

Keil, Maria; Petrik, Flora; Stauber, Barbara

Klasse als Relation im Übergang

Siegert, Karolina [Hrsg.]; Handelsmann, Antje [Hrsg.]: *Übergänge mit Klasse. Klassismus im Kontext von Übergangsgestaltung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 125-136*



Quellenangabe/ Reference:

Keil, Maria; Petrik, Flora; Stauber, Barbara: Klasse als Relation im Übergang - In: Siegert, Karolina [Hrsg.]; Handelsmann, Antje [Hrsg.]: *Übergänge mit Klasse. Klassismus im Kontext von Übergangsgestaltung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 125-136* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-298063 - DOI: 10.25656/01:29806; 10.35468/6087-12

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-298063>

<https://doi.org/10.25656/01:29806>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Maria Keil, Flora Petrik und Barbara Stauber

Klasse als Relation im Übergang

1 Einleitung

Wir starten unsere Überlegungen aus der Perspektive einer reflexiven Übergangsforschung, nach der Übergänge im Lebenslauf nicht schlicht gegeben, sondern permanent hervorgebracht werden. Im Rahmen des DFG-Graduiertenkollegs ‚Doing Transitions‘ buchstabieren wir derzeit diese reflexive Übergangsforschung zunehmend als *relationale* Übergangsforschung aus (Wanka et al., 2020; Andresen et al., 2022; Settersten et al., 2022) – eine Betonung, die es erlaubt, noch stärker auf die machtvollen Eingebundenheiten der Herstellung von Übergängen im Lebenslauf zu fokussieren. Relationalitäten – wie etwa Zeitlichkeiten, Räumlichkeiten oder soziale Beziehungen – machen dabei die grundlegende Situiertheit dieses Prozesses aus. Diese Dimensionen sind also mitnichten harmlos; immer gehen damit auch Prozesse der Differenzsetzung, wenn nicht der Klassifizierung einher – *doing difference by doing transitions* (Stauber, 2020). In einer relationalen – hier zugespitzt: intersektionalen – Analyseinstellung werden so das komplexe Zusammenspiel, die gegenseitigen Verstärkungen oder Relativierungen unterschiedlicher sozialer Differenzen benennbar und für die empirische Erforschung zugänglich (Bereswill et al., 2015; Riegel, 2016).

In diesem vielstimmigen Konzert der Intersektionalität nimmt *soziale Klasse* inzwischen wieder eine stärkere Stimme ein. Für eine Übergangsforschung, die sich auch dafür interessiert, wie sich an Übergängen Mechanismen der Herstellung sozialer Ungleichheit zeigen, wie sie aktualisiert oder auch ausgebremst werden, ist es erhellend zu sehen, dass der Begriff der Klasse derzeit in machtsensiblen sozialwissenschaftlichen Diskursen eine Renaissance erlebt. So scheint die Differenzkategorie ‚soziale Herkunft‘ allmählich in bestimmten Forschungsbereichen vom wiedereingeführten Klassenbegriff abgelöst zu werden – besonders prominent in der Klassismusdebatte (Altieri & Hüttner, 2020; Möller & Holtkamp, 2023; Pawlewicz, 2021; u. a. m.). Der Begriff des *Klassismus* erweist sich zunächst einmal durchaus anschlussfähig an unsere Perspektive, die ausgehend von sozialen Zuschreibungen und interaktiven Hervorbringungen von Differenzkategorien argumentiert. Unseres Erachtens liegt hierin seine Stärke – aber auch seine Begrenzung:

Die Stärke des Klassismus-Begriffs sehen wir darin, dass er betont, wie sehr soziale Herkunft in Interaktionen, Zuschreibungen, Diskriminierungserfahrungen,

Affekten wie Scham bzw. Stolz wirksam wird – über Generationen hinweg, quer durch die sozialen Räume hindurch, in biografischen Reflexionen. Seine Begrenzung liegt jedoch darin, dass die Bedeutung von sozialer Klasse im Übergang nicht auf ihre situations- und kontextbezogene Wirkung verkürzt werden kann. So kann die Zugehörigkeit zu einer marginalisierten Klasse dafür sorgen, gar nie Zugang zu bestimmten Interaktionskontexten zu erlangen; die Zugehörigkeit zu einer privilegierten Klasse kann dafür sorgen, bestimmte Erfahrungen niemals machen zu müssen; Habitualisierungen und körperliche Einschreibungen haben eine andere Qualität als die der Askription. Die Klassismus-Perspektive ist diesbezüglich in mehrfacher Hinsicht reduktionistisch: Unbewusste, nicht artikulierbare, gleichwohl hochgradig wirksame Folgen geraten genauso aus dem Blick wie strukturelle und institutionelle Effekte von Klasse. Mit Klassismus wird vielfach an Erfahrungsqualitäten und Diskurse, Adressierungen und Subjektpositionen angeknüpft; die heuristische Stärke des Klassenbegriffs liegt aber eben genau dort, wo mit ihm gesellschaftliche Strukturen gefasst werden können, die Subjekten oft nicht bewusst und als konkrete Erfahrung zugänglich sind. Zudem wird der Klassismusbegriff oft klassenpolitisch und synonym mit Arbeiter:innenklasse oder Armutsbetroffenheit (Chassé, 2022) verwendet – statt dieser Engführung müsste Klasse u.E. viel stärker als komplexes Verhältnis gefasst werden, das heißt intersektional gedacht werden und auch die privilegierten Klassen in den Blick nehmen.

