

Zeitschrift

für Biographieforschung, Oral History  
und Lebensverlaufsanalysen

# BIOS

**1/2021**

(34. Jahrgang)

ISSN: 0933-5315

## THEMENHEFT

*Die Sozialforschung und das Arbeiterkind:*

*Biographie und soziale Ungleichheit*

Herausgegeben von Daniela Schiek

**Daniela Schiek**

*Einleitung: Die Sozialforschung und das Arbeiterkind –  
über eine besondere Beziehung*

**Ingrid Miethe**

*„Aber wir finden das doch einfach immer wieder!“  
Fremdheit und Passungsprobleme von  
Bildungsaufsteiger\*innen als methodisches Problem*

**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 Bildungswissenschaft*

**Ferk Blome**

*Sozialer Aufstieg und Wissenschaftskarriere.  
Signifikante und autoritative Andere als Initiator:innen  
von Bildungs- und Aufstiegsmobilität*

**Laura Behrmann**

*Biographische Erfahrungen und soziale Einbettung.  
Wie werden Lehrer:innen zu Aufstiegshelfer:innen?*

**Merle Hinrichsen**

*Bildung und soziale Mobilität dies- und jenseits von  
Nationalstaaten.  
Transnationale Perspektiven auf die Bildungsbiographien  
von Jugendlichen*



## **BIOS**

Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen

Herausgeber\*innen: Bettina Dausien (Wien), Almut Leh (Hagen) und Alexander v. Plato (Neuenkirchen)

Beirat: Betina Hollstein (Universität Bremen), Albert Lichtblau (Universität Salzburg), Ingrid Miethe (Justus-Liebig-Universität Gießen), Gerhard Riemann (Georg-Simon-Ohm-Hochschule Nürnberg), Simone Scherger (Universität Bremen), Hannes Schweiger (Universität Wien), Andrea Strutz (Universität Graz)

Redaktion: Bettina Dausien, Almut Leh,  
Alexander von Plato  
Postanschrift: Institut für Geschichte und Biographie  
der FernUniversität in Hagen, Universitätsstr. 47, 58097 Hagen  
E-Mail: bios@budrich.de

BIOS erscheint halbjährlich mit einem Jahresumfang von ca. 320 Seiten. Abbestellungen müssen drei Monate vor Jahresbeginn erfolgen, anderenfalls verlängert sich das Abonnement um ein weiteres Jahr.

Das digitale Angebot, alle Informationen zum Abonnement sowie zu Einzelausgaben finden Sie auf <https://bios.budrich-journals.de>.

Bestellungen bitte an den Buchhandel oder an:

Verlag Barbara Budrich GmbH, Stauffenbergstr. 7, 51379 Leverkusen-Opladen

Tel.: +49 (0)2171 79491 50, Fax: +49 (0)2171 79491 69

E-Mail: bios@budrich.de – www.budrich.de

ISSN: 0933-5315 – ISSN Online: 2196-243X

Anzeigenpreisliste BIOS-Mediatdaten-2023 vom 01.01.2023

Druck: paper & tinta, Warschau

Printed in Europe

BIOS wird ausgewertet/indiziert in SSOAR.

© Verlag Barbara Budrich GmbH Opladen, Berlin, Toronto

Die Zeitschrift sowie alle in ihr enthaltenen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlages. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion wieder.

### **Redaktionelle Hinweise**

Für die Einsendung von Manuskripten bittet die Redaktion um Beachtung redaktioneller Hinweise. Sie finden diese auf: <https://bios.budrich-journals.de>.

---

# 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 Problem ..... 19

*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 Bildungswissenschaft ..... 42

*Frerk Blome*

Sozialer Aufstieg und Wissenschaftskarriere.  
Signifikante und autoritative Andere als Initiator:innen von Bildungs-  
und Aufstiegsmobilität ..... 70

