S. 16). So machen sie deutlich, was im Kern unter Klassismus zu verstehen ist und auf welchen (gesellschaftlichen) Ebenen er wie wirkt. Bourdieus *Ökonomie der Praxis* wiederum ist deutlich komplexer. Er interessiert sich dafür, wie sich Gesellschaft im Individuum niederschlägt aber auch, wie das Individuum die gesellschaftliche Struktur beeinflusst (vgl. Liebau, 2012, S. 360). Sein Fokus liegt auf dem „Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Reproduktion (,Struktur‘) und individueller Lebenssituation (,Praxis‘)“ (ebd.). Gerade wegen dieser unterschiedlichen Ansätze lassen sich beide Konstrukte gut miteinander kombinieren. Bourdieus *Ökonomie der Praxis* erlaubt es mir, gesellschaftliche Strukturen zu beschreiben und zu analysieren. So können Machtverhältnisse auf struktureller und individueller Ebene aufgedeckt werden. Durch die Definition von Kemper und Weinbach kann ich diese Machtverhältnisse benennen und somit kritisieren. Zusätzlich kann durch sie beschrieben werden, durch welchen Mechanismus sich das Machtverhältnis als Diskriminierung äußert.

Klassismus verstehe ich somit als Diskriminierung von Menschen aufgrund ihres Habitus und der damit korrespondierenden Klassenlage. Diese Diskriminierung geschieht sowohl auf einer strukturellen als auch auf einer interaktionellen Ebene. Es gibt Forscher*innen, laut denen Klassismus auch Menschen betrifft, die nicht den unteren Klassen angehören, da zum Beispiel auf Menschen aus der Mittelklasse ein großer Druck herrscht, den Normen ihrer Klasse zu folgen (vgl. Kemper/Weinbach, 2016, S. 23). Es stimmt, dass Klassismus negative Folgen für Mitglieder aller Klassen hat.

Doch die Auswirkungen dieser Folgen haben je nach Klassenlage andere Dimensionen⁵. Klassen- und somit auch Machtverhältnisse sind durch die ungleiche Verteilung von Ressourcen entstanden, die es gewissen Gruppen von Menschen ermöglicht hat, andere Gruppen über Jahrhunderte zu unterdrücken. Dies hat gesamtgesellschaftliche Auswirkungen, sodass Menschen einer niedrigen sozialen Herkunft in ihrem Leben stetig Diskriminierungen ausgesetzt sind, sei es in der Schule, im Beruf oder im Alltag. Somit sollte Klassismusforschung dazu dienen, auf diese Diskriminierungen aufmerksam zu machen und Möglichkeiten zu finden, sie abzubauen. Deshalb möchte ich mich in meiner Definition auf Klassismus beziehen, der von oben nach unten wirkt.

2.4 Begrifflichkeiten rund um das Thema Klasse

Wie in allen Herrschaftsverhältnissen spiegelt sich Klassismus in der Sprache wider. Geht es um die Positionierung von Menschen im gesellschaftlichen Gefüge werden Begriffe wie *Ober-* und *Unterschicht*, *obere* und *untere* Klasse, *hohe* oder *niedrige* soziale Herkunft benutzt. Diese Dichotomisierungen sind nicht unproblematisch, da sie eine Wertung mit sich bringen: Das Obere ist gut, das Untere ist schlecht. Kemper und Weinbach kritisieren die Nutzung dieser Begriffe, da Klasse nebeneinander und nicht über- bzw. untereinander gedacht werden muss und so Stereotype reproduziert werden (vgl. Kemper/Weinbach, 2016, S. 28 f.). Diese Kritik ist legitim und ihr muss Raum gegeben werden. In dieser Arbeit wird eine Unterteilung *in oben/unten* oder *hoch/niedrig* trotzdem angewendet. Um dies zu erläutern möchte ich den Artikel „*Why we still need to talk about race*“ von Miri Song heranziehen. Dort schreibt sie:

„We need to understand the central place that long-standing beliefs about race and racial differences play in instances of racism. [...] But in order to resuscitate a more careful definition of ‘racism’, we must continue talking about race. [...] The spectre of race is still there, and

5 Hinter Klassismus gegen die Mittel- und Oberschicht befindet sich oft die Angst vor dem sozialen Abstieg oder die Angst, dass gegen die Normen der eigenen Klasse verstoßen wird, und ist somit implizit auch eine Abwertung bzw. Klassismus gegen die unteren Klassen (vgl. Kemper/Weinbach, 2016 S. 23). Weiterhin macht es aufgrund der verschiedenen Machtverhältnisse einen Unterschied, ob ein Arbeiter einen reichen Menschen Snob nennt, oder ein reicher Mensch einen Arbeiter einen Proll.

this avoidance can actually undermine our ability to produce robust social science. [...] The concept of race is central to an understanding of racism which involves both structures of inequality and various modes of domination; as such, we still very much need 'race'.” (Song, 2018, 1141 f.; Ausl.: M. R.)

Selbstverständlich sind die Konzepte *Race* und Klasse nicht eins zu eins aufeinander übertragbar, beide haben ihre eigene Geschichte, eigene Nuancen und Dimensionen. Songs Argumentation ist trotzdem für den Begriff der Klasse, bzw. die Dichotomisierung in oben und unten, relevant. Es ist schwierig, Begrifflichkeiten, die von einem gewissen theoretischen Standpunkt nicht mehr zeitgemäß gelten, aus dem Sprachgebrauch zu löschen, wenn sie noch in den Köpfen von Menschen verankert sind und somit reale Konsequenzen haben. Wenn man dies tut besteht die Gefahr, dass Diskriminierungsprozesse unter dem Deckmantel von Progressivität unsichtbar gemacht werden. Wenn in dieser Arbeit dichotomisiert wird soll dies also nicht implizieren, dass Menschen, denen das *unten/niedrig* zugeschrieben wird, defizitär oder weniger wert sind. Gleichzeitig heißt es nicht, dass Menschen, denen das *oben/hoch* zugeschrieben wird, mehr wert sind. Stattdessen sollen durch diese Unterteilung die Machtverhältnisse, welche sich durch unsere Gesellschaft ziehen, verdeutlicht werden. Denn Menschen aus der oberen Klasse, welche Bourdieu auch die herrschende Klasse nennt, haben durch ihre große Menge an Kapital einen hohen Einfluss auf gesellschaftliche Prozesse und sind in einer privilegierten Position. Menschen aus der unteren Klasse wiederum fehlt es an Kapital und somit Möglichkeiten, ihre Interessen durchzusetzen, und sie werden in vielen Bereichen benachteiligt. Bourdieus Visualisierung des Sozialen Raums auf einem Achsenmodell verdeutlicht diese Ungleichheit und zeigt so, wie extrem das Machtgefälle zwischen der oberen und unteren Klasse ist. Die Nutzung der Begriffe oben und unten zeigt außerdem, dass es sich bei Klassismus nicht um gleichwertige Gegner oder eine Auseinandersetzung auf Augenhöhe handelt, da auf der Seite der herrschenden Klasse eine deutlich größere Menge an Ressourcen und Privilegien steht als auf der Seite der unteren Klasse. Dies ist gewiss nicht die einzige oder gar richtige Lösung für das Problem, das eine Einordnung von Klasse in Dimensionen wie *Oben* und *Unten* eine Wertung mit sich trägt. Doch erscheint sie mir für diese Arbeit als sinnvoll, um reflektiert mit Begrifflichkeiten rund um Klasse umzugehen und das Thema Klassismus produktiv zu bearbeiten. Aus diesem Grund soll an dieser Stelle auch genauer auf den Begriff der *sozialen Herkunft* eingegangen werden, denn auch dieser hat problematische Konnotationen. Um dies zu

verdeutlichen möchte ich Antirassismus und Antisexismus mit Antiklassismus vergleichen. Hier sind (die unterstellte) Herkunft und Geschlecht nicht das Problem, sondern Vorurteile und Machtstrukturen, welche zu Diskriminierung gegenüber Menschen mit diesen Differenzlinien führen. Will man Rassismus bekämpfen sind es daher nicht Herkunftsländer oder geografische Lagen, die man auslöschen will und Antisexismus möchte auch keine Geschlechterkategorien abschaffen. Stattdessen ist das Ziel antirassistischer und antisexistischer Arbeit, Einstellungen und Strukturen zu bekämpfen, welche die Träger*innen der Differenzlinien als minderwertig einordnen, abwerten und zu Gewalt gegen sie führen. Bei der sozialen Herkunft wird dies deutlich komplexer. Ein Schritt, um Klassismus zu bearbeiten, ist sicherlich, dass Menschen einer niedrigen sozialen Herkunft nicht mehr diskriminiert werden. Ein Teil davon, Diskriminierung abzubauen ist aber auch, Machtgefälle zu beseitigen. Im Falle des Klassismus sind diese Machtgefälle unmittelbar an die ökonomische Lage eines Menschen gebunden. Dass Lebensumstände, die als *niedrige soziale Herkunft* betitelt werden, überhaupt existieren, ist Teil des Klassismus an sich. Ihre Existenz beweist, dass es unterschiedliche Zugänge zu gesellschaftlichen Ressourcen gibt. In ihnen zeigt sich die Unterdrückung der unteren Klassen durch die herrschende Klasse. Wenn man sich mit Klassismus beschäftigt ist es also notwendig zwei Perspektiven miteinander zu vereinen: Dass es einerseits notwendig ist, Diskriminierung gegen Menschen einer niedrigen sozialen Herkunft abzubauen, um Klassismus zu verringern. Andererseits gehört zur Bearbeitung von Klassismus auch, die Gegebenheiten, welche die Lebensumstände einer niedrigen sozialen Herkunft erlauben, abzubauen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass Menschen niedriger sozialer Herkunft minderwertig sind und ihre Lebensumstände deshalb geändert werden müssen. Man kann Menschen und ihre Strategien, mit denen sie ihre prekäre ökonomische Lage bewältigen, wertschätzen und gleichzeitig dafür plädieren, dass es kritisch ist, Armut zuzulassen, wenn es genügend Ressourcen gibt, um sie zu verhindern.

2.5 Der Kulturbegriff

Setzt man sich mit dem Gegenstandsfeld des Klassismus auseinander, kommt man um den Begriff der Kultur nicht herum. Interessen, die der oberen Klasse zugeschrieben werden, wie Opern oder Kunstausstellungen, werden oft als Kultur oder kulturvoll betitelt. Der unteren Klasse wiederum wird häufig das

Fehlen von Kultur unterstellt, die Arbeiterkultur wird mit negativen Phänomenen wie Alkoholismus und häuslicher Gewalt in Verbindung gebracht. Auch Bourdieu nutzt den Kulturbegriff in seiner Theorie und bringt sie in Verbindung mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen. Der Begriff der Kultur ist somit von Bedeutung, um sich dem Thema des Klassismus zu nähern. Er soll jedoch nicht einfach reproduziert werden, da bestimmte Definitionen von Kultur problematische Implikationen mit sich tragen. Deshalb wird mithilfe verschiedener theoretischer Ansätze erläutert, wie der Begriff der Kultur in dieser Studie verstanden wird.

Eine genaue Definition von Kultur ist wichtig, da sonst die Gefahr besteht, den Begriff in einer simplifizierenden und somit diskriminierenden Weise zu benutzen. Ein Risiko der unbedachten Nutzung des Kulturbegriffs ist die Konstruktion von Großgruppen. Hier wird Subjekten einer Gruppe (beispielsweise Subjekte einer Nationalität oder eines Geschlechts) aufgrund essentialisierender Zuschreibungen eine Einheitlichkeit unterstellt. Dadurch entsteht das Bild einer großen Gruppe von Menschen, welche dieselben Meinungen, Interessen und Weltanschauungen haben wie alle anderen, welche dieser Gruppe angehören. Die Gruppe scheint so als Einheit, die mit einer Stimme für all ihre Angehörigen spricht. (vgl. Leiprecht, 2013, S. 186; 191) Diese Sichtweise ist problematisch, da so die Erwartung entsteht, dass jedes Mitglied einer bestimmten Gruppe auf eine für diese Gruppe spezifische Art und Weise handelt – und nicht anders. Der individuelle Handlungsspielraum des Subjekts wird ignoriert und Erklärungen für sein Handeln allein in der Zugehörigkeit der Gruppe gesucht. Handeln von Gruppenmitgliedern, das diesem Bild der konstruierten Großgruppe nicht entspricht, irritiert, da es nicht einzuordnen ist. Sie werden dadurch oft als *die Ausnahme* für ihre Gruppe wahrgenommen und herausgestellt. Somit führt die Konstruktion von Großgruppen zu einer Diskriminierung mit zweifacher Wirkweise: Zum einen besteht die Diskriminierung darin, dass Subjekten bestimmte Attribute allein aufgrund der Zugehörigkeit einer Gruppe zugeschrieben werden. Zum anderen kann Diskriminierung daraus entspringen, dass das Handeln des Subjekts nicht dem erwarteten Verhalten der konstruierten Großgruppe entsprochen hat, was zu sozialen Sanktionen führen kann. Diese Gefahr der Konstruktion von Großgruppen und die daraus folgenden Konsequenzen sind hochrelevant für den Kulturbegriff, da vor allem bei rassistischen Diskursen die Kultur einer imaginierten, fremden Großgruppe (*die Muslime, die Araber*) als gefährlich oder die eigene Kultur bedrohend dargestellt wird.

Im Diskurs um den Klassismus muss man sich der Gefahr der Großgruppenkonstruktion im Kontext von Kultur bewusst sein. Auch hier können essentialisierende Aussagen wirksam werden, welche eine spezifische Kultur der oberen Klassen sowie eine spezifische Kultur der unteren Klassen konstruieren. Diesem Problem möchte ich in meiner Arbeit entgegensetzen, indem ich das Konzept des *Doing Culture* nutze.

Doing Culture ist ein theoretisches Konzept, welches Kultur nicht als monolithisches Gebilde, sondern als Praxis ansieht, die von Subjekten vollzogen wird. Sie ist ein „translokales, kreatives und exploratives Phänomen und keine territorial fixierte Entität“ (Hörning/Reuter, 2004, S. 12). Eine Kultur kann also beispielsweise nicht an einen bestimmten geographischen Raum gebunden werden und ist auch nicht klar definierbar. Dies bedeutet jedoch nicht, dass Kultur etwas Transzendentes ist. Kultur wird durch den Umgang mit Dingen oder Körpern sichtbar bzw. greifbar. Diese Materialität darf allerdings nicht als eine natürliche Gegebenheit angesehen werden; denn materiale Kultur wird praktisch hergestellt und steht in Verbindung mit anderen kulturellen Praktiken. Mit dem Konzept *Doing Culture* wird deshalb betrachtet, wie Kultur von Individuen ausgeht, aber auch auf sie zurückwirkt. (vgl., ebd.) Ein weiterer Aspekt von *Doing Culture* ist der Fokus auf „den *praktischen* Einsatz statt [auf] die vorgefertigten *kognitiven* Bedeutungs- und Sinnstrukturen von Kultur [...]“. Es zielt auf die Pragmatik von Kultur; auf Praxiszusammenhänge, in die das Kulturelle unweigerlich verwickelt ist, in denen es zum Ausdruck kommt und seine Verfestigungen und seinen Wandel erfährt“ (Hörning/Reuter, 2004, S. 10; Ausl. M. R.). Mit dem Konzept praktizierter Kultur wird auf Praktiken und Handlungen hingewiesen, die als alltäglich wahrgenommen werden, wie Medienkonsum, welche Kleidung man trägt oder der Umgang mit Technik. Wichtige Voraussetzung dafür, dass Handlungen als praktizierte Kultur wahrgenommen werden, ist, dass sie häufig und regelmäßig in Verbindung miteinander durchgeführt werden. So werden sie zu Alltagsroutinen und/oder Gepflogenheiten, einfaches Tun wird soziale und auch kulturelle Praxis. (vgl. ebd., S. 10; 12) Diese kulturelle Praxis wird als Verbindung zwischen dem Individuum und den gesellschaftlichen Strukturen gesehen. Sie ist:

„zugleich regelmäßig und regelwidrig, sie ist zugleich wiederholend und wiedererzeugend, sie ist zugleich strategisch und illusorisch. In ihr sind Erfahrungen, Erkenntnisse und Wissen eingelagert, manchmal sogar regelrecht einverleibt. Doch die Erfahrungen, die Erkenntnisse und das Wissen werden in der Praxis immer wieder neu eingebracht, erlebt

und mobilisiert. Sie sind keine Objekte, die passiv registriert oder aber intellektualistisch angeeignet werden.“ (Hörning/Reuter, 2004, S. 13)

Durch diese Sichtweise auf die Praxis reflektiert *Doing Culture* auch die Verwobenheit von Wissenschaftler*innen in Kultur. Theoretische Annahmen, auf deren Grundlage sie arbeiten, sind ebenfalls Teil der Praxis und „leiten die Arten und Weisen des Erkennens, Denkens und Wissens der Akteure [...] der wissenschaftlichen Praxiswelt an“ (ebd., S. 14; Ausl.: M. R.). So wird die Sichtweise der Forscher*innen auf kulturelle Akteure von der Theorie beeinflusst. Deutlich wird dies daran, dass durch die Auswahl der Theorie Bourdieus in dieser Studie das Handeln kultureller Akteur*innen vor dem Hintergrund des Habitus und ihrer Positionierung im Sozialen Raum gedeutet wird.

Doing Culture erscheint mir als sinnvoller theoretischer Zugang zu dem Begriff der Kultur, da so deutlich wird, dass es nicht die Kultur ist, welche über das Subjekt bestimmt. Zwar wird das Subjekt von der Kultur gerahmt und beeinflusst, doch wirkt es ebenso auf die Kultur ein, praktiziert sie, verändert sie. Weiterhin muss beachtet werden, dass Kultur nur ein Faktor von vielen ist, der auf ein Subjekt einwirkt. Subjekte haben ihren eigenen Möglichkeitsraum, in dem sie agieren. Dieser wird durch gesellschaftliche Gegebenheiten gestaltet und ist für jeden Menschen individuell. Faktoren, welche den Möglichkeitsraum gestalten, sind Herkunft, Geschlecht, aber eben auch Klasse und Kultur. (vgl. Leiprecht, 2013, S. 189) Der kulturelle Hintergrund einer Person spielt somit eine wichtige Rolle dafür, wie sie die Welt wahrnimmt, wie sie denkt und handelt. Er allein reicht jedoch nicht als ein Erklärungsmuster für menschliches Verhalten aus. Stattdessen ist es die Vielzahl an Differenzlinien, welche im Möglichkeitsraum aufeinandertreffen, die in der Praxis das Handeln rahmen und beeinflussen. An dieser Stelle ist es ebenfalls wichtig zu erwähnen, dass ein Mensch nicht nur Teil einer Kultur ist. So kann beispielsweise das Herkunftsland eine Rolle in der kulturellen Identität eines Menschen spielen. Aufgrund der Sexualität fühlt sich die Person allerdings ebenso der Queer Culture zugehörig. Mir ist somit bewusst, dass der Klassenaspekt nur ein Teil von dem ist, was die kulturelle Praxis eines Akteurs beeinflusst und sich im Alltag unterschiedliche kulturelle Einflüsse nicht fein säuberlich voneinander trennen lassen. Durch den Fokus meiner Analyse werde ich mich aber trotzdem vor allem auf den Zusammenhang von Kultur und Klasse konzentrieren.

2.6 Kulturimperialismus

Kulturelle Praxis ist allerdings kein reibungsloser Prozess, sondern ist gezeichnet von Konflikten um Macht und Anerkennung. Praktizieren von Kultur bedeutet auch, dass Machtstrukturen und soziale Ungleichheit repräsentiert und verwirklicht werden (vgl. Hörning/Reuter, 2004, S. 11). Eine Form, wie sich Macht und Unterdrückung durch Kultur manifestiert ist der Kulturimperialismus. Darunter wird „das Aufzwingen eines Kulturpaktes gegen den Willen der Empfänger [...] [verstanden], was durch Waffengewalt und mit weniger offensichtlichen, subtileren Mitteln erreicht wurde“ (Goonatilake, 2011, S. 58; Ausl. & Einf.: M. R.). Dieses Aufzwingen bezieht sich nicht nur auf einen kulturellen Aspekt, sondern betrifft alle Bereiche des kulturellen Lebens. Akteure der Kultur, welche Einfluss auf eine andere tätigt, tun dies mit dem Ziel Macht über die andere Kultur zu gewinnen. Sie soll nach ihren Wünschen beeinflusst und kontrolliert werden. Um dies zu erreichen, werden Elemente der herrschenden Kultur genutzt, um Eigenschaften der unterdrückten Kultur zu verdrängen. Dies geschieht für die Rezipienten des Kulturimperialismus mehr oder weniger bewusst, sie können sich dem Einfluss der anderen Kultur nur schwer entziehen. (vgl. Hamm, 2011, S. 45) Schlussendlich bewerten sich die Individuen der unterdrückten Kultur durch diesen Prozess mit den Maßstäben der Herrschenden und entfremden sich von sich selbst (vgl. Kemper, 2016, S. 14). Das Konzept des Kulturimperialismus bezieht sich meistens auf Länderkulturen. Es wird oft in Bezug auf den Kolonialismus sowie auf die US-amerikanische Kriegsführung genutzt. Somit scheint es auf den ersten Blick keine Relevanz für Klassismus zu haben. Ich sehe das Konzept jedoch als sinnvoll an, um gewisse Machtverhältnisse im sozialen Raum der Klassen zu beschreiben. Um dies zu erläutern möchte ich mich auf die Anfangs angesprochene Verbindung beziehen, die Bourdieu zwischen Kultur und Machtverhältnissen sieht. Wie bereits beschrieben teilt Bourdieu die Gesellschaft in Klassen ein, wobei die obere Klasse die größte Menge an Kapital besitzt und durch diese Vorteilsstellung zur herrschenden Klasse wird. Damit sie diese gesellschaftliche Stellung ohne Auseinandersetzungen behält, benötigt sie eine Legitimierung. Diese ziehen sie aus ihrer Kultur, welche für die anderen, untergeordneten Klassen eine Vorbildfunktion einnehmen soll, an der sie sich orientieren. Damit ist die herrschende Klasse erfolgreich, sodass für Bourdieu die Kultur der herrschenden Klasse die höchste legitime Form der Kultur ist, da sie gesellschaftlich anerkannt wird. Diese Legitimität fundiert allerdings nicht auf den Inhalten der Kultur, sondern auf ihrem gesellschaftlichen Status. Die

Inhalte der herrschenden Kultur sollen laut Bourdieu die Position der herrschenden Klasse rechtfertigen, ihre Macht absichern und sie von den anderen Klassen abheben. (vgl. Liebau, 2009, S. 54) Die herrschenden Klassen legitimieren ihre Machtstellung also in ihrer Kultur, da sie diese als den anderen Klassen überlegen darstellen. Den Kulturen anderer Klassen wird so unterstellt, defizitär zu sein. Dadurch orientieren sich Individuen dieser Klassen an der Kultur der herrschenden Klasse, da sie sich davon Vorteile versprechen, welche ihnen die eigene Kultur nicht geben kann (beispielsweise einen guten Job, oder schöne Kleidung). Diese Art der Machtsicherung der herrschenden Klasse auf Grundlage ihrer Kultur geschieht meines Erachtens auch durch den hier definierten Kulturimperialismus. Wie genau die herrschende Klasse die anderen Klassen durch Kulturimperialismus unterdrückt und welche Konsequenzen dies für die Pädagogik und die Soziale Arbeit hat, wird im Laufe meiner Analyse in Teilen dargestellt.

3 **Klassismus im Studium**

Im folgenden Kapitel werde ich mich mit der Frage befassen, inwieweit Klassismus einen Einfluss auf das deutsche Bildungssystem, spezifisch aber auf das Studium hat. Um diese Fragen zu beleuchten, möchte ich das Prinzip der *Illusion der Chancengleichheit* von Pierre Bourdieu und Jean Passeron nutzen. Dieses soll auf mehrere empirischen Arbeiten bezogen werden, um so zu eruieren, inwieweit sich klassistische Diskriminierung im Bildungssystem finden lässt.

