



Karolina Siegert  
Antje Handelmann  
(Hrsg.)

# Übergänge mit Klasse

Klassismus im Kontext von Übergangsgestaltung

Karolina Siegert  
Antje Handelsmann  
(Hrsg.)

# Übergänge mit Klasse

Klassismus im Kontext von Übergangsgestaltung

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2024

**k**

*Diese Publikation wurde unterstützt durch den Open-Access-Publikationsfonds  
der Universität Magdeburg.*

*Diese Publikation wurde unterstützt durch die Open-Access-Publikationsfonds  
der Universität Bremen.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens  
aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen National-  
bibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2024. Verlag Julius Klinkhardt.

Coverabbildung: © sabinevanerp, pixabay.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2024. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.  
Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffent-  
licht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-6087-1 digital

[doi.org/10.35468/6087](https://doi.org/10.35468/6087)

ISBN 978-3-7815-2633-4 print

# Inhaltsverzeichnis

*Karolina Siegert und Antje Handelsmann*  
 Einleitende Gedanken zur Entstehung des Sammelbandes ..... 7

*Bettina Grimmer und Jennifer Hobbins*  
 Neue Subjektpositionen – alte Klassismen? Übergangsregime  
 und aktivierende Arbeitsmarktpolitik in Deutschland und Schweden ..... 23

*Helga Fasching*  
 Betrachtungen von Übergängen unter klassenspezifischer Perspektive  
 in Österreich ..... 33

*Stefanie Kurth und Marc Thielen*  
 Geteilte Wege in die Zukunft. Soziale Ungleichheitsdynamiken  
 in Übergangskulturen integrierter Sekundarschulen ..... 49

*Maria Groinig*  
 Gewalt- und Distinktionsbewältigung im Leaving Care.  
 Zum Einfluss von Klassismus auf Lebensverlaufs- und Bildungsübergänge  
 von Care Leaver:innen ..... 63

*Stefanie Kurth*  
 Übergänge aus der Sekundarstufe I Integrierter Gesamtschulen bei  
 sozialer Ungleichheit. Eine biografieanalytische Forschungsperspektive  
 mit Blick auf Prekarität und Sorge ..... 71

*Jacqueline Eidemann und Pierre Bräulich*  
 „Du bist nicht so einer, der sich jetzt irgendwo ausheulen gehen muss“:  
 Von der Notwendigkeit einer klassismuskritischen Etablierung  
 der Schulsozialarbeit ..... 79

<i>Julia Tietjen, Marija Cubalevska und Alisha M. B. Heinemann</i> Berufsorientierung DIY – Perspektiven sozioökonomisch benachteiligter Eltern auf die Zusammenarbeit mit Schulen .....	89
<i>Sascha Blasczyk und Mario Schreiner</i> Übergänge aus Förderschulen – Ein prospektiver Blick Erziehungsberechtigter auf Ziele und Möglichkeiten ihrer Kinder vor dem Eindruck von Beeinträchtigung und Behinderung .....	99
<i>Julia Cholewa</i> Intersektionalität in der kommunalen Beratungspraxis – Rekonstruktion der Adressierung ungleichheitsgenerierender Merkmale am Beispiel von Jobcentern .....	109
<i>Judith Bucher, Christina Brandl und Annette Korntheuer</i> Intersektionale Ausbildungsbarrieren junger Geflüchteter .....	117
<i>Maria Keil, Flora Petrik und Barbara Stauber</i> Klasse als Relation im Übergang .....	125
<i>Heidi Hirschfeld</i> Adressierungen in Übergangshilfen: Reproduktion klassenspezifischer Ungleichheiten .....	137
<i>Tanja Abou</i> Vorsortiert und ausgesiebt – strukturell vorgeformte Lebenswegentscheidungen junger Menschen aus der Arbeiter:innen- und Armutsklasse .....	149
<b>Autoren und Autorinnen</b> .....	163

*Karolina Siegert und Antje Handelsmann*

## **Einleitende Gedanken zur Entstehung des Sammelbandes**

Wir beginnen diesen Sammelband mit einer Darstellung unseres Kennenlernens und gemeinsamen Arbeitens, um die Entstehungsidee und den -hintergrund des Sammelbandes zu erläutern. Im Anschluss folgt eine inhaltlich-theoretische Vertiefung des Themas sowie eine Einordnung der Beiträge.

Wir haben uns an der Leibniz Universität Hannover im DFG-Projekt „FöABv – Die Förderung ausbildungsrelevanter Verhaltensstandards im Unterricht berufsvorbereitender Bildungsgänge“<sup>1</sup> kennengelernt, in dem wir beide als wissenschaftliche Mitarbeiterinnen tätig waren. Parallel haben wir an unseren Dissertationen gearbeitet. Diese beiden Kontexte – Projekt und Dissertationen – fokussierten jeweils den Übergang Schule-Beruf. Der intensivere Austausch über die Dissertationsprojekte, die zu dem Zeitpunkt kürzlich abgeschlossen wurden (Antje Handelsmann) bzw. werden sollten (Karolina Siegert), begann am Rande eines Projekttreffens mit der Frage „War das bei dir eigentlich auch so, dass ...?“. Diese Frage bezog sich einerseits auf strukturell-organisatorische Rahmenbedingungen und andererseits auf unterschiedliche Phasen im Promotionsprozess, geteilte Erlebnisse, Vorgehen beim Auswerten, ähnliche empirische Beobachtungen im Datenmaterial, aber auch eigene (bildungs-)biografische Erfahrungen, die den Weg zur Promotion ebneten. Es wurde für uns schnell deutlich, dass wir zum einen wesentliche empirische Beobachtungen teilten, die im Zusammenhang mit der Differenzdimension Klasse standen, und uns die theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema zum anderen befähigte, eigene Erfahrungen als sog. Klassenreisende – wie Betina Aumair und Brigitte Theißl (2020) es ausdrücken – zu formulieren.

Die Auseinandersetzung mit einer klassenspezifischen Perspektive war in unseren eigenen Arbeiten nicht von Anfang gegeben, aber es zeigte sich eine empirische Relevanz bzw. legte das Material eine solche Perspektive nahe:

1 Das Forschungsprojekt (Projektleitung: Prof. Dr. Marc Thielen) beleuchtete die pädagogische Praxis der Berufsvorbereitung, die im Fachdiskurs je nach Perspektive als „Berufliche Förderpädagogik“ oder „Übergangspädagogik“ bezeichnet wird. In Institutionen der schulischen und sozialpädagogischen Berufsvorbereitung wurden unterrichtliche Praktiken in den Blick genommen, im Zuge derer das Verhalten von Jugendlichen mit Blick auf die antizipierten Erwartungen im Ausbildungssystem pädagogisch adressiert wird (Thielen & Handelsmann, 2021; Siegert & Thielen, 2021).

In der Dissertation von Antje Handelmann, einer biografieanalytischen Studie, die unter dem Titel *„Die Suche nach einem Beruf. Wege in Ausbildung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen und biografischer Orientierungen“* erschienen ist, wurden Berufsfindungsprozesse Jugendlicher in Deutschland und Neuseeland untersucht (Handelmann, 2020). Das Erkenntnisinteresse richtete sich auf den Übergang von der Schule in den Beruf sowie die biografische Relevanz von Ausbildung vor dem Hintergrund unterschiedlicher Übergangsregimes. Die mithilfe der Narrationsanalyse erarbeiteten Fallrekonstruktionen zeigen die hohe Bedeutung der Institution Ausbildung im deutschen Sample und zudem, dass die Berufsfindung als gesellschaftliche Anforderung erfahren und biografisch bearbeitet wird. Im deutschen Sample wird die Passung von familiärem Habitus und Berufsausbildung eine Möglichkeit der Bewältigung des Wegs in Erwerbsarbeit.