*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 Jugendlichen .....115

Autorinnen und Autoren dieses Heftes .....135

# Die Sozialforschung und das Arbeiterkind – über eine besondere Beziehung

Einleitung

Daniela Schiek

## 1. Die familialistische Wende in der Mobilitätsforschung

Seit einigen Jahren wird in den Sozialwissenschaften wieder stärker zu sozialen Aufstiegen aus unterprivilegierten Schichten geforscht, wobei besonders die Bildungsaufstiege von Kindern nichtakademischer Eltern im Fokus stehen. Das „Arbeiterkind“ steht daher, nach einigen Formwechseln (ländliche Nachkommen, katholische Arbeitertöchter, Kinder von Eingewanderten), in der Fachöffentlichkeit wie in medialen Debatten inzwischen symbolisch für eine ganze Gruppe von Personen, deren Eltern nicht studiert haben und die „trotzdem“ in hochqualifizierte und prestigeträchtige Positionen gelangt sind.<sup>1</sup> Neben einer zunehmenden sozialen Ungleichheit mit sich verfestigenden Statuslagen und abnehmenden Aufstiegschancen von „ganz unten“ nach „ganz oben“ (vgl. hierzu etwa Groh-Samberg et al. 2020; Hertel/Groh-Samberg 2019) ist es ebenso eine inzwischen vollständig generationenübergreifende Datenlage zu den Karrieren von Haushaltsmitgliedern, welche das Forschungsinteresse an der intergenerationalen sozialen Mobilität in den letzten Jahren belebt hat.<sup>2</sup> Familien erlangen jedoch nicht nur aus diesen „messtechnischen“ Gründen erhöhte Aufmerksamkeit in der sozialen Ungleichheits- und Mobilitätsforschung. Sie gelten zugleich als kulturelle Lenkräder für Lebenswege und als „wichtigstes Subjekt der Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse“ (Bourdieu 1998: 132). Die Herkunftsfamilie wird daher in einem engen Wechselverhältnis mit sozialer Ungleichheit und als zentrale Einflussdimension von

- 
- <sup>1</sup> Analog zum allgemeinen sozialwissenschaftlichen Diskurs über soziale Aufstiege ist mit dem Begriff des „Arbeiterkinds“ deshalb ebenso in dieser Heftleitung nicht der Anspruch verbunden, eine präzise Berufs- und Herkunftsklasse abzubilden. Gleichwohl ist darauf hinzuweisen, dass Unterprivilegierung hier kumulativ-mehrdimensional gemeint ist. Das bedeutet, dass sie nicht schon gegeben ist, wenn Personen (oder ihre Eltern) nicht studiert haben. Es lässt sich sogar eine zunehmende Ökonomisierung, das heißt, mehr und mehr materielle Verursachung sozialer Ungleichheit gegen die Überschätzung ihrer kulturellen Vermittlung argumentieren (Groh-Samberg et al. 2018: 351). Von „unten“ oder „extrem“ aufsteigen also nicht Personen, deren Eltern nicht studiert haben, sondern solche, die zuvorderst keinen Besitz haben (oder erben) und deren Eltern zudem nicht studiert haben. Es ist aber, wie später noch deutlich wird, vermutlich kein Zufall, dass sich die Diskussion wie auch die statistischen Erhebungen zur sozialen Herkunft in den letzten Jahren zunehmend auf das (Nicht-)Vorhandensein von Hochschulabschlüssen konzentriert haben.
  - <sup>2</sup> So liegt etwa mit dem Sozioökonomischen Panel eine nunmehr seit 1984 laufende Langzeitstudie vor, die Haushalte und ihre „nachrückenden“ Generationen beobachtet und u.a. deren Lebensläufe für spezielle Untersuchungen zugänglich macht.

Lebensverläufen gesehen (zum Beispiel Auspurg/Hinz 2011; Feldhaus/Speck 2020; Huinink/Konietzka 2007).