3.1 **Die Illusion der Chancengleichheit**

Mit dem Prinzip der *Illusion der Chancengleichheit* beschreiben Bourdieu und Passeron (1971), wie das Bildungssystem Ungleichheit reproduziert, während es sich als alle Teilnehmer*innen gleichbehandelnd inszeniert. Dies hängt mit der bereits beschriebenen gesellschaftlichen Position der oberen Klasse als herrschende Klasse zusammen. Das Bildungssystem ist für Bourdieu und Passeron ein wichtiges Mittel, um die Machtposition der herrschenden Klasse beizubehalten. Wenn die Kultur der herrschenden Klasse ihren Stellenwert als legitime Kultur beibehalten soll, muss sie den Menschen schon von klein auf als solche näher gebracht werden. Das Bildungssystem übernimmt diese Aufgabe dadurch, dass seine Curricula und sein Kanon von der herrschenden Klasse bestimmt wird und das Bildungssystem so ein Vermittler der Mittel- und Oberschichtskultur wird. Dies hat weitreichende Konsequenzen. Das Bildungssystem hat drei Funktionen: Selektion, Legitimation und Qualifikation. Dass diese Funktionen im Zusammenhang mit der kulturellen Vermittlungsfunktion (der Kultur der herrschenden Klasse) stehen, wird allerdings verschwiegen. Stattdessen werden die Leistungskriterien des Bildungssystems, anhand deren die drei genannten Funktionen erfolgen, als neutral und vom Bildungssystem selbst etabliert dargestellt. So wird das Bildungssystem als ein Ort inszeniert, an dem Schüler- & Student*innen die gleichen Chancen haben und somit selbst für ihre Leistungen verantwortlich sind. (vgl. Liebau, 2012, S. 367) Dadurch wird ignoriert, dass Schüler- & Student*innen aus der Mittel- und Oberklasse einen großen Vorteil gegenüber denen der unteren Klasse

haben. Ihre Sozialisation erfolgt in einem Umfeld finanzieller Absicherung, in dem Ressourcen für die kulturelle und soziale Entwicklung der Kinder vorhanden sind. Dadurch ist ihnen von klein auf der spielerische Umgang mit praktischen Fragen und Problemlösungsstrategien möglich. Da dieses Vorgehen auch der Wissensvermittlung im Bildungssystem entspricht, sind ihnen die Formen des pädagogischen Handelns in der Schule durch den häuslichen Habitus schon bekannt. So sind die schulischen Angebote für sie bereichernd und sie können ihre Fähigkeiten nutzen, um sich im Bildungssystem bestmöglich weiterzuentwickeln. Elternhaus und Bildungssystem stehen dadurch in einem sich gegenseitig begünstigendem Sozialisationsverhältnis. Auf Kinder aus der unteren Klasse trifft dies nicht zu. Sie kommen aus einem häuslichen Habitus, in dem ein Mangel an ökonomischem und kulturellem Kapital vorliegt. So sind zeitliche, soziale und kulturelle Ressourcen begrenzt. Dadurch liegt der Fokus gezwungenermaßen auf der Lebensbewältigung und nicht auf der Weiterentwicklung des Kindes. (vgl. Liebau, 2009, S.50f.) Das Bildungssystem ist für Schüler- & Student*innen aus dieser Klasse somit kein Ort der Anregung und des Förderns. Stattdessen werden sie damit konfrontiert, dass keine Passung zwischen ihrem Habitus und dem des Bildungssystem existiert. Vieles von dem, was den Kindern der Mittel- und Oberklasse bereits bekannt ist (Handlungsmuster, Werte und Normen, etc.) müssen sie erst erlernen. Gleichzeitig werden die Handlungsmuster, welche sie aus ihrem Habitus in die Schule mitbringen, stigmatisiert und abgewertet. (Bourdieu/Passeron, 1971, S. 31 f.) So sind Kinder aus den oberen Klassen tendenziell erfolgreicher, während die der unteren Klasse Verlierer des Bildungssystem sind. Durch die Inszenierung als neutrale Instanz wird dieses Muster von den Schüler-& Student*innen akzeptiert, da sie sich ihren (Miss-)Erfolg selbst zuschreiben und die Leistungskriterien nicht hinterfragen. Klassenverhältnisse werden durch das Bildungssystem so weiter reproduziert. (vgl. Liebau 2009, S. 52 f.; Bourdieu/Passeron, 1971, S. 86 f.) Die folgenden Materialien werden nun danach analysiert, inwieweit sich Hinweise auf diese Illusion der Chancengleichheit dort widerspiegeln. Es wird ebenfalls darauf geachtet, wie im Material mit Ungleichheiten im Bildungssystem umgegangen wird, spezifisch mit dem Fokus darauf, ob das Bildungssystem (selbst-)kritisch beleuchtet wird.

3.2 Soziale Herkunft und die Bildungsbiografie

Beginnen möchte ich mit dem Bericht zur *„Diskriminierung im Bildungsreich und im Arbeitsleben der Antidiskriminierungsstelle des Bundes“* von

2013. Für meine Zwecke werde ich das Kapitel III über die Diskriminierung im Bildungsbereich auswerten. Das Kapitel basiert einerseits auf Daten von Expertisen und Projekten der Antidiskriminierungsstelle des Bundes, zieht allerdings auch Informationen aus weiteren Quellen, welche am Anfang des Berichts genannt werden. Der Bericht folgt dem Verlauf des klassischen Bildungsweges und beginnt mit der vorschulischen Bildung. Hier wird an verschiedenen Stellen dargelegt, wie soziale Herkunft und Benachteiligung in der frühkindlichen Bildung zusammenhängen. So besuchen Kinder aus unteren Klassen seltener Betreuungseinrichtungen als Kinder aus ökonomisch gut gestellten Familien. Die Autor*innen nennen Elternbeiträge oder den Betreuungsumfang als Faktoren, welche Kinder aus armen Familien und/oder von arbeitslosen Eltern benachteiligen. (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2013, S. 58) Später wird der Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und dem Besuch frühkindlicher Bildungseinrichtungen erläutert. Eine langfristige Kindertagesbetreuung hat positive Effekte auf verschiedene Kompetenzbereiche und hat einen positiven Einfluss auf die Bildung eines Kindes. Dies ist laut dem Bericht vor allem für Kinder einer niedrigen sozialen Herkunft relevant, da sie so ihre Bildungschancen verbessern, beispielsweise durch die höhere Chance auf den Besuch einer Realschule oder des Gymnasiums bei dem Besuch einer Kindertagesstätte. (vgl. ebd., S. 61) Da es aufgrund der oben genannten Faktoren Familien mit niedriger sozialer Herkunft seltener möglich ist, ihren Kindern eine langfristige Betreuung zu bieten, ist dies ein Beispiel dafür, wie klassistische Strukturen greifen. Gerade der sozialen Klasse, welche nicht die Möglichkeit hat, ihre Kinder so zu fördern wie es höher gestellte Klassen können, wird der Zugang zu frühkindlicher Bildung strukturell erschwert. Es ist allerdings nicht nur der Zugang zur Betreuung, auch innerhalb der Kindertagesstätten ist Klassismus wirksam. So herrscht in Kindertagesstätten eine Leitbildorientierung an einer „idealisierten Mittelschichtkultur“ (Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2013, S. 63). Er äußert sich im Verständnis der Erzieher*innen von „Familie, Geschlechterrollen, kulturellen Praktiken, aber auch Erziehungsregeln“ (ebd.). Wird dieser normative Bezugsrahmen nicht hinterfragt, hat das Einfluss auf ihr (pädagogisches) Handeln. Für Sexualität, Geschlecht und Migration werden Beispiele genannt, für soziale Herkunft nicht. Doch auch hier könnte das pädagogische Handeln beeinflusst werden: Wenn Kinder aus unteren Klassen eine Kindertagesstätte aufsuchen, werden die Erzieher*innen mit Individuen konfrontiert, die von diesem Leitbild abweichen (können). Handeln oder Ausdrücke, welche aus dem klassenspezifischen Habitus des Kindes stammen, können sanktioniert

werden, da sie nicht dem normativen Bezugsrahmen der Erzieher*innen entsprechen und von ihnen als wertlos oder gar schädlich interpretiert werden. Außerdem ist so keine Sensibilität dafür vorhanden, wie mit Klassismus umgegangen werden soll, wenn er von anderen Kindern kommt (beispielsweise, wenn Kinder sich darüber lustig machen, dass ein anderes Kind immer mit kaputter Kleidung in die Kindertagesstätte kommt). Dies kann sich laut dem Bericht negativ auf das Selbstbild des Kindes auswirken, da es merkt, dass seine soziale Bezugsgruppe abgewertet wird. Wenn dem Kind so übermittelt wird, dass es anders ist als die anderen, kann es das Interesse am Bildungsprozess verlieren. (vgl. ebd., S. 61 f.) Klassismus im frühkindlichen Bereich äußert sich also zum einen durch strukturelle Barrieren, aber auch durch eine Mittelklassenorientierung in der Kindertagesstätte.

Für die Grundschule lassen sich ebenfalls strukturelle, aber auch interaktionale Formen des Klassismus finden. Schon die Wahl der Grundschule und der Aufbau von Schulbezirken ist Spielfeld für Diskriminierung, wobei Rassismus und Klassismus zusammenfallen. Zum einen werden Einzugsgebiete für Schulen so angelegt, dass Gegenden mit einem hohen Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund und Menschen niedriger sozialer Herkunft von Gegenden mit Angehörigen der Mittelklasse getrennt werden (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2013, S. 90). Zum anderen ist es gängige Praxis, dass Familien der Mittelklasse ihre Kinder auf Privatschulen schicken oder sie auf Schulen in anderen Bezirken anmelden, in denen der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund niedriger ist, da sie einen hohen Anteil dieser Kinder mit mangelhaften Lernmöglichkeiten und einem problembelasteten Umfeld in Verbindung bringen. Dass Eltern aus der Mittelklasse ihre Kinder auf andere Schulen schicken, hat allerdings noch weitere Konsequenzen: Familien mit Migrationshintergrund und einer niedrigen sozialen Herkunft lassen ihre Kinder häufiger auf der dem Bezirk zugeteilten Schule. So entstehen Schulen mit einem großen Anteil von Kindern mit niedriger sozialer Herkunft, was wiederum deren Lernfortschritte beeinträchtigt, da eine heterogene Mischung der Kinder den Lernprozess begünstigt. Rassistische und klassistische Vorurteile gegenüber Menschen führen so zu einer Benachteiligung für Kinder mit niedriger sozialer Herkunft. (vgl. ebd., S. 88 f.)

In einem weiteren thematischen Abschnitt befasst sich der Bericht damit, wie Diskriminierung sich auf die Leistungsbewertung und Notengebung auswirkt. Zunächst wird festgestellt, dass nicht nur die individuellen Kompetenzlevel für Leistungsunterschiede verantwortlich zu machen sind. Auch die Schulen selbst

sind durch ihren organisatorischen Aufbau und informelle Regeln ein Einflussfaktor. (vgl. ebd., S. 91) Weiterhin wird dargestellt, dass jede Leistungsbewertung das Risiko mit sich trägt, diskriminierend zu sein. Begründet wird dies damit, dass Lehrer*innen ihre Bewertung im Referenzrahmen ihrer eigenen Erfahrungen tätigen. Auch die eigenen Erwartungen der Lehrkräfte können ihren Umgang mit Schüler*innen negativ beeinflussen. (vgl. ebd.) Daraus ergeben sich folgende klassistische Diskriminierungen in der Grundschule, aber auch auf den weiterführenden Schulen: Klassismus spiegelt sich in der Notenvergabe wider. Lehrer*innen setzen den familiären Habitus der Kinder oft mit ihren Schulleistungen gleich und bewerten sie somit schlechter als andere Kinder. Dies hat für Kinder einer niedrigen sozialen Herkunft einen negativen Einfluss auf ihre Zensuren. (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2013, S. 93) Das hat wiederum Konsequenzen für den Übergang auf die weiterführende Schule. Durch die schlechtere Bewertung bekommen die Kinder tendenziell schlechtere Übergangsempfehlungen. Ebenfalls zeichnet sich ab, dass Lehrer*innen Kindern, die ihre Leistungen nicht verbessert haben, trotzdem bessere Noten geben und Gymnasialempfehlungen aussprechen, wenn die Eltern die schulische Laufbahn des Kindes stark betreuen und eine höhere Schulform für ihr Kind wollen (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2013, S. 93). Diese Möglichkeit der intensiven Betreuung steht oft nur Eltern aus der Mittel- und Oberklasse zur Verfügung. Weiterhin werden die Gymnasialempfehlungen weniger an Kinder aus der unteren Klasse ausgesprochen, wenn es in der Region insgesamt eine Knappheit an Gymnasialplätzen gibt (vgl. ebd., S. 97; 100). Außerdem bekommen Kinder aus der unteren Klasse auch bei gleicher Leistung seltener Gymnasialempfehlungen. Ein Grund dafür ist, dass Lehrer*innen bei Kindern mit niedriger sozialer Herkunft weniger Potential in der elterlichen Unterstützung sehen, sei es aufgrund des ökonomischen oder auch des kulturellen Kapitals der Eltern. Den freiwilligen Übergangsempfehlungen wird in der Regel gefolgt, doch wenn nicht, melden Eltern aus den oberen Klassen ihre Kinder eher an höheren Schulformen und Eltern aus der unteren Klasse an niedrigeren Schulformen an (vgl. ebd., S. 100). Der Bericht nennt keine Gründe dafür. Es ist jedoch davon auszugehen, dass die verfügbaren Ressourcen, welche die Eltern für die Bildung ihrer Kinder haben eine Rolle spielen. Eltern mit niedriger sozialer Herkunft könnten beispielsweise, aufgrund eines Mangels an Bildung und finanziellen Mitteln, die Sorge haben ihre Kinder nicht unterstützen zu können und schicken sie so auf eine niedrige Schulform. Auch internalisierter Klassismus könnte dazu führen, dass Eltern oder aber auch das Kind selbst es sich nicht zutrauen, auf einer höheren

Schulform erfolgreich zu sein. Hat die Selektion stattgefunden, zeichnet sich das Bild der Benachteiligung aufgrund der Klasse weiter. Kinder, welche die Gesamt- und Hauptschule besuchen, verzeichnen bei gleicher Ausgangslage nicht dieselben Leistungszuwächse wie Kinder, welche das Gymnasium besuchen. Da Kinder niedriger sozialer Herkunft häufiger diese Schulformen besuchen, sind sie davon stärker betroffen als Kinder höherer Klassen. Diese Benachteiligung wird vom Bildungssystem allerdings als individuelles Versagen und nicht als strukturelles Problem dargestellt. Die Hauptschule bekommt so von außen die Zuschreibung des sozialen Abstiegs, was zu weiterer Diskriminierung der Kinder führt. Dem zu entkommen gestaltet sich durch eine fehlende Durchlässigkeit im deutschen Schulsystem äußerst schwer. Der reale Mangel an Lernzuwachs benachteiligt die Kinder dann später im Berufsleben, da ihnen gewisse Kompetenzen fehlen. Auch die klassistischen Zuschreibungen, welche der Besuch einer Hauptschule mit sich trägt, haben einen negativen Einfluss auf ihren Berufserfolg. (vgl. ebd., S. 101 ff.) Der Klassismus im Bildungssystem erschwert diesen Kindern zusätzlich den Zugang zur universitären Bildung. So besitzen nur 35 % von Schüler*innen aus sogenannten bildungsfernen⁶ Familien eine Studienberechtigung. Kinder von Akademiker*innen haben deutlich höhere Chancen ein Studium aufzunehmen als Kinder von Eltern ohne Hochschulabschluss, selbst wenn die Leistung in der Schule die gleiche war. Ein Grund für diese Disparität ist die Finanzierbarkeit des Studiums. Die Angst das Studium nicht finanzieren zu können, oder aber sich für das Studium stark zu verschulden, kann Studienberechtigte aus der unteren Klasse davon abhalten, sich an ein Studium zu wagen (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2013, S. 134 f.). Wenn sie sich dann doch für ein Studium entscheiden, fällt der Faktor des ökonomischen Kapitals als Grund für Benachteiligung nicht weg. Student*innen der unteren Klasse haben eher finanzielle Schwierigkeiten, die das Studium verlängern oder sogar zum Studienabbruch führen können. Auch der Zugang zu Stipendien kann ihnen durch ihre soziale Herkunft erschwert werden. (vgl. ebd., S. 143–145) Neben dem ökonomischen Kapital spielt aber auch das kulturelle Kapital eine Rolle. Ein

6 Der Bericht nutzt *bildungsfern* als Sammelbegriff für Menschen mit Migrationshintergrund und niedriger sozialer Herkunft. Dieser Begriff ist diskriminierend, da er Menschen allein aufgrund ihrer Differenzlinien eine geringere Bildung, bzw. die falsche Art der Bildung unterstellt. Daher wird der Begriff von mir kritisiert und im weiteren Verlauf dieser Studie nicht genutzt.

geringes Wissen über die Universität sowie die Sorge, dort nicht zurecht zu kommen, kann dazu führen, dass sie sich gegen ein Studium entscheiden. Innerhalb der Universität werden Student*innen mit niedriger sozialer Herkunft dann dergestalt benachteiligt, dass Universitäten ein studentisches Idealbild haben, welches eine finanzielle Absicherung und einen akademischen Hintergrund voraussetzt. Da sie diesem Bild nicht entsprechen, werden sie strukturell benachteiligt. So entsteht auch ein erhöhter Beratungsbedarf, da die ihnen das von der Universität vorausgesetzte Wissen über universitäre Strukturen oder geforderte Fachsprache fehlt. (vgl. ebd., S. 135 f.; S. 147)

Über die konkrete Diskriminierungserfahrungen von Student*innen an der Universität macht der Bericht wenig Aussagen, da laut den Autor*innen eine systematische Datenerhebung fehlt. Es wird jedoch eine Studie der *Christian-Albrechts-Universität* herangezogen, nach der soziale Herkunft eine der häufigeren Diskriminierungsformen an der Universität ist (vgl. ebd., S. 150) Der Bericht enthält ebenfalls keine Informationen darüber, wie sich die soziale Herkunft auf den gesamten Studienverlauf auswirkt. Der Hochschulbildungsreport von 2017 liefert hier konkretere Daten:

„Von 100 Grundschulkindern aus Nichtakademiker Haushalten nehmen nur 21 ein Studium auf, von 100 Akademikerkindern schreiben sich hingegen durchschnittlich 74 an einer Hochschule ein. Im Hochschulsystem setzt sich diese Tendenz fort: Die Quote der Nichtakademikerkinder, die vom Studienanfang bis zum erfolgreichen Bachelorabschluss dabeibleiben, liegt bei 70 Prozent und ist damit um 15 Prozentpunkte geringer als die Quote der Akademikerkinder (mit 85 Prozent). Bis zum Masterabschluss summieren sich die Unterschiede, sodass von anfänglich 100 Nichtakademikerkindern nur acht den Masterabschluss erwerben. Von den Akademikerkindern sind es aber mit 45 rund sechsmal so viele. Bei der Promotion beträgt das Verhältnis bei den Nichtakademikerkindern schließlich insgesamt 1:100.“ (Hochschulbildungsreport 2020, 2017, S. 10)

Die Autor*innen der Studie nennen diesen Prozess eine *Leaky Pipeline*, da im Verlauf des Studiums der Anteil einer Gruppe an Menschen (in diesem Fall Nichtakademiker*innenkinder) abnimmt, was ein Zeichen für strukturelle Ungleichheit ist. Im Studium sind vor allem der Übergang in den Master und der Master an sich die Punkte, an denen eine Selektion aufgrund der sozialen Herkunft stattfindet. Es schreiben sich weniger Nichtakademiker*innenkinder dort ein und brechen den Master eher ab. Die Studie nennt zwei Gründe dafür: Zum

einen liegt es an der finanziellen Situation. 72 % der Student*innen ohne akademischen Hintergrund geben finanzielle Probleme als Grund für den Abbruch an. Zum anderen nennen die Autor*innen Sozialisationsprozesse, Selbstbilder und die Selbstwahrnehmung der Student*innen als Grund dafür, warum keine höheren Bildungsabschlüsse angestrebt werden. (vgl. ebd. S. 10–15)

Der Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes, aber auch die Daten aus dem Hochschulbildungsreport weisen darauf hin, dass die Chancengleichheit im deutschen Bildungssystem tatsächlich eine Illusion ist, ganz so wie Bourdieu und Passeron es beschreiben. Von der Kindertagesstätte bis zu den weiterführenden Schulen wird das Bildungssystem durch Werte und Normen der Mittel- und Oberschicht beeinflusst. Wenn Menschen von dieser Norm abweichen, werden sie im Bildungssystem benachteiligt, was Auswirkungen auf die Leistungsbewertung, Bildungslaufbahn und auch den späteren beruflichen Werdegang hat. Somit hat der Klassismus im Bildungssystem schwerwiegende Konsequenzen auf Zeitpunkte im Leben, welche für die Biografie eines Menschen hochrelevant sind. Die von mir ausgewählten Quellen zeigen dies durch ihre Zahlen und Fakten deutlich. Doch die Quellen an sich beinhalten ebenfalls klassistische Elemente, welche an dieser Stelle aufgezeigt werden sollen. Problematisch beim Bericht über Diskriminierung im Bildungsbereich und Arbeitsleben ist beispielsweise, dass die *Antidiskriminierungsstelle des Bundes* sich auf die Formen der Diskriminierung bezieht, die im *Allgemeinen Gleichstellungsgesetz (AGG)* stehen. Klassismus ist keine vom AGG anerkannte Diskriminierungsform. Die Diskriminierung aufgrund der sozialen Herkunft muss dadurch im Bericht als Zusatz genannt werden. So wird Klassismus den anderen Formen der Diskriminierung untergeordnet. Er bekommt die Rolle einer *Art Zusatzdiskriminierung*, also einer Diskriminierungsform, die nicht für sich alleinsteht, sondern andere Diskriminierungen verstärkt. Dies geschieht vor allem, wenn im Bericht Rassismus und Klassismus thematisiert werden. Das Zusammenspiel dieser Diskriminierungsformen ist sehr komplex und je nach Situation unterschiedlich. In dem Bericht entsteht jedoch der Eindruck, Klassismus würde Rassismus nur verstärken und nicht als eigene Diskriminierungsform wirken. Zu Beginn des Kapitels über Diskriminierung im Bildungssystem wird außerdem darauf hingewiesen, keine einheitliche Definition von sozialer Herkunft genutzt wird, sondern der Begriff als eine Vereinfachung unterschiedlicher Konzepte genutzt wird (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2013, S. 48). Es wird nie gesagt, was soziale Herkunft *ist*, sondern nur, was es sein *könnte*. Der Begriff verliert dadurch an theoretischer Schärfe und so auch an Bedeutung.

Im Hochschulbildungsreport wird ebenfalls Klassismus reproduziert. Dies liegt vor allem in der Art, wie die Gründe für die *Leaky Pipeline* in Bezug auf die soziale Herkunft beschrieben werden. Durch die Formulierung im Bericht wird impliziert, dass die Probleme bei den Student*innen liegen und nicht bei der Hochschule: Dass Student*innen ihr Studium nicht finanzieren können liegt an ihrer eigenen finanziellen Situation und nicht an den universitären Gegebenheiten (hohe Semesterbeiträge und Langzeitstudiengebühren oder Studienverlaufspläne und Regelstudienzeiten, welche das Arbeiten neben dem Studium erschweren). Dasselbe gilt für den zweiten Grund, den der Selbstselektion. Als Selbstselektion bezeichnen die Autor*innen die oben genannten Prozesse, aufgrund denen Student*innen sich gegen das Weiterführen des Studiums entscheiden. Es wird allerdings nicht reflektiert, dass das Selbstbild und die Selbstwahrnehmung nicht nur durch interne, sondern auch durch externe Faktoren beeinflusst wird. Wenn Student*innen Klassismus an der Universität erleben, können sie diesen internalisieren und sich somit gegen ein Masterstudium entscheiden oder dieses abbrechen. Selbstverständlich ist jede Situation individuell und es sind nicht nur institutionelle Gegebenheiten, die zu einem Studienabbruch führen. Es ist jedoch kritisch, wenn universitäre Strukturen als Grund für soziale Selektion überhaupt nicht bedacht werden, und stattdessen die Verantwortung nur den Student*innen zugesprochen wird. Zwar werden Möglichkeiten angesprochen, um diese Selektion zu vermeiden. Doch sind diese so formuliert, dass keine Kritik an universitären Strukturen entsteht (vgl. Hochschulbildungsreport, 2017, S. 15). Diese Strategie, welche strukturelle Diskriminierung als individuelle Probleme darstellt, ist eine Form von Klassismus.

3.3 Der Einfluss von Klasse auf den Studienalltag

Nachdem nun die klassistischen Rahmenbedingungen des Bildungssystems erläutert wurden, sollen sich klassistische Strukturen im Studium genauer angeschaut werden. Neben strukturellen Faktoren sind es die alltäglichen Begegnungen mit anderen Menschen, in denen sich Benachteiligung äußert. Aufgrund dessen werde ich mich im Folgenden damit befassen, ob und wie sich Klassismus in im studentischen Alltag äußert. Zunächst möchte ich anhand der Ergebnisse einer Studie von Helmut Bremer darlegen, welchen Einfluss Klasse auf individuelle Lernprozesse hat und warum dies mit Klassismus zusammenhängt. Anschließend möchte ich die Ergebnisse von Bremer mit einer Studie

von Lars Schmitt verbinden und so detaillierter zeigen, wie der Klassenhabitus das Studium formt und potenziell konfliktreich macht.