In Karolina Siegerts Arbeit, die unter dem Titel *„Lebenswege erzählen“* erschienen ist, wurden mithilfe der biografischen Fallrekonstruktion nach Rosenthal biografische Bewältigungsstrategien von Jugendlichen am Übergang rekonstruiert. Neben den Jugendlicheninterviews wurden auch Einzelinterviews mit Elternteilen geführt, um eine intergenerationale Perspektive berücksichtigen zu können, wobei deutlich wurde, dass die berufliche Orientierung und Selbstpräsentation der Jugendlichen in einem engen Zusammenhang mit biografischen Themen der Eltern stehen.

Eine Gemeinsamkeit, die über die Fälle hinweg besteht, zeigt sich in der Bedeutung von Erwerbsarbeit. Diese wird symbolisch betrachtet und steht also immer für die Möglichkeit, durch Erwerbsarbeit bspw. an einer Konsumgesellschaft teilzunehmen, dadurch ökonomisch Kapital anzureichern und selbstständig zu sein. Gleichzeitig zeigt sich auch, dass die Bedeutung dessen dann besonders hoch ist oder wird, wenn der Zugang dazu erschwert ist. An diesem Aspekt lassen sich innerhalb des Materials Zuschreibungen oder genauer Abgrenzungen nach „oben“ und „unten“ feststellen.

Zentrale Gemeinsamkeiten in unseren Arbeiten sind die Orientierung an Erwerbsarbeit sowie die Bedeutung von Erwerbsarbeit und damit verbunden des Einmündens in eine Ausbildung als Integrations-/Inklusionsversprechen sowie die Beratung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Übergang, die auf ein schnelles Einmünden in Erwerbsarbeit ausgerichtet ist. Wir interpretieren diese Orientierung an Erwerbsarbeit als ein Zeichen der Klassenlage.

Durch andere Forschungsarbeiten im Bereich der Übergangsforschung werden implizite Interpretationen und Bezüge zur Klassenlage deutlich (Dittrich & Walther, 2020; Thielen & Handelmann, 2021). So wurde in dem oben genannten DFG-Projekt *„FöABv – Die Förderung ausbildungsrelevanter Verhaltensstandards im Unterricht berufsvorbereitender Bildungsgänge“* deutlich, dass Teilnehmende an der Berufsvorbereitung „im Vergleich zu den häufiger aus privilegierten gesellschaftlichen Milieus kommenden Jugendlichen in der gymnasialen Oberstufe [...]

früher und konkreter mit detaillierten Verhaltenserwartungen der Berufs- und Arbeitswelt konfrontiert und an diesen gemessen [werden]“ (Thielen & Handelman, 2021, S. 220). Dittrich und Walther (2020) zeigen in ihrer Studie zu schulischen Beratungsprozessen auf, dass diese nach Schulformen segregiert verlaufen und Haupt- und Realschüler:innen eher in Richtung von Ausbildungsberufen beraten werden. Gymnasiast:innen hingegen erfahren eine offenere Beratung sowie eine, die auf weitere formale Bildung abzielt und die Schüler:innen zu einem Hochschulstudium hin berät. Diese Ausrichtungen der Beratung zeigen sich in unterschiedlichen Studien zum Angebot der Berufsorientierung und -beratung im schulischen Kontext (exemplarisch Knauf, 2009) und werden wiederholt kritisiert oder problematisiert, was sich auch in einem aktuellen Arbeitspapier des Bundesinstituts für Berufsbildung zeigt (Arbeitsgruppe 9 + 1, 2022). Die Beiträge des Sammelbandes explizieren diese impliziten Interpretationen auf unterschiedlichen Ebenen der Übergangsgestaltung, betrachten dabei strukturelle Rahmenbedingungen sowie die Subjektebene und gehen der Frage nach, wie Klassenstrukturen sich einerseits empirisch zeigen, und andererseits, wie sie hergestellt und reproduziert werden.

## 1 Rückkehr von Klasse?! – Der Versuch, einen Diskurs nachzuzeichnen

Die Differenzdimension ‚Klasse‘ wird im aktuellen (sozial-)wissenschaftlichen, aber auch populärwissenschaftlichen und medialen Diskurs (wieder) verstärkt hinzugezogen und aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet. Das Einführungswerk „Klassismus“ von Andreas Kemper und Heike Weinbach wurde nach der Erstausgabe 2009 im Jahr 2020 zum dritten Mal aufgelegt, weitere Grundlagen-sammelbände wurden veröffentlicht (Gamper & Kupfer, 2024; Roßhart, 2016; Seeck & Theißl, 2020; Seeck, 2022) und das Buch „Die Bedeutung von Klasse“ (hooks, 2020) wurde erstmals ins Deutsche übersetzt. Damit wurde eine grundlagentheoretische Auseinandersetzung, deren Anfänge in Schwarzen und lesbisch-feministischen Zusammenhängen zu finden sind (Myron, 1972; Meulenbelt, 1988), belebt.<sup>2</sup>

Auch im Rahmen der Hochschullehre wird dieser Frage vermehrt nachgegangen, indem Diversitykonzepte beschrieben und untersucht werden und dazu konkret nach habitussensibler Hochschullehre gefragt wird (Akbaba et al., 2022; Kergel & Heidkamp, 2019; Schmitt, 2019; Rheinländer, 2015). In aktuellen Veranstaltungsreihen, die von Hochschulen oder Anti-Klassismus-Referaten organisiert werden, werden einerseits Fragen von habitus- und differenzsensibler Hochschul-

---

2 Einblicke in historische Ursprünge und Nachzeichnung des Begriffs „Klassismus“ sowie Theorieursprünge siehe Kemper & Weinbach, 2020, S. 35-54; Roßhart, 2016, S. 120-189.

lehre aufgegriffen und andererseits grundlagentheoretische Impulsvorträge gehalten. Der aktuelle Diskurs zeichnet sich auch dadurch aus, dass er nicht nur im wissenschaftlichen Feld, sondern auch in bildungsbürgerlichen Feuilletons und Medien geführt wird (Graf et al., 2022, S. 8). Einen wesentlichen Beitrag leisteten auch autobiografische Romane (Baron, 2020; Dröschner, 2021; Eribon, 2016; Ernaux, 2020), die auch Grundlage unterschiedlicher fachwissenschaftlicher Veröffentlichungen wurden (Deppe, 2020; Rieske, 2020). Andere Veröffentlichungen (Aumair & Theißl, 2020; Knop & Macioszek, 2022; Seeck & Theißl, 2021), die verstärkt auch die Betroffenenperspektive zeigten, sorgten für viel Aufsehen, heftige Reaktionen und zum Teil auch Widerstand (Altieri, 2022, S. 25).

Dies führt zur Frage, wie im theoretischen Diskurs mit der Thematik umgegangen wird; hier lassen sich kontroverse Standpunkte erkennen, die von der Annahme einer post-class-Gesellschaft bis hin zu einer „Rückkehr der Klasse“ (Graf et al., 2022) reichen.

