
BIOS

ZEITSCHRIFT FÜR BIOGRAPHIEFORSCHUNG, ORAL HISTORY UND LEBENSVERLAUFSANALYSEN

Inhalt Heft 1/2021 (34. Jahrgang)

Themenheft:

Die Sozialforschung und das Arbeiterkind: Biographie und soziale Ungleichheit

Herausgegeben von Daniela Schiek

Daniela Schiek

Die Sozialforschung und das Arbeiterkind – über eine besondere Beziehung

Einleitung.....3

Ingrid Miethe

„Aber wir finden das doch einfach immer wieder!“

Fremdheit und Passungsprobleme von Bildungsaufsteiger*innen als

methodisches Problem19

Bettina Dausien und Jaqueline Hackl

Einstieg in eine „fremde Welt“?

Perspektiven der Biographieforschung und empirische Argumente zum Übergang

in die Hochschule von „first-generation students“ der Bildungswissenschaft42

Frerk Blome

Sozialer Aufstieg und Wissenschaftskarriere.

Signifikante und autoritative Andere als Initiator:innen von Bildungs-

und Aufstiegsmobilität70

Laura Behrmann

Biographische Erfahrungen und soziale Einbettung.

Wie werden Lehrer:innen zu Aufstiegshelfer:innen?92

Merle Hinrichsen

Bildung und soziale Mobilität dies- und jenseits von Nationalstaaten.

Transnationale Perspektiven auf die Bildungsbiographien von Jugendlichen115

Autorinnen und Autoren dieses Heftes135

„Aber wir finden das doch einfach immer wieder!“

Fremdheit und Passungsprobleme von Bildungsaufsteiger*innen als methodisches Problem

Ingrid Miethe

1. Das Ausgangsproblem

„Aber wir finden das doch einfach immer wieder!“ ist eine häufige Reaktion von Kolleg*innen auf meine inzwischen öfter vorgebrachte These der Relativierung von Fremdheitserfahrung bei Bildungsaufsteiger*innen (Miethe 2017; Käßlinger/Miethe/Kleber 2019). „Ja. Ich habe das auch in meinem Material“, so meine Antwort, „aber eben nicht nur das. Wir müssen genauso nach gegenläufigen Befunden suchen und vor allem die Fremdheitserfahrungen im biographischen Gesamtkontext interpretieren.“ Die These von der „Fremdheit“ der Bildungsaufsteiger*innen¹ bzw. deren „Passungsproblemen“ dominierte lange Zeit den wissenschaftlichen Diskurs um dieses Themenfeld, der auch international als „deficit thinking paradigm“ (Valencia 2010) kritisiert wurde. Diese Defizit-Perspektive zieht sich wie ein roter Faden seit dem Beginn dieser Forschungen in den 1970er Jahren bis zu aktuellen Studien. In den älteren Forschungen wurden vor allem psychologische Erklärungsmuster bemüht, indem im Kontext dieses Personenkreises auf „Identitätskrisen“ (Haeberlin/Niklaus 1978), eine „stark beschädigte Identität“ (Theling 1974: 120) oder auch auf „narzisstische Krisen“ (Streeck 1981) hingewiesen wurde. „Entfremdung gegenüber der Familie, partielles Fremdbleiben in der neuen Umgebung“ (Albrecht-Heide 1974: 81) seien der Preis für den Erfolg. Einflussreiche Studien mit Buchtiteln wie *Ich gehörte irgendwie so nirgends hin...* (Bublitz 1982) oder *Vielleicht wäre ich als Verkäuferin glücklicher geworden* (Theling 1986) zeigen eindrucksvoll die Richtung der damaligen Argumentationen.

Neuen Schub bekam die Forschung durch die Arbeiten Bourdieus (zum Beispiel Bourdieu/Passeron 1971; Bourdieu 1983, 1987) und seiner Rezeption in Deutschland. Mit dieser theoretischen Konzeption erfolgte die Abkehr von psychologisierenden

1 Die in der Literatur genutzten Begrifflichkeiten sind nicht einheitlich. In der älteren Literatur wird noch die Kategorie der „Arbeiterkinder“ genutzt, aktuellere Studien sprechen eher von „Studierenden der ersten Generation“. Der Begriff „Bildungsaufsteiger*innen“ ist breiter und umfasst nicht nur Aufstiege in das akademische Milieu. In meinem Beitrag werden unter Bildungsaufsteiger*innen Personen verstanden, die Bildungswege in das akademische Milieu einschlugen und sogenannte „weite Aufstiege“ machten. Dieser Begriff wird in Anlehnung an Pollak (2010: 20) genutzt, der Aufstiege dann als „weit“ definiert, wenn aus intergenerationaler Perspektive ein Berufsaufstieg erfolgt ist, der eine „benachbarte Hierarchiestufe“ übersprungen hat. Mit dieser Eingrenzung des Samples sollte vermieden werden, Bildungsaufstiege zu erfassen, die sich lediglich aus der Notwendigkeit der Statussicherung der Familie durch graduelle Höherqualifikation in Reaktion auf sich verändernde Sozialstruktur im Zuge der Modernisierung ergaben (sogenannter „Fahrstuhleffekt“) (vgl. Vester 2004).