Die Studie Bremers stammt aus dem Jahr 1999 und arbeitet durch qualitative Forschungsmethoden vier habitusspezifische Bildungstypen der Unteren- und Mittelklasse, sowie einen akademischen Bildungstyp heraus. Die Studie wurde im Kontext von Weiterbildungsmaßnahmen durchgeführt, ist meines Erachtens jedoch auf den universitären Kontext übertragbar. Laut Bremer sind Menschen aus unteren Klassen mit geringer Formalbildung *unsichere Lerntypen*. Sie nehmen Bildungsinstitutionen als Machtinhaber wahr denen gegenüber sie hilflos sind. Bildung wird als eher als notwendiges Übel, anstatt als sinnvolle Anreicherung von Wissen angesehen. Sie empfinden sich und ihren Lernzugang in Bildungsinstitutionen als nicht wertgeschätzt, sie stellen keine Erwartungen oder äußern Interessen und fühlen sich in institutionellen Lernsituationen unsicher und überfordert. Dozent*innen sollen nicht nur Lerninhalte vermitteln, sondern sich auch kumpelhaft verhalten. (vgl. Bremer, 2009, S. 293) Der Lerntyp der *Traditionellen* kommt ebenfalls aus der unteren Klasse. Sie haben Respekt vor Bildung, der Zugang zu ihr ist sachlich-rational. Traditionelle Lernsituationen werden im Gegensatz zu neueren didaktisch-methodischen Zugängen bevorzugt. Dozent*innen werden als Experten wahrgenommen, welche das Setting leiten und strukturieren sollen, ohne es zu verschulen. (vgl. ebd.) Der Typ der *leistungsorientierten Pragmatiker* ist der Mittelklasse zuzuordnen. Sie verfügen über einen mittleren Bildungsstandard und nähern sich Bildung mit funktionalen Erwartungen von Sachlichkeit, Effizienz und Nutzen. Im Gegensatz dazu besteht eine Distanz zu einem kontemplativen Bildungsverständnis ohne konkretes Ziel. Von Dozent*innen wird Kompetenz erwartet und die Lernsituation soll zu einem konkreten Bildungszuwachs führen. (vgl. ebd.) Die Selbstbestimmten sind ebenfalls der Mittelklasse zugehörig und verfügen über eine mittlere bis gehobene Formalbildung. Sie sind bildungsaktiv und wollen sich das Wissen eigenständig aneignen, um Praxis und Theorie miteinander zu verbinden. Auf neue didaktisch-methodische Zugänge gehen sie ein oder erwarten diese sogar, Flexibilität und Partizipation sind ihnen wichtig. Sie erwarten ein partnerschaftliches Verhältnis zwischen den Lehrenden und den Lernenden. (vgl. ebd., S. 295–296) Diese vier Typen grenzt er vom akademischen Lerntyp ab, welchen er durch hohe intrinsische Motivation, Zweckfreiheit und einer Entfaltung der Individualität kennzeichnet (vgl. ebd., S. 296). Diese Studienergebnisse zeigen somit, dass der Habitus eines Menschen seine Art, sich Wissen anzueignen, beeinflusst. Für Bremer sollte dies

in institutionellen Lernprozessen berücksichtigt werden und erfordert spezifische pädagogische Strategien. Das Wissen und die Aneignungsstrategien, welche diese Lerntypen in Bildungssettings einbringen, sollten produktiv genutzt werden. Er kritisiert, dass gerade dies allerdings nicht geschieht: Laut seiner Studie werden die Lernzugänge der Bildungstypen von den Dozent*innen missinterpretiert und abgewertet. Die Unsicheren werden als desinteressiert und passiv kategorisiert, den Pragmatikern wird eine Verwertungsorientierung vorgeworfen; wenn klare Strukturen gefordert werden, wird dies als Konsumhaltung oder dem Wunsch nach Verschulung interpretiert. So entstehen methodische Probleme, da die Lehrenden nicht auf die Spezifika der Lerntypen eingehen. Grund dafür ist, dass Dozent*innen oft bildungsaktive Gruppen erwarten, die eher dem Bild des akademischen Lerntyps entsprechen. Gruppen, die von diesem Bild abweichen, werden als defizitär wahrgenommen. (vgl. Bremer, 2009, S. 298–299) Für Lernsituationen an der Universität ist das äußerst bedeutsam. Student*innen aus unteren Klassen werden so in universitären Lernsettings benachteiligt, vor allem in Studiengängen mit einer wenig strukturierten Fachkultur wie den Erziehungswissenschaften. Diese freie Struktur ist auf den akademischen Lerntyp zugeschnitten und folgt der Idee, dass die Student*innen sich eigenständig und ohne Vorgaben Fragestellungen und Schwerpunkte suchen. Von den Student*innen wird implizit erwartet, schon zu Beginn des Studiums eine wissenschaftliche Persönlichkeit vorweisen zu können. (vgl. ebd., S. 300) Dieses Ungleichgewicht äußert sich in den Begegnungen von Dozent*innen und Student*innen und kann zu klassistischer Diskriminierung seitens der Dozent*innen führen. Das Verhalten der Student*innen im Seminar könnte beispielsweise nicht dem des akademischen Lerntyps entsprechen, was zu einer negativen Einstellung der Dozent*innen ihnen gegenüber führen könnte. Dieser Bias könnte einen negativen Einfluss auf die Bewertung ihrer Prüfungen⁷ haben. Auch Sprechstunden beinhalten aus derselben Logik heraus Konfliktpotential. Bremer erläutert, dass Dozent*innen von Studierenden oft erwarten, dass sie mit einer fertigen Fragestellung in ihre Sprechstunde kommen – Studierende der unteren Klasse jedoch häufig eben bei dem Entwickeln dieser Fragestellung Unterstützung brauchen, da sie sich noch nicht mit wissenschaftlichem Arbeiten

7 Prüfungsleistungen sollen zwar objektiv gewertet werden, doch da der Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes zeigt, dass dies im gesamten Schulsystem nicht der Fall ist, kann davon ausgegangen werden, dass selbiges für die Universität gilt.

auskennen (vgl. ebd.). Wenn die Studierenden in der Sprechstunde dann keine Fragestellung haben, könnte dies als Passivität, Desinteresse am Studium oder sogar Faulheit missinterpretiert werden, wodurch erneut negative Vorurteile den Studierenden gegenüber entstehen. Weiterhin ist relevant, dass die Bildungstypen unterschiedliche Vorstellungen von Bildung an sich haben (ist das Mittel zum Zweck; Soll zu etwas konkretem Führen; etc.). Diese Einstellung schlägt sich nicht nur in ihrer Aneignung von Wissen wieder, sondern auch in dessen Reproduktion. Die Konsequenz davon ist, dass die Herangehensweise an Prüfungsleistungen der Bildungstypen unterschiedlich ist und sich wieder vom akademischen Bildungstyp unterscheidet. Wenn sich die Dozent*innen in der Bewertung der Prüfungsleistungen allerdings an diesem akademischen Bildungstyp orientieren, kann dies zur Diskriminierung der Student*innen führen. Statt auf die unterschiedlichen Zugänge zu Bildung zu achten und davon ausgehend zu schauen, wie Student*innen diesen Nutzen um eine wissenschaftliche Fragestellung zu bearbeiten, könnte allein der Fakt, dass das Vorgehen nicht dem des akademischen Bildungstyps entspricht, zu einer schlechteren Bewertung der Prüfungsleistung führen.

Die Studie von Bremer zeigt so eindrücklich, wie die soziale Herkunft durch den Habitus das Studium beeinflusst. Es kann natürlich argumentiert werden, dass die Studie, aufgrund des Alters und dem veränderten Aufbau des Studiums durch die Bologna-Reform, nicht mehr aktuell sei. Dem möchte ich die Aussage aus dem Bericht der *Antidiskriminierungsstelle des Bundes* entgegenzusetzen, nach der Universitäten ein Idealbild von Studierenden haben, welches unter anderem einen akademischen Hintergrund beinhaltet (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2013, S.136). Zwar ist auch dieser Bericht schon mehrere Jahre alt, doch ist er nach der Bologna-Reform entstanden. Weiterhin könnte man argumentieren, dass die Sozialstruktur der Gesellschaft zwanzig Jahre später nicht mehr dieselbe ist, wie zum Zeitpunkt der Studie. Dem stimme ich in dem Sinne zu, dass die Berufe der Klassen vielleicht nicht mehr dieselben sind. Doch auch wenn sich äußere Faktoren verändert haben, hat sich an der Verteilung der Kapitalsorten innerhalb der Gesellschaft, und dadurch auch die Positionierung von Menschen in dieser, nicht viel verändert. Somit ist davon auszugehen, dass die Studienergebnisse von Bremer nicht an Aktualität verloren haben. Auch hier zeigt sich wieder die Diskrepanz zwischen der propagierten Chancengleichheit und der Realität.

Zum studentischen Alltag gehören jedoch nicht nur die Lernsituationen, sondern noch vieles mehr, wie das Verhältnis zu Kommiliton*innen, Freizeitaktivitäten oder universitätspolitisches Engagement. Wie sich die soziale Herkunft hier bemerkbar macht, lässt sich anhand einer Studie von Lars Schmitt aus dem Jahre 2010 zu Habitus-Struktur-Konflikten nachvollziehen. Unter Habitus-Struktur-Konflikten versteht Schmitt „*Konflikte zwischen verinnerlichten kulturellen Mustern und solchen der Umgebung*“ (Schmitt, 2010, S. 59; Herv.: M. R.). Um herauszufinden, wie sich diese im Studium äußern, hat er einerseits Beratungsgesprächen der Studienberatung der Universität Marburg beige-wohnt, Wochenberichte von Student*innen des ersten Semesters ausgewertet sowie Interviews mit Studierenden in höheren Semestern durchgeführt. Schmitt nutzt in seiner Kategorisierung der Student*innen die Begriffe *bildungsfern* und *hochschulbildungsnah*. Eine weitere Kategorisierung findet nicht statt. Da der Begriff bildungsfern, wie bereits erwähnt, sehr kritisch zu betrachten ist, werde ich statt bildungsfern und hochschulbildungsnah Begriffe wie *untere Klassen* und *niedrige soziale Herkunft* sowie *höhere Klassen* und *hohe soziale Herkunft* nutzen. Die Ergebnisse Schmitts werde ich auf die von Bremer herausgearbeiteten Bildungstypen beziehen, um die Ergebnisse noch genauer in den Kontext von Klasse und Habitus zu bringen. In der Studie befasst sich Schmitt nicht nur mit den Gründen und Inhalten der Konflikte, sondern auch mit Bewältigungsstrategien, welche zum Teil auch mit in die Analyse miteinbezogen werden.

Schmitt arbeitet heraus, dass es verschiedene Dimensionen gibt, an denen sich Habitus-Struktur-Konflikte äußern: Eine aktive oder passive Haltung, der Wunsch nach Freiheit gegen den Wunsch nach Struktur, Inklusions- oder Exklusionsgefühl und die Lage, Habitus und Haltung von Bezugspersonen. Weitere Dimensionen sind der Umgang mit der neuen Situation, die Beziehung zu den Kommiliton*innen, die Anonymität der Hochschule sowie das Studium an sich (vgl. Schmitt, 2010, S. 159; 176). Schmitt kann durch seine verschiedensten methodischen Ansätze herausarbeiten, dass es in Bezug auf diese Dimensionen signifikante Differenzen zwischen den Student*innen der unteren und oberen Klassen gibt. So beschreibt er ein Beratungsgespräch mit einer Studentin mit niedriger sozialer Herkunft. Sie wird von ihm als *passiv* beschrieben, es fällt ihr schwer, Eigeninitiative zu zeigen oder eigene Vorstellungen von einem gelingenden Studium zu entwickeln. Alles, was Aktivität erfordert, erscheint ihr unmöglich. Sie bezeichnet Dozent*innen als „*die*“, wodurch sie diese von sich abgrenzt und entfremdet. Zudem vergleicht sie sich

mit anderen Student*innen, die nach ihrem Empfinden die Inhalte des Studiums besser verstehen als sie. Ihre Eltern spielen für ihr Studium keine Rolle. (vgl. Schmitt, 2010, S.161 f.) Ein anderer Student mit niedriger sozialer Herkunft fühlt sich mit der Fülle an Materialien überfordert, die er für seinen Studiengang lesen muss. Herauszufiltern, was wichtig ist, fällt ihm schwer. Die Freiheit, welche er durch sein Studium im späteren Berufsleben hätte, verunsichert ihn stark. Mit seinen Eltern kann er nicht über das Studium reden, da diese dazu keinen Bezug haben. (vgl. ebd. S. 164)

Im Gegensatz dazu steht ein Studierender mit hoher sozialer Herkunft. Zwar braucht er auch Unterstützung und sucht eine Beratungsstelle auf, doch wirkt er dabei zuversichtlich und selbstsicher. Auch er wünscht sich mehr Struktur doch liegt dies nicht an einer Überforderung, sondern daran, dass er bis jetzt die Freiheit hatte, sein Studium langsam anzugehen. Er kann sich mit seinen Eltern über sein Studium austauschen und ihren Rat einholen. (vgl. Schmitt, 2010. S. 162 f.)

Eine weitere relevante Dimension ist für Schmitt die Anerkennung. Dies wird vor allem in den Wochenberichten deutlich. Student*innen der unteren Klassen kämpfen um Anerkennung an der Hochschule, was sich vor allem in ihrem Verhältnis zu den Kommiliton*innen widerspiegelt. Die privilegierten Student*innen aus den oberen Klassen werden als pseudoalternativ wahrgenommen, es wird eine Frustration ihnen gegenüber ausgedrückt. Die Kommiliton*innen lassen sich ihr Studium von den Eltern finanzieren, können sich mehr Zeit nehmen und empfinden so weniger Leistungsdruck. All dies steht den Student*innen der unteren Klassen nicht offen. Mit diesen negativen Gefühlen kommt auch die Angst hinzu, dass sie zwischen den anderen Studierenden weniger von den Professor*innen wahrgenommen werden. Sie merken, dass die Studierenden der oberen Klassen an der Universität *legitim* sind. Da ihnen diese Legitimität durch den klassenspezifischen Habitus fehlt, sind sie umso mehr auf die Anerkennung von Dozent*innen und Kommiliton*innen angewiesen, um sich an der Hochschule akzeptiert zu fühlen. Die Anonymität der Hochschule erschwert dies, wobei die Schwierigkeit, Kontakte zu knüpfen als eigenes Defizit wahrgenommen wird. Ebenfalls bemerkenswert ist, dass die Student*innen der unteren Klasse eine Art Klassenbewusstsein besitzen. Sie benennen die soziale Ungleichheit und die Nachteile, welche sie durch einen Mangel an Kapital erfahren. (vgl. ebd., S. 214–216)

Dies ist bei den Student*innen der oberen Klassen nicht der Fall. Auch sie haben Probleme beim Studienbeginn, doch sind Habitus-Struktur-Konflikte

kein Grund dafür. Es sind eher die typischen Probleme eines Studienbeginns, die sie beschäftigen und sie betrachten das Studium trotzdem mit viel Neugier und Freude. Sie nehmen auch ihre Kommiliton*innen anders wahr als die Studierenden der unteren Klassen. Sie haben ein positives Bild von ihnen und schaffen es ohne Probleme, mit ihnen zu interagieren. Die soziale Komponente wird bei der Betrachtung der Kommiliton*innen ausgeblendet oder sehr idealisierend positiv dargestellt, beispielsweise wenn eine Studierende von der multikulturellen Komponente ihres Studiums berichtet. (vgl. Schmitt, 2010, S. 210; 212)

Bei der Bewältigung der am Anfang des Studiums auftretenden Probleme gibt es ebenfalls Diskrepanzen zwischen Student*innen unterschiedlicher Klassen. Wenn die Student*innen der unteren Klasse aktiv werden, so eher aus einem Gefühl der Notwendigkeit. Die ausgeführten Aktivitäten, wie Prüfungsleistungen, sind ein Mittel zum Zweck, um die erwünschte akademische Anerkennung zu bekommen. Dabei ist eine starke Berufsorientierung vorzufinden. In der Freizeitgestaltung lässt sich ein Rückzug in bekannte Muster erkennen, wie Hobbys und der Besuch in der Heimat. Dies lässt sich damit erklären, dass das Studium für diese Student*innen nicht nur aufgrund der neuen (Lern-)Umgebung eine Herausforderung ist, sondern auch durch die habituspezifischen Umgangsformen, welche sie sich erst noch aneignen müssen. Der Rückzug in bekannte Muster ist also eine Suche nach Geborgenheit in der neuen Situation. Die Student*innen aus den oberen Klassen müssen sich zwar auch an die neue Situation des Studiums gewöhnen, aufgrund der Passung zwischen ihrem Habitus und den universitären Strukturen geschieht dies jedoch auf einem ganz anderen Level als bei den Student*innen der unteren Klasse. Ihr Habitus ermöglicht ihnen einen lockeren Zugang zum Studieneinstieg, was sich auch in ihrem Umgang mit den Problemen widerspiegelt. Sie haben mehr Ressourcen für eine aktive Freizeitgestaltung, was sich zum Beispiel an ihrem (hochschul-)politischen Engagement äußert. (vgl. Schmitt, 2010, S. 223–231)

Durch die Interviews wird klar, dass die Student*innen der unteren Klassen in der Schule Anerkennung darüber erlangten, dass sie in einer breiten Anzahl von Unterrichtsfächern gute Leistungen erbrachten. Im Studium wird jedoch eher ein fachspezifischer, spezialisierungsfähiger Habitus erfordert. Dies führt bei den Student*innen der unteren Klasse zu einem Konflikt zwischen Anforderungen und ihrem Wunsch nach einer vollumfassenden Anerkennung. Laut Schmitt fällt es Student*innen der höheren Klasse einfacher, sich auf die Spezialisierung einzulassen. (vgl. ebd., S. 252) Ebenfalls anzumerken ist, dass ein

gewisser Konflikt bei den Student*innen der oberen Klasse komplett wegfällt: Der Herkunftskonflikt. Die Student*innen kommen aus einer Familie mit mittel- und oberklassen Habitus, wodurch sie dem akademischen Habitus sehr nahe stehen. Dadurch gibt es keine Diskrepanzen zwischen Studium und Familie, beides kann in Einklang miteinander existieren. Dasselbe gilt nicht für die Student*innen mit einem Unterklassenhabitus. Ihnen ist bewusst, dass sie sich durch das Studium von ihrem Ursprungshabitus entfernen, was einerseits zu Stolz, aber auch Angst sowie Scham- und Schamgefühlen führt. Sie versuchen *auf dem Boden zu bleiben*, wie Schmitt es nennt, also sich akademisches Wissen anzueignen, ohne ihren Ursprungshabitus zu verleugnen. In den Interviews wird allerdings klar, dass dies nicht reibungslos möglich ist, da eine Konfrontation des akademischen Habitus mit dem Ursprungshabitus immer eine Entwertung des letzteren mit sich zieht. Es wird von verständnislosen Familien erzählt oder dem Freundeskreis aus der Heimat, mit dem man nicht mehr dieselben Gesprächsthemen teilt. Das Studium führt so für diese Student*innen nicht nur in der Beziehung Student*innen – Universität zu einem Habitus-Struktur-Konflikt, sondern auch in der Beziehung Student*innen – Heimat, und zwar in dem Maße, in dem sie sich dem akademischen Habitus annähern. (vgl. ebd., S. 263)

Erwähnenswert ist, dass auch bei Student*innen aus migrantischen Familien der Habitus-Struktur Konflikt das zentrale Problem im Studium zu sein scheint. Diese Sichtweise vertritt und erläutert Aladin El-Mafaalani in seinem Buch „*Mythos Bildung*“ (2020). El-Mafaalani beschreibt die Situation von Student*innen mit Migrationshintergrund als beeinflusst von zwei Sphären. *Die innere Sphäre* (das soziale Umfeld mit einem kulturell traditionellen Sozialitätsmodus) und die *äußere Sphäre*, (welche diffusere soziale Beziehungen beinhaltet und charakterisiert wird von der Erwartung der Anpassung und somit auch Diskriminierungserfahrungen beinhaltet). In diesem sozialen Gebilde wird von den Student*innen erwartet, erfolgreich im Bereich der äußeren Sphäre zu sein (also beispielsweise durch akademische Abschlüsse), um so deren Erwartungen gerecht zu werden, aber auch der inneren Sphäre, also Sprache und Kultur, verbunden zu bleiben. (vgl. El-Mafaalani, 2020, S. 154) Kinder aus migrantischen Familien mit akademischen (oder zumindest bildungsbürgerlichem) Habitus könnte es hier leichter fallen, beiden Erwartungen gerecht zu werden, da ihr familiärer Habitus auch dem Bildungsideal der sogenannten Mehrheitsgesellschaft entspricht. Kinder aus migrantischen Familien mit einem Unterklassenhabitus allerdings stehen hier vor dem Problem, dass eine Anpassung an den akademischen Habitus der Mehrheitsgesellschaft

immer auch eine Entfernung vom Habitus des Herkunftsmilieus bedeutet. Der Strukturkonflikt entsteht allerdings sowohl bei Kindern mit als auch ohne Migrationshintergrund aufgrund der Differenzen zwischen dem akademischen- und dem Herkunftshabitus. Besonders ist bei Student*innen mit Migrationshintergrund allerdings, dass in ihren Konflikt die kulturelle Identität zusätzlich mit hereinspielt. (vgl. ebd. S. 155f.) El-Mafaalanis Theorie ist ein weiteres Beispiel dafür, welch starken Einfluss Klasse auf den Bildungsprozess hat.

Die Studienergebnisse Bremers zeigen, dass der Habitus den individuellen Zugang zu Bildung beeinflusst. Die Kombination seiner Studie mit den Ergebnissen der Studie von Schmitt deutet jedoch darauf hin, dass die Typenbildung nicht nur auf den Bildungsprozess, sondern auf den Zugang zum Studium generell angewendet werden kann. Nehmen wir beispielsweise die *Unsicheren* aus Bremers Studie. Sie fühlen sich gegenüber der sozialen Ordnung ohnmächtig, was auch auf das Bildungssystem übertragen. Es werden keine eigenen Interessen formuliert und es bestehen viele Unsicherheiten. Negative Schulerfahrungen und Autoritätskonflikte haben auch im Erwachsenenalter noch einen Einfluss (vgl. Bremer, 2009, S. 293) Hier lassen sich viele Parallelen zu der bildungsfernen Studierenden finden, deren Beratungsgespräch Schmitt sich anschaut. Sie strahlt eine enorme Überforderung aus, jede Aktivität erscheint ihr als unüberwindbare Hürde. Es fällt ihr schwer, eigene Lösungsansätze zu formulieren und sie grenzt sich stark von ihren Dozent*innen ab. Diese Strategie der Entfremdung deutet auf einen Konflikt mit den Dozierenden hin. Sie ist sich bewusst, dass sie sich auf einer anderen Habitusebene befindet, auch wenn sie es nicht ausformuliert. Dies kann ein Hinweis auf einen Autoritätskonflikt sein. Mit diesem negativen Bild gegenüber Lehrenden im Bildungssystem ist sie nicht allein. (vgl. Schmitt 2010, S. 161; 164)

Was sich ebenfalls wiederfinden lässt, ist der sachlich-rationale Zugang der Traditionellen. Die Student*innen der unteren Klasse haben ein bestimmtes Ziel vor Augen (den Abschluss und das spätere Berufsleben) und sehen das Studium als Vehikel um zu diesem Ziel zu gelangen. Daher fällt es ihnen auch schwer, das Studienverhalten der Student*innen aus der oberen Klasse nachzuvollziehen. Ein perfektes Beispiel hierfür ist eine Student*in, die in ihrem Wochenbericht komplettes Unverständnis für eine 25 Jahre alte Kommilitonin schildert, welche seit 12 Semestern Jura studiert, wovon sie allerdings nur drei abgeschlossen hat und dies nun abbricht, um Sozialwissenschaften zu studieren, ohne ein konkretes Berufsziel zu haben (vgl. Schmitt, 2010, S. 177).

Die Ergebnisse beider Studien zeigen eine Grundproblematik, welche Bremer schon in seiner Studie herausarbeitet, doch durch die Studie Schmitts wird verdeutlicht, wie voraussetzungsvoll diese für das Studium ist:

„Die Milieus bringen mit ihrem Habitus ihre Alltagskultur und ihre Bildungs- und Lerndispositionen in die Bildungseinrichtungen mit, sie bieten sie sozusagen dort an. Entscheidend ist dann, wie diese zur institutionellen und pädagogischen Kultur stehen und wie sie zur dort legitimen Form von Bildung und Bildungsaneignung ‚passen‘. Alle Milieus erfahren dies als kulturelle Differenz, und darin steckt, so Bourdieu und Passeron [...], eine Notwendigkeit zur ‚Akkulturation‘. Aber für die mittleren und unteren Milieus ist die zu erbringende Akkulturationsleistung ungleich größer [...]; sie verfügen in der Regel nicht über das, was diejenigen aus privilegierten Milieus als ‚kulturelles Erbe‘ zur Entzifferung der pädagogischen Codes mit auf den Weg bekommen haben, und worauf Lernen in Bildungseinrichtungen stärker aufbaut.“ (Bremer, 2009, S. 301–302; Ausl.: M. R.)

Diese kulturelle Differenz bezieht sich nämlich nicht nur auf die Bildungsaneignung. Das Verhältnis zu Kommiliton*innen und Professor*innen, der Blick auf Prüfungsleistungen und das Studium an sich, Freizeitaktivitäten und Problembewältigung und vieles mehr wird ebenfalls durch den (Klassen-)Habitus bestimmt. Somit werden Student*innen der unteren Klasse auch hier erneut strukturell benachteiligt. Schmitts Forschungsergebnisse zeigen deutlich die Differenz zwischen Studierenden der oberen und unteren Klassen in ihrer Eingewöhnungsphase des ersten Semesters. Die Student*innen der unteren Klassen sind voller Selbstzweifel, knüpfen ihren Selbstwert als Person an die Anerkennung durch Dozent*innen, Sorgen sich um Finanzielles und müssen neben dem Studium arbeiten. Dabei sind sie größtenteils auf sich allein gestellt, da ihre Familien ihnen bei Fragen rund um das Studium keine Hilfe sein können. Die Akkulturation des akademischen Lebens geschieht also unter erschwerten Bedingungen, die eine psychische Belastung darstellen. Bei Student*innen der oberen Klasse sieht dies anders aus. Aufgrund ihres legitimen Habitus ist ihr Selbstwertgefühl nicht derart an die akademischen Leistungen gebunden, wie bei den Student*innen der unteren Klasse. Da sie in der Regel finanziell abgesichert sind, müssen sie nicht nebenbei einer Erwerbstätigkeit nachgehen und haben so mehr Zeit sich auf ihr Studium und außer-curriculare Aktivitäten zu konzentrieren. Sie haben somit auch keine Geldsorgen. All dies soll nicht bedeuten, dass diese Studierenden keine Probleme beim Studieneinstieg haben, oder unter keinerlei psychischen Belastungen leiden.