Bereits an dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass die Autor:innen der Beiträge in diesem Sammelband keinen homogenen Klassenbegriff verwenden bzw. begrifflich unterschiedliche Bezeichnungen zum Tragen kommen und in den Beiträgen die Rede von Klasse, Milieu, Schicht oder sozialer Herkunft ist.<sup>3</sup> Die begriffliche Debatte darum, ob von Klasse, Schicht oder Milieu die Rede ist, wird in der Bundesrepublik vielfältig geführt und von unterschiedlichen wissenschaftlichen, aber auch politischen Konzepten bestimmt (Bewernitz, 2017). Es gibt daher Vorschläge, den Begriff Klasse nicht weiter zu definieren und damit autoritative Bezugspunkte zu vermeiden; insbesondere im englischsprachigen Raum scheint sich diese Herangehensweise durchzusetzen. Jan Niggemann (2021, S. 49) spricht von einem „Klassismus ohne Klassen“, gibt aber auch zu bedenken, dass „Klassismuskritik ohne ein Konzept von Klasse zu unbestimmt lässt, wem die Diskriminierung und die Ausbeutung eigentlich nützen“ (Niggemann, 2021, S. 49-50).

Im Call zum Sammelband haben wir unsererseits auf eine Definition von Klasse und Klassismus verzichtet und stattdessen Felder beschrieben, in denen Klasse und Klassismus *sowohl theoretisch relevant als auch empirisch sichtbar* werden können. Alle Beiträge setzen aber an theoretischen Diskussionssträngen rund um die Achsen sozialer Ungleichheit an und erarbeiten einen Zusammenhang von Klassen- und anderen Konfliktfeldern. Damit verfolgen die Beiträge, trotz der Schwerpunktsetzung auf Klasse, stets ein intersektionales Verständnis (Winker & Degele, 2010). So erweist sich Klasse als die Beschreibung eines Ist-Zustandes, der Konstruktionen vorausgehen und empirisch festgelegte Daten zugrunde liegen. Klassismus ist dabei ein Prozess, der „Klassenstrukturen produziert und reproduziert“ (Gamper

3 Damit orientieren wir uns an Sammelbänden zu der Thematik, die einerseits dem theoretisch-begrifflichen Diskurs (Graf et al., 2020) und andererseits auf der Ebene von Betroffenenberichten zu verorten sind (Altieri & Hüttner, 2021; Knop & Macioszek, 2022) und ebenfalls keinen homogenen Klassenbegriff verwenden.

& Kupfer, 2024, S. 13). Gamper und Kupfer (2024, S. 14) konzeptionieren Klassismus – angelehnt an andere Begriffe des ‚doings‘ (bspw. ‚doing difference‘ (West & Zimmermann, 1987; Fenstermaker & West, 2002)) – als ‚doing class‘. Damit wird Klasse praktisch hergestellt. Diese Herstellungsprozesse verdeutlichen die Beiträge des Sammelbandes auf unterschiedlichen Ebenen.

Klassismusanalysen, so kann abschließend festgehalten werden, beziehen sich „auch nicht auf *die* eine Klassentheorie; sie beschäftigen sich vor allem mit den Auswirkungen von Diskriminierung und Ausgrenzung entlang von Klasse und damit, wie sich diese bekämpfen lassen“ (Seeck, 2022, S. 29; Herv. i. O.). Vorausgreifend kann an dieser Stelle bereits konstatiert werden, dass sich alle Beiträge in einem unterschiedlichen Ausmaß genau auf dieses Spannungsfeld beziehen und verdeutlichen, dass es sowohl einer Auseinandersetzung auf einer theoretisch-sensibilisierten Ebene bedarf als auch der Beantwortung der Frage, wie sich klassenspezifische Phänomene in einer Relationalität empirisch nachweisen lassen bzw. überhaupt erst zeigen.

## 2 Theoretische Annäherungen an den Klassenbegriff und zu Klassismus

Eine umfängliche Ausführung des Klassenbegriffs kann im Rahmen der Einführung nicht erfolgen (Candeias, 2021; Dahrendorf, 1957), jedoch sollen grundlegende Aspekte skizziert werden, um theoretische Ausgangspunkte, die die Beiträge verbinden, zu bündeln. Die wesentlichen theoretischen Vertreter, die oftmals herangezogen werden, sind Karl Marx, Max Weber und Pierre Bourdieu. Der Klassenbegriff wurde im 19. Jahrhundert von Karl Marx geprägt, wobei er den Begriff „Klassismus“ nicht verwendet hat. Andreas Kemper legt eine Analyse zur Verwendung und des Ursprungs des Begriffs vor und stellt fest, dass ein erster Ursprung bereits auf 1842 datiert werden kann (Altieri, 2022, S. 19-25; Kemper & Weinbach, 2020, S. 35-94). Die früheste Verwendung des Begriffs in seiner heutigen Form ist in der Essaysammlung „Class and Feminism“ der US-amerikanischen Lesbengruppe „The Furies“ (1974) zu finden. Die erste deutschsprachige Veröffentlichung, bei der Klassismus Teil des Titels ist, ist das Buch von Anja Meulenbelt (1988) „Scheidelinien. Über Sexismus, Rassismus und Klassismus“. Gabriele Winker und Nina Degele (2010), die als zentrale Autorinnen des Intersektionalitätsdiskurses gelten, waren zwei der ersten, die den Klassenbegriff im deutschsprachigen Raum in ihren Publikationen verwendeten und diesen als zentrale Kategorie und Herrschaftsverhältnis benennen. Die Autorinnen fassen Klasse als eine Strukturkategorie auf, sodass nicht nur das rein ökonomische Kapital gemeint ist, sondern die Kategorie diejenigen Ressourcen beschreibt, die „Personen unterschiedlich zur Verfügung stehen: nämlich die über die soziale Herkunft vermittelte ökonomische Ressource Vermögen, Geld und Besitz, die

kulturelle Ressource Bildung und Beruf sowie die soziale Ressource Netzwerke und Beziehungen“ (Winker & Degele, 2010, S. 42). Graf et al. (2022, S. 10) hingegen verstehen Klasse vor allem als ein sozioökonomisch fundiertes Konzept, das nicht vorwiegend durch kulturelle oder normative Orientierungsmuster geprägt ist, sondern aufgrund unterschiedlicher ökonomisch bedingter Ressourcen und politischer Macht. Die Autor:innen erleben den aktuellen Klassendiskurs als zu sehr beschränkt auf autobiografische Erzählungen, sodass eine Fokussierung auf Fragen der Anerkennung und Diskriminierung vorherrscht, wodurch die Thematisierung von Klasse als Strukturkategorie in den Hintergrund rückt.

Bewernitz (2017, S. 1) stellt für die Einführung des Begriffs Klassismus in die wissenschaftliche Debatte ‚Geburtsfehler‘ fest, die sich in den folgenden Punkten seiner Meinung nach zusammenfassen lassen: Die wesentlichen Punkte sind dabei, ob

„nicht (a) der Begriff des Klassismus habituelle Zuschreibungen sogar verstärkt, (b) die Klassismus-Kritik lediglich individuelle, aber keine kollektiven Lösungsmöglichkeiten anbietet, (c) die Betonung eines Opferstatus einem Empowerment entgegensteht und letztlich (d) der Klassismus-Begriff zumindest theoretisch nicht zwischen einer Diskriminierung ‚unterer‘ und ‚oberer‘ Klassen unterscheiden kann.“

