

Seminararbeit im Rahmen der Lehrveranstaltung
„SE II: Bildung & Soziale Ungleichheit“

WS 2013/2014, Masterstudium Erziehungswissenschaft

Lehrveranstaltungsleitung: Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Birgit Bütow

Bildungslandschaften

Bildung als Konzeption zum Abbau sozialer Ungleichheiten?

verfasst von:

Felix Autor

eMail: autorpe@stud.sbg.ac.at

Matrikelnummer: 0721318

Salzburg, den 30.04.2014

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	2
2. Ein Verständnis von Bildung	4
3. (Aus-)Bildung und soziale Ungleichheit – ein Abriss.....	7
4. Theoretische Bezugspunkte.....	8
5. Das Konzept der Bildungslandschaften.....	12
6. Diskussion	14
7. Literatur.....	19
Tabellenverzeichnis.....	21
Abbildungsverzeichnis	21

Kritische Anmerkung: In jedem Kapitel der vorliegenden Seminararbeit vermischen sich theoretische Ansätze und literarische Replikationen mit meinen subjektiven Meinungen. Die Seminararbeit verliert somit ihre objektiv-nüchterne Wissenschaftlichkeit und hält sich nicht stringent an die Vorgaben wissenschaftlichen Arbeitens und an die »klassische« Struktur einer Seminararbeit. Nicht alle Ausführungen sind wissenschaftlich »sauber«, ausführlich und theoriebasiert aufgearbeitet worden; trotzdem spiegeln sich darin viele Erkenntnisse wieder, die in der Literatur zu finden wären. Die Ich-Form habe ich in Textpassagen verwendet, in denen eigene Gedanken besonders zum Ausdruck kommen sollen. Die Seminararbeit ist dennoch mit einem kritischen Blick auf die Propaganda eigener Ideologien zu prüfen.

1. Einleitung

Unterschiede der ‚Bildung‘ sind – man mag das noch so sehr bedauern – eine der allerstärksten rein innerlich wirkenden sozialen Schranken.

(Weber, 1922, 247-248, zit.n. Becker & Lauterbach, 2008)

Unser Leben in einer der höchst entwickelten postmodernen Gesellschaft des 21. Jahrhunderts ist auf den ersten Blick eine entspannte Angelegenheit: Uns stehen nahezu alle Möglichkeiten der Selbstverwirklichung offen, wir müssen keine existenzbedrohende Dinge wie Hunger oder Wohnungslosigkeit fürchten, bei Problemen können wir professionelle Unterstützung von vielen Seiten in Anspruch nehmen und selbst Arbeit scheint hierzulande kein rares Gut zu sein [Anmerkung von Birgit Bütow: „Eine steile These“ ☺]. Wenn jedoch der Blick ein wenig schärfer auf die Gegebenheiten fällt, muss dieses eigentlich traumhafte Bild ein wenig relativiert werden. Der Generation meiner Großeltern ist es zu verdanken, dass meine Eltern den Wohlstand fröhen durften, in dem ich aufwachsen konnte. Ich zehre noch immer etwas davon, aber der Wandel der Zeit schreitet schnell voran und auf meine Generation warten andere Herausforderungen. Das Ziel, sich Wohlstand zu schaffen, wird weiter jedem Menschen auf die Stirn geschrieben sein. Wo aber Wohlstand herrscht bzw. angestrebt wird, erzwingt allein die unterschiedliche Verteilung von Vermögen objektive Ungleichheit. So liegt der Hund von sozialen Ungleichheiten neben gesellschaftlich innewohnenden Mechanismen (vgl. Bourdieu, 1992) auch im Gedanken des Kapitalismus begraben, der jedem Menschen einen Marktwert zuweist, sie vergleichbar macht und somit den Einsatz von Ellenbogen provoziert, ja fast schon produziert. Es wird politisch propagiert, dass jedem Menschen die gleichen Chancen für eine individuelle Entwicklung eingeräumt werden. Am Markt erfolgreich behauptet sich aber heutzutage nur eine immer kleiner werdende Elite. Es sind größtenteils Kinder der Wohlstandsgeneration, die einen umsorgten Rahmen für das Nutzen aller Entwicklungsmöglichkeiten bekommen. All den anderen Kinder, die sich in weniger privilegierten Verhältnissen erfahren müssen, bleibt die Chance auf Wohlstand und Ausschöpfung der

Bildungsmöglichkeiten meist verwehrt. Daran wird sich auch so schnell nichts ändern, da sich dafür ein stabil scheinendes System herrschender Ideologien ändern müsste. Das Phänomen der Klassengesellschaft wird trotz humanistischem Bildungsgeiste und Menschenrechten schon sehr lange beobachtet. Die Zeit ändert vielleicht den Anspruch an die Dinge und macht die Verhältnisse komplexer, aber im Grunde beschreibt seit jeher Geld und somit finanzieller Wohlstand die soziale Stellung von Subjekten. Geld bedeutet Macht und Prestige in kapitalistischen Gesellschaftsordnungen. Wer nicht das Glück gehabt hat, den Wohlstand vererbt zu bekommen, die/der muss arbeiten, um zumindest den Glauben daran aufrechterhalten zu können. Koste es, was es wolle. Es soll hier keine depressive Stimmung aufkommen, wir Menschen würden immer mehr zu unreflektierten funktionierenden Maschinen unterschiedlicher Leistungsfähigkeit verkommen, ganz im Gegenteil, wir können zumindest freier denken als jeher, unsere Meinung dazu äußern und der Anspruch an Selbstverwirklichung und »Work-Life-Balance« dringt durch alle Gesellschaftsteile. Hier soll ein Diskurs geschehen, der sich damit beschäftigt, wie Chancenungleichheit trotz der gesellschaftlichen und systemstrukturellen Gegebenheiten zumindest ein wenig vermindert werden kann. Das Konzept von Bildung erscheint da vielversprechend. Da wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Erfolg heutzutage ohne Bildung nahezu undenkbar ist, rücken Bildungsprozesse und ihre Erreichbarkeit bei Fragen zur Herstellung von sozialer Chancengleichheit in den Fokus. Es gibt viele Kinder, die einen schweren Rucksack während ihrer Entwicklung tragen müssen, der sie ein Leben lang begleitet und dementsprechend „äußerlich“ formt. Aber ihre „innerliche“ Formung würde zumindest ansatzweise beeinflusst werden, wenn sie Bildungschancen wahrnehmen könnten, die ihnen aber auch ermöglicht werden müssten. Durch Bildung in einem erweiterten Verständnis (vgl. Kapitel 2) könnte eine gewisse Augenhöhe zu all jenen erreicht werden, deren Rucksack wesentlich leichter zu tragen ist. Das aktuelle formale Bildungswesen kann diese Art von Bildung nicht ermöglichen, da es die sozialen Ungleichheiten eher aufrechtzuerhalten bzw. sogar zu fördern scheint. Die Bildungsexpansion hat zwar einen „Zuwachs an Bildungschancen für alle Sozialgruppen“ gebracht, aber leider „keinen umfassenden Abbau der sozialen Ungleichheit von Bildungschancen“ (Becker & Lauterbach, 2008, S. 12). Wie die Erreichbarkeit von sozial Unprivilegierten zu (institutioneller, schulischer und außerschulischer) Bildung ein wenig ausgeweitet werden könnte, zeigt das Konzept der Bildungslandschaft auf. Durch Vernetzungen und Kooperationen der Bildungseinrichtungen untereinander sollen angemessenere Bildungsmöglichkeiten und gegenüber Benachteiligten passendere Konzepte geschaffen werden. Der Staat möchte dadurch seinen Bildungsauftrag etwas mehr gerecht werden, v.a. hinsichtlich all der nicht privilegierten Kinder und Jugendliche. Die vorliegende Seminararbeit möchte die gedanklichen Pfeiler des Konzeptes *Bildungslandschaft* kurz vorstellen und dessen Grenzen andiskutieren; vor allem im Hinblick darauf, inwieweit es sich für den Abbau sozialer Ungleichheiten eignen könnte. Da in dieser Arbeit der Begriff *Bildung* von großer Bedeutung ist, wird zunächst im folgenden Kapitel präzisiert, was darunter verstanden werden soll.

2. Ein Verständnis von Bildung

Die Festschreibung einiger (notwendigerweise spezieller) Inhalte als »allgemeinbildend« verkehrt den Sinn von Allgemeinbildung. Denn eine inhaltlich kanonisierte »allgemeine Bildung«, die erstrebt wird, um gebildet zu sein und um vor anderen gebildet zu erscheinen, deformiert die Bildung zum Statussymbol, ist ungehemmte Begierde, ist mithin ein Nichts.