Wir wollen die Verschiebung auf den interaktiven Hervorbringungsaspekt, die der Klassismusbegriff vornimmt (Chassé, 2016), nutzen, um den Begriff der Klasse *relational* zu denken. Unser Anliegen ist, die Engführung des Klassenbegriffs auf einen Indikator für soziale Herkunft hinter uns zu lassen und stattdessen 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. Wir arbeiten demnach mit einem Klassenkonzept, das nicht im Vorgriff schon Unentrinnbarkeiten impliziert; das sowohl Gefühlslagen, diskursive Anrufungen und Positionierungsweisen wie auch institutionelle und strukturelle, oftmals sich dem Bewusstsein entziehende Dimensionen von Klasse greifbar macht; und schließlich deren (relative) Bedeutung jeweils kontextgebunden untersucht.

In unserem Beitrag fragen wir dementsprechend: Was gewinnen wir, wenn wir in der Übergangsforschung Klasse als relationale Kategorie konzeptualisieren? Hierzu werden wir nach dieser Hinführung anhand von Einblicken in zwei aktuelle Forschungsarbeiten – das Projekt „Transitions into Social Class: Soziale Positionierung im Übergang von Schule zu Beruf“ von Maria Keil und das Projekt „Auf Klassenfahrt – Biografische Perspektiven auf Bildungsaufstieg“ von Flora Petrik – zeigen, wie das Konzept der Klasse in konkreten empirischen Untersuchungszusammenhängen der Übergangsforschung umgesetzt wird (Kapitel 2). In Kapitel

3 leuchten wir auf der Basis dieser empirischen Projekte theoretisch-forschungspraktische Dimensionen eines relationalen Klassenbegriffs aus, um abschließend (Kapitel 4) zu den Erträgen für eine reflexive Übergangsforschung zu kommen.

2 Klasse relational denken – Einblicke in aktuelle Forschungsarbeiten

Übergänge in Klasse

Maria Keil nimmt in ihrem Forschungsprojekt „Transitions into Social Class: Soziale Positionierung im Übergang von Schule zu Beruf“ (2021–2025) soziale Klasse aus einer doppelten Übergangsperspektive in den Blick: Im Fokus steht der Übergang von jungen Menschen in eine soziale Klasse; als empirisches Untersuchungsfeld wird der Übergang von der Schule in den Beruf gewählt. Die zentrale Frage des Projekts, wie Jugendliche und junge Erwachsene die Sozialstruktur der Gesellschaft wahrnehmen und einen Sinn für ihre eigene Position innerhalb der Gesellschaft entwickeln, wird mittels einer längsschnittlichen Ethnografie- und Interviewstudie erhoben. Es gilt herauszufinden, wie junge Menschen ein Gespür für gesellschaftliche Strukturen und Machtverhältnisse entwickeln und wie sie sich von anderen Akteur:innen, aber auch Institutionen und Diskursen abgrenzen und sich selbst in diesen verorten. Hierbei wird ein weiter Übergangsbegriff für die empirische Umsetzung genutzt: Das Projekt umfasst Jugendliche in verschiedenen Schulformen, junge Erwachsene, die die klassische Schullaufbahn verlassen haben und extern ihren Abschluss machen, sowie Jugendliche, die Angebote offener Jugendarbeit besuchen.

Klasse und sozialer Raum

Die Verinnerlichung gesellschaftlicher Strukturen zeigt sich sehr deutlich in der Bewegung durch den sozialen Raum. Das meint einerseits die Bewegung in bestimmten Feldern wie dem der Bildung oder Kultur (Bourdieu & Passeron, 1971; Bourdieu, 1985), andererseits auch die Bewegung durch den lokalen Raum: wie wird sich die eigene Nachbarschaft aktiv angeeignet, welche Institutionen werden an welchen Orten aufgesucht, aber auch welche Migrationsbewegungen zeichnen Biografien aus? Wie unterschiedlich sich Jugendliche durch die gleiche Stadt bewegen und sich diese aneignen, kann an zwei kontrastierenden Fällen illustriert werden: Ida ist 19 Jahre alt und führt zu Beginn der Datenerhebung ein Freiwilliges Soziales Jahr im Kulturbereich durch. Hiermit geht sie nicht nur ihrem Interesse für Kunst nach, sondern verschafft sich auch ein Moratorium für die Studienfachwahl, wie es viele ihrer Peers tun. Der Übergang in den Beruf wird so zwar hinausgezögert, nicht unbedingt aber der Übergang in Klasse: Ida, die selbst aus einem bürgerlichen Bezirk stammt, baut ihre Vertrautheit mit Kunst-