Problemzuschreibungen und das Bildungssystem selbst mit seinen impliziten Normen geriet in die Kritik. Allerdings wurde die Defizit-Perspektive auf die Bildungsaufsteiger*innen nicht aufgelöst, denn der Fokus verschob sich lediglich von einer psychologisch definierten „Fremdheit“ in Richtung soziologisch definierter „Passungsprobleme“. In dieser theoretischen Ausrichtung ist die Grundargumentation die, dass Studierende der ersten Generation aufgrund der großen Distanz zwischen ihrer sozialen Herkunft und den damit verbundenen habituellen Prägungen sowie den Anforderungen einer intellektuell-bildungsbürgerlich geprägten Hochschule (vgl. z. B. Möller 2015) zu „Bildungsaußenseitern“ (Lange-Vester 2009) werden und dadurch mehr Probleme haben als Studierende aus bildungsnahen Elternhäusern. Ausgehend von dieser theoretischen Prämisse wurden in verschiedenen Studien „Habitus-Struktur-Konflikte“ (Schmitt 2010), „Passungsprobleme“ (Alheit 2005) oder „Passungsprobleme und Spannungsverhältnisse“ (Lange-Vester/Sander 2016) beschrieben. Derartige Passungsprobleme sind keinesfalls neutral, sondern es wird unterstellt, dass diese negativ erlebt werden und einen erfolgreichen Hochschulabschluss zumindest erschweren. „Der Konflikt zwischen Habitus und Struktur“, so kritisiert Spiegler (2015: 302), wurde „im Zusammenhang mit Bildungsaufstiegen in der nationalen und internationalen Forschung der vergangenen Jahrzehnte“ zum „dominierende[n] Befund“.

Erst in jüngster Zeit kam hier einiges in Bewegung. Vor allem im Zusammenhang mit der Untersuchung bildungserfolgreicher Migrant*innen (vgl. z. B. Raiser 2007; Hummrich 2009; Tepecik 2011; El-Mafaalani 2012; Carnicer 2017) kamen verstärkt Ressourcen und Habitus transformationen in den Blick. Auch in der allgemeinen Ungleichheitsforschung wurde die Defizit-Orientierung zunehmend kritisch hinterfragt (Spiegler 2015; Miethe et al. 2014; Miethe 2017; Käßlinger/Miethe/Kleber 2019). Trotz dieser relativierenden Befunde ist die These der Passungsprobleme nach wie vor sehr dominant im Diskurs, was nicht zuletzt damit begründet wird, dass derartige Perspektiven sich empirisch nachweisen lassen.

An dieser Stelle setzt der vorliegende Beitrag ein, in dem aufgezeigt werden soll, dass es sich dabei um ein methodenimmanentes Problem handelt, rücken doch in einer inhaltsanalytisch oder habitushermeneutisch orientierten Forschungsperspektive notwendigerweise die in der Tradition Bourdieus stehenden theoretisch unterstellten Passungsprobleme stärker in den Fokus als andere möglicherweise relevante Passungen. In einer rekonstruktiven Perspektive ist es demgegenüber sehr viel besser möglich (1) offen danach zu schauen, welche Aspekte Bildungsaufstiege befördern oder verhindern und (2) den Stellenwert möglicher Passungsprobleme im Kontext der Gesamtbiographie und damit auch des Bildungswegs zu erfassen. So wird in einer solchen Perspektive nachvollziehbar, dass benannte Passungsprobleme innerhalb eines Gesamtbildungsweges eher „Nebenschauplätze“ für den Bildungsweg sein können und ganz andere Faktoren strukturbildend sind – Faktoren, die leicht übersehen werden, wenn der Analysefokus von vornherein auf habituelle (Nicht-)Passungen gerichtet wird.

2. Methodische Antworten

Qualitative Forschung steht zumeist in der Tradition der Grounded Theory (GT) (Glaser/Strauss 1967) und beansprucht prinzipiell ein offenes, das heißt induktives Vorgehen. Trotzdem spielen theoretische Konzepte auch in der GT eine Rolle. Für die GT werden zwei verschiedene Positionen beschrieben, nämlich einerseits die „Emergenz-

Einstieg in eine „fremde Welt“?