Den Ursprung des schwammigen Klassismus-Begriffs führt Bewernitz seinerseits auf einen ebenso unscharfen Klassenbegriff zurück, der in deutschsprachiger Literatur ökonomische Rahmenbedingungen eher ausblendet. Gamper und Kupfer (2024, S. 28) erstellen eine Systematisierung zur theoretischen Rahmensetzung und unterscheiden zwischen differenten Klassismuskursen (Soziale Bewegung, Arbeiter:innenbewegung, wissenschaftlicher Diskurs, öffentlicher Diskurs, politischer Diskurs) und theoretischen Rahmungen. Hierbei differenzieren sie zwischen dem Ansatz sozialstruktureller Ungerechtigkeit (Ungleichheitstheorien: Klassen-, Milieu-, Schicht- und (Un-)Gerechtigkeitsstheorien) und einem antidiskriminatorischen Ansatz (Stigmatisierung, Stereotyp/Vorurteil, Diskriminierungstheorie). Strang eins hat einen normativen Charakter, als dass Zustände mittels ungleicher Parameter als ungerecht bezeichnet werden. Kritisiert werden vor allem „die Folgen des Kapitalismus, das Konzept der Meritokratie und die Folgen von sozialen Individualisierungsprozessen“ (Gamper & Kupfer, 2024, S. 12); diese ungerechten Wirkungen spiegeln sich im Besonderen in den Bereichen des Bildungssystems, Rechtssystems oder auch Erwerbsarbeitsmarktes wider, was durch die Beiträge des Sammelbandes illustriert wird. Mit ihrer Systematisierung reagieren sie auf die eigene Feststellung, dass der Begriff kaum an wissenschaftliche Theorien rückgebunden ist (Gamper & Kupfer, 2024, S. 12).

Wiederholt wird im Zusammenhang diverser inhaltlicher Arbeitsgruppen daher eine Neujustierung des Klassenbegriffs gefordert und aus unterschiedlichen Perspektiven formuliert (Candeias et al., 2019; Graf et al., 2022; Sablowski et al.,

2019; Vester et al., 2019), die damit begründet wird, dass Klasse entweder auf das rein ökonomische Feld verengt oder zu einem konturlosen Begriff geweitet wird, der keine anderen Theoretisierungen anderer Konfliktlinien zulässt (Graf et al., 2022, S. 12). Lütten (2021, S. 208) kritisiert, dass einige Beiträge zu einem „Kulturalismus“ neigen, wenn es darum geht, das Klassenverhältnis zu beschreiben, welches dann als „Wertekonflikt“ gedeutet wird. Andreas Reckwitz (2020) hingegen beschreibt die Spätmoderne explizit als Klassengesellschaft, indem er nicht nur von einer materiellen Existenz von Klassen ausgeht, sondern davon, dass es sich „auch gerade um kulturelle Klassen“ (Reckwitz, 2020, S. 275) handele, die sich vor allem „hinsichtlich ihrer Lebensstile – und ihres kulturellen Kapitals – grundsätzlich voneinander“ (Reckwitz, 2020, S. 275) unterscheiden. Bei Klasse handelt es sich um

„mehr als eine bloße sozialstatische Größe (wie der Begriff ‚Schicht‘ sie nahelegen würde). Es geht vielmehr um eine soziale Gruppe, die ein kulturelles Muster der gemeinsamen Lebensführung und zugleich eine bestimmbar gemeinsame soziale Position in Form der Ausstattung mit sozial relevanten Ressourcen (Kapital) sowie einer bestimmten Form der Arbeit teilt“ (Reckwitz, 2020, S. 274).

Als einigendes Moment von Klassen beschreibt Reckwitz den Besitz von insbesondere *kulturellem* Kapital (Bourdieu, 1983; 1985).<sup>4</sup> „Die Polarisierung auf der Ebene von Bildung und kulturellem Kapital ist *das* zentrale Merkmal, welches die Sozialstruktur der spätmodernen Gesellschaft prägt“ (Reckwitz, 2020, S. 280; Herv. i. O.). Diese Polarisierung, so Reckwitz, beschränkt sich nicht lediglich auf soziale Ungleichheit materieller Ressourcen, „sondern [umfasst] auch und gerade einen Gegensatz seitens der *kulturellen Logiken* der Lebensführung“ (Reckwitz, 2020, S. 350; Herv. i. O.). Klaus Dörre (2020) hat in diesem Zusammenhang ein Klassenmodell sowie Thesen zur Klassenbildung erarbeitet. Er begreift Klassen dabei als Treiber sozialen Wandels; jedoch spricht Dörre von *demobilisierten Klassengesellschaften*, da Lohnabhängige sich mit schwindenden Machtressourcen konfrontiert sehen. Zwar entstehen klassenförmige Macht- und Verteilungskämpfe; diese finden aber nicht unmittelbar, kollektiv oder politisiert statt. Gerade aufgrund dieser von Reckwitz (2020) beschriebenen Kulturalisierung der ‚Unterklasse‘ (Reckwitz, 2020, S. 284; S. 350ff.) werden Unterschiede nicht mehr „nur“ als rein materielle, sondern auch als kulturelle Unterschiede in Kompetenzen, Ethos und Alltagsästhetik wahrgenommen und damit auch „gesellschaft-

---

4 Der Kultur-Begriff wird in diesem Zusammenhang des Öfteren verwendet und erhält insbesondere in Bourdieus Konzeption des kulturellen Kapitals einen besonderen Stellenwert. Andreas Reckwitz (2006, S. 64-90) legt eine Typologisierung des Begriffs vor und zeichnet nach, wie dieser in modernen Kulturtheorien rezipiert wird. Dabei arbeitet er vier Versionen heraus, die sozialtheoretisch relevant sind, und unterscheidet zwischen einem normativen, totalitätsorientierten, differenzierungstheoretischen und bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriff.

lich repräsentiert und im anerkannten Wert oder Wertlosigkeit eines Lebensstils“ (Gamper & Kupfer, 2024, S. 10) interpretiert.

„Dies betrifft die geringe Ausstattung mit (formellem und informellem) kulturellem Kapital, die begrenzte Möglichkeit, das eigene Leben (in legitimer Weise) ethisch-ästhetisch zu kulturalisieren, sowie die Entwertung des gesamten Lebensstils als defizitär, als ohne Lebensqualität, Anerkennung und Perspektive – eine Entwertung, die von außen, aber häufig auch von innen in Form einer Selbstentwertung erfolgt“ (Reckwitz, 2020, S. 350).

### 3 Klassismus als Diskriminierungsform

Der Begriff Klassismus bezeichnet die „Diskriminierung aufgrund von Klassenherkunft oder Klassenzugehörigkeit. Klassismus ist also eine gesellschaftliche Unterdrückungsform, so wie etwa Rassismus und Sexismus“ (Seeck, 2022, S. 12). Jedoch wird der Begriff Klassismus im Vergleich zu Rassismus und Sexismus seltener im Alltagsgebrauch verwendet;

„soziale Klasse und die darauf basierenden Ausschlussformen sind demnach zwar äußerst wirkungsmächtig, doch gibt es im Alltag keine adäquate Sprache für diese Mechanismen, weshalb sie häufig eher indirekt artikuliert werden“ (Wellgraf, 2015, S. 54-55).