Es zeigt jedoch, dass ihr Habitus kein Faktor ist, der zu erschwerten Studienbedingungen oder psychischem Stress führt. Somit zeigt sich auch bei dieser Studie die *Illusion der Chancengleichheit*. Wieder wird der Ober- und Mittelklassenhabitus von den Strukturen des Bildungssystems gefördert, bei einer gleichzeitigen strukturellen Benachteiligung des Unterklassenhabitus. Die Ergebnisse Schmitts zeigen ebenfalls, dass auch hier die Betroffenen sich selbst als verantwortlich für ihren Erfolg oder ihr Versagen im Bildungssystem sehen, auch wenn teils ein Bewusstsein für die soziale Komponente vorhanden ist. Beide Studien erlauben keine Aussagen über direktes klassistisches Verhalten von Kommiliton*innen oder Dozent*innen gegenüber Student*innen mit einer niedrigen Sozialen Herkunft. Hier benötigt es weitere Forschung, um konkrete Aussagen machen zu können. Da der Habitus eines Menschen einen Großteil der Dimensionen des Studienalltags berührt, ist jedoch davon auszugehen, dass klassistische Aussagen getätigt werden. Interessant wäre es zu erforschen, wie häufig dies vorkommt und ob die Aussagen in verletzender Absicht getätigt werden, oder ob sie eine Form des internalisierten Klassismus sind.

3.4 Klasse und Professuren

Bis jetzt ging es in diesem Kapitel vor allem darum, wie Student*innen im Studium mit Klassismus konfrontiert werden. Dabei tauchen Dozent*innen und Professor*innen als diejenigen auf, von denen die Diskriminierung ausgeht, da sie gegenüber den Student*innen in einer erhöhten Machtposition sind. Es ist jedoch zu kurz gedacht, sie nur als die (potenziell) Diskriminierenden anzusehen. Stattdessen soll im Folgenden erörtert werden, wie auch Angestellte der Universität Klassismus ausgesetzt sind und strukturell benachteiligt werden. Hierfür beziehe ich mich auf eine Studie von Christina Möller, welche durch eine Onlinebefragung Daten von 1340 Professor*innen aus Nordrheinwestfalen erhob und diese mit dem Fokus auf die soziale Herkunft der Befragten untersuchte. Die Studie befasst sich ausgiebig mit der Sozialstruktur der erhobenen Professor*innen, vom Alter und Geschlecht bis hin zur Staatsangehörigkeit und zur sozialen Herkunft. Auch historische Ereignisse wie die Kriegs- und Nachkriegszeit sowie die Bildungsexpansion werden mitbedacht und die soziale Herkunft von Professor*innen im Laufe der Zeit betrachtet. Da ein Einbezug all dieser Daten sehr umfangreich wäre, werde ich mich im Folgenden vor allem auf die Ergebnisse der Studie beziehen, die sich mit der aktuellen Situation an der Universität befassen. Nachdem diese Daten

dargestellt wurden, wird erläutert, welche Konsequenzen dies für Dozent*innen in Bezug auf Klassismus im Studium hat.

Möller differenziert die Professor*innen nach sozialen Herkunftsgruppen. Es gibt die niedrige, mittlere, gehobene sowie hohe soziale Herkunftsgruppe. Wer zu welcher Gruppe gehört wird am Abschluss und Beruf der Eltern festgelegt (vgl. Möller, 2014, S. 192). Betrachtet man die Professor*innen lediglich anhand dieser Gruppen, ohne weitere Differenzierungen vorzunehmen, zeigt sich direkt, dass eine starke Ungleichheit vorherrscht. 34 % der Professor*innen stammen aus der hohen sozialen Herkunftsgruppe, während nur 11,2 % aus der niedrigen Gruppe stammen. Die mittlere und gehobene Herkunftsgruppen sind mit circa 27 % jeweils gleichmäßig vertreten. (vgl. Möller, 2014, S. 194) Diese Zahlen deuten darauf hin, dass es auf dem Weg zur Professur, genauso wie an früheren Stellen des Bildungssystems, soziale Selektionsmechanismen gibt, welche Menschen aus der unteren Klasse benachteiligen. Möller vergleicht in einem nächsten Schritt mittels der Bildung von Kohorten die väterlichen Berufspositionen der Professor*innen mit denen der Bevölkerung. Dieser Vergleich zeigt, dass die Berufsgruppen der Väter, die in der Gesellschaft am häufigsten vertreten sind, bei den Professor*innen stark unterrepräsentiert sind. Gleichzeitig sind die Berufsgruppen der Väter, die gesamtgesellschaftlich seltener vorkommen, bei den Professor*innen überproportional vertreten. (vgl. ebd., S. 213 f.) Eine kleine Gruppe der Bevölkerung erlangt also deutlich öfter den Professorenstatus, als der Rest. Möller bringt hier die Bedeutsamkeit des ökonomischen und kulturellen Kapitals der Herkunftsfamilie ins Spiel.

Möller belässt es jedoch nicht bei der Analyse der sozialen Herkunft von Professor*innen insgesamt, sondern schaut sich die Professuren differenziert nach Studiengängen, Status der Professur, Geschlecht und Migrationshintergrund an. Für die Analyse der Studiengänge hat Möller solche, die thematisch zueinander passen, zu Fächergruppen zusammengefasst. Zu diesen gehören die MINT-Fächer (Mathematik, Naturwissenschaften, Ingenieurwissenschaften), die Gesellschaftswissenschaften (Sozial- und Politikwissenschaften, Psychologie/Erziehungswissenschaften/Sonderpädagogik, Wirtschaftswissenschaften), die Geisteswissenschaften (Sprach- und Kulturwissenschaften, Kunst/Musik), sowie die Rechts- und Lebenswissenschaften (Rechtswissenschaft/Jura, Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften/Veterinärmedizin, Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften, Sport) (vgl. Möller, 2014, S. 220). Anhand eines Regressionsmodells können für diese Fächergruppen Unterschiede in der sozialen Herkunft festgestellt werden. Die grobe Analyse zeigt, dass die

Rechts- und Lebenswissenschaften eine hohe soziale Geschlossenheit aufweisen, während die Gesellschaftswissenschaften für Menschen mit niedriger sozialer Herkunft offener sind (vgl. ebd., S. 222). Im Detail fällt auf, dass Professor*innen der unteren Klasse in der Fächergruppe Psychologie/Erziehungswissenschaften/Sonderpädagogik mit 19 % am Häufigsten vertreten sind, während sie in den Rechtswissenschaften/Jura mit 2 % sowie Kunst/Musik mit 6 % kaum Professuren besitzen. Umgekehrt sind Menschen mit hoher sozialer Herkunft mit 51 % am häufigsten in den Rechtswissenschaften/Jura, sowie mit 46 % in den medizinischen/gesundheitswissenschaftlichen Studiengängen vorzufinden. Nennenswert sind ebenfalls die Fächergruppen Kunst/Musik mit 40 % und die Sprach- und Kulturwissenschaften mit 34 %. (vgl. 225 f.) Die genauen Ergebnisse stellt Möller in einer Tabelle dar. Anschließend erstellt sie eine Rangfolge der Fächergruppen nach ihrer sozialen Offen- bzw. Geschlossenheit, welche sie ebenfalls anhand einer Tabelle verdeutlicht.

Fächergruppe	Gesamt/ Frauen/ Männer *	Herkunftsgruppe			
		niedrig	mittel	gehoben	hoch
Sprach- und Kulturwissenschaften (allg. u. sonst. Sprach- und Kulturwiss., Theologie, Philosophie, Geschichte, Journalistik, Bibliothekswiss., Publizistik, Literaturwiss.)	279 F:77 M:199	10	29	27	34
Psychologie/Erziehungswissenschaft/Sonderpädagogik	113 F:44 M:68	19	27	26	28
Sport (Sportwissenschaft, -pädagogik etc.)	19 F:5 M:14	16	16	37	31
Rechtswissenschaft/Jura (allg. und sonstige Rechtswissenschaften)	47 F:6 M:40	2	19	28	51
Wirtschaftswissenschaften (allg. und sonstige Wirtschaftswissenschaften, Regionalwissenschaften, Verwaltungswissenschaften, Wirtschaftsingenieurwesen)	90 F:12 M:77	17	26	24	33
Sozial- und Politikwissenschaften (Sozialwesen, Soziologie, Politikwissenschaften, Sozialwissenschaften etc.)	85 F:23 M:62	13	31	33	23
Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften (Humanmedizin allg., Gesundheitswissenschaften allg., vorklinische Humanmedizin, klinisch-theoretische und klinisch-praktische Humanmedizin, Zahnmedizin)	112 F:18 M:93	11	17	26	46
Ingenieurwissenschaften (allg. Ingenieurwissensch., Bergbau, Hüttenwesen, Maschinenbau, Verfahrenstechnik, Elektrotechnik, Verkehrstechnik, Nautik, Architektur, Raumplanung, Bauingenieurw., Vermessungswesen)	148 F:10 M:137	11	26	30	33
Kunst/Musik (allg. Kunst und Kunstwissenschaft, Bildende Kunst, Gestaltung, Darstellende Kunst: Film und Fernsehen, Theaterwissenschaft, Musik, Musikwissenschaft)	80 F:18 M:32	6	28	26	40
Mathematik/Naturwissenschaften (allg. Mathematik und Naturwissenschaften, Statistik, Informatik, Physik, Astronomie, Chemie, Pharmazie, Biologie, Geowissenschaften, Geographie)	383 F:45 M:336	10	31	27	32
Sonstige (darunter Veterinärmedizin, Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften und Sonstiges Fach)	14 F:3 M:11	14	43	29	14
Gesamt	1.340 F:261 M:1.069	11	28	27	34

Abb. 2 Soziale Herkunftsgruppen nach Fächergruppen in Prozent. Übernommen aus: Möller, 2015, S. 226.

Herkunftsgruppe gehoben/hoch	Fächergruppen-Rangfolge ¹	Herkunftsgruppe niedrig/mittel
79%	Rechtswissenschaft/Jura (n=47)	21%
72%	Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften (n=112)	28%
68%	Sport (n=19) ²	32%
66%	Kunst/Musik (n=50)	34%
62%	Ingenieurwissenschaften (n=148)	38%
61%	Sprach- und Kulturwissenschaften (n=279)	39%
59%	Mathematik/Naturwissenschaften (n=383)	41%
57%	Wirtschaftswissenschaften (n=90)	43%
56%	Sozial- und Politikwissenschaften (n=85)	44%
54%	Psychologie/Erziehungswissenschaft/Sonderpäd. (n=113)	46%
40%	Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften (n=10) ²	60%

Abb. 3 Fächergruppen nach sozialer Geschlossen- bzw. Offenheit in Prozent. Übernommen aus: Möller, 2015, S. 229.

Diese tabellarische Rangfolge zeigt klar, dass die juristischen, medizinischen und musischen Fächergruppen, aber auch die Sportwissenschaften die soziale selektivsten sind, während die Gesellschaftswissenschaftlichen am sozial offensten sind. Möller erklärt diese Unterschiede in der sozialen Selektivität mit dem familiären Habitus. Vor allem das kulturelle Kapital der Familie scheint hier eine Rolle zu spielen. In juristischen und medizinischen Fächergruppen ist es besonders von Vorteil, wenn es eine Passung zwischen der familiären Kultur und der legitimen Fachkultur gibt. Auch in den Sportwissenschaften hängt die soziale Geschlossenheit mit dem familiären Habitus zusammen, da Familien höherer Klassen laut Möller öfter Vereinssport betreiben als Familien unterer Klassen. Auch in der musischen Fächergruppe ist das kulturelle Familienkapital bedeutsam, da Kinder aus Familien mit viel kulturellem Kapital häufiger Hobbys aufweisen, welche kulturell bildend sind. (vgl. Möller, 2014, S. 227–231) Andersherum folgert Möller für die soziale offenen Fächergruppen, dass die Passung zwischen der Familien- und der Fachkultur weniger bedeutsam ist, oder die Fachkultur generell weniger spezifisch ist als

bei den geschlossenen Studiengängen. Erwähnenswert ist außerdem, dass Student*innen niedriger sozialer Herkunft sich tendenziell mehr für sozialwissenschaftliche Studiengänge entscheiden und es daher auch mehr mögliche soziale Aufsteiger*innen gibt, was sich auf der Professor*innenebene zeigt. Ein Grund für diese Studien- bzw. Karrierewahl könnten Ereignisse in der eigenen Biografie sein, die es zu erforschen gilt. Möller schließt aber auch einen Mangel an Informationen über andere Studiengänge oder klassenspezifische Distinktionsmechanismen als Gründe nicht aus. (vgl. ebd., S. 234)

Neben den Unterschieden der Fächergruppen stellt Möller in ihrer Studie allerdings auch Unterschiede je nach Status der Professur fest. Auffällig sind hier vor allem die Unterschiede zwischen APL-Professuren und Juniorprofessuren. Mit 17 % haben die APL-Professuren die höchste Anzahl von Professor*innen mit niedriger sozialer Herkunft und mit 24 % die niedrigste Anzahl aus der oberen Klasse. Im Gegensatz dazu haben nur 7 % der Professor*innen aus der unteren Klasse eine Juniorprofessur, während diese Stelle 62 % aus der hohen sozialen Herkunftsgruppe besitzen. Für die C4/W3 sowie die C3/W2 Professuren ergeben fast identische Ergebnisse, mit dem Anteil der Professor*innen der niedrigen sozialen Herkunft bei circa 10 %, den mittleren bis gehobenen bei circa 28 % sowie der hohen sozialen Herkunft bei 34 %. Herausstechend ist allerdings die Kategorie C2 und Sonstige (damit gemeint sind außertarifliche Besoldungs- und Vergütungsgruppen). Hier sind Professor*innen niedriger und gehobener Herkunft mit je 14 % und 12 % in der Unterzahl, während Professor*innen der mittleren und hohen Herkunftsgruppe mit 36 % und 38 % fast gleichauf sind. (vgl. Möller, 2014, S. 238) Auch wenn die Zahlen der Kategorie C2/Sonstige aus dem Muster fallen, zeigt sich insgesamt, dass Professor*innen aus der oberen Klasse deutlich häufiger die besser besoldeten, prestigeträchtigen Professuren besetzen als solche aus der unteren Klasse. Die APL-Professur beispielsweise geht ohne Verbeamtung oder Gehaltserhöhung einher und hat so unter den Professuren den niedrigsten Status. Diese Professur ist ebenfalls die Einzige, bei der Professor*innen der oberen Klasse in der Studie Möllers nicht die Mehrzahl stellt und sogar unter den Professor*innen mit mittlerer und gehobener Herkunft liegt (vgl. Möller, 2014, S. 238). Möller deutet dies als eine Art Scheininklusion, da Menschen der unteren Klasse Zugang zu gewissen Positionen wie der Professur gegeben wird, allerdings nur bis zu einem gewissen Grad, der eine tatsächliche Gleichstellung der Klassen bezweifeln lässt. Auch bei der Juniorprofessur vermutet Möller, dass diese stark von der Sozialen Herkunft beeinflusst wird. Die Juniorprofessur erlaubt es Doktorand*innen ohne eine Habilitation eine Professorenstelle

anzunehmen. Da Menschen aus Familien mit viel ökonomischem und kulturellem Kapital die höchste Passung zur akademischen Kultur aufweisen, ist es für sie leichter, Bildungsleistung zu akkumulieren und sich dem akademischen Betrieb so anzupassen, dass sie in ihrer universitären Karriere schnell vorankommen. (vgl. ebd., S. 240)

Dies sind die Forschungsergebnisse Möllers, welche sich nur auf die soziale Herkunft der Professor*innen beziehen. Da die Differenzlinie Klasse der Fokus dieser Arbeit ist, werde ich auf die Faktoren Geschlecht und Migrationshintergrund nicht genauer eingehen. Erwähnenswert ist jedoch, dass laut der Studie Frauen und Menschen mit Migrationshintergrund deutlich mehr auf eine Passung zwischen dem familiären und akademischen Habitus angewiesen sind als Männer und/oder Menschen ohne Migrationshintergrund, wenn sie eine universitäre Karriere einschlagen wollen (vgl. Möller, 2014, S. 247; 277). Dies spricht für die in der Einleitung gesprochene Mehrfachdiskriminierung, die aufgrund der Intersektionalität von Differenzlinien zustande kommt. Auch El-Mafaalanis Überlegungen zum Zusammenhang von Habitus und Migrationshintergrund werden dadurch gestärkt.

Die Studienergebnisse von Möller bestätigen somit erneut die *Illusion der Chancengleichheit*. Das kulturelle Erbe zur Entzifferung von Codes, wie Bremer es beschreibt, bezieht sich nicht nur auf die pädagogischen Settings der Universität, sondern auf einen Großteil an sozialen Interaktionen und kulturellen Aspekten des akademischen Betriebs – bis hin zur Professor*innenebene. Zwar spricht Möller von einer sozialen Öffnung und ich habe im Verlauf der Darstellung der Ergebnisse teils von einer höheren Anzahl von Menschen der unteren Klasse gesprochen. Dies darf allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Ergebnisse insgesamt eine starke soziale Schließung widerspiegeln. Selbst bei den sozial offenen Fächergruppen kommt die Anzahl an Menschen niedriger sozialer Herkunft nie über 20 % und auch bei der APL-Professur, welche die höchste Anzahl an Professor*innen mit niedriger sozialer Herkunft hat, liegt die Zahl bei lediglich 17 %. Professor*innen der unteren Klasse sind somit in der Unterzahl und Professor*innen der oberen Klasse strukturell unterlegen.

Ich möchte nun skizzieren, was für Auswirkungen dies auf Dozent*innen der Universität haben kann: Zum einen bleibt die soziale Geschlossenheit der Professor*innenebene nicht unbemerkbar. Student*innen unterer Klassen fehlen so positive Vorbilder mit der eigenen sozialen Herkunft, wodurch sie entmutigt werden und sich gegen eine universitäre Laufbahn entscheiden, da sie sich

diese nicht zutrauen oder nicht glauben, damit erfolgreich zu sein. So wird Ungleichheit weiter reproduziert. Wenn sie sich doch für einen Beruf an der Universität entscheiden, sind weitere Diskriminierungen möglich. Professor*innen haben an der Universität neben einer besseren Besoldung weitere Privilegien und Aufgaben: Sie können Doktorarbeiten und Habilitationen betreuen, sind für Fachgruppen in Studiengängen zuständig und können Dozent*innen und Hilfskräfte einstellen. Wenn nun Professor*innen der oberen Klasse zugehören, können sie sich in dieser Machtposition diskriminierend verhalten. Wessen Doktorarbeit oder Habilitation sie betreuen, könnte zum Beispiel von der sozialen Herkunft der Anfragenden beeinflusst werden. Leute aus der oberen Klasse werden dann aufgrund der kulturellen Passung bevorzugt, wodurch es Menschen mit einer niedrigen sozialen Herkunft schwerer haben. Auch die Auswahl ihrer Angestellten könnte so beeinflusst werden. Wenn Dozent*innen mit niedriger sozialer Herkunft eingestellt werden, könnten sie Opfer klassistischer Äußerungen sein. Ebenfalls könnte keine Rücksicht darauf genommen werden, dass wenn sie gerade am Anfang ihrer Karriere als Dozent*innen stehen, sie sich wieder in einer Akkulturationsphase befinden und somit eventuell länger brauchen um sich in dieser Rolle so einzufinden, als Dozent*innen aus der oberen Klasse. Ein Unverständnis für Klassismus seitens der Professor*innen hat Auswirkungen auf die gesamte Kultur des Studiengangs, was gerade in Studiengängen problematisch ist, die auf Berufe vorbereiten, in denen der Kontakt zu Menschen einer niedrigen sozialen Herkunft beinahe alltäglich ist (beispielsweise in der Pädagogik und Sozialen Arbeit). Neben diesen Formen der Diskriminierung, die von Professor*innen der oberen Klasse ausgehen, können auch Professor*innen der unteren Klasse Klassismus erleben. Wenn sie sich auf eine höhere Professur bewerben, könnte ihre soziale Herkunft ein Ausschlussfaktor sein. Auch in der Interaktion mit anderen Professor*innen oder anderen Akteuren des akademischen Feldes könnte es zu Diskriminierung kommen, da sie nicht zu der legitimen, akademischen Klasse gehören.

3.5 Zwischenfazit

All die von mir herangezogenen Studien zeigen, dass Erfolg und Misserfolg im Bildungssystem stark von der sozialen Herkunft, bzw. dem Klassenhabitus abhängig ist. Die Mittel- und Oberklasse profitieren davon, dass das Bildungssystem auf ihren Habitus zugeschnitten ist und sie durch ihre Menge an kultu-

rellem und ökonomischem Kapital das Potential des Bildungssystems voll ausschöpfen können. Die untere Klasse, welche diese Privilegien aufgrund ihres Habitus und dem entsprechenden Mangel an Kapital nicht hat, ist auf sich allein gestellt. Das Bildungssystem liefert keine adäquaten Mittel, um diese Ungleichheit zu kompensieren. Die klassistische Diskriminierung, welche im Bildungssystem erfahren wird, ist laut den Daten somit vor allem struktureller bzw. institutioneller Art. Es sind nicht die vorsätzlich klassistischen Aktionen von Individuen, die zu Klassismus im Bildungssystem führen, sondern der Aufbau der Bildungsinstitutionen an sich: Welche Kompetenzen dort gefordert werden, welches Wissen und Verhalten als wertvoll definiert wird und welches nicht, nach welchen Maßstäben Leistung bewertet wird, etc. Dies bedeutet allerdings nicht, dass Klassismus nicht auch durch interaktionelle Diskriminierung im Bildungssystem reproduziert wird. Die Daten, welche ich mir für dieses Kapitel angeschaut haben, lassen jedoch keine wissenschaftlich fundierten Aussagen über diese Ebene des Klassismus zu.

4 Die Reproduktion von Klassismus durch Student*innen

Der Einfluss von Klassismus auf das Bildungssystem und insbesondere auf die Universität wurde nun ausreichend dargestellt. Die herangezogenen Studien geben jedoch keine Auskunft darüber, wie Student*innen der Pädagogik und Sozialen Arbeit Klassismus reproduzieren. Informationen über Klassismus zu finden, der von Student*innen ausgeht, ist aus mehreren Gründen schwierig. Zum einen wird aufgrund der geringen Anerkennung dieser Diskriminierungsform wenig zu Klassismus geforscht, sodass die Datenlage im Gegensatz zu anderen Diskriminierungsformen sehr dünn bis nichtexistent ist. Zum anderen scheint sich Klassismus häufig als etwas zu äußern, das ich als *internalisierte Diskriminierung* bezeichnen möchte. Der soziologische Begriff der Internalisierung beschreibt die Verinnerlichung von Werten und Normen einer Gesellschaft, was dazu führt, „dass wir sie zum Antrieb des eigenen Denkens und Handelns machen. Was wir über uns selbst denken und wie wir gegenüber den Anderen handeln, bewegt sich gewissermaßen im Rahmen dessen, was die Gesellschaft allen ihren Mitgliedern empfiehlt, abverlangt oder was auch immer“ (Abels/König, 2010, S. 10). Internalisierte Diskriminierung geschieht somit nicht absichtsvoll, sondern unterbewusst und ist ein Resultat des eben beschriebenen Prozesses. Da internalisierte Diskriminierung auf gesellschaftlichen Werten und Normen beruht, kann sie sich gegen Menschen wenden, welche diesen in irgendeiner Art und Weise nicht entsprechen. Sie kann sich aber auch gegen die eigene Person wenden, wenn das Individuum bei sich Teile dessen entdeckt, was als gesellschaftlich nicht akzeptabel gilt. Vor allem im Diskurs um Rassismus oder Homophobie wird der Begriff der Internalisierung häufig verwendet. Er scheint mir aber auch für den Klassismus gut anwendbar zu sein. Die Analyse des Bildungssystems hat gezeigt, wie stark sich an der Kultur der Mittel- und Oberklasse orientiert wird und diese bevorzugt wird. Davon abweichende Werte und Normen haben somit gesellschaftlich weniger ansehen, was zu internalisierten klassistischen Ansichten bei Angehörigen der oberen, aber auch der unteren Klassen führen kann. In diesem Kapitel werde ich mir Studien zur politischen Einstellung von Studierenden der Sozialen Arbeit und

Sozialarbeiter*innen anschauen, um so Aussagen über (internalisierten) Klassismus machen zu können. Um darzulegen, wie dieser internalisierte Klassismus entsteht, werde ich anschließend Beispiele dafür nennen, wie sich Klassismus durch klassistische Praktiken des Staates und den medialen Diskurs in unseren Köpfen verankert.

4.1 Die politischen Einstellungen von Student*innen

Beginnen möchte ich mit einer Studie von Günther Roth und Aysel Yollu-Tok. Grundlage der Studie ist eine Befragung der Student*innen der *Universität München* aus dem Jahre 2015. Diese Daten wurden außerdem mit Daten aus dem gesamtdeutschen Studierendensurvey aus dem Jahre 2012/2013 sowie einer Befragung der *Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin* aus dem Jahre 2014 verglichen. Mein Fokus soll auf den Fragen zur sozialpolitischen Einstellung liegen, doch um diese zu kontextualisieren, werde ich auch auf einige generelle Aspekte zur politischen Einstellung der Student*innen eingehen. Schaut man sich das politische Interesse an, fällt auf, dass die Student*innen der Universität Münster mit 2,6 % seltener ein sehr starkes politisches Interesse aufweisen, als Student*innen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik des Studierendensurveys (8,0 %) ⁸. Auch die Student*innen der Berliner Hochschule sind mit 11,0 % stärker interessiert an Politik, aufgrund unterschiedlicher Antwortkategorien kann man dies jedoch nicht eins zu eins mit den Ergebnissen aus München vergleichen. Das starke politische Interesse bei den Münchener Student*innen liegt bei 15,7 %, bei denen der Studierendensurvey bei 21,1 % und in Berlin bei 39,0 %. Gar nicht bis wenig politisch interessiert sind in München, 20,9 %, bei der Studierendensurvey 10,8 % und in Berlin 13,1 % der Student*innen. (vgl. Roth/Yollu-Tok, 2017, S. 6 f.) Trotz des im Vergleich geringeren politischen Interesses informieren sich die Münchener Student*innen allerdings häufig bis regelmäßig über das politische Geschehen. Etwa die Hälfte der Befragten hatte ebenfalls in den letzten zwölf Monaten an Unterschriftensammlungen teilgenommen und etwas über ein Drittel der Student*innen hat an politischen Demonstrationen teilgenommen. (vgl. ebd., S. 9) Die Student*innen haben außerdem ein eher negatives Bild von Politiker*innen und Parteien. Auf einem politischen Spektrum von links

8 Anzumerken ist hier allerdings, dass sowohl die Fragen als auch die Antwortmöglichkeiten sich bei den Erhebungen unterscheiden.

bis rechts verorten sich mit 40 % viele der Student*innen auf der linken Seite, nur 7,8 % ordnen sich als rechts ein. (vgl. ebd., 2017, S. 9–11). Anzumerken ist noch, dass sich die Student*innen in ihrer politischen Kompetenz eher als mittel bis wenig kompetent einschätzen (vgl. ebd., S. 17).