Perspektiven der Biographieforschung und empirische Argumente zum Übergang in die Hochschule von „first-generation students“ der Bildungswissenschaft

Bettina Dausien und Jacqueline Hackl

1. Einführung in die Problemstellung

Der Bildungsübergang in die Hochschule ist seit der Bildungsreform der 1960er Jahre ein viel beforschtes Thema, vor allem im Hinblick auf Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit in der Gesellschaft. Das „Arbeiterkind“ an der Universität war bereits in den Anfängen der Debatte ein wissenschaftlich und politisch relevanter Topos. Damit wurde das – in heutiger Theoriesprache intersektionale – Zusammenwirken mit anderen Ungleichheitsdimensionen zum Gegenstand der Analyse. Die von Dahrendorf (1965) formulierte Diagnose der Überlagerung unterschiedlicher Benachteiligungsstrukturen kulminierte in der statistisch gezeugten „Kunstfigur der ‚katholischen Arbeitertochter vom Lande‘“ (Geißler 2013: 72). Auch wenn sich die konkreten Konstellationen von Bildungsbenachteiligung seitdem (nicht zuletzt als Folge sozialdemokratischer Politiken zur Öffnung des Bildungssystems) verändert haben und statistische Daten eher auf die strukturelle Benachteiligung des „Migrantensohnes aus bildungsschwachen Familien“ verweisen (ebd.: 95), ist die politische Grundproblematik uneingelöster Chancengleichheit (vgl. ebd.) nach wie vor virulent – auch und gerade, wenn man den stagnierenden, eher noch sinkenden Anteil der „Arbeiterkinder“ an den Universitäten in den Blick nimmt (für Österreich vgl. Unger et al. 2020: 117). Es wundert daher nicht, dass das Thema seit einiger Zeit wieder verstärkt aufgegriffen wird.

Was aber sind die Erfahrungen und Sichtweisen der handelnden Subjekte „hinter der Statistik“? Für die Analyse von Bildungsentscheidungen, angestrebten und tatsächlich eingeschlagenen Bildungswegen und den damit verbundenen Erfahrungen von Teilhabe und Ausgrenzung bieten sich Konzepte der Biographieforschung besonders an (vgl. Dausien 2014; Dausien et al. 2016). Ein häufig untersuchter Gegenstand sind Biographien sogenannter Bildungsaufsteiger*innen, die es geschafft haben, strukturelle Barrieren zu überwinden und die Möglichkeitsräume des Bildungssystems erfolgreich zu nutzen, also ein Hochschulstudium aufzunehmen bzw. abzuschließen (vgl. Miethe et al. 2015; Spiegler 2015; zum Überblick siehe Möller et al. 2020). Durch die Analyse solcher Biographien können, so die Hoffnung, nicht nur individuelle Erfahrungen und Handlungsmuster, sondern auch förderliche und hinderliche Bedingungen im Bildungssystem rekonstruiert werden. Mit der häufig verwendeten Methode biographischer Interviews werden die Erfahrungen, Handlungs- und Sichtweisen Studierender in den Fokus gerückt. Themen und Fragestellungen, die in biographisch orientierten Studien zum

Bildungsaufstieg herausgearbeitet werden, betreffen die intergenerationale Dynamik (Miethe et al. 2015), die Studienfachwahl und Besonderheiten der akademischen Fachkultur (Friebertshäuser 1992; Alheit 2014), Studienerfolge und -abbrüche (Pape et al. 2021) und zunehmend auch die Frage, wie Bildungswege im migrationsgesellschaftlichen Kontext (neu) analysiert werden müssen (zum Beispiel El-Mafaalani 2012, 2020; Schwendowius 2015).

Theoretisch orientieren sich viele Studien an den Arbeiten Bourdieus und fragen nach dem Passungsverhältnis zwischen Herkunftshabitus und akademischem Feld. Ein häufiger empirischer Befund ist dabei die habituelle Fremdheit, mit der Studierende aus Arbeiter*innenfamilien dem akademischen Milieu der Hochschule begegnen (zum Beispiel Alheit 2005; Lange-Vester/Sander 2016). Dass Erfahrungen von Fremdheit und Nicht-Passung keineswegs nur am Anfang eines Studiums, gewissermaßen auf der Schwelle zur Universität, artikuliert werden, sondern die gesamte wissenschaftliche Karriere bis zur Professur begleiten können, zeigen etwa die Autobiographie in dem Band von Reuter et al. (2020) oder die in jüngerer Zeit vieldiskutierten sozioautobiographischen Texte von Bourdieu (2002) und Eribon (2016).