ausstellungen und Museen in diesem Jahr aus, entwickelt einen professionellen Umgang mit Akteur:innen im Kulturfeld und spürt ihren eigenen Interessen nach. Ihre Wege durch die Stadt orientieren sich an bildungsbürgerlichen Kulturorten und sie meidet tendenziell Bezirke, in denen sie eine Abwertung ihres Äußeren, ihres Geschlechts oder ihrer Sexualität antizipiert oder bereits erlebt hat. Mariah, eine 17-jährige Auszubildende im Sozialbereich, ist hingegen in genau einem dieser Bezirke, die Ida eher meidet, zu Hause. Nachdem sie Diskriminierungserfahrungen aufgrund ihrer Hautfarbe, ihrer Sprache und ihrer Religion auf einer Ausbildungsschule in einem anderen Bezirk gemacht hat, absolviert sie die Ausbildung nun im gleichen Bezirk, in dem sie auch wohnt, ihren Hobbys nachgeht, arbeitet und ihre Freund:innen trifft. Mariah gibt gerade dieser enge Bezug und das aufgebaute Netzwerk im direkten Umfeld Sicherheit. Die Bewegungen durch den Raum sind bei beiden jungen Frauen durch ihre Klassenherkunft, aber auch durch ihr Geschlecht und ihre Ethnizität geprägt: Ida, aus einer deutschen Akademiker:innenfamilie stammend, orientiert sich an Orten der Hochkultur und schafft sich selbst hier ihren Platz. Mariah, die aus einer palästinensischen Herkunftsfamilie kommt, folgt in ihrem beruflichen und freizeitlichen Engagement ihrer im Sozialwesen arbeitenden Mutter und fokussiert dabei das Netzwerken und Unterstützen innerhalb ihrer örtlich gebundenen Community. Diese kontrastierenden Spielarten der Raumeinnahme sind folglich klassenspezifisch und intersektional; während Ida sich in einer akademischen, queer-feministischen Community am wohlsten fühlt, ist es bei Mariah der überwiegend muslimische Freund:innen- und Familienkreis.

Ein relationales Klassenkonzept in der Übergangsforschung verweist auf die Verknüpfung verschiedener Differenzdimensionen, die sich im angeführten Beispiel anhand von Bewegungen im lokalen und sozialen Raum aufzeigen lassen. Raum wird hierbei zum folgenreichen Bedingungs- und Möglichkeitsgefüge, in dem ethnische, religiöse, Geschlechts- und Klassenzugehörigkeiten in unterschiedlichen Verschränkungen zusammenwirken.

Übergänge an und durch die Universität

Flora Petriks Forschungsprojekt „Auf Klassenfahrt – Biografische Perspektiven auf Bildungsaufstieg“ (2019–2024) richtet den Blick ebenfalls auf Klassenübergänge, perspektiviert diese jedoch stärker bildungs(institutions)bezogen. Indem die Frage aufgeworfen wird, wie Bildungsaufstiege biografisch vollzogen werden, rücken die Erfahrungen derjenigen ins Zentrum, die als Erste in ihrer Familie ein Studium an einer Universität aufnehmen – und damit ihrem vermeintlich vorgegebenen gesellschaftlichen Schicksal gewissermaßen entrinnen und die beharrlichen Klassenschränken überqueren. In Rückgriff auf autobiografisches Material (biografisch-narrative Interviews und autobiografische Texte) wird so der Frage nachgegangen, was im Zwischenraum des Klassenübergangs passiert. Die Untersuchung zeigt, dass sich Klassenübergänge als ständiges, ambivalentes *Werden* vollziehen.

Klasse und Biografie

Die Analysen zeigen zunächst, dass Klasse in den untersuchten Biografien eine machtvolle lebensgeschichtliche Bedeutsamkeit zukommt und auch ganz konkret die Übergangserfahrungen von Studierenden strukturiert: Bildungsaufstiege werden in komplizierten Mischverhältnissen von klassenspezifischen Kräftefeldern und konkreten biografischen Bedingungen hervorgebracht. So sind die Möglichkeiten, einen Bildungsaufstieg zu vollziehen, situiert in historisch-gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, konkreten sozialen Milieus, familiären Konstellationen und Beziehungen im sozialen Nahbereich.