Die „familiaristische“ Wende, wie sie Bertaux und Bertaux-Wiame (1991: 13) mit Blick auf die intergenerationelle Transmission von Statuslagen Anfang der 1990er Jahre für die Blickrichtung der Ungleichheitsforschung einforderten, hat sich demnach inzwischen vollzogen. Mehr noch: Die Sozialforschung leistet sich in Bezug auf die Sozialisation des „Arbeiterkindes“ und seinen daraus resultierenden Chancen und Fähigkeiten für Aufstiege heute sogar etwas, wodurch sie sich als multiparadigmatisches Fachgebiet ansonsten überhaupt nicht (gern) kennzeichnen lässt: eine Lehrmeinung. So ist die Annahme eines in der Kindheit in der Familie erlernten, lebenslang stabilen und mit höheren Karrieren fremdelnden Habitus von Kindern aus unteren Klassen (Bourdieu 1974; Bourdieu/Passerón 1971) inzwischen zur unabhängigen Variable der – auch qualitativen – Sozialforschung geworden. Konkret werden dabei zum Beispiel Wissen, Fähigkeiten, Wahrnehmungs- und Darstellungsweisen sowie Präferenzen als unpassend und hinderlich für ein Wohlgefühl in höheren Positionen und Milieus gewertet und hauptsächlich auf die Bedingungen zurückgeführt, die während des Aufwachsens bei den Eltern vorgelegen haben. Die Sozialisation des „Arbeiterkindes“ ist in der Sozialforschung folglich mit einer für die Sozialwissenschaften überraschend hohen Übereinstimmung mit der Vorstellung verknüpft, dass die Bedingungen in seiner Herkunftsfamilie seine Entwicklung langfristig auf eine Weise prägen, wie sie für erfolgreiche Laufbahnen nicht förderlich ist. Sie führten erneut in niedere Statuslagen oder, ist der Aufstieg einmal geschafft, zu Orientierungslosigkeiten, Ungeschicklichkeiten und Fremdheitsgefühlen in höheren Positionen (vgl. Haeblerlin/Niklaus 1978; Knuth 2019; Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2013; Schmitt 2010; Zimmer 2021).

Es scheint also, als müsse das „Arbeiterkind“ die Verhaltensweisen und Fähigkeiten, die als mobilitäts- oder insbesondere bildungsrelevant gelten, erst mühsam und ohne elterliche Hilfe lernen, wobei ihm dies doch nie gelingen kann. Zwar kennt beispielsweise Parsons noch „Kreuzfälle“ wie zum einen Kinder mit niedriger Statusherkunft und hoher Befähigung und zum anderen Kinder mit hoher Statusherkunft und niedriger Befähigung (Parsons 1964: 132 ff.). Ebenso weist zum Beispiel Burkart darauf hin, dass frühere Diskussionen um die wenigen Arbeiterkinder an den Universitäten mit der Ansicht verbunden waren, dass man diese vor allem deshalb stärker rekrutieren müsse, da „viele Kinder von Akademikern studieren, obwohl sie nicht besonders begabt sind, während viele Begabte aus den unteren Schichten nicht studieren“. (Burkart 2008: 155). Diese Denkmöglichkeiten des *unfähigen Privilegierten* und des *fähigen Unterprivilegierten* sind jedoch heute aus der sozialwissenschaftlichen Beobachtungsperspektive weitestgehend verschwunden. Privilegien werden stattdessen inzwischen fast selbstverständlich in Fähigkeiten übersetzt; der Fokus ist vornehmlich auf die Figur des Unterprivilegierten als einen lebenslang vergeblich bemühten Klassenfremdling gerichtet. Das Bild, in dem der Aufsteiger als „Don Quichotte“ beschrieben wird (Bourdieu 1982: 188), ist damit zur nahezu ausschließlichen Optik der Aufstiegsforschung geworden.

Dies hat seine Gründe auch darin, dass die Definition gelungener Sozialisation und die Untersuchung von deren Agent:innen in den deutschen Sozialwissenschaften seit über 70 Jahren relativ eng gefasst sind. So ist das Zirkelmodell einer deprivierten und wiederum deprivierenden Sozialisation des „Arbeiterkindes“ nicht erst mit der starken – und, wie später deutlich werden wird, von ihm selbst als fehlerhaft bezeichneten –