(Georg Wilhelm Friedrich Hegel)

Auseinandersetzungen mit dem Begriff der Bildung sind vielschichtig und können zu keiner allgemeinen Definition führen. Sie erleben aber heutzutage eine fast schon inflationäre Verwendung des Bildungsbegriffs, ohne jedoch dessen Komplexität gerecht zu werden. Wenn von Bildung gesprochen wird, dann werden oft verschiedene Bedeutungen unter dem Begriff subsummiert und Interessen damit transportiert. Der Begriff der Allgemeinbildung beschreibt z.B. auch nicht mehr als ein festgelegtes Wissen, gepresst in Lehrplan, der als Maßstab zur Selektion im Bildungssystem hergenommen wird. So ist ein rein schulisches Verständnis von Bildung (curriculares Lernen) u.a. aus Gründen sozialer Gerechtigkeit zu verwerfen. Es ist auf jeden Fall unabdingbar, ein für den jeweiligen Kontext geltendes Begriffsverständnis einer Diskussion voranzustellen.

Im Rahmen dieser Arbeit soll Bildung zunächst als lebenslanger Prozess der „Aneignung von Wirklichkeit und Entwicklung des Lebensprofils in dieser Aneignung“ (Thiersch, 2008, S. 240) verstanden werden. Die Wirklichkeit ist komplex, ständigen Veränderungen unterworfen, in verschiedene Welten eingebettet, ausgestattet mit sozialen Geflechten und Gesetzmäßigkeiten – dazu bedarf es der Aneignung von Kompetenzen, um die Entwicklung eines Lebensprofils in der Wirklichkeit zu gewährleisten. Etwas aneignen kann sich das Subjekt nur selbst – demnach sind Subjekte selbst verantwortlich für ihre Bildung. Sie sind ihr aber auch oft hilflos ausgeliefert, da sie ja nicht verantwortlich gemacht werden können für ihre Wirklichkeiten (v.a. nicht Kinder und Jugendliche). Bildung beschreibt also zunächst nur eine Wunschvorstellung; das leitende Ideal dafür gibt uns die Erklärung der Menschenrechte und das humanistische Grundverständnis in unserer Gesellschaft, also Werte, die sich auf Demokratie und Menschenwürde gründen.

Menschen sind soziale Subjekte. So passiert Bildung nicht in der individuellen Einsamkeit, sondern in verschiedenen Lebenskontexten, Lebenswelten und Sozialräumen unter Zuhilfenahme biographischer Ressourcen. Aneignung passiert in der Erfahrung der Wirklichkeit, also im Jetzt. Und das Jetzt charakterisiert sich meist aus Räumen von Beziehungen. Ressourcen zur Bewältigung des Jetzts werden einerseits aus der Aneignung früherer Wirklichkeitserfahrungen (Sozialisationsprozessen, Lernerfahrungen, Persönlichkeitsentwicklungen etc.) mobilisiert und andererseits aus Lernimpulsen aus dem Jetzt. Diese Lernimpulse kommen von der Umwelt – so muss Bildung auch immer in diesem Zusammenspiel gesehen werden. Deswegen muss neben einer rein subjektbezogenen Sicht auch die Seite jener beleuchtet werden, die sich Bildungsidealen und dessen Förderung verschrieben haben. Gemeint sind alle Akteurinnen und Akteure im Bildungsbereich, also nicht nur in Bildungsinstitutionen wie Kindergärten, Schulen und Universitäten (die ja oftmals ein curriculares Verständnis von Bildung haben), sondern auch jegliche

andere Institutionen, Medien und Personen, die Bildungsarbeit betreiben (wie Jugendzentren, Hilfeeinrichtungen, in der Sozialen Arbeit etc.). Bildung muss also auch als die Ermöglichung von Chancen verstanden werden, die das „zu bildende“ Subjekt zu ihrer selbstbestimmten Entwicklung wahrnehmen kann.

Die **Vermittlung** und **Aneignung** jeglicher dafür notwendigen Fähig- und Fertigkeiten bzw. Kompetenzen sollen das Vorbild „eines guten, gelingenden Lebens, an Maximen, in denen das Individuelle seine Orientierung findet“ inne tragen und sich trotzdem auf beiden Seiten als „kritische Selbsttätigkeit“ begreifen (Thiersch, 2008, S.240). Das Ziel von Bildungsbemühungen muss also sein, die Entwicklung einer Persönlichkeit einerseits dahin zu verfolgen, sie mit Kompetenzen auszustatten, dass sie sich in ihren Lebenswelten (z.B. Arbeit, Familie, soziales Umfeld, Subjektivität) erfolgreich zurechtfinden und andererseits eine Reflexivität und kritische Distanz zur ihrer biographischen und gesellschaftlichen Rolle herstellen kann. Bildungsprozesse sind individuell und sozial gleichermaßen sowie an persönliche, räumliche sowie gesellschaftliche Rahmenbedingungen geknüpft.

Wo passieren sie? Immer dann, wenn sich eine Person mit sich selbst und der Welt auseinandersetzt. Wenn nun der Blick auf Kinder und Jugendliche fällt, so lernen und bilden sie sich demnach nicht nur in der Schule, „sondern insbesondere auch in ihren jeweiligen Lebenswelten, Nahräumen, Dörfern, Stadtteilen, vor allem auch im öffentlichen Raum“ (Deinet, 2008, S. 79). Es wird schnell klar, dass all diese Lernorte in wechselseitiger Beziehung zueinander stehen, von unterschiedlichem (pädagogischem) Personal beeinflusst werden und sich gegenseitig bereichern oder eben nicht. „Das Verständnis des menschlichen Lernens erscheint auf unterschiedlichen Ebenen erweitert: zeitlich, kontextuell, prozessual und inhaltlich“ (Rohlf, 2011, S. 35). So erweist sich eine Unterscheidung in formale, non-formale und informelle Bildungswelten als sinnvoll, um ein Verständnis dafür zu erzeugen, wo Bildungsprozesse stattfinden und beeinflusst werden können. Schule, Ausbildungsbetriebe, Universitäten, Fachhochschulen etc. sind formale Institutionen des staatlichen Bildungs- und Selektionssystems – Bildungsstandards, Verpflichtungen, hierarchische Strukturen, Leistungsmessungen, verbindliche Curricula und ein mehr oder wenig vorgegebener Tagesablauf mit der Aussicht auf eine staatlich anerkannte Zertifizierung, die vor allem dem Lebenslauf unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten dienlich ist, kennzeichnen die Orte, wo **formale Bildung** stattfindet. Bildungsangebote von Einrichtungen (z.B. der Kinder- und Jugendhilfe, aber auch Vereine oder im Elementarbereich), die mehr oder weniger auf freiwilliger Basis funktionieren, fallen unter die Kategorie der **non-formalen Bildung**. Unter **informeller Bildung** werden alle Lernprozesse subsumiert, die dazwischen entstehen, also sowohl innerhalb der formalen und non-formalen Bildungsinstitutionen (z.B. Pause, Gespräche mit dem Nachbarn, heimliches Schabernack-treiben etc.), aber auch außerhalb „künstlicher pädagogischer Lernarrangements“ (Rohlf, 2011, S. 40). Diese Trias von formaler, non-formaler und informeller Bildung erlaubt zumindest in Ansätzen eine differenzierte Sichtweise auf die Möglichkeiten, wo und wie Bildung vermittelt werden und wie und wo Aneignung stattfinden kann.

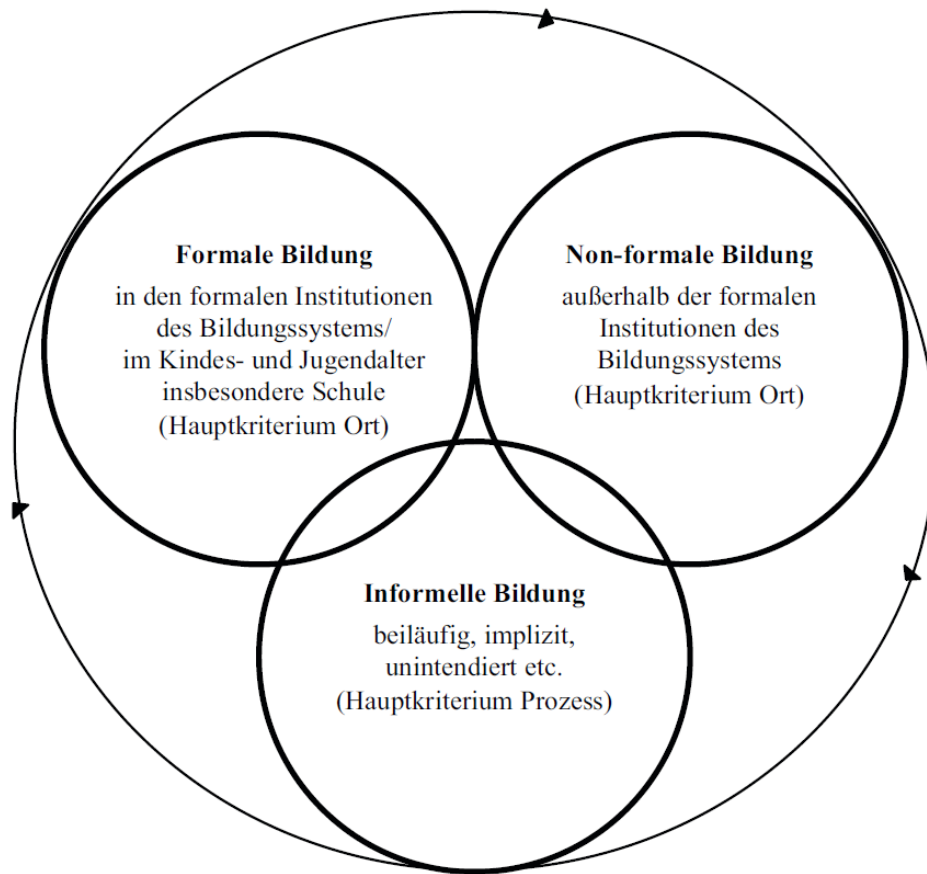


Abb. 1 Ein Modell von formaler, non-formaler und informeller Bildung (aus Rohlf's, 2011, S. 41)