Kommen wir nun zu den Ergebnissen, welche sich mit der sozialpolitischen Einstellung der Student*innen befassen. Hier zeigt sich, dass diese im Großen und Ganzen sensibel für das Thema der sozialen Gerechtigkeit sind. Das Einkommen in Deutschland beurteilen sie als ungerecht verteilt und sie sehen den Staat in der Verantwortung dafür, dies zu ändern. Für einen Großteil ist der Staat ebenfalls verantwortlich für die Soziale Sicherung der Bevölkerung, von Gesundheitsversorgung bis hin zur Kinderbetreuung. Roth und Yollu-Tok merken hier allerdings an, dass ein sicherer Arbeitsplatz weniger Priorität zu haben scheint als die anderen Aspekte. Anhand der Einstellungen zu Sozialleistungen wird sichtbar, dass viele Student*innen sie als wichtig empfinden, beispielsweise für die Familienförderung, sie aber auch als unzureichend kritisieren. (vgl. Roth/Yollu-Tok, S. 12–15). Viele Student*innen fordern mehr soziale Gerechtigkeit und sehen den Staat und die Soziale Arbeit in der Verantwortung.

Es gibt allerdings auch einige Punkte, die auf klassistische Denkweisen hindeuten. Interessant ist beispielsweise, dass knapp 14 % der Studentinnen der Aussage, große Einkommensunterschiede sind für die Belohnung von Begabungen und Leistungen angemessen, eher und vollständig zustimmen (vgl. ebd., S. 12). Dies weist auf eine Denkweise hin, welche den Wert von Menschen mit ihrer Leistung verknüpft. Davon ist es nicht weit zur klassistischen Argumentation, dass arme Menschen arm sind, da sie nicht genug geleistet haben. Überraschend ist auch, dass bei der Aussage „Sozialleistungen in Deutschland belasten die Wirtschaft zu sehr“, 20 % mit „teils-teils“ antworteten und 20 mit „weiß nicht“ (vgl. ebd., S. 14). Auch wenn 56,5 % diese Aussage verneinten, bedeutet dies, dass 20 % die Förderung sozial benachteiligter Menschen als Belastung für die Wirtschaft ansehen und bei weiteren 20 % eine große Unsicherheit in der Einschätzung diesbezüglich besteht. Sozial benachteiligte Menschen als Belastung für die Gesellschaft zu sehen, ist eine Form des Klassismus. Am deutlichsten Zeigen die Daten zu den Einstellungen zur Wirkung von Sozialleistungen, wo es klassistische Vorbehalte von Student*innen der Sozialen Arbeit geben kann. So stimmen 15,7 % der Aussage zu, dass viele Menschen Sozialleistungen erhalten, welche ihnen nicht zustehen. 28,7 % stimmen dieser Aussage teilweise zu. Der Aussage, dass

Arbeitslose sich nicht wirklich um eine Stelle bemühen, stimmen 7,9 % zu; 37,4 % stimmen dem teilweise zu. Dass Sozialleistungen dazu beitragen, dass sich Menschen weniger um ihre Nächsten kümmern, sehen 13,9 % der Student*innen so, 20 % stimmen dem teilweise zu. (vgl. ebd., S. 15) Die Aussagen deuten auf ein bestimmtes Bild von Sozialhilfeempfängern, welches von klassistischen Stereotypen beeinflusst ist. So impliziert die Datenlage, dass das Vorurteil des hinterlistigen, sich Sozialleistungen erschleichenden Scheinbedürftigen reproduziert wird. Auch das klassische Vorurteil des faulen Arbeitslosen, der gar nicht wirklich arbeiten will, findet sich wieder. Die Aussage über den Zusammenhang von Sozialleistungen und der Fürsorge der Nächsten ist schwerer einzuordnen, da sie unterschiedlich interpretiert werden kann. So könnten die Student*innen der Aussage zustimmen da sie denken, dass besser gestellte Personen sich nicht mehr für ihre Mitmenschen interessieren, weil der Staat sich um sie kümmert. Die Aussage kann aber auch so interpretiert werden, dass Menschen niedriger sozialer Herkunft sich gegenseitig nicht unterstützen und mehr auf sich selbst achten, wenn sie Sozialleistungen empfangen. In diesem Fall ist die Aussage mit dem klassistischen Klischee des egoistischen Sozialhilfeempfängers verbunden, der nur auf seine eigene Absicherung bedacht ist.

Eine Studie von Dieter Kulke aus dem Jahr 2017 bestätigt diese Ergebnisse. Hier wurden bundesweit Student*innen der Sozialen Arbeit befragt. Auch hier sind die Student*innen eher links eingestellt, was anhand der Wahlentscheidung der letzten Bundestagswahl im Vergleich zur Gesamtbevölkerung dargestellt wird. Im Vergleich zu Daten der *European Social Survey* von 2016 sind die Student*innen ebenfalls politisch aktiver als die deutsche Gesamtbevölkerung unter dreißig. (vgl. Kulke, 2019, S.2 f.) Außerdem hat die Soziale Arbeit nach 90 % der Befragten einen politischen Auftrag und 81 % sehen als wichtig an, politisch interessiert zu sein, wenn man sich im Feld der Sozialen Arbeit befindet. Weitere 85,9 % finden, die Soziale Arbeit muss die Rechte von Schwächeren auch gegen politische oder Verwaltungsvorgaben durchsetzen. (vgl. ebd., S. 4) Doch auch hier finden sich Aussagen, die in Bezug auf Klassismus kritisch zu sehen sind. So stimmen 12 % der Studentinnen (jede*r Achte) der Aussage zu, dass Sozialleistungen die Menschen träge und faul machen. 25 % (jede*r Vierte) stimmen der Aussage zu, dass es viele Menschen schaffen Sozialleistungen zu erhalten, die ihnen nicht zustehen. Kulke merkt an, dass dies zwar weniger Prozente sind als in der Allgemeinbevölkerung. Es

muss jedoch beachtet werden, dass die Aussagen über Sozialleistungen empirisch nicht belegbar sind und in der Sozialen Arbeit ein Verständnis dafür da sein sollte, wie Sozialleistungen wirken. (vgl. ebd., S. 4)

Zu guter Letzt möchte ich eine Studie von Günther Roth und Sonja Ragus erwähnen, welche Sozialarbeiter*innen zu ihrem politischen Interesse sowie ihrer politischen Kompetenz befragt und diese Ergebnisse mit denen der Studie über die Münchener Student*innen von 2015 vergleicht. Bei diesem Vergleich zeigt sich, dass das politische Interesse der berufstätigen Sozialarbeiter*innen signifikant höher ist als das der Student*innen. In der Selbsteinschätzung ihrer politischen Kompetenz sind die Berufstätigen selbstbewusster als die Student*innen ein. Die Daten zeigen ebenfalls, dass Sozialarbeiter*innen politisch relativ engagiert sind, auch wenn dies in der Selbstwahrnehmung nicht so wahrgenommen wird. (vgl. Roth/Ragus, 2018, S. 7–11) 61 % der Befragten sehen einen politischen Auftrag in der Sozialen Arbeit, 36 % stimmen dem teilweise zu. Ein Großteil der Befragten sieht es als wichtig an, das politische Verständnis der Adressat*innen Sozialer Arbeit zu fördern, doch auch 31,7 % stimmen dem eher nicht zu, 3,4 % sogar gar nicht. 38 % sehen Soziale Arbeit außerdem als neutral an und lehnen eine Vermischung mit politischen Aktivitäten und Interessen ab. Im Gegensatz dazu stehen allerdings 63 %, welche gegen eine politische Neutralität sind und Enthaltung sind. (vgl. Roth/ Ragus, 2018, S. 12 f.) Zu den Aussagen der Studie von 2015 über Sozialleistungen gibt es keinen Vergleich mit Berufstätigen der Studie von Roth und Ragus. Interessant ist jedoch, dass 72 % angeben, ihre politische Bildung im Studium erworben zu haben und weitere 62 % sich mehr politische Bildung im Studium gewünscht hätten (vgl. ebd., 2018, S. 14).

So zeigen die von mir ausgewählten Studien, dass Student*innen der Sozialen Arbeit sowie berufstätige Sozialarbeiter*innen für Themen der sozialen Ungerechtigkeit sensibilisiert sind und ein verstärktes politisches Interesse aufweisen. Trotz dessen lassen sich auch unter den Student*innen der Sozialen Arbeit klassistische Einstellungen wiederfinden. Klassismus hat also einen Einfluss auf das Studium, da er von Studierenden durch internalisierte Vorurteile in das akademische Setting miteingebracht wird. Dies weist darauf hin, dass Klassismus auch Auswirkungen auf die Praxis der Sozialen Arbeit hat und im Studium angesprochen werden muss, um klassistische Diskriminierung zu verhindern. Trotz meiner Recherche konnte ich keine derartigen Studien für das Studium der Pädagogik finden. Da die Pädagogik und die Soziale Arbeit sich in der Praxis jedoch sehr nah sind und teils in ihren Aufgabenbereichen nicht klar

voneinander zu trennen sind, nehme ich an, dass in der Pädagogik ähnliche Ergebnisse vorzufinden sind. Bevor ich auf die Auswirkungen von Klassismus auf die Praxis genauer erläutere und Lösungsansätze für Klassismus im Studium eingehe, möchte ich an dieser Stelle durch einen Exkurs darlegen, wie es zu internalisiertem Klassismus bei Student*innen kommen kann.

4.2 Diskriminierung durch den Staat

Wie am Anfang genauer beschrieben, sind es die Werte und Normen einer Gesellschaft, welche von Menschen internalisiert werden und zu diskriminierendem Verhalten führen können. Diese Werte und Normen werden auf verschiedenste Arten und Weisen vermittelt. Meinen Fokus möchte ich in diesem Kapitel auf den Staat sowie die Medienlandschaft legen, da staatliche und mediale Einflüsse im Alltag eines jeden Menschen quasi allumfassen sind. Durch diese Selbstverständlichkeit, mit der sie in unser Leben eingreifen, beeinflussen sie uns oft, ohne dass wir es registrieren. Daher sind diese Felder meines Erachtens gut dafür geeignet zu beschreiben, wie internalisierter Klassismus entstehen kann. Zunächst sollen sich staatliche Formen der Diskriminierung genauer angeschaut werden.

4.2.1 Nichtanerkennung von Klassismus als Diskriminierungsform

Besucht man die offizielle Website der Antidiskriminierungsstelle des Bundes, sieht man 6 Kacheln für spezifische Diskriminierungsformen, die zu weiterführenden Informationen leiten, wenn man auf sie klickt. Die genannten Diskriminierungsformen sind die Folgenden: Alter, Behinderung und chronische Krankheiten, Ethnische Herkunft/Rassismus, Geschlecht, Religion/Weltanschauung und zuletzt die sexuelle Identität (Stand: 12.09. 2020). Die Kategorie Klasse/soziale Herkunft ist nicht vorhanden. Auch auf der Seite Themen und Forschung ist Klassismus als Gegenstand nicht auffindbar. In dem von mir angeführten Bericht der Antidiskriminierungsstelle über das Bildungssystem wird soziale Herkunft zwar angesprochen, allerdings in einer Art, welche Klassismus als weniger gravierende Diskriminierungsform darstellt. All das geschieht nicht aufgrund eines Mangels an Wissen über Klassismus – stattdessen wird diese Kategorie bewusst weggelassen oder heruntergespielt. Dies wird deutlich, wenn man sich die Geschichte des *Allgemeinen Gleichstellungsgesetzes*, dem AGG, anschaut. Dafür ist zunächst relevant, dass es sich bei dem Gesetz um eine Verpflichtung handelt, welche Deutschland als Mitglied ge-

genüber der Europäischen Union hat. Die EU hat Antidiskriminierungsvorschriften, welche Deutschland vor dem AGG nicht ausreichend umsetzte. Die Bundesrepublik hat das AGG allerdings nicht aus Eigeninitiative ratifiziert. Stattdessen musste Deutschland 2005 erst vom Europäischen Gerichtshof wegen der mangelnden Umsetzung der Richtlinien verurteilt werden, bevor das AGG zustande kam. (vgl. Kemper/Weinbach, 2016, S. 114) Dass Deutschland erst von einer höheren Instanz dazu verurteilt werden musste, sich für den Schutz von Benachteiligten einzusetzen, zeugt insgesamt für wenig Bereitschaft, gesellschaftliche Machtgefälle auszugleichen. Schaut man sich die Basis der Antidiskriminierungsrichtlinien an, wird dies noch offensichtlicher. Wichtig für die Arbeit des Europäischen Parlaments sind nämlich die Amsterdamer Verträge von 1997. Dort geht es in Artikel 13 auch um den Schutz vor Diskriminierung, was zu diversen Auseinandersetzungen dazu führte, was unter den Amsterdamer Verträgen als Diskriminierung anerkannt wird. So wurden beispielsweise die Diskriminierungsformen soziale Herkunft, Alter, Behinderung und sexuelle Orientierung zunächst gestrichen. Durch erfolgreiche Lobbyarbeit wurden alle Diskriminierungsformen wieder in die Verträge mitgeführt – bis auf die soziale Herkunft. (vgl. Kemper/Weinbach, 2016, S. 111 f.) Somit ist Deutschland, in Bezug auf die EU-Richtlinien, nicht dazu verpflichtet, Betroffene von Klassismus durch das AGG vor Diskriminierung zu schützen. Relevant ist hier jedoch, dass Deutschland sich sogar explizit dagegen ausgesprochen hat, soziale Herkunft zu den Antidiskriminierungsrichtlinien der EU beizufügen (vgl. ebd., S. 113). Statt sich noch deutlicher für die Rechte benachteiligter Menschen einzusetzen als es die EU fordert und soziale Herkunft in die eignen Antidiskriminierungsgesetze einzufügen, wird deutlich signalisiert, dass die deutsche Bundesregierung kein Interesse daran hat, Klassismus als Diskriminierungsform anzuerkennen. Somit fehlt es Menschen der unteren Klasse nicht nur an Schutz vor Diskriminierung, ihre Diskriminierungserfahrungen werden ihnen seitens des Staats abgesprochen. Außerdem führt es dazu, dass es keine staatlichen Projekte gegen Klassismus gibt, oder existierende Projekte nicht vom Staat gefördert werden. Ebenfalls wird Klassismus so als nicht relevant für die Forschung angesehen und dadurch in Befragungen zu erlebter Diskriminierung oft ausgelassen. (vgl. Kemper/Weinbach, 2013, S. 114 f.) So zeigt sich, dass der Ausschluss einer Diskriminierungsform selbst eine Art der Diskriminierung ist, welche Betroffene in ihrer Lebensrealität trifft. Der deutsche Staat ist jedoch nicht nur durch seine Untätigkeit diskriminierend. Ich möchte im Folgenden einige Praktiken ansprechen, welche ich ebenfalls als Klassismus durch den Staat definiere.

4.2.2 ALG II Regelungen

Das Arbeitslosengeld II (auch ALG II oder Hartz IV genannt) wird häufig ob seiner (Un-)Gerechtigkeit diskutiert. Ich möchte nur ein paar Aspekte ansprechen, welche ich als Zeichen dafür sehe, dass hier durch den Staat Menschen der unteren Klasse diskriminiert werden. Aufschluss über dieses Themenfeld bietet das Buch *A wie Asozial – So demontiert Hartz IV den Sozialstaat* von Franziska Reif und Tobias Prüwer, in dem sich systematisch mit Diskriminierung durch das Jobcenter auseinandergesetzt wird. Das Buch zeichnet das Bild einer staatlichen Maßnahme, welche es sowohl durch ihren Aufbau als auch die Durchführung scheinbar willentlich schwer Macht, konfliktfrei Sozialleistungen zu erhalten und Empfänger*innen abgewertet werden. Die Antragssteller*innen und Empfänger*innen der Sozialleistungen befinden sich in einem extremen Machtgefälle, in dem sie als Einzelpersonen gegenüber einem riesigen Behördenapparat stehen. Dies beginnt schon bei der Antragsstellung, für die eine Vielzahl an Belegen angeführt werden muss, um die eigene Bedürftigkeit zu beweisen. Können bestimmte Unterlagen nicht sofort eingereicht werden oder es kommt wegen anderer Komplikationen zu Verzögerungen beim Nachweis, werden keine Leistungen ausgezahlt. Verstärkt wird dieser Effekt dadurch, dass häufig bereits eingereichte Dokumente erneut angefordert werden, da sie angeblich noch nicht vorliegen, wodurch sich die Bearbeitungszeit des Bescheids erneut verlängert. (vgl. Reif/Prüwer, 2014, S. 32–34) Für Menschen, die vor der Arbeitslosigkeit bereits über wenig ökonomisches Kapital verfügten, ist eine solche Situation besonders prekär, da laufende Kosten wie Strom und Miete weiterhin gezahlt werden müssen und sie nicht die notwendigen Ersparnisse haben, um diese bis zu einem positiven Bescheid decken zu können. Ist diese Hürde überwunden, endet die Diskriminierung nicht. Dieses zeigt sich in der Art und Weise wie das Jobcenter mit ALG-II-Empfänger*innen umgeht. So wird durch die Art der Kommunikation ein Klima der Angst geschaffen. Für Briefe nutzt das Jobcenter vorformulierte Textbausteine, welche bei kleinsten Anliegen wie fehlenden Unterlagen oder Zahlungsaufforderungen mit Sanktionen oder Haftstrafen drohen. Dies resultiert in einer Art Kriminalisierung der Leistungsempfänger*innen, da ihnen so stets ein absichtsvoll rechtswidriges Handeln unterstellt wird. (vgl. Reif/Prüwer, 2014, S. 111 f.) In einer solchen Atmosphäre werden die Empfänger*innen dazu aufgefordert, einen Job zu suchen. Dies muss vertraglich festgehalten werden, wobei das Jobcenter eine Quote an Bewerbungen festlegt, welche von den Empfänger*innen erreicht werden muss. Bei Nichteinhaltung der Quote können sie mit Sanktionen rechnen. Die Verpflichtung der Arbeitssuche wird so

allumfassend: So dürfen Arbeitssuchende ihren Wohnort nicht verlassen, außer für eine festgesetzte Zahl an Tagen im Jahr. Sie müssen ständig telefonisch erreichbar sein, um zu beweisen, dass sie auf der Arbeitssuche sind. Wenn dies nicht der Fall ist, beispielsweise weil sie tagsüber einkaufen sind, müssen Sie sich dafür vor dem Jobcenter rechtfertigen. Diese Anspruchshaltung auf vollständige Verfügbarkeit geht sogar so weit, dass eine Abwesenheit bei Anrufen als Beweis für illegale Beschäftigungen gilt. (vgl. Reif/Prüwer, 2014, S. 114; 118 f.) Außerdem wird von den Leistungsempfänger*innen gefordert, jede Arbeit anzunehmen, egal wie passend der Job ist oder nicht. Zwar gibt es das Prinzip der Zumutbarkeit, mit dem die Empfänger*innen erläutern können, warum ein Job für sie nicht zumutbar ist – doch die Entscheidungshoheit darüber, ob diese Begründung legitim ist oder nicht, liegt bei den Sachbearbeiter*innen des Jobcenters. Weiterhin sieht die Behörde die Verantwortung für den Erfolg bei der Arbeitssuche bewusst bei den Leistungsempfänger*innen, egal wie prekär die Situation auf dem Arbeitsmarkt ist. (vgl. ebd., S. 115–117) Während dem Prozess der Jobsuche müssen Empfänger*innen stets damit rechnen, dass sie beobachtet werden und sogar Hausdurchsuchungen stattfinden, um zu überprüfen, ob Leistungsmissbrauch stattfindet (vgl. ebd., S. 145 f.). Die Angst vor Beschattung wird zusätzlich verstärkt durch die ständige präsente Angst vor Sanktionen. Diese können, da sie im Ermessen der Sachbearbeiter*innen liegen, schon bei den kleinsten Fehltritten eintreten und gravierende Folgen für die Empfänger*innen haben (vgl. ebd., S. 147–154). Hierbei ist anzumerken, dass erst 2019 gerichtlich festgelegt wurde, dass Sanktionen von 60–100 % nicht mit dem Grundgesetz vereinbar sind, was bedeutet, dass es knapp 15 Jahre möglich war, Empfänger*innen ihre Lebensgrundlage bei Fehlverhalten komplett zu entziehen (vgl. Bouajila⁹, 2019). Es wird deutlich, dass ein Großteil der Diskriminierung von den Sachbearbeiter*innen des Jobcenters ausgeht. Und auch die Empirie belegt, dass die Diskriminierung nicht durch den Algorithmus erfolgt, welcher den Leistungssatz errechnet, sondern durch die Mitarbeiter*innen des Jobcenters (vgl. Well, 2020). Es gibt allerdings auch genügend Beispiele dafür, dass auch die Gesetzesgrundlagen

9 Bei dieser Quelle handelt es sich um einen Artikel der Website hartziv.org. Es handelt sich hierbei nicht um eine wissenschaftliche Website. Sie wurde von mir trotzdem gewählt, da sie Informationen rund um Hartz IV verständlich und zugänglich präsentiert. Informationen so aufzubereiten, dass sie allen zugänglich sind ist wichtig, auch in Bezug auf Klassismus, wo sprachliches *gatekeeping* Menschen davon abhält, sich weiterzubilden oder am Diskurs zu partizipieren.

und Regelungen von Hartz IV diskriminierend sind. So können ALG II empfangende Mütter zwar Betreuungsgeld empfangen – doch wird es ihnen dann vom Regelsatz abgezogen (vgl. Reif/Prüwer, 2014, S.60). Und auch das Kindergeld wird auf Leistungen des Jobcenters angerechnet, da es als Einkommen zählt (vgl. hartziv.org, 2020). Natürlich könnte nun argumentiert werden, dass diese Regelungen und auch das Verhalten der Sachbearbeiter*innen alle Leistungsempfänger*innen betrifft, nicht nur die der unteren Klasse. Doch für Menschen aus der unteren Klasse stellt dies ein völlig anderes Machtgefälle dar. Menschen aus der mittleren Klasse können bei einem ausstehenden Bescheid mit größerer Wahrscheinlichkeit auf Gespartes zurückgreifen, um die Zeit zu überbrücken. Sie verfügen über das notwendige habituelle Selbstbewusstsein, welches sich aus dem ökonomischen und kulturellen Kapital speist, um gegen Bescheide zu klagen oder wissen, wie auf Schreiben der Behörde zu antworten ist. Außerdem besitzen sie mit höherer Wahrscheinlichkeit ein soziales Umfeld mit einer ähnlichen Kapitalstruktur, welches sie unterstützen kann. Menschen der unteren Klasse haben diese Privilegien nicht. Sie sind auf die finanzielle Unterstützung des Jobcenters angewiesen, da es ihre Existenz sichert. Somit ist der Druck größer, sich dem Willen der Behörde zu beugen, da von einer Zahlung der Leistungen die Bewältigung ihres Alltags abhängt. Hinzu kommt, dass sie häufig weder das ökonomische, noch das kulturelle Kapital besitzen, um sich gegen Sanktionen des Jobcenters zu wehren. Sie befinden sich also in einem Abhängigkeitsverhältnis, dem sie kaum etwas entgegensetzen können. Die klassistische Diskriminierung muss ausgehalten werden, um das eigene Überleben zu sichern. Dass die Bundesregierung keinen Anlass dazu sieht diese Situation zu verbessern, beispielsweise indem sie Regelsätze anpasst oder Leistungsempfänger*innen besser gegen Diskriminierung zu schützen, verweist darauf, dass die Lebensumstände von Menschen der unteren Klasse entweder politisch gewollt, oder schlichtweg irrelevant sind (vgl. Hacker, 2020; Deutscher Bundestag, 2019, S.11 f.)