Rezeption Bourdieus etabliert worden. Vielmehr wird es in der Ungleichheitsforschung bereits seit den 1950er Jahren verhältnismäßig entschieden verwendet (etwa Bronfenbrenner 1958; Neidhardt 1975; Wurzbacher 1977; für einen Überblick vgl. Steinkamp 1991), zumal es sich mit ebenfalls weit verbreiteten utilitaristischen Ansätzen verbinden lässt (Boudon 1974; zuerst Keller/Zavalloni 1964). Dies und der Umstand, dass sich die Sozialforschung aus der Sozialisationsforschung seit den 1970er und 1980er Jahren weitgehend zurückgezogen hat, haben sicher dazu beigetragen, dass sich dieses Modell als einheitliche Musterlösung im Bereich der „Arbeiter(kind)“-Forschung entwickeln und halten konnte. Dass seit den 1950er Jahren in Deutschland kaum andere als dieser Ansatz zur Sozialisation und zur Familie rezipiert worden sind (kritisch Burkart 2008; Funcke/Hildenbrand 2018; Joas 1989; Oevermann 1979; Schmidt 2002), hat allerdings auch historisch-politische Gründe. Wie Joas anmerkt, habe die deutsche Sozialforschung, nachdem sie sich im Nationalsozialismus von der amerikanischen Soziologie abgetrennt hat, den Anschluss an deren – für die Sozialisationstheorie maßgeblichen – Theorieentwicklungen nach dem Krieg nicht mehr recht hinbekommen (Joas 1991: 142). Das gilt vor allem für die Aufnahme interpretativer und pragmatistischer Ansätze. Joas bezweifelt jedoch außerdem die deutsche Parsons-Rezeption, was insbesondere die unterstellte Härte der Rollen- und Handlungsorientierungen betrifft (ebd.).

Diese eingeschränkte Rezeption und der starre Blick auf die sozialisationsideale (bürgerliche) Familie haben zur Folge, dass die Individuierung des Menschen (vgl. Mead 1973; Reichwein 1970/71; Schlottmann 1968) und seine „Bewährung in einer Reihe familienfremder Milieus“ (König 2021: 165 f.) kaum umfassend bearbeitet wurden und werden.<sup>3</sup> So kommt es auch, dass wir aus einer allgemeinsoziologischen Perspektive zwar durchaus davon ausgehen, dass Einzelne mit den sich stark voneinander unterscheidenden Anforderungen in Familie und Beruf umgehen können. Zumindest würden wir den Umstand, dass sich erwachsene Personen bei der Arbeit fühlen und verhalten wie „zu Hause“ oder bei ihren Eltern, im Rahmen funktional ausdifferenzierter Gesellschaften ansonsten (selbst bei Familienbetrieben) eher als anachronistisch (vgl. Simon 2005) oder eventuell als gegenteiliges Zeichen einer Entgrenzung im fortgeschrittenen Kapitalismus deuten (Voß 1998). Dass wir es als gelungene Sozialisation oder Ausdruck gehobener Persönlichkeiten bezeichnen würden, erscheint aus dieser Perspektive zumindest unwahrscheinlich. Wo jedoch Sozialisation mit der (bürgerlichen) Familie weitgehend gleichgesetzt wird, ist es eine konsequente Interpretation, diejenigen als erfolgreich und passfähig zu bewerten, die den kürzesten Weg zwischen Familien- und Berufsmilieu haben – oder eine bürgerliche Projektion. Denn dafür, dass die berufliche Anpassung bei extrem aufgestiegenen Hochschulabsolvent:innen besonders schwach und bei denjenigen mit privilegierter Herkunft besonders hoch sein soll, gibt es keine empirischen Belege. Wir sind es zwar inzwischen gewohnt, wenn das höhere Engagement, das Bildungsaufsteiger:innen bei ihrer Arbeit zeigen, gegenüber der „Gelassenheit“ ihrer Kolleg:innen aus privilegiertem Elternhaus wiederum als Stallgeruch interpretiert wird (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2013; Zimmer 2021). Aus

---

3 Dabei kennt sich, wie Bühler-Niederberger (2006) konstatiert, die Soziologie schon mit demjenigen Abschnitt der Sozialisation, auf den sie sich hauptsächlich konzentriert – der Lebensphase der Kindheit – kaum aus. Ähnlich hatte schon Oevermann (1979: 146 f.) darauf hingewiesen, dass sich die Sozialforschung bei allem, was über die sozialstrukturellen Randbedingungen des Heranwachsens hinausgehe, bei der Pädagogik und der Psychologie bediene, statt selbst die Mechanismen der Individuierung zu ergründen.

empirischer Sicht ließe sich ihr Eifer jedoch ebenso gut als ausgesprochen gelungene Anpassung lesen, denn sie sind einer Studie zur Folge deutlich wandlungsbereiter, was den Sprung vom Studium ins Berufsleben und die Anforderungen des Beschäftigungssystems betrifft (Schlegelmilch 1987). Dass Personen in akademischen Laufbahnen und hochdotierten Positionen ein beträchtliches Maß an Leistung, Disziplin und Engagement aufbringen, ist jedenfalls eher dann ein Faszinosum, wenn man weiß, zuversichtlich ist oder einfordert, dass es auch ohne geht.