Vor einigen Jahren hat Ingrid Miethe allerdings berechnete methodologische und empirische Einwände gegen den „Mythos von der Fremdheit der Bildungsaufsteiger_innen im Hochschulsystem“ (Miethe 2017) formuliert. Sie plädiert (auch in ihrem Beitrag in diesem Heft) dafür, Erfahrungen von Studierenden aus Arbeiter*innenfamilien empirisch offener zu rekonstruieren und dabei die Veränderlichkeit von Habitusformationen stärker zu berücksichtigen (vgl. ebd.: 702). „Fremdheit“ sei keineswegs durchgängig zu finden, und vor allem die damit oft einhergehenden defizitären Zuschreibungen an die Subjekte seien zu vermeiden (vgl. Miethe et al. 2019). In Miethes eigenen Studien (Miethe et al. 2014, 2015) haben sich biographisch-narrative Interviews und Gruppendiskussionen bewährt, um auch solche Differenz- und Diskriminierungserfahrungen zugänglich zu machen, die in direkter Befragung eher selten thematisiert werden (vgl. Miethe 2017). Klassenbedingte Ausschlussmechanismen direkt anzusprechen, vor allem eigene Diskriminierungserfahrungen, scheint häufig mit moralischer Bewertung, Scham und Angst vor Abwertung verbunden zu sein (Seeck 2021) – ein Umstand, der auch in die Forschungssituation hineinwirken dürfte. Demgegenüber ermöglicht biographisches Erzählen eher eine indirekte oder beiläufige Thematisierung von (klassenbezogenen) Differenz- und Fremdheitserfahrungen, die vielfach implizit in den Sinnzusammenhang der Gesamterzählung eingewoben sind und von den Interviewpartner*innen gemäß ihrer eigenen Relevanzstrukturen entfaltet werden.

Dennoch muss Miethes Kritik am „Fremdheitsmythos“ ihrerseits kritisch gesehen werden, denn Fremdheitserfahrungen in Bildungsbiographien von „Arbeiterkindern“ sind durchaus real. Das zeigen auch die biographisch-narrativen Interviews, die wir mit Studierenden im Rahmen eines noch laufenden Projekts an der Universität Wien erhoben haben¹: Gerade am Studienbeginn werden hier Fremdheitserfahrungen artikuliert. Zugleich machen diese Erzählungen skeptisch gegenüber einer pauschalen Zuschreibung von Fremdheit und daran anschließenden Defizitdiagnosen, denn die erhobenen

1 Somit stellt das österreichische Bildungssystem den Kontext der Fälle dar. Österreich und Deutschland sind insofern vergleichbar, als beide zu den stark stratifizierten Bildungssystemen gezählt werden – was gerade auch für die Frage der Benachteiligungen von Arbeiterkindern relevant ist (stärker ausgeprägte Benachteiligungen in stark stratifizierten Bildungssystemen, vgl. Hadjar et al. 2019: 192). Wir beziehen uns daher auf Studien aus beiden Ländern, ohne im vorliegenden Beitrag systematisch zu unterscheiden.

Sozialer Aufstieg und Wissenschaftskarriere

Signifikante und autoritative Andere als Initiator:innen von Bildungs- und Aufstiegsmobilität

Frerk Blome

1. Einleitung

Die sozialwissenschaftliche (Bildungs-)Ungleichheitsforschung widmete sich mit Beginn des 21. Jahrhunderts verstärkt der Frage nach herkunftsspezifischen (hoch-)schulischen Bildungsungleichheiten. In den frühen 2000er Jahren wurde diese Debatte im Wesentlichen durch die Ergebnisse internationaler Schulvergleichsstudien ausgelöst, bei denen Deutschland nicht nur insgesamt schlecht abschnitt, sondern auch ein besonders enger Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und sozialer Herkunft attestiert wurde. Verdichtet wurde diese Debatte unter Rückgriff auf die PISA-Studien im Begriff des „PISA-Schocks“, obwohl Deutschland auch von anderen international vergleichenden Schulstudien ein schlechtes Zeugnis ausgestellt wurde. Nun hat die Diskussion über herkunftsspezifische Bildungschancen in jüngster Vergangenheit unter anderem durch die Corona-Virus-Pandemie erneut an Fahrt aufgenommen. Sie lässt sich aber auch in einen größeren Zusammenhang mit Fragen nach der „Abstiegsgesellschaft“ (Nachtwey 2016) oder der „Wiederkehr der Klassen“ (Graf et al. 2022) stellen.

Während klassenspezifischen Bildungsungleichheiten unter Schüler:innen und Studierenden vermehrt Aufmerksamkeit zuteilwurde, hat man daran anschließende Statuspassagen, vor allem in der qualitativen Sozialforschung, vor diesem Hintergrund bisher eher selten beforscht. Dies gilt auch für die an das Studium anschließenden Bildungs- und Berufskarrieren, wobei die Ungleichheitsforschung gute Gründe hätte, sich sowohl mit der Promotion im Allgemeinen wie auch mit der Wissenschaftskarriere im Speziellen auseinanderzusetzen. So steht die Promotion im Zusammenhang mit einer niedrigen Arbeitslosigkeit, höheren Einkommen sowie einer höheren beruflichen Positionierung (Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2021: 222 ff.) und ist eine formale Voraussetzung für die Wissenschaftskarriere.

Die Professur ist für die Ungleichheitsforschung einerseits interessant, weil sich an ihr exemplarisch die Frage nach klassenspezifischen Ungleichheiten in beruflichen Karrieren bis hin zu Spitzenpositionen untersuchen lässt. Die Berufung auf eine Professur geht mit einer bisher kaum beforschten beruflichen Etablierung einher, die für Aufsteiger:innen nicht nur einen Bildungs-, sondern auch einen langfristig gesicherten sozialen Aufstieg bedeutet. Im deutschen Wissenschaftssystem mit seinem äußerst geringen Anteil unbefristet beschäftigter nicht-professoraler Mitarbeiter:innen ist es die Professur, die einen langfristigen Verbleib in der Wissenschaft garantiert. Deshalb wird auch von einem „Up or Out“-Karrieremodell (Fitzenberger/Schulze 2014) gesprochen.