Es ist jedoch unklar, welche Gewichtung die einzelnen Kategorien erfahren sollen – der aktuelle populistische und politische Diskurs forciert doch sehr stark eine Formalisierung von Bildung und wird sehr auf den Wissens- und Kompetenzerwerb verengt. Zudem werden andere Lernorte und Lebenswelten ausgeblendet bzw. sind nicht klar zuordenbar (wie z.B. Familie, Freizeit etc.). Dennoch lässt sich aus dem Modell der Aneignung von Wirklichkeit unter Einbezug der Lebenswelten in Verbindung mit der Unterscheidung zwischen formaler, non-formaler und informeller Bildung eine klare Richtung ableiten, wie Bildung verstanden werden kann. Gerade im Kontext des Konzepts der *Bildungslandschaften* (siehe Kapitel 5) erscheint diese Sichtweise sinnvoll und kann wertvolle Impulse zu einem gemeinsamen Bildungsverständnis liefern. Aus dieser Begriffstria, in Abbildung 1 veranschaulicht, lassen sich Argumente ableiten, dass formale und non-formale Bildungsorte unter Würdigung all der zusätzlichen informellen Bildungsprozesse miteinander und innerhalb vernetzt werden sollen, um durch das Zusammenspiel Bildung in einem umfassenderen Sinn zu gewährleisten; um den gesellschaftlichen Bildungsauftrag mehr gerecht zu werden. Denn Fakt ist: Bildung ist für die Lebensläufe und Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen, aber auch für Erwachsene von zentraler Bedeutung. Das nächste Kapitel möchte kurz andiskutieren, inwieweit Bildungsgelegenheiten auch unter sozial gerechten Gesichtspunkten ermöglicht werden.

3. (Aus-)Bildung und soziale Ungleichheit¹ – ein Abriss

Bildung und soziale Gerechtigkeit sind wesentliche idealistische Stützpfeiler einer humanistisch geprägten Gesellschaft und eines demokratischen Staatsystems. Sie stehen jedoch mitunter im Widerspruch zueinander und bedingen sich gegenseitig sogar so, dass dauerhafte Bildungsungleichheiten und Unterschiede in den Bildungschancen zwischen den Sozialschichten entstehen und reproduziert werden – nämlich dahingehend, dass „Kinder aus privilegierten Sozialschichten über bessere Startchancen beim Bildungswettbewerb als beispielsweise Arbeiterkinder verfügen“ (Becker, 2009, S. 86) und eine bessere Aussicht auf eine „höhere“ Bildung haben. Als »unprivilegiert« oder »sozial benachteiligt« sollen in weiterer Folge jene Kinder und Jugendliche bezeichnet werden, die Sozialmilieus angehören, welche durch **Armut bzw. Armutsgefährdung** (geringes Familieneinkommen), **Bildungsferne** (einfache Formalbildung und geringe Ausbildung der Eltern) und **mangelnde Erziehungsfähigkeit** der Eltern gekennzeichnet sind (siehe dazu Wiezorek & Pardo-Puhmann, 2013). Die Entstehung und Reproduktion von Bildungsungleichheiten unterliegt natürlich einer Vielzahl von Ursachen, die in komplexer Weise zueinander stehen – der Hinweis auf empirische Studien findet sich in der Literatur zur Genüge. Es soll hier aber vielmehr die Frage aufgeworfen werden, ob Bildung dennoch ein Konzept sein kann, um soziale Ungleichheiten im weitesten Sinne zu verringern? Ich würde die Frage mit Ja und Nein beantworten. Im Zentrum von Bildungsdebatten und in der wissenschaftlichen Forschung steht nach wie vor die schulische Bildung, dessen ungeheure Wichtigkeit für die meisten Lebensbereiche stets betont wird. Formale Bildungsinstitutionen haben aber das Problem, dass sie zwar die Subjekte auf das Arbeitsleben vorbereiten möchten, sich aber selbst nicht davon abgrenzen können, sodass ihre vermittelte »Bildung« ebenso ökonomisch strukturiert ist. Dadurch, dass eine ökonomisierte Bildung eher als Ausbildung statuiert werden muss und somit dem Kapitalsystem unterworfen ist, lässt sich das formale Bildungssystem auch als staatliche Selektionsinstanz begreifen, die über den allgemeinen »Marktwert« der Subjekte entscheidet. Überspitzt gesagt findet das formale Bildungssystem in Humankapitaltheorien seine eigentliche Begründung. Und nicht nur das, weiter ausdifferenzierende Theorien wie die von Pierre Bourdieu (siehe Kapitel 4) gehen sogar davon aus, dass das Bildungssystem die soziale Ordnung der Ungleichheiten aufrechterhält und somit soziale Unterschiede reproduziert, Verschwörungstheorien zufolge sogar strategisch. So zieht sich durch das Bildungssystem neben ihrer sozialen Selektion ebenso auch eine latente soziale Diskriminierung. Die soziale Schichtung der Gesellschaft wird wohl immer auch im formalen Bildungssystem repräsentiert werden – vor allem dann, wenn als unabhängige Variable das vererbte Kapital (vgl. Bourdieu, 1992) gilt und als abhängige Variablen Bildungschancen oder Bildungsbeteiligung gesetzt werden. Es wäre jedoch sehr verkürzt, wenn man die Ursache der Reproduktion von sozialen Ungleichheiten nur im formalen Bildungswesen suchen würde. Ditton (2010, S. 58f.) weist auf einige positive Veränderungen und Reformbemühungen im Bildungssystem hin, die sich der Herausforderungen stellen, Ungleichheiten zu beseitigen. Benachteiligungen, in welchem Kontext auch immer, sind aber auch

¹ Eine differenzierte Begriffsbestimmung findet sich z.B. in Kreckel (2001, S. 1729ff.)

immer auf die weiteren Erziehungs- und Sozialisationsinstanzen zurückzuführen, die ein Subjekt erfährt (wie z.B. die Familie, Peers, das örtliche Umfeld etc.). Als wesentliche Dimensionen von Bildungsungleichheiten (Unterschiede in der Bildungsteilhabe) gelten die soziale Herkunft, die Nationalität und das Geschlecht (siehe dazu Hadjar & Berger, 2010; Diefenbach, 2008).

Möglichkeiten, wie Bildungsungerechtigkeit und soziale Ungleichheit reduziert werden könnten, lassen sich nur aus einem breiteren Verständnis von Bildung und dessen Würdigung generieren. So gesehen wäre ein gesellschaftlich inhärentes anderes Verständnis von Bildung ein Weg, wie durch Bildung auch soziale Ungleichheiten abgebaut werden könnten, zumindest auf der Ebene der Bildung (siehe dazu auch Bourdieu, 1992: „kulturelles Kapital“). Es wird sehr schwierig sein, einen Kompromiss zwischen wirtschaftlichen Zwängen und idealistischer Überzeugungsarbeit zu finden, um einen gesellschaftlichen Transfer eines anderen Bildungsverständnisses nachhaltig zu verankern. Die Gestaltung einer *Bildungslandschaft* (siehe dazu Bleckmann & Schmidt, 2012) kann aber zumindest als ein Versuch angesehen werden, wie die Streuung von Bildung etwas sozial gerechter konzipiert werden kann. Kapitel 5 möchte das Konzept der *Bildungslandschaften* im Wesentlichen skizzieren. Zuvor sollen jedoch noch einige wenige Aspekte aus der Theorie von Pierre Bourdieu skizziert werden, um theoretische Bezugspunkte zur Diskussion (Kapitel 6) herstellen zu können.