Dafür, dass „Arbeiterkinder“ trotz größerem Arbeitseinsatz seltener auf höhere Positionen berufen werden und ihre Arbeitshaltung von Sozialforscher:innen als „fremd“ oder „unwissend“ wahrgenommen wird, müssten demnach eventuell auch einmal weitere Erklärungen geprüft und andere Mechanismen untersucht werden als das vermeintlich ungeübte Verhalten der „Arbeiterkinder“ selbst. Denn wie gleich deutlich werden wird, wird durchaus seit langem und vielfach kritisiert, dass sich die Sozialforschung die normativen gesellschaftlichen Bewertungspraxen, die sie zu untersuchen vorgibt, selbst zu eigen macht.

## 2. Ideologiekritische und ethnomethodologische Perspektiven auf die sozialwissenschaftliche Erforschung von „Arbeiterkindern“

Eine umfängliche Reflexion des Diskurses über das „Arbeiterkind“ in der deutschen Sozialforschung gibt es nicht.<sup>4</sup> Gleichwohl findet sich einige, auch schon sehr frühe Kritik an der sozialwissenschaftlichen „Arbeiter(kind)“-Forschung. Bereits Geiger beobachtete Kolleg:innen dabei, wie sie sich „gleich Missionaren einer ihnen kategorisch fremden psychischen Welt [näher]“ und die Bibliotheken mit „zahllosen Bänden“ füllen würden, „die sich lesen wie Berichte über fernwohnende, uns unbegreifliche Völkerstämme“ (Geiger 1962: 153). Ebenso merkt Weber (1993: 110) an, dass sich „die spießbürgerliche Vorstellung, daß in der Arbeiterklasse finstre und geheimnisvolle Mächte am Werk seien, die es zu enthüllen gäbe“, nicht in jeder Studie bestätigen ließe und sich die Angehörigen unterer Schichten und Berufsgruppen „in ihren geistigen und gemütlichen Bedürfnissen“ viel weniger von anderen unterscheiden würden als gemeinhin behauptet.

Als Gründe dafür, dass in der Sozialforschung dennoch beständig auf einer für höhere berufliche Erfolge als dysfunktional bewerteten oder zumindest exotisch wirkenden Differenz der „Arbeiter(kinder)“ bestanden wird, werden in der Literatur zum einen ideologische und zum anderen – davon sicherlich nicht scharf zu trennende – psychologische Funktionen diskutiert.

---

4 Vor allem aus historischer Perspektive fällt dies besonders auf: Zum einen findet sich keinerlei Aufarbeitung der „rassenhygienischen“ Erforschung Unterprivilegierter im Nationalsozialismus, an der sich auch Sozialforscher:innen beteiligt haben (Ayaß 1995; Dyk/Schauer 2015; Miethe 2021). Ferner wird zwar minutiös erkundet, was dem „Arbeiterkind“ an Kapitalsorten sowie Fähigkeiten fehlt, doch an der genauen Erforschung der Vermögensherkünfte in den besitzenden Klassen besteht nicht das geringste Interesse, obwohl (oder gerade weil) diese in Deutschland maßgeblich auch durch Bereicherungen im Zuge jüdischer Enteignungen geprägt sind (vgl. etwa zum Vermögen der Verlags-Familie Beck Rebenich 2013). Dies gilt ebenso für die entsprechenden „Mentalitäten“, also die postnationalsozialistischen Deutungsmuster und Rechtfertigungspraxen, die (in Familien) von Generation zu Generation weitergegeben werden. Insgesamt scheint es so, als würde wirklich alles von Eltern an ihre Kinder vererbt und als sei dies für Sozialforscher:innen auch eines ihrer wichtigsten Themen. Auf keinen Fall scheinen jedoch nationalsozialistische Verbrechen und Ideologien mit diesem Thema zu tun zu haben.