4.2.3 Klassistische Äußerungen durch offizielle staatliche Akteure

2005 veröffentlichte das Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit einen Bericht mit dem Titel „Vorrang für die Anständigen – gegen Missbrauch, Abzocke und Selbstbedienung im Sozialstaat“, der sich Sozialbetrug und dessen Bekämpfung befasst. Der Bericht äußert zwar, man könne Menschen nicht mit Tieren vergleichen. Trotzdem wird vor dieser Relativierung die biologische Bedeutung eines Parasiten angeführt und so direkt mit Sozialhilfeempfängern

in Verbindung gebracht¹⁰. Karl August Chassé spricht hier von einer Selbstverständlichkeit mit der davon ausgegangen wird, dass Menschen, die Sozialleistungen empfangen, betrügen, um möglichst viel Profit aus der staatlichen Unterstützung zu schlagen (vgl. Chassé, 2010, S. 39). Schaut man sich den Bericht genauer an, wird eine klare Differenzierung zwischen guten und schlechten Sozialhilfeempfänger*innen betrieben. Es gibt solche, die Sozialleistungen nur beantragen, wenn sie sich selbst nicht mehr helfen können und auf externe Unterstützung angewiesen sind. Diese sind die guten Sozialhilfeempfänger*innen, welche die Unterstützung des Staates verdient haben (vgl. Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit, 2005, S.13). Daneben gibt es die schlechten Sozialhilfeempfänger*innen, die böswillig den Staat und ihre Mitbürger*innen hinters Licht führen, um sich selbst zu bereichern (vgl. ebd., S. 10). Dabei werden keinerlei Belege für diese niederen Motive genannt, sie werden lediglich unterstellt, beispielsweise wenn einer Frau Gefühlskälte vorgeworfen wird, da sie angeblich unbegründet eine Erstausrüstung beantragt (vgl. ebd., S. 12 f.). Generell werden die Fallbeispiele mit wenig Daten belegt. Am Ende wird von einer Ruhrgebietsstadt geredet, in der von 1131 Fällen 348 unberechtigte Sozialleistungen gestattet wurden (circa 30 %). Die ermittelten Fälle sollen zu 1,3 Millionen Euro Minderausgaben geführt haben. Wie diese Zahl zustande kommt, wird nicht erläutert und auch wie Sozialbetrug in diesen Fällen definiert wird (beispielsweise, ob schon eine versehentliche Falschangabe zählt), wird nicht genauer dargestellt. Außerdem werden keine Zahlen genannt, die für ganz Deutschland gelten, wodurch man die 30 % unberechtigte Sozialleistungen nicht generalisieren kann. (vgl. ebd., S. 27) Insgesamt entsteht in dem Bericht so der Eindruck, dass Betrug im Bereich von Sozialleistungen zur Regel zählt und ehrliche Antragssteller*innen die Ausnahme sind. Solche Äußerungen von offiziellen staatlichen Einrichtungen legitimieren diskriminierende Einstellungen gegenüber Menschen der unteren Klasse und stellen Vorurteile gegenüber Sozialleistungsempfänger*innen als Fakt dar.

10 Bemerkenswert ist außerdem, dass alle Beispiele vorher von Menschen handeln, welche man als deutsch und weiß interpretieren würde; das letzte Beispiel vor dem Begriff des Parasiten ist dann plötzlich „Ibrahim aus dem Libanon“ (vgl. Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit, 2005, S. 10). Rassismus könnte hier also auch eine Rolle spielen.

4.3 Klassismus in den Medien

Dieses negative Bild von Menschen, die in Armut leben oder Sozialleistungen empfangen wird auch in diversen Medienformaten reproduziert. Die Unterteilung in gute und schlechte Sozialhilfeempfänger*innen ist beispielsweise die Masche der Fernsehserie *Armes Deutschland – Stempeln oder abrackern?*. Das Konzept der Sendung ist es, verschiedene Menschen niedriger sozialer Herkunft miteinander zu vergleichen. Hier werden bewusst Menschen, die trotz vieler Arbeit und Bemühungen arm sind, Menschen gegenübergestellt, welche nicht arbeiten wollen und dies auch offen äußern. Die Aufmachung der Sendung resultiert in einer Ächtung der „Faulen und ‚Arbeitsscheuen‘, die den Sozialstaat als ‚soziale Hängematte‘ ausnutzen, und spielen sie aus gegen die Fleißigen, die sich zwar abrackern, aber dennoch nie auf einen grünen Zweig kommen“ (Gäbler, 2020, S. 45). Dabei werden die *schlechten* Empfänger*innen von Sozialleistungen dargestellt, als würden sie bewusst und böswillig den Staat und die Steuerzahler ausnehmen. Nicht beachtet werden die persönlichen Hintergründe und Möglichkeitsräume der Protagonist*innen, die ihr Handeln kontextualisieren. Oft handelt es sich um vulnerable Menschen aus prekären Lebenslagen mit wenig Bildung, die Unterstützung bei ihrer Lebensführung brauchen (vgl. ebd., S. 43 f.). So ist es beispielsweise moralisch zu hinterfragen, ob es in Ordnung ist, eine junge Frau mit wenig Lebenserfahrung und ohne Ausbildung so zu inszenieren, als seien ihr die Konsequenzen (bzw. Implikationen) ihrer Aussagen, welche sie vor der Kamera tätigt, vollends bewusst. Auch die Sendung *Hartz und herzlich* inszeniert arme Menschen in einer klassistischen Weise: „besonders kinderreich, besonders skurril, besonders laut, besonders krank“ (Gäbler, 2020, S. 24). Diese Zusammenfassung beschreibt sehr prägnant, welche Bewohner von sogenannten *sozialen Brennpunkten* für die Sendung ausgewählt werden. Zwar wird den Bewohner*innen von der Sendung attestiert, sie haben das Herz am rechten Fleck, doch ihre Darstellung bedient nichtsdestotrotz negative Stereotype. So wird Wert darauf gelegt, den Zuschauerinnen zu zeigen, wie dreckig die Wohnungen der Protagonist*innen sind. Auch die Krankheiten der Menschen werden deutlich aufgegriffen, die betroffenen Körperteile werden explizit gezeigt, auch die psychischen Krankheiten oder erlittener sexueller Missbrauch werden offengelegt. Das ungesunde Konsumverhalten der Protagonist*innen wird ebenfalls in den Vordergrund gestellt, so der übermäßige Alkohol- und Zigarettenkonsum, aber auch ungesunde Lebensmittel generell. Kinderreiche Familien werden viel gezeigt, oft fehlen hier die Väter. (vgl. Gäbler, 2020, S. 26–30) Bei den Protago-

nist*innen beider Sendungen handelt es sich um Einzelschicksale, doch werden sie als repräsentativ für die untere Klasse dargestellt. Dadurch entsteht bei Zuschauer*innen dieser Sendung ein bestimmter Eindruck der unteren Klasse: als dreckig, arbeitsfaul, krank, kinderreich. Wichtig ist dabei weiterhin, dass die Armut ohne Kontext dargestellt wird. Gesellschaftliche Umstände werden nicht angesprochen, sodass die Protagonist*innen (egal ob positiv oder negativ dargestellt) als selbst verantwortlich für ihre Situation dargestellt werden.

Wie genau die untere Klasse als Einheit konstruiert und so Klassismus reproduziert wird, beschreibt Karl-August Chassé an diversen Beispielen aus Zeitungsartikeln deutscher Zeitschriften. In diesen Berichten wird die untere Klasse als Großgruppe konstruiert, es gibt keine Individuen, sondern nur eine große Masse mit demselben Lebensstil und denselben Problemen. Merkmale der unteren Klassen sind in diesen Artikeln „immenser Fernsehkonsum, ungesunde und zu viel Ernährung, gesundheitsschädliche Gewohnheiten wie Rauchen und Trinken, wenig Bildung, instabile Familienverhältnisse“ (Chassé, 2010, S. 18). Weiterhin wird sie als „kriminell, dreckig, gefährlich, asozial, verwahrlost und chaotisch“ (ebd., S. 20) dargestellt. Chassé nimmt Ausschnitte aus Zeitungen wie dem Stern, dem Spiegel oder Geo-Wissen, um diese Zuschreibungen durch Medien zu belegen. So wird ein Bild von sexueller Verwahrlosung gezeichnet, indem Frauen der unteren Klasse viele Kinder von unterschiedlichen Männern bekommen, die sich weder um Verhütung noch um die Familien kümmern und wo in den Familien mit den Kindern Pornos konsumiert werden und Gruppensex zum jugendlichen Alltag gehört (vgl. ebd., S. 20; 30). Generell wird „der Unterschicht“ eine geistige, aber auch körperliche Verwahrlosung unterstellt. Es geht nicht mehr um den Mangel an ökonomischen, sondern an kulturellem Kapital. Es sind nicht die finanziellen Engpässe, welche sie in ihrer gesellschaftlichen Position halten, sondern ihr eigenes Desinteresse, bzw. ihr geistiges Unvermögen. So wird beispielsweise bei einem an Diabetes erkrankten, übergewichtigen Mann impliziert, dass seine soziale Herkunft damit zusammenhängt, dass er trotz seiner Erkrankung weiter ungesund isst. Angehörigen der unteren Klasse wird Sozialbetrug unterstellt und dass sie kein Interesse an Bildung, weder für sich selbst noch für ihre Kinder haben. Ihnen wird auch die Schuld darangegeben, dass sich die mittlere Klasse aufgrund der schrecklichen Zustände von ihr abgrenzt. (vgl. Chassé, 2010, S. 24;27–28; 32) Chassé kritisiert dabei, dass die Artikel Einzelschicksale ohne wissenschaftliche Daten als repräsentativ für eine Bevölkerungs-

gruppe darstellen und zum Teil sogar Material zweckentfremden, wie beispielsweise das Foto eines Paares aus der britischen working class aus den 90er Jahren (vgl. ebd., S. 22; 25).

Nicht nur Zeitungsartikel, sondern auch ganze Bücher führen diesen Trend weiter. Chassé führt beispielhaft das Buch *Generation Reform. Jenseits der blockierten Republik* von Paul Nolte an. In diesem Buch kulturalisiert und naturalisiert Nolte soziale Ungleichheit und stellt die untere Klasse im Gegensatz zu den höheren Klassen als defizitär dar. Die Kultur der unteren Klasse bestehe aus Abhängigkeit, Bildungsmangel und Unselbstständigkeit. Daher müssen Menschen der unteren Klasse in die Mehrheitsgesellschaft integriert werden und sich an den Standards und Leitbildern der mittleren Klasse orientieren. Aufgrund dieser Sichtweise folgert Nolte weiterhin, dass der Sozialstaat die untere Klasse durch seine Unterstützung in die kulturelle Unselbstständigkeit befördert hat und dies sich zum Wohle der Betroffenen, ändern muss. (vgl. Chassé, 2010, S. 43) Er bedient das Stereotyp, dass Familien der unteren Klasse zu viele Kinder kriegen, sich nicht adäquat um diese kümmern können und so noch mehr soziale Probleme haben. Auch die starke Konsumhaltung, vor allem in Bezug auf Fernsehen, hier das sogenannte Unterschichtfernsehen, wird von Nolte als Charaktereigenschaft der unteren Klasse angeführt (vgl. ebd., S. 47). Anstatt gesamtgesellschaftliche Prozesse zu betrachten und deren Einfluss auf Menschen zu reflektieren, wird die Schuld an der prekären Situation sozial benachteiligter Menschen auf sie selbst zurückgeführt. Nolte konstruiert eine homogene Großgruppe, die nicht in der Lage oder sogar nicht willens ist, sich selbst zu helfen. Dadurch ist für ihn Regulierung, Erziehung und Beaufsichtigung armer Menschen durch den Staat der richtige Weg (vgl. ebd.). Die untere Klasse wird so entmündigt und infantilisiert. Es wird unterstellt, dass sie erst lernen muss, mit der Mehrheitsgesellschaft der bürgerlichen Mittelklasse zurechtzukommen und sich ihren Werten anzupassen. Das Ziel scheint bei Nolte nicht das Ende sozialer Ungleichheit in dem Sinne zu sein, dass Menschen der unteren Klasse nicht mehr benachteiligt werden und selbstbestimmt leben können. Stattdessen scheint es ihm eher darum zu gehen, dass sich die untere Klasse mit ihrem Verhalten der von ihm betitelten Mehrheitsgesellschaft nicht zur Last fällt, sie also arbeiten und sich um ihre Kinder kümmern (vgl. ebd., S. 47 f.) Noltes ist nicht der Einzige, der solche Sichtweisen als kulturelle oder natürliche Gegebenheiten darzustellen versucht. Anzumerken ist, dass im selben Jahr, in dem sich Chassé mit der medialen Debatte um die untere Klasse in Deutschland auseinandersetzt, das Buch *Deutschland schafft sich ab* von Thilo Sarrazin veröffentlicht wurde. In

Sarrazins Buch werden, in einer Verknüpfung von Rassismus und Klassismus, Einwanderung sowie die wachsende unteren Klasse als Risiko für die deutsche Bevölkerung angesehen. Das Buch erzeugte eine große öffentliche Resonanz und wurde laut einer Medienanalyse zum meistverkauften Politiksbuch des Jahrzehnts 2000–2010 (vgl. GfK Entertainment, 2010). Dieser Rekord zeigt, dass die Reproduktion von klassistischen (und rassistischen) Vorurteilen bei der Bevölkerung Anklang findet.

4.4 Zwischenfazit

Christian Baron beschäftigt sich in einem Artikel für das *Konkret-Magazin* mit der Frage, warum sich in linken Kreisen über die Unterschicht lustig gemacht und Klassismus reproduziert wird. Er erklärt dies damit, dass auch im linken Milieu ein hoher Anteil an Menschen mit akademischem Habitus vorhanden ist. Diese Linken haben durch ihre Biografie keine Erfahrungen mit realem Klassenkampf und existenziellen Nöten. Da ihnen ein bildungsbürgerlich-akademischer Zugang selbstverständlich ist, wie es beim Habitus nun mal qua definitionem der Fall ist, haben sie jedoch kein Bewusstsein für ihre privilegierte Situation im Machtgefälle. (vgl. Baron, 2013, S. 46) Diese Vermutung lässt sich auf Grundlage der Empirie und durchsichteten Literatur dieses Kapitels meines Erachtens belegen. Zwar sind die Student*innen der Sozialen Arbeit (und der Pädagogik) in ihrer politischen Anschauung linker und sensibler für soziale Ungerechtigkeit als die Gesamtbevölkerung. Doch heißt dies noch lange nicht, dass sie frei von gesellschaftlichen und habituellen Einflüssen sind und keinerlei Diskriminierung reproduzieren. Gerade in einer Gesellschaft, in der Menschen mit niedriger sozialer Herkunft vom Staat benachteiligt und durch die Medien herabgewertet werden, ist es kaum möglich, sich internalisiertem Klassismus zu entziehen, da Klassismus in so vielen Instanzen des Alltags vorgelebt wird. Kritisch wird es daher, wenn dieser nicht anerkannt und bearbeitet wird. Klassismus hat also auch einen Einfluss auf das Studium, da er in Denk- und Handlungsweisen der Student*innen verankert ist und somit auch ihr späteres professionelles Handeln beeinflusst. Welche Auswirkungen so ein unreflektierter Umgang mit Klassismus hat, soll nun veranschaulicht werden.

4.5 Folgen: Auswirkungen von Klassismus auf professionelles Handeln

Die Basis jeder Zusammenarbeit im pädagogischen und sozialarbeiterischen Kontext ist eine professionelle Beziehung zwischen Pädagog*innen/Sozialarbeiter*innen und Adressat*innen. Ein Merkmal der professionellen Beziehung¹¹ ist, dass es sich um eine Partnerschaft handelt, in der beide Personen gleichwertig behandelt werden. Die Erfahrungen, welche beide Beteiligten mit in die Beziehung bringen, werden ebenfalls gleichwertig behandelt und respektiert. Die Persönlichkeit des Gegenübers muss gewürdigt und respektiert werden. Außerdem müssen Professionelle die pädagogische Beziehung reflektieren, beispielsweise in Bezug auf ihre Erwartungen an die Adressat*innen. (vgl. Giesecke, 2015, S. 110–114;120–122) Diesen Aspekten gerecht zu werden ist jedoch kaum möglich, wenn Professionelle internalisierten Klassismus unreflektiert mit in die Zusammenarbeit bringen. Adressat*innen einer niedrigen sozialen Herkunft werden so nämlich einer Großgruppe zugeordnet, die insgesamt als defizitär wahrgenommen wird. Durch diesen kulturalisierenden Blick auf Klasse werden den Adressat*innen von Anfang an Eigenschaften zugewiesen (bspw.: faul, schlecht in der Erziehung, unhygienisch) ohne dass auf die Partikularität des Falls geachtet wird. Gesellschaftliche Gegebenheiten, welche zu strukturellen Ungleichheiten führen, werden nicht beachtet und das Problem lediglich auf der individuellen/kulturellen Ebene angesiedelt. Dadurch wird das Bild vom selbstverschuldeten Elend der unteren Klasse reproduziert und auf die Adressat*innen projiziert. Kurzum: Die Professionellen werden von klassistischen Vorurteilen beeinflusst. Somit entsteht eine pädagogische Beziehung, in der keine Gleichwertigkeit besteht – Persönlichkeiten und Erfahrungen der Adressat*innen sind durch die Vorurteile negativ vorbelastet. Dies kann dazu führen, dass die eigentliche Problematik von den Professionellen nicht erkannt wird, vor allem wenn strukturelle Diskriminierung eine Rolle spielt. Aber auch bei interaktionellen Diskriminierungserfahrungen besteht die Gefahr, dass sie in der professionellen Zusammenarbeit nicht beachtet bzw. nicht richtig eingeordnet werden. Außerdem besteht das Risiko, dass kulturimperialistischen Handlungen einen Weg in das pädagogische bzw.

11 hier handelt es sich um die pädagogische Beziehung im Lernkontext nach Hermann Giesecke. Diese kann nach meiner Einschätzung jedoch auf pädagogische und sozialarbeiterische Kontexte ausgeweitet werden, in denen es sich nicht explizit um eine Lernsituation handelt, so wie man sie im Bildungssystem vorfindet.

sozialarbeiterische Setting finden. Die habituelle Sichtweise der oberen Klassen wird als Maßstab genommen, welchem sich Adressat*innen der unteren Klasse anpassen haben. Das kann dazu führen, dass Lösungsansätze und Handlungsstrategien, welche die Adressat*innen aus ihrem Möglichkeitsraum in das pädagogische Setting bringen, als nicht zielführend wahrgenommen oder sogar aktiv abgewertet werden. Auch die Ideen davon, was ein gelingender Alltag ist (Thiersch 2015) können stark auseinander liegen und zu Problemen in der Zusammenarbeit führen, wenn Professionelle den Mittelklassen-Alltag als Ziel ansetzen und andere Varianten als nicht angemessen abstempeln. In beiden Fällen wird von den Adressat*innen erwartet, sich komplett auf die Professionellen einzulassen. Der kulturimperialistischen Logik zufolge liegt dies an der kulturellen Überlegenheit der oberen Klassen. Die Probleme der Adressat*innen stammen nicht aus ihren individuellen, von der Biografie gezeichneten Lebenslagen, sondern aus ihrer Lebenslage als Mitglied einer spezifischen Kultur (wie der Unterschichtskultur). Deshalb findet sich der Lösungsansatz auch nicht im individuellen Möglichkeitsraum wieder, sondern auf der Ebene angeblich kultureller Verhaltensmuster. Die Angehörigen der unteren Klasse können aufgrund ihrer Kultur ihre Probleme gar nicht selbst bewältigen – da diese der Kultur inhärent sind (bspw. Probleme in der Erziehung oder Suchtprobleme). Ganz nach Paul Nolte müssen Adressat*innen also die Werte der Mittelklasse nahegebracht werden, um sich in ihrer Problemlage selbst helfen zu können. Nur wenn sie sich von ihrer ursprünglichen Kultur abwenden, kann die professionelle Zusammenarbeit erfolgreich sein. Dies entspricht in keinem Fall dem Bild der kulturellen Praxis nach *Doing Culture*, in dem Menschen ihre kulturelle Umgebung aktiv mitgestalten. Der Handlungsspielraum der Adressat*innen wird so stark eingeengt und die Nachhaltigkeit einer solchen pädagogischen Zusammenarbeit ist stark anzuzweifeln. Auch im Studium äußern sich ähnliche Nachteile: Lehrende werden durch unreflektierte klassistische Vorurteile in ihrem pädagogischen Handeln gegenüber Studierenden beeinflusst, was Nachteile für diese mit sich ziehen kann, beispielsweise in der Notenvergabe (siehe Kapitel 2.3). In pädagogischen Einzelsettings wie der Sprechstunde kann sich dies ebenfalls niederschlagen, beispielsweise wenn Student*innen niedriger sozialer Herkunft mit Problemen rund um das Studium Rat bei den Lehrenden suchen. Wenn diesen die Dimension Klasse nicht bewusst sind, könnte auch hier das eigentliche Problem (zum Beispiel ein Habitus-Struktur Konflikt) verkannt werden, wodurch die Lösungsansätze genauso wie bereits beschrieben nicht auf die eigentliche Problematik passen. Wenn dann auch noch von den Studierenden der unteren Klasse erwartet wird,

sich den oberen Klassen anzupassen, um im Studium erfolgreich zu sein, ist Kulturimperialismus ein weiteres Risiko von unreflektiertem Klassismus durch Lehrende.

5 Klassismus als (k)ein Thema im Studium der Pädagogik und Sozialen Arbeit

Internalisierter Klassismus und der Fokus auf habituelle Strukturen der oberen Klassen führen also zu individueller und struktureller Diskriminierung – in der Praxis und im Studium. Hierbei handelt sich jedoch nicht um einen unveränderbaren Zustand. Denk- und Verhaltensmuster, die durch den primären Habitus im Individuum verankert sind, können sich durch Einwirkungen von außen ändern (vgl. Ebert, 2012, S. 105). Ein Beispiel dafür ist der sogenannte professionelle Habitus. Der professionelle Habitus entsteht durch die Erfahrungen in der Praxis, aber auch durch die Werte und Inhalte, die im Studium oder der Ausbildung vermittelt werden. Dazu gehört weiterhin die Fähigkeit zur Reflexion: Einmal spontan, um in der jeweiligen Situation angemessen pädagogisch zu handeln und einmal, um im Nachhinein das eigene Handeln zu betrachten. (vgl. ebd., S. 301 f.) Der Habitus wird sich durch mimetische Lernprozesse angeeignet. Wichtig für diesen Prozess sind gegenseitige Achtung und Wertschätzung, sowie ähnliche Werte und Normen. So werden sich Einstellungen sowie Handlungsweisen der Person angeeignet, die als Vorbild gilt. (vgl. ebd., S. 107 f.) Die Existenz des professionellen Habitus zeigt, wie bedeutsam das Studium für das spätere professionelle Verständnis ist und warum es so wichtig ist, Klassismus im Studium der Pädagogik und Sozialen Arbeit zu thematisieren. Sie zeigt ebenfalls, wie wichtig die Rolle der Lehrenden in diesem Prozess ist. Wenn sie Klassismus in ihren Veranstaltungen thematisieren, handelt es sich also keinesfalls um eine individuelle Agenda. Stattdessen stellt es eine sinnvolle Vertiefung der Studieninhalte dar: die Empirie zeigt, dass Student*innen der sozialen Arbeit ein Bewusstsein für soziale Ungleichheit haben und somit Potential für eine Aufklärung in Bezug auf Klassismus besteht. Außerdem geht aus ihr hervor, dass Sozialarbeiter*innen sich rückwirkend mehr politische Bildung im Studium gewünscht hätten. Lehrende der Pädagogik und sozialen Arbeit haben die Möglichkeit hier anzusetzen und das Studium so zu gestalten, dass das Bewusstsein für Klassismus gefördert wird und in den professionellen Habitus integriert wird. Idealerweise führt dies zu einem professionellen Handeln, indem das Wissen um Klassismus produktiv genutzt wird.

Erwähnenswert ist hier, dass die Reflexion von (gesellschaftlichen) Machtverhältnissen in der Pädagogik und Sozialen Arbeit in den vergangenen Jahren stark an Bedeutung gewonnen hat. Diversitätsbewusstsein ist in beiden Professionen eine wichtige Voraussetzung, was auch die große Menge an Fachliteratur zu Diversität und damit zusammenhängenden Themenkomplexen zeigt. Dass die Differenzlinien eines Menschen seinen Möglichkeitsraum beeinflussen und somit relevant für das professionelle Handeln sind, wird daher auch im Studium vermittelt. An diesem Punkt treffen wir allerdings wieder auf die Problematik, welche zu Beginn dieser Arbeit angesprochen wurde: Wird Klasse als Differenzlinie in diesem Themenkomplex ausreichend beachtet? Zu Beginn habe ich den Mangel an Forschung und Literatur zu diesem Thema angesprochen. Doch aufgrund der Ansammlung an Empirie innerhalb der letzten Kapitel möchte ich nun darlegen, warum ich eine unzureichende Thematisierung von Klassismus im Studium der Pädagogik und Sozialen Arbeit für wahrscheinlich halte. Durch den strukturellen Klassismus im Bildungssystem gelangen deutlich weniger Student*innen aus der unteren Klasse an die Universität als solche der Mittel- und Oberklasse. Diese Ungleichverteilung zieht weiter bis zur Ebene der Doktor*innen und Professor*innen. So gibt es an den Universitäten und in der *scientific community* nur einen geringen Anteil an Menschen der unteren Klasse, welche auf die Dringlichkeit des Themas Klassismus aufmerksam machen könnte, bzw. Klassismus auf akademisch-wissenschaftliche Weise bearbeiten könnte. Dadurch ließe sich teilweise¹² auch der Mangel an Fachliteratur erklären. Weiterhin hat die Empirie gezeigt, dass der akademische Bildungszugang immer noch das Ideal an der Universität ist, was Folgen auf die Interaktion zwischen Kommiliton*innen und zwischen Student*innen und Dozent*innen hat. Es entsteht eine Art Zugzwang, in dem alle Beteiligten des akademischen Settings versuchen, diesem Idealtyp so gut es geht zu entsprechen. Vor allem Student*innen der unteren Klassen versuchen daher, sich dem universitären Betrieb so gut es geht anzupassen, gute Leistungen zu erbringen und die Anerkennung der Dozent*innen zu erlangen. Probleme im Studium zu thematisieren, die aus der Klassenherkunft resultieren,

12 Es ist nämlich anzumerken, dass auch Menschen mit sogenanntem Migrationshintergrund im akademischen Kontext unterrepräsentiert sind, obwohl es mehr Literatur zum Thema Rassismus und/oder Migration gibt. Ich vermute trotzdem, dass die Unterrepräsentation von Menschen unterer Klassen dazu führt, dass Klassismus im akademischen Kontext kaum Thema ist. Allerdings scheint sie nicht der alleinige Faktor dafür zu sein.

oder gar Klassismus bezogene Kritik an den akademischen Strukturen zu äußern kommt nicht in Frage, da so eine Distanz zum akademischen Bildungstyp deutlich wird. Da Klasse nicht so stark im fachlichen Kanon vertreten ist, wird außerdem das Bild vermittelt, dieses Thema wäre für die akademisch-wissenschaftliche Auseinandersetzung (mit Differenzverhältnissen) nicht von Relevanz. Student*innen, die aufgrund des Zugzwangs des akademischen Settings dann nur das tatsächlich im Studium aufbereitete Wissen als das notwendige an – und trauen sich eventuell gar nicht, den Wunsch zu äußern, weitere Themen zu besprechen, da dieses die akademische Wissensstruktur anzweifeln würde. Aus diesen Gründen vermute ich, dass Klasse als Differenzlinie und Klassismus als Diskriminierungsform in der Vermittlung des Diversitätsbewusstseins im Studium zu kurz kommen. Der Fokus liegt größtenteils auf der geschlechtlichen Identität und Sexismus, dem Konzept *race* und Rassismus, und vielleicht noch dem gesundheitlichen Status eines Menschen und *Ableismus*. So wird Klassismus, wenn überhaupt, als nebensächliche, oder zweitrangige Diskriminierungsform wahrgenommen. Dies hängt auch damit zusammen, dass Hochschullehrer*innen, welche in der Position sind, diesen Sachverhalt zu ändern, oft zu den Klassen gehören, welche von der Diskriminierung der unteren Klasse profitieren (siehe Kapitel 3). Eine Sensibilität für das Thema Klasse ist daher nicht vorhanden oder gering ausgeprägt, oder es besteht sogar kein Interesse daran, das Thema zu bearbeiten. Als Teil meiner Forschungsfrage ist daher nun die Überlegung, wie ein angemessener Umgang mit Klassismus im Studium aussehen kann. Ich möchte deshalb auf Grundlage des vorherigen Kapitels erläutern, wie ein Bewusstsein für Klassismus die Praxis positiv beeinflusst und deshalb Teil des Studiums sein sollte. Die hier angeführten Punkte sollen anschließend auf das Studium bezogen werden, um dann konkrete Handlungsvorschläge für den universitären Kontext zu liefern.