Für den Klassismuskurs stellen Andreas Kemper und Heike Weinbach (2020, S. 15) fest, dass sich ein diskurseigenes Verständnis von Klasse etabliert hat. Dieser Begriff zeichnet sich dadurch aus, dass zwar eine Position der Gruppen im „Produktionsprozess zum Ausgangspunkt genommen [wird], zugleich geht es aber nie ausschließlich um diese ökonomische Stellung im Produktionsprozess, sondern immer auch um die Aberkennungsprozesse auf kultureller, institutioneller, politischer und individueller Ebene“. Kemper und Weinbach (2020, S. 21) unterscheiden drei verschiedene Ebenen von Klassismus und seiner gesellschaftlichen Hervorbringung und sprechen somit von einer institutionellen, kulturellen und individuellen Dimension. Die Herstellung von Klassismus versteht sich als ein komplexer, teils bewusster, teils unbewusster Prozess, bei dem Bewertungen – „abgeleitet aus der Klassenzugehörigkeit oder manchmal auch einer vermuteten (zum Beispiel aufgrund von Kleidung, Sprache) Klassenzuschreibung“ (Kemper & Weinbach, 2020, S. 21) – vorgenommen werden. Bei der Unterscheidung von Diskriminierungsstrukturen geht es nicht nur darum, Unterschiede festzustellen, sondern auch darum, „aufzuzeigen, was in der Gesellschaft höher bewertet wird und wie dieses System strukturell gestützt wird“ (Kemper & Weinbach, 2020, S. 22). Diese Analysen zeigen, worauf Anja Meulenbelt (1988) bereits verwies: Es kommt zu einer differentiellen Be- und Abwertung kulturellen Kapitals von Schüler:innen aus deprivilegierten Kontexten. Um die Ab- und Anerkennungsprozesse detaillierter beschreiben zu können, findet eine kurze Auseinandersetzung mit Bourdieus Kapitaltheorie statt, wobei der Ausgangspunkt dabei ist, dass

diese Be- und Abwertungsprozesse aufgrund differenter Ressourcenausstattung geschehen und damit ein System sozialer Ungleichheiten (re-)produziert wird, weil den unterschiedlichen Ressourcen eine symbolische Bedeutung beigemessen wird, die eine machtvolle Wirkung hat. Kemper und Weinbach (2020, S. 119) stellen fest, dass insbesondere im Bildungsbereich Klassismus als Diskriminierung ‚unterer‘ Klassen und Privilegierung ‚oberer‘ Klassen hergestellt wird. Hinsichtlich des Bildungsklassismus unterscheiden sie drei Dimensionen, wobei im Rahmen des Sammelbandes besonders die Frage danach relevant wird, „was als Bildung gilt und wer als gebildet bzw. ungebildet gilt“ (Kemper & Weinbach, 2020, S. 121). Diese Vorstellungen sind ebenfalls an Besitz differenter Kapitalsorten geknüpft sowie Zuschreibungen davon, was als „legitimes“ Kulturkapital gilt (Bourdieu & Passeron, 1973).

Bourdieu (1983) versteht Kapital und dessen Besitz als etwas Produktives, das Personen zu einer bestimmten gesellschaftlichen Stellung verhilft. In Bildungsinstitutionen – so die Ergebnisse von Bourdieu und Passeron (1971), aber auch aktuelleren Studien (Chamakalayil et al., 2022; Ecarius, Köhl & Wahl, 2011; Gomolla, 2009; Wellgraf, 2015; 2018) – herrscht ein bildungsbürgerliches akademisches Verständnis von Bildung und kulturellem Kapital vor, was von den Schüler:innen bestimmte Umgangsformen erwartet, wodurch Personen aus nicht-privilegierten Kontexten benachteiligt werden. Damit werden bestimmte familiäre Weitergaben im Sinne der differenten Kapitalarten privilegiert, wohingegen andere zum Hindernis werden. So stellen Bourdieu und Passeron fest (1971), dass es sich um eine „Illusion der Chancengleichheit“ handelt, indem „alle ein Spiel mitspielen müssen, das unter dem Vorwand der Allgemeinbildung eigentlich nur für Privilegierte bestimmt ist“ (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 39). Privilegien werden in „Begabung“ und „individuellen Verdienst“ umgedeutet, was dazu führt, dass die tatsächliche Bedeutung der Klassenherkunft ideologisch verschleiert wird (Bourdieu & Passeron, 1973, S. 108). Diese Kritik greifen auch Kemper und Weinbach (2020, S. 119) im Zuge ihrer Analysen auf und problematisieren die Schlüsselrolle des Begabungsbegriffs im deutschen Bildungssystem, worin ein Ursprung für Bildungsklassismus benannt werden kann.

Aus Bourdieus Arbeiten wird deutlich auf die gesellschaftlichen und machtvoll strukturierten Beziehungen und Bedingungen verwiesen, aber eine nähere Betrachtung des Konzepts von Kulturkapital und seiner inhaltlichen Bestimmung findet nicht statt. Daher bestehen einschlägige Kritiken im deutsch- und englischsprachigen Raum, die eine dichotome Zuschreibung des kulturellen Kapitals (i. S. v. vorhanden vs. nicht vorhanden) problematisieren und feststellen, dass Bourdieu diese zweigeteilte Besetzung nicht überwinden konnte (Meulenbelt, 1988; Leeb, 2007), und ein erweitertes Konzept kulturellen Kapitals vorlegen (Yosso, 2005). Claudia Leeb (2007) betrachtet Bourdieus Rezeption von kulturellem Kapital kritisch, da Personen aus der Arbeiter:innenklasse in „negativen

Diskursen“ (Leeb, 2007, S. 76) dargestellt werden; spricht in *Ermangelung* kulturellen Kapitals. Über diesen Mangel hinaus werden keine eigenen oder ‚positiven‘ Eigenschaften benannt. In Bourdieus Ausführungen wird stets der Aspekt der Nicht-Passung deutlich benannt, aber keine Alternativen dazu. Weiterhin kritisiert sie ein eindimensionales Verständnis von Kultur, was bei Bourdieu hauptsächlich in der Mittelschicht verortet ist (Leeb, 2007, S. 78). Auch bei Thomas Welskopp (1998, S. 310) ist Kritik an Bourdieus Begrifflichkeiten zu finden, die der Autor als „kulturalistisches Klassenvokabular“ kritisiert; durch den „Ruf nach der ‚Kultur‘ scheint die Geschichte weiter zu entökonomisieren“ (Welskopp, 1998, S. 311).

Diese Perspektive ist anschlussfähig an die von Anja Meulenbelt (1988, S. 98):

„Die Kultur der Schule ist eine Mittelschichtkultur. Die Gewohnheiten stammen aus der Mittelschicht, auch der Sprachgebrauch. (...) In dem Maße, in dem Kinder sich stärker der Mittelschichtsumgebung angleichen, werden sie auch stärker toleriert und weniger stigmatisiert. Krijnen nennt dieses Verhalten ›kulturelle Emigration‹.“

Die Feststellung eines fehlenden kulturellen Kapitals, wie es insbesondere behinderten/benachteiligten Zielgruppen zugeschrieben wird, führt zu der Frage, was als legitimes und anerkanntes kulturelles Kapital von Bildungsinstitutionen anerkannt wird. Daher erscheint die Ausdifferenzierung des kulturellen Kapitals von Bourdieu nach Yosso (2005) in sechs weitere Dimensionen, die sich vor allem bei sozial marginalisierten Personengruppen beobachten ließen, aber gesellschaftlich meist nicht als Fähigkeit oder Ressource anerkannt werden (Yosso, 2005, S. 77-81). Insbesondere bezogen auf die These der Passung kritisiert Yosso, dass es in Forschungsvorhaben zu sehr darum geht, aufzuzeigen, welche Kapitalarten bestimmten Zielgruppen *fehlten*, um damit die „Nicht-Passung“ zu begründen:

„research often ‚sees‘ deprivation. ... Deficit thinking takes the position that minority students and families are at fault for poor academic performance because (a) students enter school without the normative cultural knowledge and skills; and (b) parents neither value nor support their child’s education“ (Yosso, 2005, S. 75).