Wie Klasse wirksam wird und *wie* die Subjekte damit umgehen, folgt demnach weder einer allgemeinen Regel, noch ist die Verteilung von Bildungschancen völlig dispers. Am Beispiel der Studentin Eva wird deutlich, wie sich die Bedeutung von Klasse als Relation im Übergang empirisch erkunden lässt: Eva entwirft ihre Geschichte als Emanzipationserzählung von ihrem Herkunftsmilieu, in der (Aus-) Bildungsstationen eine tragende Rolle zukommt. Die Erzählerin spannt ihre eigene Biografie in einen übergeordneten Generationenkontext ein, der nicht nur ihre Eltern, sondern auch die Großeltern miteinschließt. In diesem Zusammenhang wird ihre kleinbäuerliche Klassenherkunft bereits wirksam: Die Großmutter kann trotz Bildungsaspirationen nur vier Jahre die Schule besuchen, da sie zur Mithilfe in der landwirtschaftlichen Produktion verpflichtet wird. Die Klassenlaufbahn (Bourdieu, 1982) der Familie greift auch in der nächsten Generation, da der Bildungsauftrag schließlich an Evas Mutter weitergegeben wird. Aufgrund ihrer Schwangerschaft kurz nach dem Schulabschluss und den damit verbundenen Sorgetätigkeiten wird auch deren Bildungslaufbahn früher beendet als von ihr gewünscht – und damit das intersektionale Zusammenspiel von Geschlecht und Klasse deutlich. Eva ist somit die Erste und Einzige in ihrer Familie, die ein Studium absolviert, und sieht sich an der Universität mit zahlreichen Hürden konfrontiert: Während sie sich vor ihrem Vater rechtfertigen muss, keiner handfesten Ausbildung nachzugehen, steht sie auch im Studium selbst vor Herausforderungen, wie der Belastung, sich das Studium mit mehreren Nebenjobs selbst finanzieren zu müssen, und der ständigen Unsicherheit, trotz passabler Noten später womöglich keine sichere Anstellung zu bekommen.

Anhand von Evas biografischen Konstruktion lassen sich hier zumindest zwei Aspekte verdeutlichen, die für ein relationales Klassendenken in der Übergangsforschung bedeutsam sind. Zunächst die Bewegung durch den sozialen Raum: Entgegen ihrer statistisch erwartbaren Klassenlaufbahn nimmt Eva ein Studium auf und begibt sich in den universitären Raum – ein Feld, in dem sie ihre „Mitspielfähigkeit“ (Alkemeyer & Buschmann, 2016, S. 121) stets unter Beweis stellen muss. Ihre Erfahrungen im Feld der Universität verweisen trotz dieses Übergangs immer wieder auf ihre Herkunft, lassen sich also als klassenspezifische Erfahrungen bezeichnen. Zudem rückt die Untersuchung familiärer Kontinuitäten und

Brüche Klasse als strukturelle Dimension in den Blick, die Lebensläufe und Praktiken zugleich organisiert.

3 Diskussion – Klasse als Relation im Übergang

Was gewinnen wir nun, wenn wir – wie in diesen beiden Projektvignetten anhand erster Forschungsbefunde aufgezeigt – in der Übergangsforschung Klasse als relationales Konzept nutzen? Wie wir sehen konnten, verweist die Anwendung eines relationalen Klassenkonzepts in einem konkreten Übergangsforschungszusammenhang auf die intersektionale Lagerung sozialer Differenzkategorien (1), auf symbolische wie soziale Grenzziehungen, die sich im sozialen Raum wie auch in konkreten lokalen Settings zeigen lassen (2), und auf eine temporale, räumliche wie auch interpersonale Dimension von Klasse (3). Diese Punkte sollen im Folgenden näher ausgeführt und diskutiert werden.

Intersektionale Verstrickungen

Wird Klasse im Anschluss an Bourdieu als relational verstanden, ist die Klassenherkunft als objektive Positionierung im sozialen Raum zwar mit bestimmten Wahrscheinlichkeiten verbunden, sie wirkt jedoch nicht determinierend. Die Wahrscheinlichkeiten ergeben sich aus dem *Möglichkeitsraum*, der sich ausgehend von einer Position im sozialen Raum, das heißt im Gefüge aus Klassenpositionen und Feldern (Bourdieu, 1985), eröffnet und seinerseits durchzogen ist von ineinander verwobenen Differenzlinien. Diese *intersektionale Perspektive* (Riegel, 2016) unterstreicht die Notwendigkeit, ein relationales Klassenkonzept in der Übergangsforschung offen und *empiriegebunden* zu verwenden: Wie Geschlecht, Klasse, Ethnie und Raum konkret ineinandergreifen, kann nur aus der Empirie heraus bestimmt werden. So können Geschlechtervorstellungen und -erwartungen nach Klassenzugehörigkeit variieren, Nationalitäten mit rechtlichen Privilegien oder Benachteiligungen einhergehen und Stadt-Land-Bewegungen sowohl Ausdruck von Ab- als auch von Aufstiegen sein. Evas Aufstiegsgeschichte beispielsweise muss im Kontext geschlechtlicher Ordnungen betrachtet werden, die für sie als Tochter einer kleinbäuerlich situierten Familie mit spezifischen Erwartungen verbunden sind: Immer wieder sieht sie sich mit der familiären Normvorstellung konfrontiert, dass Frauen keine höhere Bildung bräuchten, da sie für die Arbeit als Mutter und Hausfrau prädestiniert seien. Dabei lässt sich am Material erkenntnistiftend das Verhältnis zwischen Eva und ihren fünf jüngeren Brüdern sowie das sich dabei entfaltende Ab- und Anerkennungsgeschehen analysieren. Ihr Übergang an die Universität vollzieht sich demnach in einem komplexen Geflecht klassen- und geschlechtsspezifischer Differenzlinien. Auch Idas Bewegungen durch das von ihr gewählte soziale Territorium haben eine geschlechtliche Dimension: Als weibliche, queer lebende Person findet sie hier einen Raum für soziale Anerkennung,