4. Theoretische Bezugspunkte

Die zu einem bestimmten Zeitpunkt gegebene Verteilungsstruktur verschiedener Arten und Unterarten von Kapital entspricht der immanenten Struktur der gesellschaftlichen Welt, d.h. der Gesamtheit der ihr innewohnenden Zwänge, durch die das dauerhafte Funktionieren der gesellschaftlichen Wirklichkeit bestimmt und über die Erfolgchancen der Praxis entschieden wird.
(Bourdieu, 1992, S. 50)

Pierre Bourdieu argumentiert in seiner Gesellschaftstheorie die sozialen Klassen- und Habitusunterschiede mit dem Kapitalbegriff. „Als *vis insita* [eingepflanzte Kraft] ist Kapital eine Kraft, die den objektiven und subjektiven Strukturen innewohnt; gleichzeitig ist das Kapital – als *lex insita* [gesetzmäßige Kraft] – auch grundlegendes Prinzip der inneren Regelmäßigkeiten der sozialen Welt“ (Bourdieu, 1992, S. 49). Nicht nur das ökonomische Kapital (z.B. Geld, Vermögen, materieller Wohlstand, Immobilienbesitz etc.), sondern auch die Qualität des sozialen Kapitals (z.B. Möglichkeiten des Austauschs im sozialen Netzwerk, Familie, soziale Zugehörigkeiten etc.) sowie die Stärke des kulturellen Kapitals (z.B. Bildungsbiographie und –herkunft) gelten nach Bourdieu (1992) als wesentliche Indikatoren für Ungleichheiten, die im Bildungssystem zu beobachten sind. Die Kapitalarten stehen in ständiger Wechselwirkung zueinander und bedingen sich gegenseitig, sind in begrenztem Ausmaß auch umwandelbar und akkumulieren sich mehr oder weniger über die Zeitspanne. So kann nach Bourdieu (1992) z.B. eine Menge an ökonomischem Kapital dazu genutzt werden, es über die Zeit in kulturelles Kapital zu überführen (z.B. Investition in eine zusätzliche Ausbildung). Aus der Perspektive von Bildung wird nun hier gesondert auf die Spezifika des

kulturellen Kapitals eingegangen. Bourdieu (1992) unterscheidet drei Formen: ein inkorporiertes, objektiviertes und institutionalisiertes Kulturkapital. Inkorporiertes Kapital kann auch mit »Wertschöpfung des eigenen Selbst durch Bildung« umschrieben werden und bezeichnet das individuelle Resultat aus den Bildungsprozessen über die Lebenszeit. Es kann nicht direkt gekauft, vererbt oder verschenkt werden, sondern es wächst über die Zeit. Trotzdem bleiben Spuren in seiner biographisch gesehen ersten Aneignung mehr oder weniger sichtbar (wie z.B. die klassen- oder regiontypische Sprechweise (Sprachcode) oder Verhaltensmuster) und lassen Rückschlüsse auf die soziale Herkunft zu. So ist anzumerken, dass eine von Zwängen befreite Aneignung von kulturellem Kapital „nur in Familien stattfindet, die über ein so starkes kulturelles Kapital verfügen, dass die gesamte Zeit der Sozialisation zugleich eine Zeit der Akkumulation ist“ (Bourdieu, 1992, S. 58). Die Übertragungsqualität von kulturellem Kapital nimmt also eine Schlüsselrolle in der Reproduktion von sozialen Ungleichheiten beim Bildungserwerb ein. So hat z.B. das Bildungsniveau der Eltern einen wesentlichen Einfluss auf dessen Übertragungsqualität und somit auf die Bildungssozialisation ihrer Kinder. Das ökonomische Kapital spielt für Bildungsprozesse zwar eine sehr wichtige, aber dennoch nur eine sekundäre Rolle – Geld kann lediglich die Möglichkeiten zum Bildungserwerb ausweiten, die Rahmenbedingungen dazu erleichtern und von ökonomischen Zwängen befreien; es lässt sich aber damit keine Bildung kurzfristig kaufen, da Inkorporation nur in Selbsttätigkeit über die Zeit funktioniert. Trotzdem entstehen soziale Schichtungen durch die unterschiedliche Verteilung des ökonomischen Kapitals. So ist Reichtum zwangsläufig mit einem höheren Umwandlungspotential von ökonomischem Kapital in kulturelles Kapital und umgekehrt verbunden – Akademikerinnen und Akademiker, die über ein hohes kulturelles Kapital verfügen, werden mit Wohlstand belohnt, da sie mit dem Privileg ausgestattet waren, viel Zeit in ihre Bildung investieren zu können. Bildung braucht Zeit, Zeit kostet Geld, Bildung schafft Geld. Inkorporiertes kulturelles Kapital spiegelt sich stark als Ausdruck im persönlichen Habitus wieder, welcher Ausdruck der sozialen Stellung des Subjektes ist. Der Begriff des Habitus (siehe dazu Lenger, Schneickert & Schumacher, 2013) in seiner soziologischen Bedeutung steht „für die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata eines Menschen, in dem sämtliche inkorporierten, früheren sozialen Erfahrungen“ (Bourdieu, 1970, zit.n. Lenger, Schneickert & Schumacher, 2013, S. 14), die sich als Einstellungen, Gewohnheiten, Aussehen, Haltungen etc. zeigen. Vielleicht kann der Habitus schlicht als Produkt der individuellen Bildung oder als Persönlichkeit begriffen werden. Inkorporiertes kulturelles Kapital zeigt sich vor allem in dem Handeln des Subjektes. Meiner Meinung nach findet es vor allem seine Objektivierung in dem kulturellen und sozialen Tun (wie Musizieren, bestimmte Literatur lesen, sich Kunst hingeben können, eigene Texte verfassen und publizieren, aber auch im »pädagogischem Handeln«, in Gesprächen, in Argumentationslogiken bei Diskussionen etc.). Bourdieu (1992, S. 59ff.) versteht allerdings unter objektiviertem Kulturkapital die materielle Übertragung des inkorporierten Zustandes (z.B. kulturelle Genussfähigkeit) und somit die symbolische Aneignung von Kulturgütern (wie z.B. Instrumente, Gemälde, Bücher etc.). Die objektivierte Menge an kulturellem Kapital lässt öffentliche Rückschlüsse auf den sozialen Status zu bzw. will einen bestimmten Status ausdrücken. Im „Feld der sozialen Klassen (...) setzen die Handelnden ihre Kräfte ein

und erhalten Profite, die dem Grad ihrer Fähigkeiten zur Beherrschung objektivierten Kulturkapitals (also: ihrem inkorporierten Kulturkapital) entsprechen“, so Bourdieu (1992, S.61). Als weiteres objektiviertes Kulturkapital und somit Ausdruck des Sozialstatus dienen Titel, Zertifikate, Qualifikationsbescheinigungen etc.. Dieses institutionalisierte Kulturkapital ist Ausdruck der Anerkennung von kulturellem Kapital (bzw. Leistungsbereitschaft) durch den Staat bzw. durch Institutionen und garantiert, je nach Wertigkeit des verliehenen Titels, die Aussicht auf materielle und symbolische Profite (Bourdieu, 1992, S. 63). Die große Macht des Geldes kommt in der Objektivierung von kulturellem Kapital zum Ausdruck, weil z.B. der „Titel das Produkt einer Umwandlung von ökonomischen in kulturelles Kapital ist“ und somit „unauflöslich mit dem Geldwert verbunden“ ist, für den er dann wieder „auf dem Arbeitsmarkt getauscht wird“ (Bourdieu, 1992, S. 62). Auch wenn die Analysen von Bourdieu über Reproduktionsmechanismen von Klassenstrukturen nicht mehr unmittelbar auf die heutige Zeit übertragbar sind, so wird dennoch eindrücklich veranschaulicht, dass soziale Ungleichheiten durch Bildung / das Bildungssystem entstehen und repräsentiert werden.

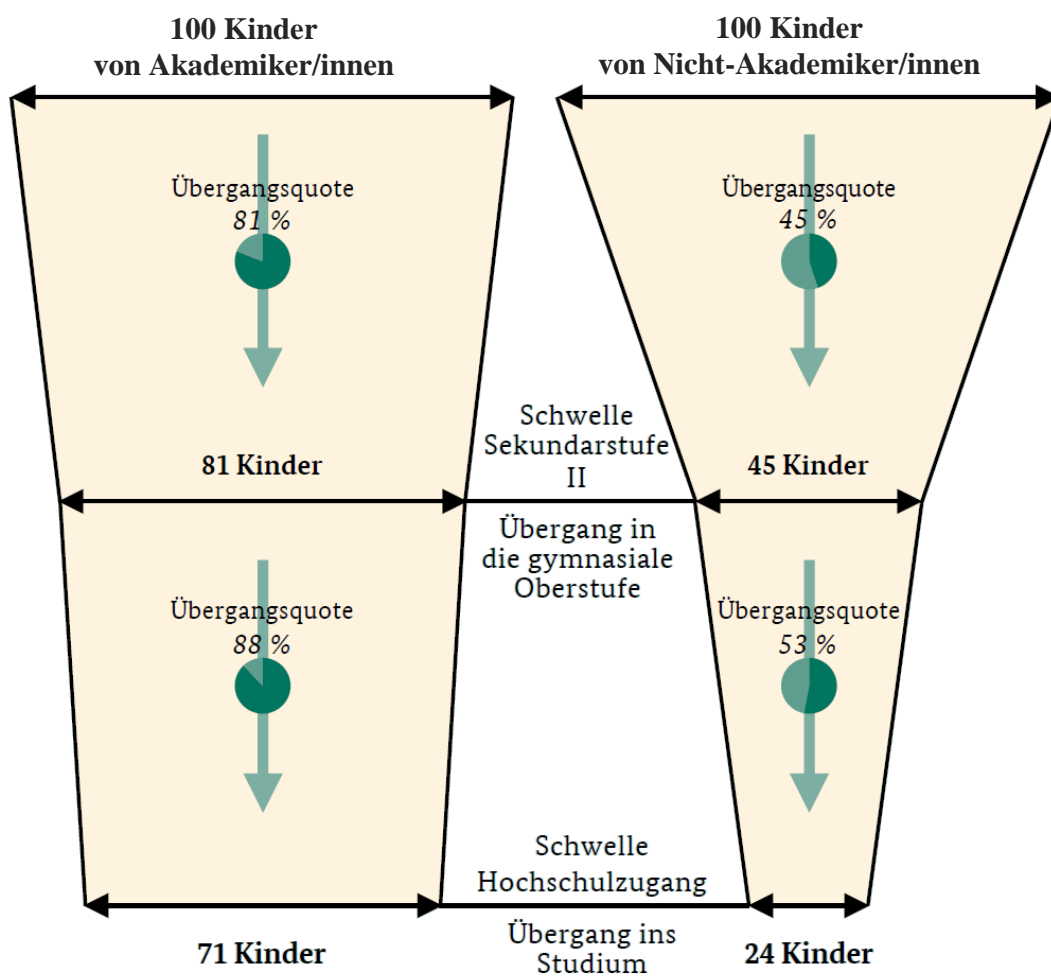


Abb. 2 Bildungstrichter – Bildungsbeteiligung von Kindern nach Hochschulabschluss des Vaters (BMBF, 2007)