#### 4 Verbindung von Klasse und Klassismus und Übergängen vor dem Hintergrund des Übergangsregimes

Ziel des Sammelbandes ist es, die Relevanz der Differenzkategorie Klasse für den Übergang Schule-Beruf zu fokussieren. In erster Linie wird der Blick auf Deutschland gerichtet, das zum erwerbsarbeitszentrierten Übergangsregime gezählt wird (Walther, 2010), wobei diese Perspektive durch zwei Ländervergleiche (Österreich und Schweden) erweitert wird. **Bettina Grimmer** und **Jennifer Hobbins** nehmen in ihrem Beitrag die institutionelle Perspektive in den Blick, indem sie vor

dem Hintergrund der Übergangsregime Arbeitsmarktpolitiken in Deutschland und Schweden vergleichend betrachten und diskutieren, inwiefern sich Übergangspolitiken als Klassenpolitik verstehen lassen.

Eine weitere Länderperspektive wird durch den Beitrag von **Helga Fasching** ermöglicht, die in ihrem Beitrag Übergänge von jungen Menschen mit Behinderung in Österreich fokussiert. Ähnlich wie in Deutschland ist in Österreich der Zusammenhang von Bildungsergebnissen und sozialer Herkunft erkennbar und wird auch aktuell wieder belegt, was insbesondere auf die frühe schulische Segregation zurückgeführt wird. Helga Fasching zeigt, dass Übergänge für junge Menschen mit zugeschriebener Behinderung einen Lebensabschnitt mit einem erhöhten Risiko für Benachteiligung, Diskriminierung und Ungleichheit darstellen.

**Stefanie Kurth** und **Marc Thielen** beleuchten in ihrem Beitrag soziale Ungleichheiten am Übergang von der Schule in die berufliche Bildung im deutschen (Aus-) Bildungssystem. Sie zeigen im Anschluss mit Bezug zu einem aktuellen Forschungsprojekt, wie diese Ungleichheiten in berufsorientierenden Angeboten in der Sekundarstufe I relevant und pädagogisch verhandelt werden. Die Autor:innen wenden das von ihnen entwickelte Konzept der Übergangskultur an und zeigen, wie Übergänge einzelschulisch hervorgebracht werden und dass sich hinsichtlich der pädagogischen Adressierung der Schüler:innen – neben anderen – klassistische Zuschreibungen analysieren lassen.

Das erwerbsarbeitsarbeitszentrierte Übergangsregime (Walther, 2010) wirkt sich ebenfalls auf das Verständnis der Lebensphase Jugend sowie der dort zu bewältigenden (Entwicklungs-)Aufgaben aus: Diese soll vor allem dazu dienen, eine berufliche Position zu finden und in Erwerbsarbeit einzumünden. Übergänge werden in einer institutionellen Logik stärker linear gedacht, ihre Bewältigung aufeinanderfolgend konzeptioniert und weniger als sich gegenseitig bedingende, widersprüchliche und sich kumulierende Such- und Findungsprozesse. Diese Prozesse – so unsere These – sind zwangsläufig mit unterschiedlichen Klassenpositionen verquickt. In den folgenden Beiträgen wird diese Prozesshaftigkeit auf Ebene einer Subjektperspektive anschaulich illustriert, wobei auch immer wieder deutlich wird, dass strukturelle und institutionelle Rahmenbedingungen hierbei relevant sind.

**Maria Groinig** nimmt in ihrem Beitrag Lebensverlaufs- und Bildungsübergänge von jungen Menschen mit Erfahrungen im Kinder- und Jugendhilfekontext in Österreich in den Blick und nutzt dafür eine resonanztheoretische Perspektive. Sie fokussiert die Bewältigung von Gewalt- und Distinktionserfahrungen in schulischen Kontexten und stellt dar, inwiefern klassistische Zuschreibungen und Adressierungen in diesem Zusammenhang sichtbar werden.

**Stefanie Kurth** geht der Frage nach, wie Schüler:innen selektive Übergänge und berufliche Orientierung am Ende des gemeinsamen Lernens in Integrierten Gesamtschulen erleben und dabei soziale Ungleichheit verhandeln. Dies geschieht

unter einer biografieanalytischen Forschungsperspektive zum Übergangsprozess aus der integrativen Sekundarstufe I, wobei das Ziel der Rekonstruktion von Sorgepraktiken im Kontext gesellschaftlicher Prekarisierung mit Verweis auf feministische Gesellschaftstheorien begründet wird.

Der Beitrag von **Jacqueline Eidemann** und **Pierre Bräulich** greift die Rolle von Schulsozialarbeit als wesentliche unterstützende Akteurin im Kontext schulischer Berufsorientierung und Übergangsgestaltung auf. Die Autor:innen zeigen auf, dass Schulsozialarbeit in ihrer institutionellen Einbettung eine durchaus ambivalente Rolle hat, indem sie einerseits unterstützend wirkt und andererseits Ungleichheitsdimensionen reproduziert sowie ‚Unterstützungswürdigkeit‘ herstellt. Wie junge Erwachsene mit den daraus erwachsenden Adressierungen umgehen, illustrieren empirische Beispiele.

Eine weitere am Übergang relevante Zielgruppe stellen Eltern und Erziehungsberechtigte dar, die gerade im Kontext von Benachteiligung mit Stereotypen und Negativzuschreibungen besetzt sind (Siegert, 2022; Stauber, 2014).

**Julia Tietjen**, **Marija Cubalevska** und **Alisha M. B. Heinemann** gehen ausgehend von einem Forschungsprojekt zu Elternarbeit in Schulen in ihrem Beitrag der Frage nach, wie die Arbeit mit sog. sozioökonomisch benachteiligten Eltern mit Blick auf Berufsorientierung gestaltet wird und welche Bedeutung die Differenzkategorie Klasse in diesem Zusammenhang einnimmt. Im Beitrag werden Überlegungen dazu formuliert, wie Beratung zu Berufsorientierungsprozessen zwischen Schule und Eltern sinnvoll gestaltet werden könnte.

**Sascha Blasczyk** und **Mario Schreiner** befassen sich ebenfalls mit der Zielgruppe der Eltern von jungen Erwachsenen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Dem Beitrag liegt eine quantitativ-deskriptive Analyse soziodemografischer Merkmale von Erziehungsberechtigten zugrunde, die mit der Beschreibung von Übergangsplänen der jungen Erwachsenen in Verbindung gebracht werden. Dabei wird nahegelegt, dass das Fehlen von Übergangsplänen als mögliches Ergebnis klassistischer Praxen in der Berufsorientierung verstanden werden kann.

Als weiterer wesentlicher Akteur im Kontext der Übergangsgestaltung kann aus institutioneller Perspektive die Bundesagentur für Arbeit bzw. das Jobcenter benannt werden; alle beteiligten Personen kommen in diesem Zusammenhang mit dieser zentralen Institution in Berührung. Jedoch erweist sich der Forschungszugang zur Institution als voraussetzungsreich (Grimmer, 2018), sodass das Promotionsvorhaben und der Beitrag von **Julia Cholewa** erkenntnisreich ist. Dabei wird nach dem Ermessensspielraum gefragt, den Integrationsfachkräfte in Jobcentern bei der Umsetzung des gesetzlichen Auftrags haben und welche Bedeutung dieser für den Beratungsprozess im Allgemeinen hat. Dabei steht eine intersektionale Analyseperspektive im Fokus, die auch im nachfolgenden Beitrag von **Judith Bucher**, **Christina Brandl** und **Annette Korntheuer** ausbuchstabiert und um

eine partizipative Forschungsperspektive erweitert wird. Ziel ihres aktuellen Forschungsprojektes, das im Rahmen des Beitrags erläutert wird, ist es, Bildungsbarrieren junger geflüchteter Menschen, die eine berufliche Ausbildung im ländlichen Raum absolviert haben, in ihren Verflechtungen zu erfassen.