Für die Ungleichheitsforschung ist die Professur andererseits aufgrund ihrer wesentlichen Funktion und Stellung im Hochschulsystem interessant. In Forschung, Lehre und akademischer Selbstverwaltung verfügen Professor:innen aufgrund des vorherrschenden Lehrstuhlprinzips (Hüther/Krücken 2011) über besondere Einflussmöglichkeiten.

In diesem Aufsatz beschäftige ich mich mit der Frage nach klassenspezifischen Ungleichheiten in der deutschen Wissenschaftskarriere, wobei ich gegenüber den dominierenden Theorien ihrer Reproduktion nach einer Erklärung für Aufstiege im Bildungs- und Wissenschaftssystem suche. Den Ausgangspunkt markieren die Ergebnisse der quantitativen Sozialforschung, die eine Unterrepräsentation von aus niedrigen Klassen stammenden Professor:innen aufzeigen. Diese Befunde und die dafür herangezogenen theoretischen Erklärungsansätze werden im Forschungsstand dargelegt und daraus wird die für diesen Aufsatz grundlegende Forschungsfrage hergeleitet. Hieran schließt eine Darstellung zur Datenerhebung und -analyse an, ehe ich die wesentlichen Befunde darlege. Abschließend folgt eine Zusammenfassung zentraler Ergebnisse und deren Verortung im Forschungsfeld.

2. Forschungsstand

Blickt man auf die sozialwissenschaftliche Forschung über (Bildungs-)Aufstiege oder klassenspezifische Bildungsungleichheiten, dann zeigt sich, dass Studierenden – und vor allem den „Bildungsaufsteiger:innen“ unter ihnen – wesentliche Aufmerksamkeit zuteilwird. Gerade in der qualitativen Ungleichheitsforschung werden selten (auch nur als Vergleichs-) Gruppen beforscht, die durch eine sozioökonomisch höhere Herkunft privilegiert sind, und an das Studium anschließende Bildungs- und/oder Berufspassagen werden ebenfalls kaum untersucht. Insofern steht vor allem die Bildungsmobilität bis zum Hochschulabschluss im Vordergrund, während die berufliche Etablierung von Bildungsaufsteiger:innen sowie klassenspezifische Ungleichheiten in Berufskarrieren weitgehend vernachlässigt werden. Mit Blick auf die wissenschaftliche Laufbahn heißt das, dass weder der Promotion noch den (verschiedenen) Postdoktoraten oder der Professur große Aufmerksamkeit gewidmet wurde. Allerdings hat sich die Forschungslage in den letzten Jahren etwas verbessert.

So haben quantitative Studien den Einfluss sozialer Herkunft auf die Promotionsaufnahme (Jaksztat 2014; Jaksztat/Lörz 2018; Bachsleitner et al. 2020) und -formen (de Vogel 2017; Neumeyer 2022) untersucht. Auch der Einfluss der sozialen Herkunft auf den Übergang in das Postdoktorat (Lörz/Schindler 2016) oder die Berufungschancen von Habilitierten (Jungbauer-Gans/Gross 2013) wurden partiell beforscht. Alle diese Untersuchungen weisen einen signifikanten Einfluss der sozialen Herkunft nach. Darüber hinaus beschäftigt man sich in verschiedenen Querschnittsuntersuchungen mit postdoktoralen Statusgruppen, seien es die Nachwuchsgruppenleitungen und Juniorprofessuren (Burkhardt/Nickel 2015; Zimmer 2018), die Professur im Allgemeinen (Möller 2015) oder die Wissenschaftselite (Graf 2016). Hier zeigt sich bei allen Unterschieden in der Operationalisierung der sozialen Herkunft durchweg eine starke Unterrepräsentation von aus sozioökonomisch unterprivilegierten Herkunftsgruppen stammenden Forscher:innen.

Diese quantitativen Studien bieten erkenntnisreiche Einblicke in das Sozialprofil unterschiedlicher hochschulischer Statusgruppen und fokussieren die Frage der sozialen Reproduktion. In der deutschsprachigen Hochschulforschung orientiert man sich

Biographische Erfahrungen und soziale Einbettung

Wie werden Lehrer:innen zu Aufstiegshelfer:innen?