Er macht klar, dass in kapitalistischen Gesellschaftsordnungen für einen aufwachsenden Menschen ein großes (vererbbares) ökonomisches Kapital (= „reiche Eltern“) und (oder?) ein großes (vererbbares) kulturelles Kapital (= „gebildete Eltern“) eindeutig verbunden ist mit vielfältigeren und besseren Möglichkeiten zur Bildungsteilnahme, umgekehrt gilt² und sich reproduziert. Die soziale Stellung der Eltern ist eine hochwirksame unabhängige Variable für den Bildungserfolg von Kindern. Neuere Studien bestätigen nach wie vor dieses Phänomen, dass das im Elternhaus erworbene (hoch)kulturelle Kapital einen großen Einfluss auf späteren Bildungserfolg hat. Es erklärt mit hohen Anteilen die Reproduktion der Sozialstruktur, vielmehr als augenscheinlich zeitgemäße Variablen wie die Pluralisierung der Lebensstile und Formen von kulturellem Kapital (Rössel & Beckert-Zieglschmid, 2002). Auch wenn formal das Bildungssystem Chancengleichheit garantieren würde, so ist doch festzustellen, dass die Bildungspraxis Chancenungleichheiten aufgrund sozialer Herkunft systematisch produziert und Selektion nach sozialem Status vollzieht (siehe dazu Bourdieu & Passeron, 1971). Soziale Selektion im Bildungsbereich lässt sich auch heute relativ anschaulich z.B. aus der Darstellung des Bildungstrichters (siehe Abbildung 2) ablesen [Anmerkung: Auf eine differenzierte Auseinandersetzung mit empirischen Belegen zu sozialen Selektionsmechanismen im Schulwesen wird auf den Beitrag von Ditton (2008) verwiesen. Eine Argumentation zur „Multikausalität von Bildungsungleichheiten“ gibt z.B. Becker und Lauterbach (2008, S. 25ff.).]

Da soziale Ungleichheit neben dem Geschlecht und der sozialen Herkunft vor allem mit geringem Vermögen, Einkommen, materieller Deprivation und geringer Bildung im Zusammenhang steht (Kreckel, 2001), kann aus seiner Theorie abgeleitet werden, dass bei sozialpädagogische Bemühungen vor allem **Bildungsarbeit mit allen Beteiligten** forciert werden muss (also nicht nur mit den Lernsubjekten, sondern auch mit ihrem Umfeld sowie den Bildungsakteurinnen und –akteuren). Eine gerechte Verteilung von Vermögen ist trotz Sozialstaat im Kapitalismus und Zeitgeist der Ökonomisierung eher unwahrscheinlich. Das Geschlecht, die Hautfarbe und die soziale Herkunft sind sowieso unveränderliche stabile Merkmale. Im Hinblick auf Kinder und Jugendlichen (sowie deren soziales Umfeld wie Familie und Peers), die vor allem in benachteiligten Sozialräumen aufwachsen müssen und dementsprechend vieles davon auch inkorporieren, würde eine Erhöhung ihrer Bildungschancen zu einer Erhöhung ihres kulturellen Kapitals führen. Damit könnten zumindest in einem kleinen Ausmaß ihre schlechteren Bedingungen zur Aneignung und das nicht vorhandene ökonomische Kapital kompensiert werden. Wenn der Gedanke, auch sozial benachteiligten Menschen eine vielfältige Bildung zu ermöglichen, nachhaltig in einer Gesellschaft verankert werden möchte, bedarf es eine Kooperation und Vernetzung aller Akteurinnen und Akteure im formalen und non-formalen Bildungsbereich, die diesen Gedanken gemeinsam mittragen. An dieser Stelle muss das dafür notwendige gemeinsame und erweiterte Verständnis von Bildung besonders betont werden. Das Konzept der *Bildungslandschaften* steht in der Tradition dieses Gedankens, der nun im folgenden Kapitel weiter ausgeführt wird.

² „arme Eltern“ + „ungebildete Eltern“ = Kinder mit geringeren Bildungschancen

5. Das Konzept der Bildungslandschaften

Der Staat sieht sich und ist aktuell verstärkt in der Pflicht, Kindern und Jugendlichen Bildungs- und Teilhabechancen unabhängig vom Bildungshintergrund und dem Geldbeutel ihrer Eltern zu ermöglichen. (...) Mehr Chancen für alle sind unbestritten das Ziel von Bildungslandschaften.

(Mindermann, Schmidt & Wippler, 2012, S. 11f.)

Die Begriffe „Lokale – Kommunale – Regionale Bildungslandschaft“ bezeichnen allgemein Kooperationen von formalen und non-formalen Bildungseinrichtungen (z.B. Schulen und Kinder- und Jugendhilfe) in Regionen und Kommunen, die sich dem Ziel verschrieben haben, herkunftsbedingte Bildungsungleichheiten abzubauen. Sie sind „langfristige, professionell gestaltete, auf gemeinsames, planvolles Handeln abzielende, kommunalpolitisch gewollte Netzwerke zum Thema Bildung, die - ausgehend von der Perspektive des lernenden Subjekts - formale Bildungsorte und informelle Lernwelten umfassen und sich auf einen definierten lokalen Raum beziehen“ (Bleckmann & Durdel, 2009, S. 12).

Bildungslandschaften sind demnach ein systemisch orientiertes kommunalpolitisches Konzept, dass Akteurinnen und Akteure der Bildungspraxis, -politik und -verwaltung miteinander vernetzen möchte, um z.B. interinstitutionelle Hürden für eine Zusammenarbeit aufzuweichen. Stolz (2012) stellt vier zentrale Dimensionen vor, dessen Berücksichtigung im Hinblick auf die Gestaltung von lokalen *Bildungslandschaften* als erforderlich erscheinen:

Tab. 1 Dimensionen lokaler Bildungslandschaften (Stolz, 2012, S. 24f.)

Dimension	Ausgewählte Stichworte
Planung	Umfassende Stadt- und Raumentwicklungsplanung unter Bildungsgesichtspunkten und Integration kommunaler Einzelplanungsprozesse (Jugendhilfe, Schulentwicklung, Sozialraum) – Bildungsmonitoring (Generierung valider Daten zur Wirksamkeit formaler, non-formaler und informeller Bildung)
Zivilgesellschaft	Beteiligung aller wichtigen »Stakeholder« bei der Schaffung eines öffentlichen lokalen Bildungsnetzwerkes, Betonung der Rolle der Zivilgesellschaft, Lukrierung finanzieller Mittel, Koordination durch ein neutrales »Bildungsbüro«, Festlegung des Forschungs- und Handlungsbedarfs.
Aneignung	Im Mittelpunkt stehen »Lernsubjekte«, Öffnung lokaler Bildungseinrichtungen (formal, non-formal) für breite Bevölkerungskreise, Senkung von Zugangsschwellen, Umgestaltung des lokalen Nahraums zu einer anregenden Lern- und Lebensumgebung für selbst-organisiertes, informelles Lernen.
Profession	Professionalisierung der Fachkräfte (hinsichtlich Konzeption und Implementierung integrierter kommunaler Bildungsplanung), Etablierung einer Schul-, Freizeit-, Kultur- und Sozialpädagogik, die auf soziale Durchmischung und Bildung heterogener Lerngruppen angelegt ist, konzeptionelle Verknüpfung unterschiedlicher Bildungs- und Lernorte einerseits, Schaffung von Anschlüssen zwischen formalen, non-formalen und informellen Lernprozessen andererseits.