**Maria Keil, Flora Petrik** und **Barbara Stauber** zeigen in ihrem Beitrag die Potenziale und Grenzen des Klassenbegriffs auf. Sie weisen auf eine Engführung des Klassenbegriffs hin und plädieren dafür, ein Konzept zu explizieren, das der relationalen Eingebundenheit sozialer Akteur:innen in unterschiedliche Klassen sowie damit verbundenen Subjektivierungsprozessen Rechnung trägt, ohne diesen eine determinierende Macht zuzuschreiben. Mit diesem Konzept werden nicht nur Begrenzungen und Abwertungen der unteren Klassen fokussiert, sondern es geraten insbesondere auch Privilegien und Spielräume der oberen Klassen in den Blick.

**Heidi Hirschfeld** geht in ihrem Beitrag der Frage nach, *wie* Übergänge sog. benachteiligter Jugendlicher von der Schule in den Beruf im Kontext von und durch ‚Übergangshilfen‘ problematisiert und reguliert werden; *ob* und *wie* tragen sozialpädagogische Übergangshilfen dazu bei, Jugendlichen der unteren Bildungsgänge soziale Mobilität zu ermöglichen? Sie beleuchtet, inwiefern sozialpädagogische Übergangmaßnahmen dazu beitragen, soziale Mobilität für Jugendliche unterer Bildungsgänge zu ermöglichen. Hirschfeld kommt zu dem Schluss, dass in und durch Übergangmaßnahmen Wege in Ausbildung und Beruf entsprechend der sozialen Herkunft vorgezeichnet sind, gleichwohl sie auch dazu beitragen können, dass sog. benachteiligte Jugendliche in Ausbildung und Arbeit übergehen.

**Tanja Abou** greift abschließend den Gedanken und die Frage nach Sozialer Arbeit und Sozialpädagogik im Kontext von übergangsbegleitenden Maßnahmen auf und thematisiert ihre bereits in mehreren Beiträgen konstatierte ambivalente Rolle darin. Dabei stellt die Autorin eine Verbindung zwischen strukturellen und rechtlichen Rahmenbedingungen der Lebensphase Jugend her, die sie aus einer klassismuskritischen Perspektive betrachtet und daraus Implikationen für eine klassismuskritische Soziale Arbeit ableitet.

Abschließend möchten wir die Gelegenheit nutzen und uns bei allen Autor:innen sowie auch dem Verlag für das große Interesse an dieser Thematik bedanken! Weiterhin danken wir unserer studentischen Hilfskraft Sarah Cleve genannt Klebert. Wir haben die Lektüre der Beiträge, die den Diskurs einerseits theoretisch aufgreifen und andererseits durch seine empirische Relevanz weiter fortführen, als gewinnbringend empfunden. Die Beiträge zeigen in ihren differenten Schwerpunktsetzungen den Facettenreichtum von Klasse und Klassismus und wie komplex die Thematik im Allgemeinen und im Besonderen für den Kontext der Übergangsgestaltung gelagert ist.