5.1 Vorteile eines Bewusstseins für Klassismus in der Praxis

Um verständlich zu machen, wo ich den Vorteil darin sehe, Klassismus im Studium zu thematisieren, möchte ich erneut das theoretische Konstrukt des subjektiven Möglichkeitsraumes heranziehen, welches ich auch für den Kulturbegriff genutzt habe. Diese Theorie wird meistens auf die Adressat*innen der Pädagogik und Sozialen Arbeit bezogen – ich möchte sie allerdings auf die Professionellen anwenden, da auch sie einen Möglichkeitsraum besitzen. Wichtig ist an dieser Stelle die Annahme, dass Menschen nur **innerhalb** ihres subjektiven Möglichkeitsraumes denken und handeln können. Dies heißt im

Umkehrschluss: „Was **außerhalb** ihrer Denkmöglichkeit liegt, kann nicht gedacht, was sich **außerhalb** ihrer Handlungsmöglichkeiten befindet, nicht gemacht werden“ (Leiprecht, 2013, S. 190; Herv.: M. R.). Da der subjektive Möglichkeitsraum sich auf den Menschen als Ganzes bezieht, ist er nicht nur für den persönlichen, sondern auch den beruflichen Alltag relevant. Fehlt Klassismus in der Ausbildung, ist der professionelle Möglichkeitsraum an dieser Stelle eingeschränkt. Wird Klassismus aber thematisiert, **erweitert** sich der Möglichkeitsraum. In der Praxis auf Klassismus zu achten ist dann Teil des beruflichen Alltags, bzw. des professionellen Habitus. Die pädagogische Handlungskompetenzen erweitert sich dementsprechend. Beispielsweise entsteht so ein Bewusstsein dafür, dass Menschen mit niedriger sozialer Herkunft nicht dieselben Ressourcen und Möglichkeiten haben wie Menschen höherer Klasse. Es wird beachtet, dass die soziale Herkunft einen Einfluss darauf haben kann, ob Menschen an einem infrastrukturell/soziodemografisch benachteiligten Ort aufwachsen (zum Beispiel einem Stadtviertel oder einer Region), welche Bildungs- und Berufschancen sie später haben und dass dies nicht allein durch Willenskraft kompensiert werden kann. (vgl. Liu, 2011, S. 7) Des Weiteren fördert die Erweiterung des professionellen Möglichkeitsraumes um Klassismus die Fallanalyse und trägt so zu einem besseren Verständnis der Einzelfälle bei, wodurch Adressat*innen besser geholfen werden kann. Nicht immer ist Adressat*innen der Ursprung ihrer Probleme bewusst – von ihnen dann zu erwarten, ihre Sorgen oder Gefühle in Worte zu fassen kann zu Frustrationen führen und die professionelle Beziehung belasten. Wissen um Klasse und Klassismus kann hilfreich dabei sein, diese Sprachlosigkeit einzuordnen und klassenbezogene Problematiken trotzdem zu erkennen. (vgl. ebd.) Wenn Begrifflichkeiten vorhanden sind, um über Klasse zu reden, hilft eine Sensibilisierung dafür den Professionellen dabei, diese einzuordnen um einschätzen zu können, wie bewusst Adressat*innen das Thema Klasse/Klassismus ist. Durch diese beiden Kompetenzen kann eine professionelle Zusammenarbeit viel intensiver und nachhaltiger gestaltet werden, da mehr Differenzlinien in die Analyse der Professionellen eingeflossen sind. Die Problematik der Adressat*innen wird pointierter identifiziert, wodurch gemeinsame Lösungsversuche potenziell effektiver/erfolgreicher sind.

5.2 Handlungsmöglichkeiten für einen angemessenen Umgang mit Klassismus im Studium

Was bedeutet dies nun für das Studium der Pädagogik und sozialen Arbeit? Meines Erachtens kann ein angemessener Umgang mit Klassismus dort nur mit einem Zusammenspiel verschiedenster Handlungsmöglichkeiten hergestellt werden, welche die vielen Facetten des Themas Klassismus bearbeiten. Daher betreffen sie auch verschiedenste Aspekte des Studiums und können nicht auf einen Handlungsstrang reduziert werden. Wichtig ist jedoch bei allen, dass Klassismus als Diskriminierungsform ernst genommen werden muss, um Erfolg zu haben. Nur so haben die Handlungsmöglichkeiten die Chance, ihr volles Potential zu entfalten. Die folgenden Handlungsmöglichkeiten sind entstanden, da sie mir durch meine Literaturrecherche als sinnvoll erscheinen. Sie sind das Ergebnis meiner subjektiven Bewertung des Materials und beruhen daher nur bedingt auf konkreter Empirie. Allerdings sind die Handlungsvorschläge auch nicht als formvollendete Lösungen angedacht. Stattdessen sollen sie Anregungen geben für die individuelle Reflexion darüber, wie Klassismus als Thema einen Weg ins Studium finden kann, aber auch für Themen weiterführender empirische Forschung.

5.2.1 *Klassismus im Lehrplan*

Ich habe dargelegt, dass Klassismus im Studium nicht genug thematisiert wird. Doch nur wenn über Klassismus und seine Auswirkungen aufgeklärt und diskutiert wird, kann die Differenzlinie für die angehenden Professionellen als relevant für ihr professionelles Handeln angesehen werden. Die Möglichkeit, innerhalb des Studiums über Klassismus zu sprechen müssen also gegeben sein. Erreichen kann man dies, indem man Klassismus in thematisch passende Module integriert, beispielsweise Module über Diversität oder Differenzlinien. Wichtig wäre es hier, eine ganze Vorlesungseinheit dem Thema zu widmen, da im Gegensatz zu Rassismus und Sexismus, viele den Begriff gar nicht kennen oder Vorurteile und Missverständnisse über seine Bedeutung bestehen. Nach einer solchen Aufklärung kann der Begriff besser eingeordnet und als eigenständige Diskriminierungsform in Kontext mit anderen Formen der Diskriminierung gesetzt werden. Neben der Thematisierung in der Vorlesung sollten aber auch ganze Seminare zu Klassismus angeboten werden, um eine Vertiefung des Inhalts zu ermöglichen. Aufgrund des Prinzips der akademischen Freiheit können Dozent*innen weder dazu verpflichtet werden, sich diesem Thema in ihren Seminaren anzunehmen, noch wäre dies wünschenswert. Doch

es gibt andere Wege, das Thema in den Lehrplan zu integrieren. Für Seminare über Klassismus könnten externe Akteure (beispielsweise aus der politischen Bildungsarbeit) über einen Lehrauftrag angestellt werden, die mit der Thematik vertraut sind. Dies könnte bei einer positiven Resonanz durch Student*innen dazu führen, dass die Hemmungen bei anderen Dozent*innen fallen, sich mit Klassismus im Seminarkontext auseinanderzusetzen. Eine weitere Maßnahme könnte eine Art Literatur- bzw. Ressourcenliste rund um das Thema Klassismus sein, welche sowohl Student*innen als auch Dozent*innen zugänglich ist. Ein Beispiel für eine solche Liste wäre die des Instituts für Klassismusforschung¹³. So wäre die Hürde der Literatursuche umgegangen, die viele vor dem Thema abschreckt. Die Liste kann alle Beteiligten ermutigen, sich mehr mit dem Thema auseinanderzusetzen. Weiterhin sollten die Student*innen dazu ermutigt werden, sich in Prüfungsleistungen mit Klassismus zu befassen. Idealerweise würden diese Maßnahmen dazu führen, Klassismus graduell als Gegenstand im Studium der Pädagogik und Sozialen Arbeit zu normalisieren.

5.2.2 Selbstreflexivität als Werkzeug im Umgang mit Klassismus

Der professionelle Habitus sowie die professionelle pädagogische Beziehung zeigen, dass Selbstreflexivität ein wichtiges Werkzeug der pädagogischen und sozialarbeiterischen Praxis ist. Dementsprechend hat das Thema einen wichtigen Stellenwert sowohl in der Fachliteratur als auch im Studium. Es wird stetig vermittelt, wie wichtig es ist, das eigene professionelle Handeln zu betrachten und zu hinterfragen, um in der Praxis angemessen¹⁴ zu handeln. Daher sehe ich Selbstreflexivität als eine Basiskompetenz an, die in der Ausbildung gefördert wird. Allerdings muss auch bei der Selbstreflexivität bedacht werden, wie Differenzlinien hier eine Rolle spielen. Denn es ist nicht nur relevant, ob etwas reflektiert wird, sondern auch wie die Reflexion geschieht. Wenn Student*innen also nahegelegt wird, Klassismus in ihre Reflexion miteinzubeziehen, muss ihnen im nächsten Schritt auch erläutert werden, worauf genau zu achten ist. Ansonsten kann es trotz Bemühungen wieder geschehen, dass klassistische und kulturimperialistische Handlungen in die Praxis einfließen. Dies kann innerhalb der Seminare in Anlehnung an Social

13 Zu finden unter: <https://klassismusforschung.wordpress.com/material/> [12.11.2020]

14 angemessenes Handeln definiere ich nach Herrman Giesecke als situationsabhängig (vgl. Giesecke, 2015, S. 45).

Justice Trainings geschehen. So werden einerseits Student*innen aus der unteren Klasse empowert und privilegierte Student*innen haben die Möglichkeit, ihre Position zu reflektieren und zu sensibilisieren (vgl. Kemper, 2016, S. 16). Es können allerdings auch für die entsprechenden Termine Vorträge oder Workshops durch externe Akteure der politischen Bildungsarbeit herangezogen werden, welche die Student*innen mit ihrer Expertise an das Thema heranführen. Am Ende sollte die Reflexion von Klasse meines Erachtens folgendes beinhalten:

- Es sollte klar sein, dass Klasse als Differenzlinie existiert und in gesellschaftliche Machtverhältnisse eingebunden ist – sie ist eine gesellschaftliche Realität. Klasse in das professionelle Handeln miteinzubeziehen darf daher nicht als anachronistisch verstanden werden, sondern als notwendig. (vgl. Pasuchin, 2015, S. 17).
- Weiterhin sollte beachtet werden, dass die Sichtweise der Adressat*innen auf die Welt, sowie ihr Handeln im Alltag, von ihrem Klassenhabitus beeinflusst wird. Auch die Rolle des eigenen Klassenhabitus für das professionelle Handeln sollte bewusst sein: „Understanding oneself as a culturally constructed and influenced being, especially a social-classed individual, is an important dimension of multicultural competency. [...] The helping professional should understand his or her worldview, biases, expectations, and distortions” (Liu, 2011, S. 14; Ausl.: M.R.). Klassenbewusstsein sollte daher als Kompetenz angesehen werden, welche es in der Praxis anzuwenden gilt.
- Das Wissen darüber, dass eine niedrige Soziale Herkunft im Alltag der Adressat*innen zu struktureller, aber auch zu interaktioneller Diskriminierung führen kann. Daher sollten Student*innen in der Praxis reflektieren können, was dies für den jeweiligen Fall bedeutet (zum Beispiel an welchen Stellen im Leben der Adressat*innen Diskriminierung stattfindet und wie es sich auf deren Alltag auswirkt).
- Es gilt außerdem zu berücksichtigen, dass die Aufgabe bzw. Position von Professionellen an klassistische Strukturen gebunden sein kann. Somit wird trotz einer individuellen, klassismussensiblen Einstellung Diskriminierung im professionellen Setting reproduziert. Dies muss in der Praxis identifiziert werden, damit ein individueller Umgang mit der Situation gefunden werden kann.

5.2.3 *Umgestaltung der Studiengänge/Den eigenen Klassismus bearbeiten*

Über Klassismus im Studium aufzuklären und als Dimension der Selbstreflexion bewusst zu machen, sind erste, wichtige Schritte. Doch muss ebenfalls das pädagogisch-akademische Setting betrachtet werden, in dem dies geschieht. Anhand meiner Empirie konnte ich darstellen, dass sich klassistische Strukturen auch an der Universität wiederfinden lassen und klassistische Diskriminierung auch von Lehrenden ausgeht. Wenn in einem solchen Umfeld Klassismus thematisiert wird, ohne dass Seitens der Dozent*innen die eigene Verwobenheit in klassistische Strukturen thematisiert wird, wirkt es nicht authentisch. Eine solche Doppelmoral (von anderen eine klassismussensible Haltung erwarten, ohne den eigenen Klassismus zu bearbeiten) wird von Student*innen nicht unbemerkt bleiben und kann dazu führen, dass sie das Thema nicht ernst nehmen. Auch bei den von Klassismus betroffenen Studierenden kann dies als einfaches Lippenbekenntnis aufgenommen werden und sie demotivieren oder frustrieren. Somit müssen die Studiengänge sich mit dem eigenen Klassismus auseinandersetzen. Selbstverständlich können einzelne Studiengänge nicht den gesamten akademischen Betrieb umorganisieren, um (strukturellen) Klassismus an der Universität gänzlich zu beenden. Dennoch haben sie innerhalb ihres Handlungsspielraumes Möglichkeiten sicherzustellen, dass Selektions- und Diskriminierungsmechanismen so wenig wie möglich greifen. Ein wichtiger Schritt wäre beispielsweise, dass die Studiengänge sich so strukturieren, dass sie eine wissenschaftliche Persönlichkeit aktiv fördern und nicht von Beginn an voraussetzen (vgl. Bremer, 2009, S. 300). Seminare, in denen Student*innen an wissenschaftliches Arbeiten und universitäre Strukturen herangeführt werden, können hier von großem Nutzen sein. Solche Angebote werden an immer mehr Universitäten in verschiedensten Studiengängen schon umgesetzt, wovon Student*innen ohne akademischen Habitus stark profitieren. Aber auch in der individuellen Interaktion zwischen Student*innen und Dozent*innen sollte dies umgesetzt werden. Wenn Student*innen beispielsweise ohne Fragestellung in eine Sprechstunde kommen, sollte dies nicht von vorneherein negativ gewertet werden (vgl. Bremer, 2009, S. 300). Stattdessen sollte im Rahmen der Möglichkeiten gemeinsam erörtert werden, wo die Schwierigkeiten liegen und was eventuelle Interessensgebiete der Student*innen sind. So werden Student*innen dabei unterstützt, sich aktiv mit den Studieninhalten auseinanderzusetzen und zu lernen, im weiteren Studienverlauf eigenständig Fragestellungen zu entdecken. Ein Grund warum die wissenschaftliche Persönlichkeit oft vorausgesetzt wird, ist, dass Studiengänge

dem Leitbild des Ideals vom freien Intellektuellen folgen, welche aus intrinsischer Motivation heraus ihr wissenschaftliches Interesse ausleben und ihr Studium autonom meistern (vgl. ebd.). Mittels der von mir ausgewählten Empirie wurde bereits dargestellt, dass dieses Bild nicht auf alle Student*innen zutrifft. Daher sollten die freien Intellektuellen als das dargestellt werden, was sie tatsächlich sind: Eine Art von Bildungstyp unter vielen anderen, die unter Student*innen vorzufinden sind. Statt ihn (unbewusst) als Nonplusultra der Bildungstypen anzusehen, sollten alle Arten des Bildungszugang in den Studiengängen respektiert und wertgeschätzt werden. Nur weil ein Diskussionsbeitrag nicht akademisch formuliert ist, bedeutet dies nicht, dass er nicht wertvoll für die Debatte sein kann. Und auch Prüfungsleistungen, welche in der Herangehensweise nicht dem akademischen Ideal entsprechen, können in interessanten wissenschaftlichen Fragestellungen resultieren. Außerdem können die Studiengänge weitere Hilfsangebote einrichten, beispielsweise *peer to peer* Angebote, die sich mit wissenschaftlichem Arbeiten befassen. Student*innen mit niedriger sozialer Herkunft sind sich ihrem Status oft allzu bewusst und wollen umso mehr die Anerkennung der Dozent*innen. Das könnte dazu führen, dass aus der Angst heraus sich bloßzustellen, wichtige Fragen nicht gestellt werden. In der *peer to peer* Beratung könnte die Hemmschwelle niedriger sein, da die Fragen in einem sicheren Raum gestellt werden können. Zusammenfassend kann man Handlungsmöglichkeiten dieser Art als eine Reflexion der Dozent*innen über die eigene Machtposition im akademischen Betrieb. Denn „erst wenn man die Mechanismen, Begrenztheit und damit zusammenhängende Relativierungen erkennt und akzeptiert, wird auch ein rationaler Umgang damit möglich“ (Bremer, 2009, S. 302). Wenn die Studiengänge der Pädagogik und Sozialen Arbeit also signalisieren, dass sie die eigene Verwobenheit in klassistische Diskriminierungen wahrnehmen und aktiv gegen diese Arbeiten, wird dies von den Student*innen aufgenommen. Da sich der professionelle Habitus durch mimetisches Lernen angeeignet wird, ist in so einer Atmosphäre die Wahrscheinlichkeit größer, dass klassismussensible Denk- und Handlungsmuster in den professionellen Habitus der Student*innen übergehen.

5.2.4 Die politische Profession stark machen

Die Politisierung der Sozialen Arbeit ist innerhalb des Fachdiskurses ein Dauerthema. Sowohl national als auch international gibt es Verbände, die für eine Soziale Arbeit plädieren, welche sich dem Thema der sozialen Gerechtigkeit zuwendet und sich am politischen Geschehen beteiligt. So fordert der Deutsche

Berufsverband für Soziale Arbeit: „Sozialarbeiter_innen haben eine Verpflichtung, soziale Gerechtigkeit zu fördern, in Bezug auf die Gesellschaft im Allgemeinen und in Bezug auf die Person, mit der sie arbeiten“ (vgl. Greune/Maus/Schumacher/Lohwasser/Gosejacob-Rolf/Krämer/Leinenbach, 2014, S. 30). Und auch die amerikanische *National Association of Social Workers* schreibt:

“Social workers pursue social change, particularly with and on behalf of vulnerable and oppressed individuals and groups of people. Social workers' social change efforts are focused primarily on issues of poverty, unemployment, discrimination, and other forms of social injustice. These activities seek to promote sensitivity to and knowledge about oppression and cultural and ethnic diversity. Social workers strive to ensure access to needed information, services, and resources; equality of opportunity; and meaningful participation in decision making for all people.” (NASW, 2017)

Es gibt jedoch auch Gegenstimmen, welche eine andere Sichtweise auf das Thema haben. Sie argumentieren, dass die Soziale Arbeit durch eine Einmischung in das politische Feld ihre Zuständigkeiten überschreitet, da sie lediglich Auftragnehmerin der Politik ist und daher nicht definieren darf, was gerecht ist und was nicht (vgl. Becker-Lenz/Müller, 2009, S. 365; 388). Für einen angemessenen Umgang mit Diskriminierung generell, aber vor allem mit Klassismus, ist es äußerst wichtig, diese Sichtweise im Studium **nicht** zu vermitteln. Innerhalb dieser Arbeit konnte ich mehrmals darlegen, wie die Pädagogik und die Soziale Arbeit stets in gesellschaftliche Machtverhältnisse verwickelt sind. Dies trifft vor allem zu, wenn man die Professionen als Auftragnehmer der Politik ansieht. Denn (auch dies ist klar geworden) es sind nicht nur individuelle Akteure, sondern auch Staatsorgane wie Behörden, welche durch ihre Machtposition Klassismus ausüben. Einer solchen Politik zu überlassen, was gerecht ist und was nicht, könnte dann nicht nur als unangemessen, sondern sogar als grob fahrlässig gegenüber dem Wohlergehen der Adressat*innen angesehen werden. Dies gilt umso mehr, wenn man einen Blick in die Vergangenheit der Sozialen Arbeit wirft und sich die Rolle von Wohlfahrtsverbänden im Nationalsozialismus beim Vorgehen gegen sogenannte *Asoziale*¹⁵ anschaut (vgl. Wissenschaftliche Dienste, 2016, S. 6–8).

15 Hierbei handelt es sich um einen entmenslichenden Ausdruck der Nationalsozialisten. Es ist eine Art Sammelbegriff für Menschen, die als der unteren Klasse zugehörig zugeordnet werden können und in der nationalsozialistischen Ideologie als minderwertig angesehen und dementsprechend verfolgt wurden.

Während die Soziale Arbeit zumindest eine Politisierung der Profession als diskussionswürdig anerkennt, hält sich die Pädagogik hier deutlich bedeckter. Dies liegt daran, dass sich die Pädagogik oft als neutrale Instanz ansieht, welche sich nicht von außen beeinflussen lässt (vgl. Liebau, 2009, S.44f.; Gruschka, 2014, S. 45). Doch auch sie muss über ihre Rolle in gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen nachdenken. Andreas Gruschka spricht beispielsweise von einer „Kolonialisierung des Pädagogischen“ (Gruschka, 2014, S. 46) durch den Neoliberalismus, welche im schlimmsten Fall im Ende der Pädagogik resultieren kann. Er kritisiert, dass „die Bedingungen, unter denen Bildung gedeihen kann, schier systematisch ausgehebelt (werden), in der Schule wie in der Universität“ (ebd., S.46). Statt durch Bildung die Mündigkeit und Urteilskraft der Rezipient*innen herauszubilden, wird Bildung als Konsumgut angesehen mit dem Ziel, Kompetenzen zu erwerben, die ökonomisch verwertbar sind (vgl. ebd., S. 47–55). Gruschka sieht die Lösung gegen eine Vereinnahmung der Pädagogik durch gesellschaftliche Partikularinteressen in widerständigem Verhalten (vgl. ebd., S. 56–57). Es ist also für beide Studiengänge relevant, sich mit dem Thema der Politisierung auseinanderzusetzen. Doch was genau sollte den Student*innen vermittelt werden und warum ist dies gerade für den angemessenen Umgang mit Klassismus relevant?