den sie anderen Bezirken – wenn auch nur zum Teil erfahrungsbasiert – abspricht. Intersektionalität lässt sich hier auch als Netz von ethnisch-kulturellen und geschlechtlichen Differenzen verstehen, wobei sich Ida dank ihrer Klassenherkunft offenbar auch in neuen Räumen Zutrittsberechtigt fühlt.

Grenzen ziehen und hervorbringen

Der soziale und geografisch-lokale Raum ist dann nicht zuletzt auch ein Beziehungsraum: Nicht nur theoretisch stehen sich Akteure sozialstrukturell *und* geografisch näher, die Position im Raum geht auch praktisch mit bestimmten Zugehörigkeiten oder Nicht-Zugehörigkeiten einher, wie in den Vignetten gezeigt werden konnte. Zugehörigkeiten zu Gruppen oder Milieus sind wiederum mit *symbolischen und sozialen Grenzziehungen* verknüpft. Der Übergang in den Beruf bzw. ins Studium ist insofern bereits klassenvermittelt, als er auf Zugehörigkeiten und Grenzziehungen aufbaut und mit diesen verbunden ist. Letztere sind dann Ausdruck eines Abgrenzens nach außen und einer Auf- bzw. Abwertung der eigenen Herkunftsfamilie und Community. Dies wird in den beiden kontrastierenden Beispielen von Ida und Mariah in der ersten der beiden Projektvignetten sehr deutlich: Während Ida die Nähe zu queeren und hochkulturellen Orten innerhalb der Stadt sucht, hält es Mariah in ihrem ethnisch-pluralen Herkunftsbezirk, wo sie nicht die Erfahrungen macht, aufgrund von Haut-, Augen- und Haarfarbe und Aussprache diskriminiert zu werden. Diese Grenzziehungen sind sozialräumlich und sozialstrukturell zugleich. Auch zeigt sich diese Grenzziehungsbewegung als Abgrenzung zur Herkunftsfamilie, wenn deren Erwartungen und Werte nicht mit den eigenen Aspirationen vereinbar sind, wie dies am Beispiel Evas zu sehen ist. Sie kennzeichnet ihre Familie als traditionell und altmodisch, sich selbst positioniert sie weit weg von jenen, die auf dem Land ‚geblieben‘ sind. Prozesse symbolischer Grenzziehung lassen sich zudem nicht nur zwischen dörflichem und universitärem Milieu erkennen, sondern auch im Feld der Hochschule nachzeichnen. Mit Blick auf die horizontale Dimension des Bourdieuschen Sozialraums (Bourdieu, 1985) wird deutlich, dass sich Eva, getrieben von der Frage, „wie man lernen soll“, in einem Kräftefeld konkurrierender, mitunter klassenspezifischer Kulturtechniken des Studierens verorten muss. So lassen sich symbolische Abgrenzungen nicht nur *zwischen* Feldern und Milieus, sondern hinsichtlich Studierweisen, Bildungsstrategien und Lernpraxen auch *feldintern* rekonstruieren. Ein relationales Verständnis von Klasse bedeutet dementsprechend nicht, symbolische Grenzziehungen nur in eine Richtung zu denken, als Distinktion nach unten. Stattdessen geraten nicht nur Begrenzungen und Abwertungen der unteren Klassen, sondern gerade auch Privilegien und Spielräume der oberen Klassen in den Blick. Nicht nur der „sense of constraint“, gerade auch der „sense of entitlement“ (Lareau, 2011, S. 3; Keil, 2020, S. 208; siehe auch Bourdieu, 1985, S. 17f.) kann, wie am Fall Ida, herausgearbeitet werden. Die familiäre Nähe zum Feld der Hochkultur lässt Ida ganz