Laura Behrmann

1. Einleitung: Lehrer:innen als Aufstiegshelfer:innen

Lara Illner¹ unterrichtet seit 29 Jahren Englisch, Sozialkunde und Mathematik an einer integrierten Gesamtschule in Niedersachsen. Im Schulalltag engagiert sie sich in besonderer Weise für Kinder, die einen höheren Bildungsabschluss erreichen wollen als ihre Eltern ihn erreicht haben. Sie ist eine der wenigen von 20 interviewten Lehrer:innen, die sozial unterstützend handeln.²

Als Kind einer vierköpfigen und, wie sie selbst sagt, „sozial sehr schwachen Familie“ (Lara Illner: Abs. 77) besucht Lara Illner nach der Volksschule trotz sehr guter Leistungen auf Wunsch der Eltern „nur“ die Realschule und beginnt im Anschluss daran eine Ausbildung. Etwas später distanziert sie sich von den elterlichen Vorstellungen: Sie bricht die Ausbildung ab und besucht stattdessen ein Abendgymnasium, an dem sie das Abitur absolviert. Dies ermöglicht ihr das Lehramtsstudium, das jedoch aufgrund eines damaligen Lehrerüberschusses in die Arbeitslosigkeit führt. Nach einigen Jahren in ungelernten Tätigkeiten erhält sie schließlich ein Stellenangebot als Lehrerin. Es sind diese Erfahrungen einer brüchigen, aber erfolgreichen Biographie als Bildungsaufsteigerin, auf die Lara Illner verweist, wenn sie ihre Passung zur sozial diversen Schüler:innenschaft ihrer Schule herausstellt: „[I]ch weiß von meiner eigenen Vita her, äh, ich bin natürlich die richtige Lehrerin für diese Schüler“ (Lara Illner: Abs. 76).

Lara Illner macht damit die Erfahrungen ihrer eigenen Aufstiegsbiographie zum Ausgangspunkt ihres Handelns als Aufstiegshelferin. Dies steht im Kontrast zum Forschungsstand, wonach Aufstiegserfahrungen keine zentrale Handlungsressource für Aufstiegshelfer:innen sind. Im Gegenteil: Gerade Lehrer:innen aus nicht-akademischen Elternhäusern, so die bisherige Forschung, halten besonders hartnäckig am Leistungsprinzip fest (Lange-Vester 2015; Hollstein 2008; Ostermann/Neugebauer 2021), wobei divergierende, durch das Elternhaus bedingte Lernausgangsbedingungen unbeachtet bleiben. Auch Lehrer:innen mit Aufstiegserfahrung reproduzieren also soziale Ungleichheiten, insofern die Voraussetzungen von Kindern aus sozial schwachen Verhältnissen mit jenen der Kinder aus akademischen Elternhäusern gleichgesetzt werden. Wie erklärt sich nun, dass Lara Illner dennoch ihre biographische Erfahrung des sozialen

1 Die Namen der interviewten Lehrer:innen wurden pseudonymisiert.

2 Alle vier Lehrkräfte mit sozial unterstützenden Handlungsstrategien sind weiblich. Die insgesamt weiblich dominierte Geschlechterverteilung des Samples ließ es jedoch nicht zu, weitergehend zu spezifizieren, welche Rolle das Geschlecht für die Einnahme sozial unterstützender Handlungsstrategien spielt; dies wäre eine weiterführende Aufgabe, insofern gerade Hilfeberufe häufig „weibliche“ Berufe sind.

Aufstiegs als zentrale Legitimation für ihr unterstützendes Handeln anführt? Oder allgemeiner gefragt: Wie werden Lehrer:innen zu Aufstiegshelfer:innen?

Einleitend erläutere ich den Forschungsstand zu Aufstiegshelfer:innen. Um der Frage nachzugehen, wer warum diese Rolle einnimmt, wende ich mich einem zentralen Feld der Verhandlung knapper Ressourcen zu: der Bildungsinstitution Schule. Im Mittelpunkt meiner Studie steht der zentrale definitionsmächtige Akteur des schulischen Alltages, die Lehrkraft. Im zweiten Abschnitt wird das methodische Vorgehen der Studie vorgestellt, bevor im dritten Abschnitt die Befunde aufbereitet werden. Anhand der narrativen Interviews und der Netzwerkdaten lassen sich Handlungsstrategien rekonstruieren, mit denen Lehrer:innen aktiv darauf abzielen, Aufstiege zu ermöglichen. Im dritten Abschnitt stelle ich diese zunächst vor und fokussiere anschließend die Bedingungen für die Konstitution dieses sozial unterstützenden Handelns. Dabei zeigt sich, dass nicht nur eigene Erfahrungen, sondern auch die Schulkultur und das Kollegium die Lehrer:innen beeinflussen; ebenso erwiesen sich der Kontakt zur sozial diversen Schüler:innenschaft und deren Lebenswelten als relevant für die notwendige soziale Sensibilisierung. Abschließend diskutiere ich die zentralen Befunde und rege vor ihrem Hintergrund dazu an, biographische Forschung und netzwerkanalytische Perspektive in der empirischen Forschung zu Aufstiegshelfer:innen, aber auch Aufsteiger:innen zukünftig enger zu verzahnen.