Den Student*innen sollten Verstrickungen der Pädagogik und Sozialen Arbeit in gesellschaftliche Machtverhältnisse erläutert werden um sie für den Zusammenhang zwischen ihrer beruflichen Tätigkeit und struktureller Diskriminierung zu sensibilisieren. Dementsprechend sollte ihnen nahegebracht werden, sich (selbst)kritisch mit den Verhältnissen innerhalb ihres Berufsfeldes auseinanderzusetzen, um klassistische Handlungsweisen nicht unreflektiert zu reproduzieren, da der Beruf dies verlangt. Sie sollen dazu befähigt werden, ihr berufliches Handeln und die äußeren Umstände zu analysieren, um etwaige klassistische Strukturen zu identifizieren. Weiterhin sollten sie ermutigt werden, sich dem Potential ihrer eigenen Rolle bewusst zu werden: dass sie als Teilnehmer*innen des klassistischen Systems nicht machtlos sind, sondern die Verhältnisse ändern können. Dass soll ihnen dabei helfen, selbstsicher zu agieren, wenn sie klassistische Aussagen ansprechen und strukturellen Klassismus bearbeiten. Werden die Pädagogik und die Soziale Arbeit als politische Professionen angesehen, so bekommt auch das *Empowerment* der Adressat*innen eine stärkere Bedeutung. Die Student*innen sollten dafür sensibilisiert werden, innerhalb der Möglichkeitsräume der Adressat*innen Wege zu finden, sie trotz klassistischer Diskriminierung zur Selbstermächtigung zu animieren. Hier sollte auch das Reflexionsvermögen dahingehend geschult werden, in welchen professionellen Kontexten dies sinnvoll ist und in welchen nicht. Ein weiterer

Punkt, der vor allem die Pädagogik betrifft (aber auch Sozialarbeiterische Settings betreffen kann) ist das widerständige Verhalten gegen die Vereinnahmung der Pädagogik durch Ideologien, welche die meritokratische Rhetorik reproduzieren, dass Alle im Bildungssystem erfolgreich sein können, wenn sie sich genug anstrengen. Solche Ideologien gehen oft einher mit einer Sicht auf Bildung als Mittel für ökonomische Zwecke, wodurch der Fokus auf dem Erwerb marktwirtschaftlich verwertbarer Kompetenzen und nicht auf Persönlichkeitsentwicklung liegt. Hier den kritischen Blick der Student*innen zu fördern ist ebenfalls wichtig für einen angemessenen Umgang mit Klassismus. Er verhindert nämlich, dass die ökonomische Verwertungslogik unkritisch auf Bildungsprozesse übertragen wird. Stattdessen liegt der Fokus auf der Entwicklung der Mündigkeit und Urteilskraft der Individuen und nicht auf „Verhaltensumbau, Anpassungsbereitschaft und der Entwertung eingebrachter Bildung und Erfahrung“ (Gruschka, 2014, S. 47). Wird dies umgesetzt, können Student*innen auch nicht mehr aufgrund der von Bremer thematisierten Bildungszugänge diskriminiert werden, da der Fokus auf individueller Weiterentwicklung und nicht auf der Anpassung an einen Mittel- oder Oberklassenhabitus liegt. Gruschka spricht dieser kritischen Haltung von Pädagog*innen einen besonders hohen Stellenwert zu, da hiervon abhängig ist, ob sich „das versprochene Optimierungswissen [des Neoliberalismus] von außen sich als trügerisch, ja als nutzlos, weil unzutreffend erweist“ (ebd. S.57; Einf.: M. R.). Vor allem für die Pädagogik im akademischen Betrieb ist diese Sichtweise relevant, da gerade an den Universitäten die Kolonialisierung der Pädagogik ihre Wirkung zeigt:

„Deren Management betreibt die Wissenschaft nicht mehr als Ziel, sondern als Mittel zum Geschäftsgewinn. Die Wissenschaft akzeptiert die Liquidation von kritischer Distanz, Eigensinn, historischem Wissen und Aufklärung, weil all das den uniformierten Betriebszweck stört [...] Für Bildung im Medium der Wissenschaft als kritische Forschung ist da wenig Platz.“ (Gruschka, 2014, S. 48; Ausl.: M.R.)

Doch auch für die Soziale Arbeit ist dies nicht unwichtig, da in beiden Professionen so vermittelt wird, dass die Entwicklung, Interessen und Bedürfnisse der Adressat*innen im Vordergrund der professionellen Arbeit stehen sollte und nicht das, was etwaige Ideologien von den Professionen erwarten.

Schlussendlich ist das Ziel dieser Art der Annäherung an die Idee der politischen Profession die Student*innen dazu ermutigen, sich für ihre Adressat*innen einzusetzen indem sie öffentlich Missstände in den Professionen und der Gesellschaft skandalisieren und entsprechende politische Forderungen stellen. Eine solche

Haltung wird oft dahin gehend kritisiert, dass Professionelle nicht die Interessen ihrer Adressat*innen vertreten können, da dies bevor- und entmündigend sei (vgl. Becker-Lenz/Müller, 2009, S. 383). Ich sehe dies als ein Risiko, das entstehen *kann*, wenn sich die Professionen unreflektiert zu politischen Themen äußern, welche die Adressat*innen betreffen. Wenn aber Professionelle die nötige Sensibilisierung und das Reflexionsvermögen haben, um Diskriminierungserfahrungen im Leben der Adressat*innen einzuordnen, die eigenen Machtverhältnisse und Privilegien zu reflektieren und mit den Adressat*innen offen über ihre Bedürfnisse zu kommunizieren, ist dieses Risiko sehr gering und steht meines Erachtens nach nicht im Verhältnis zur Relevanz, welche die politische Profession hat – vor allem in Bezug auf Klassismus. Denn die Kritik an einer politischen Profession fußt darauf, dass die Adressat*innen selbst für ihre Interessen einstellen können – was jedoch bei einem Mangel an ökonomischen Kapital äußerst schwer wird. Perfekt illustriert wird dies anhand der bereits in Kapitel 5.2 erwähnten Amsterdamer Verträge. Während andere Diskriminierungsgründe, die ebenfalls gestrichen werden sollten, wieder eingeführt wurden, schaffte es die soziale Herkunft nicht. Als Grund dafür nennt eine Aktivistin der damaligen Zeit, dass im Gegensatz zu den anderen Kategorien keine Lobby existierte, welche sich für die der sozialen Herkunft einsetzten. (vgl. Kemper/Weinbach, 2016, S. 112) Man kann also auf verschiedenste Weise diskriminiert werden: Aufgrund des Geschlechts, der sexuellen Orientierung oder einer Behinderung. Diese Differenzlinien kollidieren allerdings nicht zwingend mit der Menge an ökonomischem Kapital über die man verfügt, um Lobbyarbeit zu betreiben. Der Diskriminierungsgrund der unteren Klasse schließt dies jedoch kategorisch aus. Es ist ihr inhärent, über kein oder wenig ökonomisches Kapital zu verfügen – ansonsten würde sie nicht existieren. Dieses Problem zeigt, dass auch im politischen Aktivismus die Angehörigen der unteren Klasse von Beginn an strukturell benachteiligt werden. Die begünstigte Position als Professionelle zu nutzen, um ihren Anliegen Gehör zu verschaffen ist somit nicht entmündigend, sondern ein notwendiger Schritt, um klassistische Diskriminierung zu bearbeiten: Sowohl in der universitären Ausbildung als auch in der Praxis.

6 Fazit

Gegenstand dieser Studie war, ob und wie Klassismus einen Einfluss auf das Studium der Pädagogik und Sozialen Arbeit hat. Meine Recherche und die Analyse des Materials hat ergeben, dass Klassismus auf zwei Arten das Studium ganz besonders beeinflusst:

Erstens beeinflusst struktureller Klassismus den Zugang zu und das Studium an der Universität. Er führt zu einer hohen Anzahl von Student*innen der mittleren und oberen Klassen, während junge Menschen der unteren Klassen sich ein Studium oft gar nicht erst zumuten. Der Trend setzt sich fort über den Master, die Promotion bis hin zur Ebene der Professuren und fördert eine homogene Zusammensetzung des akademischen Settings. Es sind jedoch nicht nur die Strukturen, sondern auch auf der zwischenmenschlichen Ebene findet Klassismus statt. Dozierende bewerten die Student*innen aufgrund ihrer Lernzugänge und bevorzugen solche, die dem akademischen Habitus entsprechen. So wird das Lernsetting dementsprechend geformt und es besteht das Risiko eines negativen Einflusses auf den Studienerfolg von Student*innen der unteren Klasse. Hierbei handelt es sich um Phänomene, die zwar auf alle Studiengänge zutreffen, nichtsdestotrotz sind diese Ergebnisse hochrelevant für den Umgang mit Klassismus im Studium der Pädagogik und Sozialen Arbeit: Denn sie beeinflussen, wer die Fächer studiert, wer die Lehre in ihnen tätigt und wie Lehrende und Studierende interagieren.

Zweitens hat Klassismus außerdem einen Einfluss auf das Studium, da auch Student*innen internalisierten Klassismus in sich tragen und reproduzieren. Dies scheint mir als bedeutungsvoll, da dieser Klassismus Auswirkung auf die pädagogische und sozialarbeiterische Praxis hat. Es hat sich gezeigt, dass Einstellungen sowohl aus dem Alltag als auch aus dem Studium den professionellen Habitus beeinflussen und somit Auswirkungen auf das spätere professionelle Handeln der Student*innen haben. Wird im Studium nicht über Klassismus aufgeklärt oder dieser sogar reproduziert, entsteht bei ihnen an dieser Stelle ein blinder Fleck, der ihr gesamtes professionelles Handeln beeinflusst. Als Konsequenz daraus wird das eigene klassistische Handeln nicht reflektiert

und der Einfluss von Klassismus auf die Situation der Adressat*innen nicht in die Suche nach Lösungsstrategien miteinbezogen.

Um Diskriminierung gegen Student*innen und Adressat*innen der Pädagogik und Sozialen Arbeit zu verhindern, ist es also unabdingbar, einen angemessenen Umgang mit Klassismus zu finden. Den von mir vorgeschlagenen Handlungsmöglichkeiten ist hierbei gemeinsam, dass bei allen die Differenzlinie Klasse aktiv reflektiert wird. Dadurch schließe ich, dass es im Grunde diese aktive Reflexion von Klasse ist (durch Dozierende und Studierende), welche zu einem angemessenen Umgang mit Klassismus führt. So eine reflexive Praxis lässt sich selbstverständlich nicht von heute auf morgen in ein Bildungssystem implementieren, welches noch viel zu oft die Existenz von Klassismus leugnet. Doch wenn Stück für Stück die von mir genannten Handlungsmöglichkeiten Einzug in den akademischen Betrieb finden, würde dies langfristig sowohl die Studiengänge als auch die Praxis der beiden Professionen verändern. Meine Hoffnung ist, dass so eine Fachkultur entsteht, in der Klassismus denselben Stellenwert wie andere Diskriminierungsformen bekommt und entsprechend thematisiert wird. Klassismus wäre dann ein fester Bestandteil des Studiums, was sich auch positiv auf die Praxis auswirken würde, da Professionelle nun wissen, wie sie die Differenzlinie Klasse in ihr professionelles Handeln integrieren können. Eine klassismussensible Fachkultur hätte auch zur Folge, dass sich die Leerstelle in der Forschung rund um Klassismus füllt. Denn die Literaturrecherche zu dieser Arbeit zeigte, dass eine Vielzahl an Forschung sich implizit mit Klassismus auseinandersetzen (beispielsweise Studien über soziale Herkunft), es jedoch an direkter Forschung zu Klassismus fehlt. Dies hat es erschwert, in der Empirie konkrete Antworten auf meine Forschungsfrage zu finden und dazu geführt, dass zum Teil Vermutungen angestellt wurde¹⁶. Ich würde dies als Herausforderung ansehen, die aber nicht durchweg negativ zu bewerten ist, da ich so bestimmte Themen herausarbeiten konnte, zu denen weiter geforscht werden könnte. Folgende Themen bieten sich für eine weitergehende Forschung an:

- Da Studien um Klassismus im universitären Kontext sich häufig die Strukturen anschauen, wäre es interessant zu erforschen, wie oft Student*innen mit Klassismus durch Dozierende und Kommiliton*innen konfrontiert

16 Dies betrifft beispielsweise die Vermutung, dass die Forschungsergebnisse zu Klassismus unter Studierenden der sozialen Arbeit auch auf die der Pädagogik zutreffen.

sind und ob hier internalisierter Klassismus überwiegt oder auch offene, absichtsvolle Diskriminierung stattfindet.

- Weiterhin könnte eine detaillierte Analyse von Materialien wie Studienverlaufsplänen und Modulbeschreibungen von Studiengängen der Pädagogik und Sozialen Arbeit in Deutschland vorgenommen werden, um empirische Ergebnisse darüber zu bekommen, wie Klassismus im Lehrplan thematisiert wird und ob es hier Unterschiede zu anderen Differenzlinien gibt.
- Klassismus in der Praxis ist ein weiterer großer Komplex, der noch mehr Forschung benötigt. Hier könnten einerseits Adressat*innen der Sozialen Arbeit und Pädagogik über klassistische Diskriminierung durch Professionelle befragt werden. Andererseits könnte aber auch eine Studie mit Professionellen durchgeführt werden, um mehr über ihren internalisierten Klassismus zu erfahren.

Weitere Forschung zu Klassismus im Feld der Pädagogik und Sozialen Arbeit wird auf jeden Fall benötigt und kann dazu beitragen, dass konkrete Handlungsmöglichkeiten erarbeitet werden, um Klassismus im Studium zu bearbeiten. Bis es sich als Thema innerhalb der Pädagogik und Sozialen Arbeit fest etabliert hat, ist jede noch so kleine Auseinandersetzung mit Klassismus in den Studiengängen der Pädagogik und Sozialen Arbeit ein Schritt in die richtige Richtung.

Literatur

- Abels, H. & König, A. (2010). Sozialisation – Soziologische Antworten auf die Frage, wie wir werden, was wir sind, wie gesellschaftliche Ordnung möglich ist und wie Theorien der Gesellschaft und der Identität ineinander spielen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hrsg.) (2013). Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben. Berlin: Antidiskriminierungsstelle des Bundes.
- Baron, C. (2013). „Zu hoch für dich“ – Warum ist es unter Linken en vogue, sich über Angehörige der sogenannten Unterschicht lustig zu machen?. Konkret (5) 44–47.
- Becker-Lenz, R. & Müller, S. (2009). Der professionelle Habitus in der Sozialen Arbeit – Grundlagen eines Professionsideals (Bd.1). Bern u. a.: Peter Lang.
- Bourdieu, P. (1987). Die feinen Unterschiede – Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Ernst Klett.
- Bouajila, M. (2019). Urteil gefällt: Hartz IV Sanktionen teilweise verfassungswidrig. Online verfügbar unter: <https://www.hartziv.org/news/20191105-urteil-gefaellt-hartz-iv-sanktionen-teilweise-verfassungswidrig.html> [13.11.2020].
- Bremer, H. (2006). Die Notwendigkeit milieubezogener pädagogischer Reflexivität. Zum Zusammenhang von Habitus, Selbstlernen und sozialer Selektivität. In B. Friebertshäuser & M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), Reflexive Erziehungswissenschaft: Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu (S. 289–308). Wiesbaden: VS Verlag.

- Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (2005). Vorrang für die Anständigen – Gegen Missbrauch, „Abzocke“ und Selbstbedienung im Sozialstaat. Online verfügbar unter:
[https://www.harald-thome.de/fa/harald-thome/files/Gesetzestexte %20SGB %20II %20+ %20VO/Gesetzestexte %20SGB %20XII %20+ %20VO/Seminare/Clement/Sozialmissbrauch_Bericht_BMWA.pdf](https://www.harald-thome.de/fa/harald-thome/files/Gesetzestexte%20SGB%20II%20+%20VO/Gesetzestexte%20SGB%20XII%20+%20VO/Seminare/Clement/Sozialmissbrauch_Bericht_BMWA.pdf) [13.11.2020].
- Chassé, K. (2010). Unterschichten in Deutschland – Material zur kritischen Debatte. Wiesbaden: VS Verlag.
- Deutscher Bundestag (2019). Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Jessica Tatti, Susanne Ferschl, Matthias W. Birkwald, weiterer Abgeordneter und der Fraktion DIE LINKE. – Drucksache 19/10139 – Diskriminierung in Jobcentern – Risiken, Erfahrungen, Abwehr. Online verfügbar unter:
<https://dip21.bundestag.de/dip21/btd/19/110/1911042.pdf> [13.11.2020].
- Ebert, J. (2012). Erwerb eines professionellen Habitus im Studium der Sozialen Arbeit (Bd. 20). Hildesheim: Georg Olms.
- Eilers, D. (2018). „blue scholars“ – Interdependente Klassismusanalyse als kollektive Forschung. In H. Mai, T. Merl, M. Mohseni (Hrsg.), Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen: Aktuelle erziehungswissenschaftliche Perspektiven zur pädagogischen Praxis (Bd. 10, S. 91–104). Wiesbaden: Springer VS.
- El-Mafaalani, A. (2020). Mythos Bildung – die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. Köln. Kiepenheuer & Witsch.
- Gäbler, B. (2020). Armutszeugnis – Wie das Fernsehen die Unterschicht vorführt. Frankfurt am Main: Otto Brenner Stiftung. Online verfügbar unter:
<https://www.otto-brenner-stiftung.de/wissenschaftsportal/informationseiten-zu-studien/armutszeugnis-wie-das-fernsehen-die-unterschichten-vorfuehrt/> [13.11.2020].
- GfK Entertainment (2010). Thilo Sarrazin sprengt alle Rekorde. Online verfügbar unter: <https://www.gfk-entertainment.com/news/thilo-sarrazin-sprengt-alle-rekorde.html> [13.11.2020].
- Giesecke, H. (2015). Pädagogik als Beruf – Grundformen des pädagogischen Handelns (12. Aufl.) Weinheim: Beltz Juventa.

- Greune, J., Maus, F., Schumacher, T., Lohwasser, C., Gosejacob-Rolf, H., Krämer, I., Leinenbach, M., Stark-Angemeier, G. (2014). Die Anwendungsperspektive der Berufsethik: Prinzipien. *Forum Sozial – Die berufliche Soziale Arbeit* (4), 28–32. Online verfügbar unter: <https://www.dbsh.de/profession/berufsethik/berufsethik-des-dbsh.html> [13.11.2020].
- Gruschka, A. (2014). Adeus Pädagogik?. *Pädagogische Korrespondenz – Zeitschrift für Kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft* (49), 43–58.
- Goonatilake, S. (2011). Kulturimperialismus: Eine kurze Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. In B. Hamm, R. Smandych, (Hrsg.), *Kulturimperialismus*. (Bd.5, S. 58–80). Berlin: Kai Homilius.
- Hacker, J. (2020). Hartz IV deckt Stromkosten nicht: Regierung verweigert sich. Online verfügbar unter: <https://www.hartziv.org/news/20200911-hartz-iv-deckt-stromkosten-nicht-regierung-verweigert-sich.html> [13.11.2020].
- Hamm, B. (2011). Kulturimperialismus: Die politische Ökonomie des Kulturimperialismus. In B. Hamm, R. Smandych, (Hrsg.), *Kulturimperialismus*. (Bd.5, S. 21–54). Berlin: Kai Homilius.
- HartzIV.Org. (o. A.). Hartz IV und Kindergeld. Online verfügbar unter: <https://www.hartziv.org/hartz-iv-und-kindergeld.html> [13.11.2020].
- Höring, K.H. & Reiter, J. (2004). *Doing Culture: Kultur als Praxis*. In K. Hörning, J. Reiter (Hrsg.), *Doing Culture – Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S. 9–18). Bielefeld: transcript Verlag.
- Jäger, M., Jäger, S. (2007). *Deutungskämpfe – Theorie und Praxis kritischer Diskursanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kemper, A. (2016). *Klassismus – Eine Bestandsaufnahme*. Erfurt: Friedrich-Ebert-Stiftung; Landesbüro Thüringen.
- Kemper, A. & Weinbach, H. (2016) *Klassismus – Eine Einführung* (2.Aufl.). Münster: UNRAST.
- Kulke, D. (2019). *Wie ticken Studierende der Sozialen Arbeit politisch? – Ergebnisse einer Befragung von Studierenden der Sozialen Arbeit*. o. A.: o. A. Online verfügbar unter: <https://www.kiss-hh.de/aktuelles/details/>

- artikel/wie-ticken-studierende-der-sozialen-arbeit-politisch-ergebnisse-einer-befragung-von-studierenden-de.html [13.11.2020].
- Leiprecht, R. (2013) „Subjekt“ und „Diversität“ in der Sozialen Arbeit. In S. Wagenblass, C. Spatscheck (Hrsg.), *Bildung, Teilhabe und Gerechtigkeit – Gesellschaftliche Herausforderungen und Zugänge Sozialer Arbeit*. (S. 184–199.) Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Liebau, E. (2009). *Der Störenfried: Warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen*. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft: Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (2. Aufl.; 41–58). Wiesbaden: VS.
- Liebau, E. (2012). *Pierre Bourdieu (1930–2002): Gesellschaftliche Grundlagen einer rationalen Pädagogik*. In B. Dollinger (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik: Die Bildung der modernen Gesellschaft* (3. Aufl.; S. 353-376). Wiesbaden: VS.
- Liu, W. (2011). *Social Class and Classism in the Helping Professions: Research, Theory, and Practice*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Merl, T., Mohensi, M., Mai, H. (2018). *Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Eine Einführung*. In: H. Mai, T. Merl, M. Mohensi (Hrsg.) *Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen: Aktuelle erziehungswissenschaftliche Perspektiven zur pädagogischen Praxis* (Bd.10, S. 1–17). Wiesbaden: Springer VS.
- Möller, C. (2015). *Herkunft zählt (fast) immer. Soziale Ungleichheiten unter Universitätsprofessorinnen und -professoren*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- National Association of Social Workers (2017). *Read the Code of Ethics*. Online verfügbar unter: <https://www.socialworkers.org/About/Ethics/Code-of-Ethics/Code-of-Ethics-English> [13.11.2020].
- Pasuchin, I. (2015). *Für wen ist Eintrichtern besser? Klassistische Verlagerung eines pädagogischen Grundkonfliktes im Rahmen des Heterogenitätsansatzes*. *Pädagogische Korrespondenz – Zeitschrift für Kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft* (52), 4–20.
- Reif, F. & Prüwer, T. (2014). *A wie Asozial – So demontiert Hartz IV den Sozialstaat*. Marburg: Tectum.

- Roth, G. & Ragus, S. (2018). Wie beurteilen Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter politische Aufgaben in der Praxis Sozialer Arbeit und wie politisch interessiert, engagiert und kompetent sehen sie sich selbst?. o. A.: o. A. Online verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/325527893_Sozialarbeit_und_Politik_Wie_beurteilen_Sozialarbeiterinnen_und_Sozialarbeiter_politische_Aufgaben_in_der_Praxis_Sozialer_Arbeit_und_wie_politisch_intereessiert_engagiert_und_kompetent_sehen_sie_sich_s [13.11.2020].
- Roth, G. & Yollu-Tok, A. (2017). Politische Einstellungen bei Studierenden im Bereich Sozialwesen (Soziale Arbeit, Sozialarbeit, Sozialpädagogik). neue praxis – Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik (2), 155–172. Online Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/318338638_Politische_Einstellungen_bei_Studierenden_im_Bereich_Sozialwesen_Soziale_Arbeit_Sozialarbeit_Sozialpadagogik_in_neue_praxis_Zeitschrift_fur_Sozialarbeit_Sozialpadagogik_und_Sozialpolitik_22017_S_155 [13.11.2020].
- Schmitt, L. (2010). Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium. Wiesbaden: VS.
- Schröder, J & Winde, M. (2017). Hochschulbildungsreport 2020: Höhere Chancen durch höhere Bildung? – Jahresbericht 2017; Halbzeitbilanz 2010/2015. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V..
- Song, M. (2017). Why we still need to talk about race. Ethnic and Racial Studies, 41 (6), 1–15. Online verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/322013522_Why_we_still_need_to_talk_about_race [13.11.2020].
- Well, L. (2020). Unsere Untersuchung der Hartz-IV-Algorithmen zeigt: Hier diskriminiert der Mensch und nicht die Maschine. Online verfügbar: <https://algorithmwatch.org/story/hartz-iv-algorithmen-diskriminierung/> [13.11.2020].
- Wissenschaftliche Dienste (2016). „Asoziale“ im Nationalsozialismus. Online verfügbar unter: <https://www.bundestag.de/resource/blob/478780/946af6a53de4beedba650bf537254942/WD-1-026-16-pdf-data.pdf> [13.11.2020].

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Raum der sozialen Positionen und Raum der Lebensstile. Aus: Bourdieu, P. (2006). Sozialer Raum, symbolischer Raum. In J. Dünne, S. Günzel, H. Doetsch & R. Lüdeke (Hrsg.), *Raumtheorie: Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften* (S.357). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Abb. 2: Soziale Herkunftsgruppen nach Fächergruppen in Prozent. Aus: Möller, C. (2015). *Herkunft zählt (fast) immer. Soziale Ungleichheiten unter Universitätsprofessorinnen und -professoren* (S.226). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Abb. 3: Fächergruppen nach sozialer Geschlossen- bzw. Offenheit in Prozent. Aus: Möller, C. (2015). *Herkunft zählt (fast) immer. Soziale Ungleichheiten unter Universitätsprofessorinnen und -professoren* (S. 229). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Der Diskurs um Differenzlinien (bspw. Geschlecht, Alter, Gesundheit) und deren Einfluss auf die Biografie von Menschen ist heutzutage fester Bestandteil sowohl von Theorie als auch beruflicher Praxis von Pädagogik und Sozialer Arbeit. Innerhalb der letzten Jahrzehnte hat sich dadurch in den genannten Professionen einiges geändert: So lässt sich für viele Differenzlinien und den mit ihnen korrespondierenden Diskriminierungsformen eine stetig zunehmende Sensibilisierung beobachten. Weiterhin hat sich diesbezüglich der Anspruch eines Vermögens zur (Selbst-)Reflexion seitens der Professionsangehörigen entwickelt. Der dargestellte Prozess schlägt sich ebenso in der inzwischen regelmäßigen Bearbeitung dieser Themen innerhalb der hochschulischen Ausbildung der angehenden Professionellen nieder. Allerdings erfahren währenddessen nicht alle Differenzlinien die gleiche Beachtung oder verfügen über die gleiche Bekanntheit: Das Konzept Klasse, auch zu verstehen als soziale Zugehörigkeit – und nach wie vor eine überaus relevante Positionierung eines Menschen, scheint im Studium der Pädagogik und Sozialen Arbeit mitunter nur einen marginalen Platz einzunehmen. Innerhalb der hier vorliegenden Reflexionsstudie wird daher, mittels der Auswertung aktueller Studien zu Themen wie Habitus, politische Einstellung und sozialer Ungleichheit aus einer klassismuskritischen Perspektive aufgezeigt, warum Klasse auch weiterhin eine bedeutsame Differenzlinie ist und wie sich Klassismus auf den Bildungsweg von Menschen auswirkt. So wird verdeutlicht, warum Klasse und Klassismus auch im Studium der Pädagogik und der Sozialen Arbeit eine größere Rolle spielen müssen. Konkrete Handlungsmöglichkeiten, um das Thema Klassismus umfassender im Studium zu implementieren, werden innerhalb der vorliegenden Arbeit ebenfalls diskutiert. Mathilda Rieck ist Lehrbeauftragte am Institut für Pädagogik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.