Wie in Tabelle 1 ersichtlich wird, ist eine multidimensionale Professionalisierung einer (ohnehin schon immer in Regionen existierenden) *Bildungslandschaft* ein komplexes und schwieriges Unternehmen, welches vielen Anforderungen obliegt. Die Implementierung einer zentralen und neutralen Koordinationsinstanz in der Region erscheint deswegen als sinnvoll, um zu gewährleisten, dass

„interinstitutionelle Vernetzung“ auch zu „multiprofessioneller Zusammenarbeit“ führt, Kooperationsstrukturen eine Verbindlichkeit erfahren und Evaluationen der Wirkmechanismen stattfinden (v.a. im Bereich der non-formalen und informellen Bildung), die valide Hinweise auf zukünftige Entwicklungstendenzen geben können (vgl. Stolz, 2012, S. 27). [Anmerkung: Die sich im Aufbau befindende „Forschungs- und Beratungsstelle für *Bildungslandschaften*“ der Universität Salzburg wird dieses Ziel verfolgen].

Um den Fokus auf das Potential zu lenken, dass das Konzept der *Bildungslandschaften* im Abbau sozialer Ungleichheiten hat, müssen zunächst klare Abgrenzungen formuliert werden. Es muss sich gegen die Anpassung an internationale Interessensgemeinschaften (z.B. OECD, EU, UNESCO) und an Standards von formaler Bildung (so z.B. auch im unreflektierten Zusammenspiel von Ganztagschulen) aussprechen, um eine bildungsorientierte Perspektive in einem erweiterten Verständnis (siehe Kapitel 2) einnehmen zu können. Neo-liberale und humankapitalorientierte Überlegungen müssen eine sekundäre Rolle einnehmen. Nur dann kann ein Wechselspiel von formaler und non-formaler Bildung ohne soziale Ausgrenzung funktionieren und Gelegenheiten des informellen Lernens gewürdigt werden (Stolz, 2012). Neben der bildungspolitischen Perspektive muss ebenso eine sozialpolitische Perspektive in der Kommune eingenommen werden, damit eine Sensibilisierung der Bevölkerung bezüglich der Existenz sozialer Ungleichheit geschehen kann. Der Fokus darf nicht nur auf den Arbeitsmarkt, sondern muss auf die Entwicklung der Gesellschaft und ihre demografische Zusammensetzung gelegt werden. Ein Abbau struktureller Benachteiligungen kann das Bildungssystem und vor allem jene Personen, die Teil davon sind, fördern. Dazu bedarf es eine neue pädagogisch-konzeptionelle Verständigung im Bildungssystem und in der Professionalisierung aller Akteurinnen und Akteure. Stolz (2012) nennt als einen Kernpunkt eine Verständigung auf eine „Settingorientierte Bildungsphilosophie“, die Ursache von Problemen (wie Verhaltensauffälligkeiten, Lernschwierigkeiten) nicht nur beim Subjekt (beim Kind) sucht, sondern sie als Strukturmerkmale des Systems begreift. „Lernsubjekte manifestieren (...) in verschiedenen Bildungssettings unterschiedliche Kompetenzen, aber auch verschiedene Symptomatiken“ (Stolz, 2012, S. 26). Daraus lässt sich folgern, dass eine Vielfalt von Kompetenzen nur in unterschiedlichen Bildungssettings aufgebaut werden kann und Symptomatiken nicht per se monokausal zu erklären sind. Ich denke, das Problem aktueller Bildungssettings liegt nicht in all den ausgeklügelten Förderprogrammen von Kompetenzen, sondern im Umgang mit den dort entstehenden oder sich zeigenden Symptomatiken (vor allem im formalen Bildungswesen, aber auch in der Gesellschaft im Allgemeinen). Beispiel: Ein Kind mit Migrationshintergrund, wohnhaft in einem Ghetto einer großen Stadt, der Vater Alkoholiker, die Mutter arbeitet 60 Stunden in der Woche in einem kleinen Geschäft, es weist in der Schule die Symptomatik „mangelhaft“ und „verhaltensauffällig“ auf, in seiner Fußballmannschaft zeigt es jedoch unersetzliche Führungsqualitäten und ist zusätzlich der kreativste Kopf in der Neugestaltung des Jugendzentrums. Dieses Kind wird trotzdem gesellschaftlich abgeschrieben, da lediglich seine Symptomatiken formal ausgestellt werden und somit eine Förderung und Entfaltung seiner Fähigkeiten im formalen Bildungsweg verwehrt

bekommt. Leider wird noch immer die Zukunftsfähigkeit einer Person nahezu allein vom Schulerfolg abhängig gemacht.

Ein Plädoyer für die Gleichbehandlung von formalen, non-formalen und informellen Lernprozessen gibt ein erweitertes Verständnis von Bildung. Wenn dieses Verständnis dem Konzept der *Bildungslandschaften* zugrunde gelegt wird, dann geben sie auch ein Plädoyer für Chancen- und Bildungsgerechtigkeit. Und wenn das Konzept in dieser Verständigung den Transfer in die Praxis des Bildungssystems findet, dann kann es dazu beitragen, soziale Ungleichheiten gesellschaftlich nachhaltig abzubauen. Notwendig dafür sind Kooperationen und sinnvolle Vernetzungen in einem kommunalen Bildungssystem, das einheitlich für „ganzheitliche Bildung“ steht - in Pestalozzis Worten für ein Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“ – und das „das Recht aller auf ein Leben in Würde und aller Kinder und Heranwachsenden auf Erziehung und Bildung in förderlichen Verhältnissen in Rechtsansprüchen und Programmen einzulösen sucht“ (Thiersch, 2014, S. 147). Entscheidend ist, dass Bildung immer mit den Akteurinnen und Akteuren „vor Ort“ stattfindet und Rahmenbedingungen sich regional unterscheiden; die Idee der zentralen Steuerung von Bildung muss als Fantasiegespinnst in kultuspolitischen Köpfen verbleiben (Oelkers, 2012). Deswegen kann es auch nur ein kommunales Bildungssystem geben, sprich eine lokale *Bildungslandschaft*, die sozialraumorientierte Bildungsarbeit ermöglicht. Der Transfer von Ideen der „Sozialraumorientierung“ (siehe dazu Kessl & Reutlinger, 2010) und „Lebensweltorientierung“ (siehe dazu Thiersch, 2014) ins formale Bildungswesen wäre meiner Meinung nach ein Ziel, dass das Konzept der *Bildungslandschaften* verfolgen könnte. Dieses Ziel würde dazu beitragen, sich dem Umstand sozialer Ungleichheiten zu stellen. Dazu muss es gegen harte Strukturen kämpfen. Die folgende Diskussion möchte einen relativierenden Blick einnehmen und zeigen, dass dieses Vorhaben dennoch nur ein theoretisches Konstrukt bleiben kann.

6. Diskussion

Ich möchte nun in der folgenden Diskussion einen **gesellschaftskritischen Blick** bezüglich Bildung und einen **konzeptkritischen Blick** hinsichtlich *Bildungslandschaften* einnehmen. Auf einen theoriekritischen Blick verzichte ich, da ich hierfür die Theorie Pierre Bourdieus noch zu wenig verstehe. Der selbstkritische Blick findet sich zwischen den Zeilen. Einleiten möchte ich mit einem Zitat, welches logischer nicht erscheinen könnte:

Bildung ist nicht nur eine formale, auf dem Arbeitsmarkt verwertbare Ressource im Sinne des Humankapitals, sondern eine entscheidende Voraussetzung für viele unterschiedliche Lebenschancen.
(Becker & Lauterbach, 2008, S. 13)

Es zeigt für mich aber die Diskrepanz auf, die in der gesellschaftlichen Auffassung von Bildung begraben liegt und an der wohl jegliche Bildungsbemühungen, auch jene in einem erweiterten Verständnis, früher oder später zerbrechen werden. Die Wichtigkeit von Bildung wird offensichtlich anerkannt, sowohl in Gesellschaft als auch in Wirtschaft und Politik. Ein Verständnis davon ist vorhanden, dass Bildung nicht an einem Ort stattfinden kann, nicht nur auf einen Zweck gerichtet ist, sondern die entscheidende Ressource

für die Gestaltung von Selbstverwirklichung ist und maßgeblich an der gesellschaftlichen Entwicklung zu Wohlstand und Wohlbefinden beiträgt. So ergäbe sich in ihrer breiten Förderung eigentlich immer eine Win-Win-Situation für alle Beteiligten (Individuum, Gesellschaft, Wirtschaft, Politik). Eine nachhaltige Investition in Bildung wäre wohl die wirksamste Therapiemaßnahme, wie Menschen in einer immer komplexer werdenden, globalisierten, voller Möglichkeiten steckenden und deswegen immer zerbrechlicheren und instabileren Lebenswelt zurecht kommen könnten und somit dem Staat „weniger“ kosten würden. Aber an den tatsächlichen Gegebenheiten ist dieses Verständnis nicht oder nur sehr begrenzt ablesbar! Ich stelle lediglich zwei Fragen, die diesen Vorwurf verständlich machen wollen:

- Warum werden Einsparungen am Bildungs- und Sozialsystem vorgenommen?
- Warum wird Gesellschaftsarbeit, also Arbeit im Bildungs- und Sozialbereich (z.B. Elementarpädagogik, Soziale Arbeit) so schlecht entlohnt (im Verhältnis zur Privatwirtschaft)?

Ich möchte einfach eine unbegründete provokante Antwort darauf geben: Weil wir zu blöd sind!