selbstverständlich ebendiese Institutionen aufsuchen und sich in ihnen bewegen, und das, obwohl sie rein äußerlich durchaus in ihnen auffällt. So entspricht Idas Erscheinungsbild – sehr jung, aber alleine als Besucherin unterwegs, bunt gefärbte Haare, kreatives Make-up sowie freizügiger Kleidungsstil – gerade nicht dem typischen Bild von Kunstgalerien- und Kunstmuseenbesuchenden. Sowohl das unhinterfragte Betreten von Räumen als auch das Vermeiden und Ausgeschlossen-Werden von Räumen sind somit Dimensionen von Klasse, die nach „oben“ wie nach „unten“ gelten. Ein relationales Klassenkonzept wirft also Licht auf das Ziehen und Hervorbringen von Grenzen im Übergangsgeschehen und bringt die unterschiedlich gerichteten Grenzziehungen *sowohl in horizontaler als auch in vertikaler Dimension* zum Vorschein.

Klasse – Räume, Zeiten, Beziehungen

Ein relationales Klassenkonzept verweist zudem auf (Un-)Möglichkeitsräume – und damit auf ein Kräftefeld aus Wahrscheinlichkeiten. Raum ist dabei in seiner doppelten Bedeutung als lokal-geografischer und sozialer Raum zu verstehen: Der soziale Raum vermittelt die sozialstrukturelle Distanz, die zur Position der Herkunftsfamilie eingenommen wird, und damit auch die *räumliche Dimension* von Klasse, also ob z. B. ein Bildungsaufstieg oder ein Statuserhalt avisiert wird. Diese soziale (Im-)Mobilität ist wiederum eng an den lokalen Möglichkeitsraum geknüpft. So werden lokale Bedingungen wie die soziale Einbindung in eine örtliche Community oder der Zugang zu Institutionen von Akteur:innen wahrgenommen oder aber abgelehnt und überwunden, wenn zum Beispiel nicht in den familiären Landwirtschaftsbetrieb eingestiegen wird oder aber eine lokale Distanz hergestellt werden muss, um Bildungsinstitutionen wie die Universität besuchen zu können. Gleichzeitig ist die Position im Raum durch die Verknüpfung verschiedener Differenzkategorien gekennzeichnet. Zudem wird die *temporale Dimension* von Klasse in beiden Projektvignetten deutlich. Der Möglichkeitsraum für Laufbahnen ist zum einen zeitgeschichtlich, zum anderen familiengeschichtlich – und damit auch *interpersonal* – strukturiert. Klasse relational begreifen bedeutet auch, sie in ihrer zeitlichen und kollektiven Form, d. h. in ihrer Kontinuität, zu betrachten: Hierzu zählen die Entwicklung von Klassen, wie eine abnehmende Arbeiter:innenklasse und eine zunehmende Dienstklasse, horizontale wie vertikale Kollektivwanderungen durch den sozialen Raum („Fahrstuhleffekt“, Beck, 1986), wie vom ökonomischen zum kulturellen gesellschaftlichen Pol im Zuge der Öffnung der Hochschulen und der Höherqualifizierung der Gesellschaft, aber auch die Entwicklung neuer Felder oder kulturelle und politische Ereignisse, wie z. B. der Mauerfall oder globale Fluchtbewegungen. Die Berücksichtigung von Klassentrajektorien (Bourdieu, 1982) beim Untersuchen einzelner Lebensläufe macht Klasse auch für die biografieorientierte Übergangsforschung zu einem fruchtbaren Konzept, ohne dabei von Klasse auf Biografie zu deduzieren oder aber Biografie zu individuali-

sieren. Eine diachrone Perspektive auf Klassen vermag Übergänge im Lebenslauf über die erlebte Zeit und *zugleich* über soziale Wandlungsprozesse hinweg zu erkunden. So können Bewegungen durch den geografischen wie sozialen Raum auch die Fortführung einer inter- und intragenerationalen ‚Wanderung‘ sein, sei es als impliziter oder expliziter ‚Bewegungsauftrag‘, und gehen nicht in jedem Fall mit einem biografischen Bruch einher. Gerade Migrationen als geografische Bewegung sind oft begleitet von der Aspiration des Statusaufstiegs, d. h. der Motivation einer sozialen Bewegung nach oben, oder aber sie dienen der Vermeidung eines sozialen Abstiegs. Löst sich dieser soziale Aufstieg allerdings für die Einwanderungsgeneration nicht ein, kann er an Kinder und Enkel tradiert und auch delegiert werden (El-Mafaalani, 2012) und zu individuellen, Klassengrenzen überschreitenden Aufstiegen führen. Der lokal-nationale Raum, gesellschaftshistorische Gelegenheitsstrukturen und die generationalen Raumbewegungen greifen also ineinander und dokumentieren sich im gegenwärtigen Erleben wie auch in der familiären und gesellschaftlichen Erfahrungsaufschichtung. Klasse relational zu denken, bedeutet dementsprechend, *Klasse sowohl situativ als auch in Genealogien zu denken*.