Die wohl wichtigste ideologiekritische Lesart findet sich bei Bourdieu selbst.<sup>5</sup> Schon die Stärke, in der sich Sozialforscher:innen bei der Betrachtung von Ungleichheit auf Bildung(sfremdheit) konzentrieren, ist ihm zufolge typisch für Privilegierte und mit einer Abgrenzungs- und ideologischen Funktion ausgestattet. So besäßen

*von allen Unterscheidungen diejenigen das größte Prestige, die am deutlichsten die Stellung in der Sozialstruktur symbolisieren, wie etwa Kleidung, Sprache oder Akzent und vor allem die „Manieren“, Geschmack und Bildung. Denn sie geben sich den Anschein, als handele es sich um Wesenseigenschaften einer Person, ein aus dem Haben nicht ableitbares Sein, eine Natur, die paradoxerweise zu Bildung, eine Bildung, die zu Natur geworden seien (Bourdieu 1974: 60).*

Dabei würden „obere Klassen eher auf Statusunterschiede achten als die mittleren und unteren Klassen“ und

*die unter ökonomischem Gesichtspunkt unterprivilegiertesten Klassen [erscheinen] in diesem Spiel von Verbreitung und Distinktion nur als Kontrastmittel, d. h. zur Hervorhebung der anderen notwendige Gegensatz. Das Spiel der symbolischen Unterscheidungen [...] bleibt ein Spiel der Privilegierten privilegierter Gesellschaften, die es sich leisten können, die wahren Gegensätze, nämlich die von Herrschaft, unter Gegensätzen der Manier zu verschleiern (ebd.: 72 f.).*

Dass Sozialwissenschaftler:innen die Beherrschung des Spiels eher als klassenspezifische Fähigkeit, Gabe oder Gnade denn als rohe Herrschaft durch Besitz interpretieren, kann Bourdieu zur Folge als Ausdruck gelungener Ideologie begriffen werden. Die symbolische Transformation nackten Eigentums in gebildete Wesen ist das Erfolgsgeheimnis der herrschenden Klassen bzw. eine Praxis ihrer Legitimation (vgl. auch Herkommer 2004; Müller 1986: 170). Bourdieu benennt hier einen Lese- und Rezeptionsfehler, den insbesondere Intellektuelle gegenüber seinen Arbeiten begehen würden (Bourdieu 1998: 7 ff.). Er beschreibt sogar einen „Rassismus der Intelligenz“, mit dem die herrschende Klasse eine „Rechtfertigung für die von ihnen beherrschte soziale Ordnung“ herstelle und sich das Gefühl gebe, „Wesen höherer Art zu sein“ (Bourdieu 1993: 252, Hervorh. im Original). Es sei die „Soziodizee einer herrschenden Klasse, deren Macht zum Teil auf den Besitz von Titeln wie den Bildungstiteln beruht, die als Gewähr für Intelligenz gelten“ (ebd.). Was im vorliegenden Zusammenhang besonders wichtig ist: Bourdieu geht davon aus, dass es Techniken zur Verschleierung von Klassenrassismus bedürfe, da er in offener Form moralisch heikel sei. Dabei sei der „heute am weitesten verbreitete Euphemisierungsmodus ganz klar die Scheinverwissenschaftlichung des Diskurses“ – die Wissenschaft stecke „mit dem, was sie rechtfertigen soll, unter einer Decke“ (Bourdieu 1993: 253).

*So gesehen, darf man sich meiner Meinung nach auf das Problem der biologischen und sozialen Grundlagen der Intelligenz gar nicht einlassen. Und sollte, statt diese Frage wissenschaftlich zu klären, lieber die Wissenschaft der Frage*

---

5 Die Auseinandersetzung mit „Klassismus“ beinhaltet, allerdings nicht vertiefend, ebenfalls Hinweise auf Ideologie und Konstruktionen (Kemper/Weinbach 2022).

*selbst betreiben; den Versuch machen, die sozialen Bedingungen des Auftretens einer solchen Fragestellung und des mit ihr eingeführten Klassenrassismus analysieren (ebd.: 253 f.).*

Dass diese Fragestellung heute immer drängender bearbeitet werde und der Klassenrassismus zunehme, habe, so Bourdieu, etwas damit zu tun, dass Aufsteiger:innen die vorherrschende und mit herrschenden familialen Milieus in Verbindungen stehende Ordnung im Bildungssystem bedrohen würden (ebd.: 255). Aus dieser Perspektive hat also der eingangs erwähnte Umstand, dass das „Arbeiterkind“ und die familiäre Herkunft in den letzten Jahren mehr und mehr in den Fokus der Ungleichheitsforschung geraten sind, keine rein empirischen oder „datentechnischen“ Gründe, sondern auch ideologische Motive.