Wenn wir als Gesellschaft, wir als Wirtschaft und wir als Politik den Bildungsgedanken wirklich begreifen würden, dann wären unsere Lebenssysteme anders strukturiert und nicht nur an ökonomischen Leitlinien orientiert. Das wäre eine philosophische Diskussion, das bleibt in der idealistischen Vorstellung einer guten Gesellschaft und somit Illusion. Trotzdem sind meiner Meinung nach obige Fragen berechtigt, weil eben eine soziale Marktwirtschaft das Wirtschaftswachstum für sozialen Fortschritt und Bildung nutzen sollte (so steht es in der Verfassung!). Aber sobald die Frage nach der Verteilung der Gelder aufkommt, wird das Mittel (Geld) zum Zweck, die Mittel aufrechtzuerhalten. Mittel lassen sich nur erwirtschaften. Der eigentlich vorgesehene Zweck (sozialer Fortschritt, Bildung der Gesellschaft) wird dabei vernachlässigt, obwohl dieser vielleicht vielmehr zu einer nachhaltigeren Mittelbeschaffung beitragen würde.

Ich möchte hier nur festhalten: Das Problem ist die ständige Frage, wie und wo Geld verteilt werden soll!³ Und dieses Problem zeigt sich erheblich im Bildungsbereich. Somit bleibt einer idealistischen Initiative wie der Umsetzung des Konzepts der *Bildungslandschaften* auch nicht der Weg erspart, darum zu kämpfen, in welche Richtungen Geld fließen soll. Dieser Umstand ist die eigentliche Herausforderung für Bildungsprojekte, da hilft kein verträumtes Jammern auf hohem Niveau. Bildung benötigt Kapital. Voraussetzungen für Entwicklungen im formalen und non-formalen Bildungswesen sind: gleichberechtigte Ausstattung mit ökonomischem Kapital und (monetäre) Würdigung der Akteurinnen und Akteure im Bereich der Schul-, Sozial-, Freizeit- und Kulturpädagogik. Bildungsprojekte (wie das der *Bildungslandschaften*) brauchen meiner Meinung nach so etwas wie eine „Social Entrepreneurship“-Philosophie, um gesellschaftlich, politisch und wirtschaftlich angenommen zu werden.

³ Bildung ist neben den individuellen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Bedingungen auch im Zusammenhang mit der wirklichen Wirklichkeit und Praxis, mit Macht und Interessen sowie systemimmanenten Wirkstrukturen zu diskutieren. In einer ehrlichen Diskussion unter allen Beteiligten müsste Transparenz in Entscheidungen herrschen, damit verborgene Polarisierungen und Hierarchisierungen aufgedeckt und eigentliche Beweggründe erschlossen werden können. Eine kritische Diskussion über Bildung müssten die Beteiligten schonungslos alle Interessensverbände, Verdeckungszusammenhänge und latent wirkende Machtstrukturen aufdecken wollen, wenn es ihnen wirklich um Bildung geht. Viel Ehrlichkeit sehe ich aber nicht in der Gesellschaft, in der Wirtschaft, in der Politik.

Eine Umsetzung des Konzeptes der *Bildungslandschaften* ist natürlich zu befürworten, da solche Projekte sich der guten Sache widmen, allen Menschen trotz sozialer Benachteiligungen Bildung zu ermöglichen. Aber das Ziel, damit soziale Ungleichheiten abzubauen, werden sie wohl nicht erreichen. Die Theorie von Bourdieu (1992) stützt diese These. Eine *Bildungslandschaft* im Sinne einer sozialpädagogischen Konzeption würde zwar für die Kinder und Jugendlichen vielfältigere Bildungschancen ermöglichen und vielleicht auch bei den Akteurinnen und Akteuren einen Wandel im Verständnis von Bildung hervorrufen. Aber so lange es kein System gibt, das inkorporiertes kulturelles Kapital, also sowohl Bildungserträge aus dem formalen und non-normalen Bereich als auch all den informellen Bildungsprozessen, in objektives, institutionalisiertes Kulturkapital umwandelt, werden soziale Ungleichheiten weiter reproduziert werden. Als einziges „Bildungszeugnis“ gilt zurzeit der Lebenslauf, möglichst gut ausgerüstet mit formalen Bildungszertifikaten - aber dieser wird mit der Blindheit zum Phänomen der sozialen Ungleichheiten nach klar selektiven Kriterien bewertet (von Wirtschaft, von Gesellschaft) und nicht nach Maßstäben eines weiten Verständnis von Bildung. Einen breiten Zugang zum Arbeitsmarkt findet man nur in Form von institutionell bestätigten Papieren, auf denen steht, wie gut man ist! Bildung als Weg, soziale Ungleichheiten flächendeckend abzubauen, kann nicht funktionieren, zumindest gemessen an den innewohnenden gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Systemstrukturen. Mal abgesehen davon, dass privilegierte Kinder und Jugendliche allein schon wesentlich günstigere Voraussetzungen in ihrem inkorporierten Kulturkapital aufweisen und somit bessere Start- und Folgebedingungen (eine höhere Qualifikation) für die Aneignung von Bildungsinhalten besitzen. So bauen z.B. viele didaktische Methoden nicht soziale Unterschiede ab, sondern eher auf, weil ungleiche Voraussetzungen in der Kompetenz zum Lernen herrschen (Ditton, 2008). Es liegt somit nahe, dass soziale Ungleichheiten im Ausdruck von inkorporiertem Kulturkapital zu erklären sind, welches den schichtspezifischen Habitus nicht verbergen kann. Sprachliche Fähigkeiten, die beim (formalen) Bildungserwerb eine große Rolle spielen, geben z.B. auch immer Auskunft über die soziale Herkunft. Die Unprivilegierten, die nicht jenen Sprachcode erlernen durften, der systemkonform ist, erfahren somit eine kontinuierliche Behinderung beim Bildungserwerb. Die (verschleierte) „systemimmanenten Reproduktionsmechanismen“ sozialer Ungleichheit (Ditton, 2008, S. 248; siehe auch Bourdieu & Passeron, 1971; Rössel & Becker-Zieglschmid, 2002) sind strukturell tief in der Gesellschaft verankert, die auch sukzessiv von Politik und Wirtschaft genährt werden.

So gesehen werden die „inkorporierten“ Bildungschancen der Subjekte immer ungerecht verteilt sein, auch wenn die objektiven Bildungschancen zunehmen (welches ja das Ziel von *Bildungslandschaften* ist). Die Antwort auf den Untertitel dieser Seminararbeit, ob »Bildung« als Konzept zum Abbau sozialer Ungleichheiten beiträgt, würde ich mit Nein beantworten.

Auch wenn Bildungsarbeit soziale Ungleichheiten nicht aufzulösen vermag, so steht doch außer Frage, dass die Ermöglichung von mehr Bildungschancen für sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche ein bedeutendes gesellschaftliches Projekt ist. *Bildungslandschaften* mit diesem erklärten Ziel transportieren dabei den wichtigen Gedanken mit, zumindest in gewissen Bereichen eine größere „soziale Fairness“ erreichen zu wollen (sprich: Chancengerechtigkeit). Chancen, die ich in dem Konzept

Bildungslandschaften sehe, sind auf unterschiedlichen Ebenen klar ersichtlich. Auf der Ebene der „Lernsubjekte“ ist es z.B. die Aussicht auf vielfältigere Lerngelegenheiten zum Lebenskompetenzerwerb. Zudem forciert die Vernetzung im Bildungswesen eine größere soziale Heterogenität und somit den Austausch zwischen den „Sozialklassen“, was auch mit erweiterten „Peer-Learning-Potenzialen in sozial (...) heterogen zusammengesetzten Lerngruppen“ (Stolz, 2012, S. 26) einhergeht. Die „Lehrsubjekte“ werden mit einem erweiterten Verständnis von Bildung konfrontiert und dahingehend sensibilisiert, wenn sie es ohnehin nicht schon haben (siehe z.B. Burgstaller & Schuster, 2006). Damit einhergehend ist der Einzug theoretischer Konzepte wie der „Sozialraumorientierung“ und der „Lebensweltorientierung“ in die pädagogische Professionalisierung von Akteurinnen und Akteuren einer Bildungslandschaft. Vor allem aber Kooperationen mit Schulen könnten z.B. bei Lehrerinnen und Lehrern einen schärferen „sozialpädagogischen Blick“ hinsichtlich Bildung bewirken – und wenn der Diskurs zwischen formalen und non-formalen Bildungswesen nur ergibt, dass die soziale Selektivität in schulischen Entscheidungsprozessen (z.B. Notenvergabe, Übertrittsempfehlungen, siehe dazu Ditton, 2008) oder die Blindheit gegenüber sozialen Ungleichheiten (z.B. Wertschätzung durch soziale Anerkennung in der pädagogischen Beziehung, siehe dazu Stolz, 2012) abnimmt. Auf der gesellschaftlichen Ebene würde systemisch orientierte Bildungsarbeit in einem erweiterten Verständnis von Bildung das kulturelle Kapital in der breiten Masse erhöhen und dazu beitragen, dass darin das Potential der Verwirklichung von Lebenschancen steigt. Sozial benachteiligte Personen könnten demnach besser auf ihre sozialen Rollen und gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten vorbereitet werden. Ihre Chancen auf »sozialen Aufstieg« werden durch die Ermöglichung von Bildungschancen auf jeden Fall nicht geschmälert (siehe dazu Ditton, 2010). Auf der wirtschaftlichen Ebene könnte die Entdeckung von Talenten eine Rolle spielen; auf der politischen Ebene die Rückbesinnung auf verfassungsrechtliche gesellschaftliche Pflichten und der Bereitschaft, mehr Gelder in den Bildungsbereich zu investieren.