4 Fazit – Konsequenzen eines relationalen Klassenbegriffs

Der aktuell stark diskutierte Klassismusbegriff birgt zwar solidarisiertes und emanzipatives Potenzial, da er zum einen Klassendiskriminierungen artikulierbar macht und zum anderen Menschen über diese Artikulation zusammenbringt (siehe z. B. Altieri & Hüttner, 2020; Reuter et al., 2020; Seeck & Theißl, 2020). Er bleibt jedoch oft in der Logik des Individuums verhaftet und verführt dazu, individuelle Klassenaufstiege als Möglichkeit zu idealisieren. So fokussieren klassismuskritische Perspektiven jene, die es schaffen, den Klassenfesseln zu entkommen, und bereit sind, mit Schmerz, Scham und Trennung von der Herkunftsklasse für ihren Aufstieg zu bezahlen. Darüber hinaus wird mit der Betonung von interaktiv hergestellten und erfahrbaren Zuschreibungen und Diskriminierungspraktiken der Blick verstellt für das Unsagbare, das mit Klasse einhergeht: für jene Schwerkkräfte, die dazu führen, dass die meisten Individuen keine großen Wanderungen durch den sozialen Raum unternehmen, für legitimierte Herrschaftsordnungen und systematische Privilegierung und Ausschlüsse – mit anderen Worten: für die materielle Dimension sozialer Ungleichheit. Für die wissenschaftliche Analyse, insbesondere im Bereich der ungleichheitstheoretischen Übergangsforschung, schlagen wir deshalb einen relationalen Klassenbegriff vor. Dieser relationale Zugang erlaubt es, Klasse in ihrer situativen wie genealogischen Dimension, als struktureller Möglichkeitsraum, aber auch in ihrer biografischen Bedeutung zu erfassen; und weiterhin, sie in ihrer direkt erfahrbaren wie auch in ihrer verkannten oder symbolischen Macht zu begreifen. So ist es gerade die latente, unbewusste, in die Körper eingeschriebene Dimension von Machtverhältnissen, oft überlagert von legitimierenden Diskursen

(z. B. Meritokratie, Solga, 2013), die Klassenungleichheiten verschärft, ohne diese als erfah- und sagbare Ab- und Ausgrenzungspänomene aufzuzeigen. Erst in dieser relationalen Konzeption gerät auch die andere Seite von Klasse in den Blick: Klasse bedeutet auch Macht, Selbstverständlichkeit und Privileg. Klasse wird demnach nicht als Kategorie oder Indikator, sondern vielmehr als *Verhältnis* fassbar. Mit der von uns vorgeschlagenen, an Bourdieu anschließenden Konzeption von Klasse können dann auch derartige Klassenphänomene, wie z. B. die Zufriedenheit mit der eigenen Position bis hin zu Klassenstolz sowie Abgrenzungen nach oben oder nach unten (Baron, 2014), erfasst werden.

Für die Untersuchung von Übergängen bedeutet dies, Klasse nicht allein als (defizitäres) Differenzmerkmal zu begreifen. Anstatt vorrangig den Blick auf Übergänge zu richten, in denen Klasse zur Grundlage für Diskriminierung wird, birgt ein relationales Verständnis von Klasse die Chance, die Reproduktion von Ungleichheit und die Sogwirkung von Klassenverhältnissen empirisch offen zu erkunden. Dabei geraten Übergangsbioografien (z. B. Klassenübergänger:innen, s. Petrik, 2022), Übergangsinstitutionen (z. B. Beratungsangebote, s. Hirschfeld, 2021) und professionelle Übergänge (z. B. von der Postdoc-Phase auf die Professur, s. Keil, 2020) gleichermaßen in den Fokus. Sie können anhand eines relationalen Klassebegriffs in ihren intersektionalen, räumlichen, temporalen sowie interpersonalen Dimensionen ausgeleuchtet werden.