2. Aufstiegshelfer:innen als Forschungsgegenstand

Forschungsprojekte zu Bedingungen von Bildungsaufstiegen sind im deutschsprachigen Raum selten (Legewie 2021; Silkenbeumer/Wernet 2012; El-Mafaalani 2011). Unklar ist vor allem, wie Aufwärtsbewegungen im Bildungswesen im Verhältnis zum Bildungsstand der Herkunftsfamilie möglich werden. Aladin El-Mafaalani hält in seiner Studie zu Bildungsaufsteiger:innen fest: „Da den Aufsteigerinnen und Aufsteigern ‚vorgezeichnete Laufbahnen‘ – insbesondere soziale Modelle – fehlen, hängt der erfolgreiche Aufstieg nicht unwesentlich damit zusammen, dass an die Stelle der Eltern ‚Dritte‘ ins Spiel kommen.“ (El-Mafaalani 2014: 28 f.) Auch andere Studien verweisen auf die Bedeutung nahestehender Personen wie Eltern und Großeltern (Legewie 2021; Hoenig 2019; Deppe 2015). Hervorgehoben werden neben den nahestehenden Personen auch institutionelle Kontakte wie Lehrer:innen (Legewie 2021; El-Mafaalani 2015; Tepecik 2010). Lehrer:innen können also zu Schlüsselpersonen für Bildungswege werden – allerdings wissen wir kaum etwas über die ermöglichenden Bedingungen für ein unterstützendes und sozial sensibles Handeln.

Nimmt man das Phänomen der Aufstiegshelfer:innen allgemeiner in den Blick, so lassen sich diese zunächst einmal als Handlungsträger:innen beschreiben, die Möglichkeiten für den sozialen Aufstieg schaffen können. Es geht also um Personen, die Zugriff auf gesellschaftlich als wertvoll erachtete Ressourcen ermöglichen. Personen, die zum Beispiel als institutionelle Gatekeeper an Statuspassagen (Struck 2001; Hollstein 2007; Kahlert 2013) agieren, können Kenntnisse und Wissen weitergeben, Probleme lösen oder emotional sowie sozial ermutigen, Unterstützungsleistungen anbieten bzw. fehlende Unterstützung kompensieren (Kupfer/Nestmann 2014; Diewald/Sattler 2010). Gerade in klient:innenbezogenen Berufsfeldern wie im Bildungsbereich stehen die institutionellen Akteur:innen zunehmend vor der Herausforderung, für die divergierende soziale Herkunft ihrer Klient:innen „sensibel“ zu sein (Weckwerth 2014; Sander 2014).

Bildung und soziale Mobilität dies- und jenseits von Nationalstaaten

Transnationale Perspektiven auf die Bildungsbiographien von Jugendlichen

Merle Hinrichsen

1. Einleitung

Der Zusammenhang von Migration und sozialer Mobilität durch Bildung wird zwar in der Bildungsforschung verschiedentlich untersucht; bisher dominiert aber eine nationalstaatlich orientierte Perspektive auf diesen. Diese Perspektive bemisst soziale Mobilität entlang nationaler Grenzziehungen und stellt zum Beispiel im internationalen Vergleich Chancen- und Benachteiligungsstrukturen nationalstaatlicher Bildungssysteme heraus. So etwa, dass in Deutschland Schüler*innen mit sogenanntem Migrationshintergrund statistisch eine geringere Bildungsbeteiligung aufweisen als Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund, sie in der Schule seltener erfolgreich sind und soziale Mobilität für sie erschwert oder verhindert ist (Becker/Lauterbach 2016; Gogolin/Maaz 2019; Weis et al. 2020). Eine solche Setzung des Nationalstaats als Referenz für die Analyse sozialer Mobilität liefert zwar interessante Erkenntnisse hinsichtlich nationaler Bildungssysteme und ihrer Chancen in Bezug auf Bildungsmobilität sowie mit Blick auf ihre Involviertheit in die Reproduktion sozialer Ungleichheit entlang von Race/Ethnicity (siehe hierzu auch Hummrich/Schwendowius/Terstegen 2022; Gomolla/Radtke 2009; Hormel/Scherr 2004), sie blendet aber die Lebens- und Bildungswelten sowie die transnationalen Erfahrungen derjenigen Schüler*innen aus, deren Biographien über die Grenzziehungen eines Nationalstaats hinausweisen und durch transnationale Verflechtungen gekennzeichnet sind (Apitzsich/Siouti 2014; Weiß/Kellmer 2018).