Bildungslandschaften und die Förderung von Bildung in einem erweiterten Verständnis brauchen wissenschaftliche Begleitforschung, damit Wirkungen unterschiedlicher Bildungsprozesse (formal, non-formal, informell) und ihr »Social Impact« operationalisiert werden können. Der Beitrag von nicht formalen Bildungsprozessen zum staatlichen Bildungsauftrag ist noch unklar – so ist eine dahingehende Forschung nicht nur dem wissenschaftlichen und erkenntnistheoretischen Fortschritt dienlich, sondern auch notwendig zur Legitimierung des Konzepts der *Bildungslandschaften*.

Als Fazit meiner Auseinandersetzungen mit Bildung und sozialen Ungleichheiten im Kontext der Konzeption *Bildungslandschaften* sehe ich die ungeheure Komplexität, die eine sozial gerechte und sozial angemessene Förderung von Bildung nach sich zieht. Letztlich steht wohl allen Menschen gleichermaßen zu, ihnen einen Lebensstandard zu gewährleisten, der sie zufriedenstellt. Ob und wie ein solcher durch Bildung erreicht werden kann, wage ich nicht zu sagen. Ich habe auch gewisse Zweifel, weil insbesondere informelle Bildungsprozesse durchaus auch Schattenseiten bringen können (z.B. faschistische Intellektuelle). Es existiert in der heutigen Zeit eine Vielzahl von Bildungsmöglichkeiten (z.B. in den Medien) und provozieren viele Lernprozesse, die meist unreflektiert bleiben. Dieser Anstieg von

»pädagogischer Demagogie« der Wirklichkeit und die Inkorporation ihrer Effekte in den „stürmischen“ Phasen der Kindheit und Jugend können mitunter bedenkliche Auswirkungen auf die Entwicklung der Persönlichkeit haben. Ich habe die Hypothese, dass dieser Gefahr Kinder und Jugendliche, die sich in sozial benachteiligten und schwierigen Verhältnissen erfahren müssen, umso mehr ausgesetzt sind. So ist durchaus denkbar, dass auch „gelungene Bildungsprozesse, etwa im Sinne einer persönlichen Einsicht in systemische Ungerechtigkeiten und die Verlogenheit der propagierten Bildungsgüter“, auch „zu sozialem Ausstieg anregen“ (Grundmann 2004, zit.n Grundmann, Bittlingmayer, Dravenau & Groh-Samberg, 2008, S. 51) können. Folglich sind bei der Förderung von Bildung und somit in der Förderung der Erhöhung der Fähigkeit, Gesellschaftskritik zu üben und Ideologien aufzudecken, nie relativierende und reflexive Elemente zu vergessen, die das Ziel haben sollten, ein selbstkritisches Schmunzeln ins Gesicht zu zaubern. Der Grat zum Fanatismus ist sonst nicht weit weg. Diese Gefahren muss ich mir z.B. in der Konzeption der Intervention im Rahmen meiner Masterarbeit besonders bewusst machen, die zum Ziel hat, ideologiekritisches Denken bei Jugendlichen zu fördern. Ich möchte mit einem hoffnungsvollen Zitat von Hermann Hesse diese Arbeit nun beenden: *Damit das Mögliche entsteht, muss immer wieder das Unmögliche versucht werden!* So werden gesellschaftliche Bildungsprojekte immer verbunden sein mit Illusionen und Unmöglichkeiten, aber sie mobilisieren Möglichkeiten von Ermöglichtungen »vor Ort« und treten für nachhaltige Entwicklungen in der Gesellschaft ein.

Danke an Julia Wurzenberger für die Durchsicht und die kritischen Diskussionen.

Danke an Birgit Bütow für bereichernde Anregungen im Seminar und ihre Nachsicht bzgl. des Abgabetermins.

7. Literatur

- Becker, R. (2009). Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 85-129). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R. & Lauterbach, W. (2008). Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (3. Aufl.) (S. 11-45). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bleckmann, P. & Durdel, A. (2009). Einführung: Lokale Bildungslandschaften – die zweifache Öffnung. In P. Bleckmann & A. Durdel (Hrsg.), *Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen* (S. 11-16). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bleckmann P. & Schmidt, V. (Hrsg.). (2012). *Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bourdieu, P. (1992). Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In P. Bourdieu. (1992), *Die verborgenen Mechanismen der Macht* (S. 49-80). Hamburg: VSA.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). Bildungsprivileg und Bildungschancen. In P. Bourdieu & J.-C. Passeron, *Die Illusion der Chancengleichheit* (S. 19-91). Stuttgart: Klett.
- Burgstaller, P. & Schuster, T. (2006) Was haben Freizeitaktivitäten mit Bildung zu tun? Die offene Kinder- und Jugendarbeit im Spannungsfeld von informellem Lernen, Spiel & Soziokultur. Spektrum Freizeit Heft 1/2006, (S. 65 – 82). Bielefeld: Janus Presse. Abgerufen am 24.04.2014 unter http://www.spektrum.at/wp-content/uploads/art_bildung_in_der_freizeit_2006.pdf.
- Diefenbach, H. (2008). Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (3. Aufl.) (S. 220-245). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ditton, H. (2008). Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (3. Aufl.) (S. 246-275). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ditton, H. (2010). Wie viel Ungleichheit durch Bildung verträgt eine Demokratie? *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(1), S. 53-68.
- Grundmann, M., Bittlingmayer, U. H., Dravenau, D. & Groh-Samberg, O. (2008). Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (3. Aufl.) (S. 45-74). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hadjar, A. & Berger, J. (2010). Dauerhafte Bildungsungleichheiten in Westdeutschland, Ostdeutschland und der Schweiz: Eine Kohortenbetrachtung der Ungleichheitsdimensionen soziale Herkunft und Geschlecht. *Zeitschrift für Soziologie*, 39(3), S. 182–201.
- Kessl, F. & Reutlinger, C. (2010). *Sozialraum. Eine Einführung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kreckel, R. (2001). Soziale Ungleichheit. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik* (2.Aufl.) (S. 1729-1735). München: Luchterhand.

- Lenger, A., Schneickert, C. & Schumacher, F. (2013). Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. In A. Lenger, C. Schneickert & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (S. 13-41). Wiesbaden: Springer VS.
- Mack, W. (2012). Schule als Lebenswelt. Perspektiven für gelingende Kooperationen von Bildungsakteuren. In P. Bleckmann & V. Schmidt (Hrsg.), *Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle* (S. 88-97). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mindermann, F., Schmidt, V. & Wippler, M. (2012). Bildungslandschaften gestalten – Chancengerechtigkeit ermöglichen. In P. Bleckmann & V. Schmidt (Hrsg.), *Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle* (S. 9-17). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oelkers, J. (2012). Bildungslandschaften und regionale Bildungsentwicklung. In P. Bleckmann & V. Schmidt (Hrsg.), *Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle* (S. 32-47). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rohlf, C. (2011). *Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rössel, J. & Beckert-Ziegelschmid, C. (2002). Die Reproduktion kulturellen Kapitals. *Zeitschrift für Soziologie*, 31(6), 497–513.
- Stolz, H.-J. (2012). Bildung neu denken! Kritische Anmerkungen zu aktuellen Ansätzen lokaler Bildungslandschaften und mögliche Alternativen. In P. Bleckmann & V. Schmidt (Hrsg.), *Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle* (S. 21-31). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thiersch, H. (2008). Bildung und Sozialpädagogik. In H. Henschel, R. Krüger, C. Schmitt & W. Stange (Hrsg.), *Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation* (S. 25-38). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thiersch, H. (2014). Zur Bedeutung des Konzepts der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit in der Krise des Sozialstaates. In B. Bütow, K. A. Chassé & W. Lindner (Hrsg.), *Das Politische im Sozialen: historische Linien und aktuelle Herausforderungen der sozialen Arbeit* (S. 147-166). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Wiezorek, C. & Pardo-Puhlmann, M. (2013). Armut, Bildungsferne, Erziehungsunfähigkeit. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in pädagogischen Normalitätsvorstellungen. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu 'PISA'* (S. 197-214). Wiesbaden: Springer VS.

Sonstige Quellen:

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2007). *Bildungsbeteiligung von Kindern nach Bildungsabschluss des Vaters*. Abgerufen am 24.04.2014 unter www.datenportal.bmbf.de/bild-45.

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Dimensionen lokaler Bildungslandschaften	12
--	----

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Ein Modell von formaler, non-formaler und informeller Bildung	6
---	---

Abb. 2 Bildungstrichter – Bildungsbeteiligung von Kindern nach Hochschulabschluss des Vaters.....	10
--	----