## Literatur

- Altieri, R. & Hüttner, B. (Hrsg.) (2021). *Klassismus und Wissenschaft. Erfahrungsberichte und Bewältigungsstrategien*. BdWi-Verlag.
- Akbaba, Y., Buchner, T., Heinemann, A. M. B., Pokitsch, D. & Thoma, N. (Hrsg.) (2022). *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen*. Springer Fachmedien.
- Altieri, R. (2022). *#Klassenschranken. Beobachtungen zum Klassismus*. Büchner Verlag.
- Arbeitsgruppe 9 + 1 (2022). *Zukunftsfähig bleiben! 9 + 1 Thesen für eine bessere Berufsbildung*.
- Aumair, B. & Theißl, B. (Hrsg.) (2020). *Klassenreise*. Verlag des ÖGB GmbH.
- Baron, C. (2020). *Ein Mann seiner Klasse*. Ullstein.
- Bewernitz, T. (2017). Das Fehlen der Fabriken. Kritik des Klassismusbegriffs. In S. Lessenich (Hrsg.), *Geschlossene Gesellschaften. Verhandlungen des 38. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bamberg 2016*. (S. 1-10) VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten*. (S. 183-198) Schwartz & Co.
- Bourdieu, P. (1985). *Sozialer Raum und Klassen*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Klett.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1973). *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Suhrkamp.
- Candeias, M. (2021). *Klassentheorie. Vom Making und Remaking*. Argument Verlag.
- Candeias, M., Dörre, K. & Goes, T. E. (Hrsg.) (2019). *Demobilisierte Klassengesellschaft und Potenziale verbindender Klassenpolitik. Beiträge zur Klassenanalyse (2)*. Manuskripte, Rosa-Luxemburg-Stiftung.
- Dahrendorf, R. (1957). *Soziale Klassen und Klassenkonflikt in der industriellen Gesellschaft*. Ferdinand Enke Verlag.
- Deppe, U. (Hrsg.) (2020). *Die Arbeit am Selbst*. Springer VS.
- Dittrich, C. & Walther, A. (2020). Berufsorientierung durch Information und Verantwortung: Prozessierung von Übergängen durch die Inszenierung von Beratung in der Schule. In H. Chyle, C. Dittrich, C. Muche, C. Schröder & N. Wlassow (Hrsg.), *Übergänge in Arbeit gestalten*. (S. 115-156) Beltz Juventa.
- Dörre, K. (2020). *In der Warteschlange. Arbeiter\*innen und die radikale Rechte*. Westfälisches Dampfboot.
- Dröschner, D. (2021). *Zeige deine Klasse*. Hoffmann und Campe.
- Eribon, D. (2016). *Rückkehr nach Reims*. Suhrkamp.
- Ernaux, A. (2020). *Der Platz*. Suhrkamp.
- Fenstermaker, S. & West, C. (Hrsg.) (2002). *Doing Gender, doing Difference. Inequality, Power, and Institutional Change*. Routledge.
- Gamper, M. & Kupfer, A. (2024). *Klassismus*. transcript.
- Graf, J., Lucht, K. & Lütten, J. (Hrsg.) (2022). *Die Wiederkehr der Klassen: Theorien, Analysen, Kontroversen*. Campus.
- Grimmer, B. (2018). *Folgsamkeit herstellen*. transcript.
- Handelmann, A. (2020). *Die Suche nach einem Beruf*. Beltz Juventa.
- Hirschfeld, H. (2021). *Macht und Ohnmacht sozialpädagogischer Hilfe*. Budrich.
- hooks, b. (2020). *Die Bedeutung von Klasse*. Unrast.
- Kemper, A. (2015). „Klassismus!“ heißt Angriff. Warum wir von Klassismus sprechen sollten – und warum dies bisher nicht geschah. In *Kurswechsel* (4), 25-31.
- Kemper, A. & Weinbach, H. (2020). *Klassismus. Eine Einführung*. Unrast.
- Kergel, D. & Heidkamp, B. (Hrsg.) (2019). *Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre*. Springer Fachmedien.
- Knauf, H. (2009). Schule und ihre Angebote zu Berufsorientierung und Lebensplanung – die Perspektive der Lehrer und der Schüler. In M. Oechsle, H. Knauf, C. Maschetzke & E. Rosowski (Hrsg.), *Abitur und was dann?* (S. 229-282) VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Knop, J. & Macioszek, F. (Hrsg.) (2022). *Klassenfahrt*. edition assemblage.
- Leeb, C. (2007). Das Klassenkonzept poststrukturalistisch gedacht. In I. Erler (Hrsg.), *Keine Chance für Lisa Simpson?* (S. 72-88). [http://www.ingolferler.net/ingolferler.net/Schriftlich\\_files/Lisa%20Simpson.pdf#page=72](http://www.ingolferler.net/ingolferler.net/Schriftlich_files/Lisa%20Simpson.pdf#page=72) [08.12.2023].
- Lütten, J. (2021). Zum Gebrauchswert des Klassenbegriffs. In T. Sablowski, J. Dellheim, A. Demirovic, K. Pühl & I. Solty (Hrsg.), *Auf den Schultern von Karl Marx*. (S. 207-227) Westfälisches Dampfboot.
- Meulenbelt, A. (1988). *Scheidelinien*. Rowohlt.
- Myron, N. (1972). Class Beginnings. *The Furies. Lesbian/Feminist Monthly*, 1 (3), 2-3.
- Niggemann, J. (2021). Keine Klasse für sich. Perspektiven einer sorgenden Theoriearbeit. In F. Seeck & B. Theißl (Hrsg.), *Solidarisch gegen Klassismus*. (S. 45-55) Unrast.
- Reckwitz, A. (2006). *Die Transformation der Kulturtheorien*. Velbrück Wissenschaft.
- Reckwitz, A. (2020). *Die Gesellschaft der Singularitäten*. Suhrkamp.
- Rheinländer, K. (Hrsg.) (2015). *Ungleichheitssensible Hochschullehre*. Springer Fachmedien.
- Rieseke, T. V. (2020). Privilegierung und Beschämung im Bildungsaufstieg. Didier Eribons Hontoanalyse aus Perspektive einer intersektionalen Jungen- und Männlichkeitsforschung. In K. Kalmbach, E. Kleinau & S. Völker (Hrsg.), *Eribon revisited – Perspektiven der Gender und Queer Studies*. (S. 159-174) Springer Fachmedien.
- Roßhart, J. (2016). *Klassenunterschiede im feministischen Bewegungsalltag*. w\_orten & meer.
- Sablowski, T., Dellheim, J., Demirovic, A., Pühl, K. & Solty, I. (Hrsg.) (2021). *Auf den Schultern von Karl Marx*. Westfälisches Dampfboot.
- Schäfer, P. (2020). Klassismus – (k)ein Thema für die Soziale Arbeit?! In F. Seeck & B. Theißl (Hrsg.), *Solidarisch gegen Klassismus*. (S. 209-221) Unrast.
- Schmitt, L. (2019). Der Herkunft begegnen ... – Habitus-Struktur-Reflexivität in der Hochschullehre. In D. Kergel, B. Heidkamp (Hrsg.), *Praxishandbuch Habituussensibilität und Diversität in der Hochschullehre*. (S. 443-459) Springer Fachmedien.
- Schröer, W. (2015). Übergänge und Sozialisation. In K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung*. (S. 927-938) Beltz.
- Seeck, F. (2022). *Zugang verwehrt*. Atrium Verlag.
- Seeck, F. & Theißl, B. (Hrsg.) (2021). *Solidarisch gegen Klassismus*. Unrast.
- Siebert, K. (2021). *Lebenswege erzählen*. Klinkhardt.
- Siebert, K. (2022). Zur Bedeutung von Generationenbeziehungen sozial benachteiligter Familien am Übergang Schule-Beruf. Explizite und implizite Delegationsaufträge. In *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 17(4), 479-490.
- Siebert, K. & Thielen, M. (2021). Sozialpädagogische Programmatiken und Klientelkonstruktionen in Bildungsgängen der Berufsvorbereitung im Spannungsfeld von Subjektorientierung und Normalisierung. In *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 19(1), 66-82.
- Stauber, B. (2014). Herkunftsbezogene Zuschreibungsprozesse in der professionellen Begleitung von Bildungsverläufen und Berufsorientierungsprozessen. In *Sozialer Fortschritt*, 4(5), 102-107.
- Thielen, M. & Handermann, A. (2021). *„Fit machen“ für die Ausbildung*. Budrich.
- Vester, M., Kadritzke, U. & Graf, J. (Hrsg.) (2019). *Klassen – Fraktionen – Milieus. Beiträge zur Klassenanalyse (1)*. Manuskripte, Rosa-Luxemburg-Stiftung.
- Walther, A. (2010). „Übergangsregimes“ als Modell disziplinübergreifender vergleichender Jugendforschung. In C. Riegel, A. Scherr & B. Stauber (Hrsg.), *Transdisziplinäre Jugendforschung: Grundlagen und Forschungskonzepte*. (S. 305-326) Springer VS.
- Walther, A., Stauber, B., Rieger-Ladich & Wanka, A. (Hrsg.) (2020). *Reflexive Übergangsforschung*. Budrich.
- Wellgraf, S. (2015). Ein Ort der Verachtung – Die Hauptschule als institutionalisierte Form von Klassismus. *Kurswechsel*, 29(4), 53-57.
- Wellgraf, S. (2018). *Schule der Gefühle. Zur emotionalen Erfahrung von Minderwertigkeit in neoliberalen Zeiten*. transcript.

- Welskopp, T. (1998). Klasse als Befindlichkeit? Vergleichende Arbeitergeschichte vor der kulturhistorischen Herausforderung. *Archiv für Sozialgeschichte*, 38. Jg., 301-336.
- West, C. & Zimmermann, D. H. (1987). Doing Gender. In *Gender & Society*, 1(2), 125-151.
- Winker, G. & Degele, N. (2010). *Intersektionalität: Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. transcript.
- Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69-91.

## Autorinnen

### **Siegert, Karolina, Dr.in**

Otto-Von-Guericke-Universität Magdeburg

Institut I: Beruf, Bildung und Medien, Bereich Erziehungswissenschaft,

Abt. Rehabilitationspädagogik

*Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte:* Adoleszenztheorien, Biografische Übergangsforschung, Generationenbeziehungen, soziale Ungleichheiten

### **Handelsmann, Antje, Prof.in Dr.in**

Hochschule Bremerhaven, Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Bildung und Erziehung im Sozialraum

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:* Übergang Schule-Beruf, Biografieforschung, soziale Ungleichheiten

Der Sammelband thematisiert die Verbindung zwischen der Übergangsgestaltung von als benachteiligt geltenden Zielgruppen und der Differenzdimension Klasse, um zu verstehen, inwiefern Klasse als eine bislang zu wenig betrachtete Differenzdimension im Feld der Übergangsforschung und -beratung bedeutsam ist. Die Beiträge des Bandes verdeutlichen, dass pädagogische Handlungsfelder und Institutionen klassenspezifische Prozesse oder Positionierungen hervorbringen. Damit wird gleichzeitig auch eine reflexive Auseinandersetzung im Kontext der Professionalisierung, aber auch der erziehungswissenschaftlichen Disziplinen (Sozial- und Sonderpädagogik, Soziale Arbeit) sichtbar.

### Die Herausgeberinnen

**Dr.in Karolina Siegert** ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (FHW, Institut I) tätig. Sie lehrt und forscht in den Bereichen des Übergangs Schule-Beruf, Adoleszenz und soziale Ungleichheiten.

**Prof.in Dr.in Antje Handelsmann** ist Professorin für Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Bildung und Erziehung im Sozialraum an der Hochschule Bremerhaven. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind der Übergang Schule-Beruf, soziale Ungleichheiten sowie rekonstruktive Forschung.

Neben den individuellen Schwerpunkten arbeiten die Herausgeberinnen gemeinsam an den Themen Klasse und Klassismus sowie der Bedeutung von Familien- und Generationenbeziehungen im Kontext der Übergangsgestaltung.

978-3-7815-2633-4



9 783781 526334