Literatur

- Alkemeyer, T. & Buschmann, N. (2016). Praktiken der Subjektivierung – Subjektivierung als Praxis. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm*. (S. 115-136) transcript.
- Altieri, R. & Hüttner, B. (Hrsg.) (2020). *Klassismus und Wissenschaft. Erfahrungsberichte und Bewältigungsstrategien*, Reihe Hochschule, Bd. 13. BdWi-Verlag.
- Andresen, S., Bauer, P., Stauber, B. & Walther, A. (2022). Die Gestaltung und Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf. Grundzüge einer reflexiven Übergangsforschung. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 68. Jg., 15-31.
- Baron, C. (2014). Klasse und Klassismus. Eine kritische Bestandsaufnahme. In *PROKLA*, 44 (175), 225-235.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Suhrkamp.
- Bereswill, M., Degenring, F. & Stange, S. (Hrsg.) (2015). *Intersektionalität und Forschungspraxis. Wechselseitige Herausforderungen*. Westfälisches Dampfboot.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1985). *Sozialer Raum und Klassen. Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Ernst Klett.
- Chassé, K. A. (2016). Doing Class. Wie werden Menschen zum „Prekariat“ gemacht? In K. Fereidooni & A. P. Zeoli (Hrsg.), *Managing Diversity*. (S. 35-51) Springer VS.
- Chassé, K. A. (2022). Klassistische Diskriminierung von Armen und sozial Ausgegrenzten. In A. Scherr, A. El-Mafaalani & A. C. Reinhardt (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung*. Springer Reference Sozialwissenschaften. Springer VS.

- El-Mafaalani, A. (2012). *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. Springer VS.
- Hirschfeld, H. (2021). *Macht und Ohnmacht sozialpädagogischer Hilfe*. Budrich.
- Keil, M. (2020). *Die Ordnung des Feldes. Reproduktionsmechanismen sozialer Ungleichheit in der Wissenschaft*. Beltz Juventa.
- Lareau, A. (2011). *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life. With an Update a Decade Later*. 2., überarbeitete Aufl. University of California Press.
- Möller, C. & Holtkamp, M. (2023). Klassismus. Über Chancen und Risiken eines neuen Begriffs in einer alten Debatte und die Inklusion marginalisierter Gruppen. In D. Borstel, J. Brückmann, L. Nübold, B. Pütter & T. Sonnenberg (Hrsg.), *Handbuch Wohnungs- und Obdachlosigkeit*. VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35279-0_49-1.
- Pawlewicz, S. (2021). Das ordnungslose Rauschen des Klassismus – Sondierungen einer polarisierenden Debatte. In *Forum Wissenschaft*, H. 4. <https://www.bdwi.de/forum/archiv/archiv/11046443.html>.
- Petrik, F. (2022). Becoming Academic. Bildungsaufsteiger*innen an der Universität. In Y. Akbaba, T. Buchner, A. Heinemann, D. Pokitsch & N. Thoma (Hrsg.), *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und intersektionale Betrachtungen*. (S. 87-109) Springer.
- Reuter, J., Gampfer, M., Möller C. & Blome, F. (2020). *Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft*. Gesellschaft der Unterschiede. transcript.
- Riegel, C. (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. transcript.
- Seeck, F. & Theißl, B. (Hrsg.) (2020). *Solidarisch gegen Klassismus – organisieren, intervenieren, umverteilen*. Unrast.
- Settersten, R. A. Jr., Stauber, B. & Walther, A. (2022). The significance of Relationality in “Doing Transitions”. In B. Stauber, A. Walther & R. A. Jr. Settersten (Hrsg.), *Doing Transitions in the Life Course. Processes and Practices*. (S. 235-252) Springer.
- Solga, H. (2013). Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. (S. 19-38) Beltz Juventa.
- Stauber, B. (2020). Doing difference by doing transitions: differenz(ierungs)theoretische Grundüberlegungen für die reflexive Übergangsforschung. In A. Walther, B. Stauber, M. Rieger-Ladich & A. Wanka (Hrsg.), *Reflexive Übergangsforschung: Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen*. (S. 231-252) Budrich.
- Wanka, A., Rieger-Ladich, M., Stauber, B. & Walther, A. (2020). Doing Transitions: Perspektiven und Ziele einer reflexiven Übergangsforschung. In A. Walther, B. Stauber, M. Rieger-Ladich & A. Wanka (Hrsg.), *Reflexive Übergangsforschung: Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen*. (S. 11-36) Budrich.

Autorin

Keil, Maria, Dr.in

Eberhard Karls Universität Tübingen

DFG-Graduiertenkolleg ‚Doing Transitions‘

Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Soziale Ungleichheit, Wissenschafts- und Bildungssoziologie, Allgemeine Soziologische Theorie, Übergangsforschung

maria.keil@uni-tuebingen.de

Petrik, Flora, M. A.

Eberhard Karls Universität Tübingen

DFG-Graduiertenkolleg ‚Doing Transitions‘

Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Soziale Ungleichheit in Schule und Hochschule, Wissenschaftstheorie, interpretative Sozialforschung, Übergangsforschung

flora.petrik@uni-tuebingen.de

Stauber, Barbara, Prof.in Dr.in

Eberhard Karls Universität Tübingen

Institut für Erziehungswissenschaft

DFG-Graduiertenkolleg ‚Doing Transitions‘

Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Biografische Übergangsforschung, Intersektionale Perspektiven, Jugend und junges Erwachsensein, rekonstruktive Forschungsmethodologie

barbara.stauber@uni-tuebingen.de