Andreas Wimmer und Nina Glick Schiller (2003) haben mit ihrer Kritik am methodologischen Nationalismus der Sozialwissenschaften auf diesen Umstand hingewiesen und plädieren dafür, die Referenzkontexte von Forschung sowie die mit ihnen einhergehenden Implikationen selbst zum Gegenstand der Forschung zu machen. Gerade für die Untersuchung von Bildungsmobilität in der Migrationsgesellschaft bietet diese Kritik einen vielversprechenden Ansatz. So zeigen qualitative Studien zu bildungserfolgreichen Migrant*innen der ersten und zweiten Generation in Deutschland nicht nur, wie soziale Mobilität durch Bildung gelingen kann, sondern auch, welche Bedeutung hierfür nationale Zugehörigkeitsordnungen, schulische Möglichkeitsräume wie auch intergenerationale Unterstützungsstrukturen einnehmen (El-Mafaalani 2012; Hummrich 2009; Schwendowius 2015). Der vorliegende Beitrag setzt hier an; er nimmt eine biographieanalytische und transnationale Perspektive auf Bildungsbiographien von Jugendlichen mit (familiärer) Migrationsgeschichte und ihre soziale Mobilität zum Ausgangspunkt und verschränkt diese mit Überlegungen zu globalen Ungleichheiten (Weiß

2017), um den Zusammenhang von Migration und Bildungsmobilität sowohl dies- wie auch jenseits nationaler Bildungssysteme analytisch zu fassen. Hierfür wird im Anschluss an die Einleitung (1) eine transnationale Perspektive auf Bildungsbiographien und soziale Mobilität entfaltet (2), bevor näher auf die Biographieforschung als Zugang zur Untersuchung dieses Zusammenhangs eingegangen wird (3). Danach werden exemplarisch zwei biographische Fallrekonstruktionen aus einem laufenden Forschungsprojekt präsentiert und vergleichend analysiert (4). Der Beitrag endet mit einer Reflexion des Ertrags einer solchen Perspektivierung (5).

2. Bildungsbiographien und soziale Mobilität aus transnationaler Perspektive

Mit dem Konzept des „Transnationalismus“ (Glick Schiller/Basch/Blanc-Szanton 1992) bzw. der „Transnationalisierung“ (Pries 2008) verbindet sich das Anliegen, Lebenswelten, soziale Beziehungen, Alltagspraktiken und Identitäten von Migrant*innen in ihrer Verschränkung mit Globalisierungsprozessen und nationalstaatlichen Ordnungen in den Blick zu nehmen (Glick Schiller/Basch/Blanc-Szanton 1992: 8). Migration wird dabei als ein unabgeschlossener und zukunftsöffener Prozess gefasst, der sowohl durch die Aufrechterhaltung als auch durch die Veränderung sozialer Beziehungsgeflechte gekennzeichnet ist, welche sich innerhalb, aber auch zwischen und jenseits von Nationalstaaten aufspannen (können). Für solche relativ dauerhaften und grenzüberschreitenden Verflechtungszusammenhänge hat sich der Begriff der „transnationalen Sozialräume“ (Pries 2008; 2010) etabliert. In der Bildungsforschung wurde auf dieser Grundlage das Konzept der „transnationalen Bildungsräume“ entwickelt, die unter anderem Bildungs- und Sozialisationsprozesse im Kontext transnationaler Lebenswelten umfassen (vgl. Adick 2005: 258 ff.). Das Potential einer solchen transnationalen Perspektive für die Untersuchung von Bildungsbiographien und Migration liegt nun darin, vor dem Hintergrund raumtheoretischer Überlegungen (vgl. Pries 2008: 77 ff.) die Bewegungen von Menschen innerhalb und zwischen unterschiedlichen, sich teils überlappenden (trans-)nationalen sozialen Räumen einzubeziehen (vgl. Levitt/Glick Schiller 2004; Lutz/Amelina 2017; Hinrichsen/Terstegen 2021), um Aussagen über ihre Erfahrungen sowie Prozesse von Bildungsteilhabe und sozialer Mobilität im lebensgeschichtlichen Verlauf machen zu können.

In der Forschung zu transnationalen Bildungsbiographien lassen sich zwei Diskursstränge identifizieren: Zum einen ein Diskurs um Internationalisierung und Elitebildung, in dem grenzüberschreitende Mobilität als Bildungspotential und Zugewinn an (transnationalem) Kapital betrachtet wird (zum Beispiel Gerhards/Hans/Carlson 2016; Keßler/Kotzyba/Schipping 2018). Studien zu einer solchen privilegierten Mobilität stellen heraus, dass diese für Schüler*innen und ihre Familien als distinktive Bildungsstrategie dient (vgl. Ayling 2015; Helsper et al. 2016) und dazu beiträgt, vorhandene Privilegien sowohl mit Blick auf die soziale Positionierung im Herkunftskontext als auch mit Blick auf Zugänge zu globalen Bildungs- und Arbeitsmärkten weiter auszubauen (vgl. Ball/Nikita 2014; Faist 2021; Zanten/Ball/Darchy-Koechlin 2015). Zum anderen ein Diskurs um Migration, in dessen Zuge grenzüberschreitende Mobilität häufig problematisiert und mit dem Erfordernis von Integration verbunden wird (zum Beispiel Hinrichsen/Paz Matute 2018; Hummrich 2018). Studien zu einer solchen deprivilegierten Mobilität weisen vermehrt auf die Herausforderungen und Risiken für Ab-