Als ideologisch kritisiert auch Bühler-Niederberger den sozialwissenschaftlichen Blick auf das „Arbeiterkind“:

*man [kann] monieren, dass hier in erster Linie ein Stück Ideologie und nicht Realität einer qualitativen Andersartigkeit und Überlegenheit der mittelständischen Verhältnisse zum Ausdruck gebracht und festgeklopft werde. Es ist eine Ideologie, der offensichtlich auch und immer noch „schichtspezifische Sozialisationsforscher“ anhängen und die sich dann in der Vorstellung erforderlicher Kompensation von Defiziten der Unterschichtkinder niederschlägt (Bühler-Niederberger 2006: 33 f.).*

Bühler-Niederberger spielt damit nicht nur auf Ideologie als solche, sondern zudem speziell auf mittelständische Vorstellungen an, die die Sozialforschung nach wie vor beeinflussen würden. Ähnlich hatte bereits Iben darauf aufmerksam gemacht, dass einmal zu klären sei, mit welchen Normvorstellungen und welcher Legitimation die Sozialisation unterprivilegierten Kinder seitens der Sozialforschung als defizitär und die in den Mittelschichten als ideal beurteilt werde (Iben 1975: 122).

Dass die normative Orientierung an der Mitte eine Ideengeschichte hat und ihre Legitimation durchaus umstritten ist, wird tatsächlich bis heute nur selten sozialwissenschaftlich und vor allem im Kontext der Studien über die Denk- und Handlungsweisen von Unterprivilegierten kaum reflektiert. Denn während die Mitte – besonders auch in den sozialwissenschaftlichen Szenarien ihres angeblichen kollektiven Abstiegs – im Allgemeinen mit Wachstum und Leistung(sprinzip) sowie gesellschaftlichem Zusammenhalt in Verbindung gebracht wird, rekonstruiert sie Münkler (2010, 2014) als idealtypische Herrschaftsform, die ideengeschichtlich gerade nicht für eigentumslose Leistungsorientierung, Bestenauslese und außergewöhnliches Streben, sondern für den Kampf um das Mittelmaß steht.

*Inbegriff und Symbol dieser Mittelmäßigkeit ist [in den elitistischen Modellen] der Spießbürger beziehungsweise Spießbürger, der gerade nicht das Herausragende und Hervorstechende verkörpert, sondern in einer Verbindung von Traditiona-*

*lität und Gewöhnlichkeit auf der Gesellschaft lastet und alles erdrückt, was in ihr nach Besonderheit strebt (Münkler 2014: 51).<sup>6</sup>*

Extremaufstiege von unten werden von der Mitte daher nicht nur als Gefährdung von Statuslagen, sondern ebenso als kulturelle Bedrohung ihrer Orientierungen und Handlungsweisen gesehen (vgl. auch Bourdieu 1993: 255).<sup>7</sup>

Neben der Auseinandersetzung um ideologische Motive der Sozialforschung über das „Arbeiterkind“ lassen sich dementsprechend auch Erörterungen psychologischer Aspekte finden. So zeigt beispielsweise Weyrather, dass normative Ansichten stets die Forschung über Arbeiter – im Fall ihrer Untersuchung speziell Arbeiterinnen – geprägt haben (Weyrather 2003: 13). Die Arbeiterinnen hätten als „Projektionsfläche für Wünsche und Befürchtungen“ für die eigenen Lebensweisen der bürgerlichen Sozialforscher:innen fungiert (ebd.: 69 ff.). Ähnlich argumentiert Gans (1972) in seiner Analyse der positiven Funktionen, welche die normative Beurteilung Unterprivilegierter für die Mittel- und Oberschicht habe, sodass diese möglicherweise für sie unverzichtbar sei. So sei es beispielsweise stabilisierend für die eigenen Werthaltungen und ein Ausdruck für den Frust mit dem eigenen Leben, Armen eine geringe Arbeitsmotivation oder liederliche Lebensweisen zu unterstellen, obwohl diese nachweislich viel härter arbeiten würden als Menschen in höheren Positionen und kaum Abweichungen in den Werteorientierungen zeigen würden (ebd.: 280).<sup>8</sup> Wie Bourdieu spricht auch Gans von einer erst am Gegenüber der Armen konstruierten Hochkultur sowie davon, wie sehr die Beschreibung der Armen die Aufwärtsmobilität der Privilegierten unterstütze und die der Unterprivilegierten dagegen verhindere: „By being denied educational opportunities or being stereotyped as stupid or unteachable, the poor thus enable others to obtain the better jobs.“ (Gans 1972: 281 f.). Er bezieht sich hierbei unter anderem auf Goode, der formuliert hatte:

*Of course, not all talent at any class level would be transmuted into skill, even in the best of possible worlds. However, the privileged (at all levels of privilege) do try systematically to prevent the talent of the less privileged from being recognized or developed. And though analysts of stratification assume that social mobility is an index of open competition, ample if unsystematic evidence*

6 Auch Kadritzke (2016) und Decker (2018) erinnern daran, dass es durchaus kritische Besprechungen (der behaupteten moralischen Überlegenheit) der Mittelschicht gab und gibt.

7 Die intellektuellen Kreise der Mitte würden sich auch gar nicht zuerst um die Integration von Unterprivilegierten, sondern vor allem um die bereits selbstbewussteren und „nach allen gängigen Kriterien bereits akkulturierten“ (Diversitäts-)Bewegungen „innerhalb oder am Rand der gebildeten Mittelschichten“ bemühen (Koschorke 2021: 3). Sie rekrutierten und sicherten sich also vor allem selbst und würden Institutionen und das System nicht grundlegend kritisieren, worin sich eine moderne Form des bürgerlichen Führungsanspruches zeige.

8 Die Beschreibung der positiven psychologischen Funktionen der Unterprivilegierten für die Legitimation der sozialen Ordnung impliziert demnach die Annahme der Projektion bzw. Abwehr, wie sie in Schulen der Psychoanalyse argumentiert wird. Hiernach würden eigene Wünsche und Fantasien nicht ausgehalten, auf andere Objekte oder Personen übertragen und dort stellvertretend beobachtet und bekämpft werden, um die Auseinandersetzung mit den betreffenden Inhalten bei sich selbst abzuwehren. Die Idee der Projektion kultureller Ziele (mit Rückgriff auf die sozialen Aspekte der Psychoanalyse) findet sich zentral bereits in der Argumentation Mertons (1938), auf den sich Gans (1972) bei seiner Analyse maßgeblich bezieht.

*suggests that both the able and the inept may move into high position (Goode 1967: 5 f.).*

Wie Schmeiser argumentiert, leiden prinzipiell auch diejenigen, in deren Elternhaus zwar eine akademische Bildungstradition vorläge und die somit eine hohe Statusherkunft aufwiesen, die aber selbst nicht in der Lage seien, die Anforderungen höherer (akademischer) Laufbahnen zu erfüllen (Schmeiser 2003). Nicht in allen solcher Fälle könne über längere Zeit die Strategie des „Hochstapelns“ durchgehalten werden, obwohl der Widerspruch zwischen Herkunft und Leistungsfähigkeit so für eine gewisse Zeit durchaus überbrückt werden könne (ebd.: 85 f.). Schmeiser ist einer der wenigen, der die Figur des *unfähigen Privilegierten* untersucht oder überhaupt „kennt“. Ihm erscheint sie sogar als wahrscheinlich, da der Einfluss der Familie bei der sozialen Platzierung im Zeitverlauf gar nicht größer, sondern kleiner geworden und es daher angemessen sei, gegenüber der behaupteten „Effektivität familiärer Reproduktionsstrategien eine skeptische Einschätzung zu entwickeln“ (ebd.: 41 f.).

Schon König (2021: 165 f.) benennt für die frühe Familiensoziologie die Gefahr einer Überschätzung familialer Sozialisation. Und in ihrer Studie über „gescheiterte“ Hochschulabsolvent:innen rekonstruiert Schlegelmilch (1987: 97 ff.), dass es gerade im Unterschied zu denen, die nicht aus Familien mit traditionellem Bildungshintergrund kommen und sehr anpassungs- und beschäftigungsfähig seien, bei hinsichtlich ihrer Herkunft privilegierten Akademiker:innen kaum Akzeptanzbereitschaft bezüglich der Voraussetzungen und Anforderungen des Beschäftigungssystem gäbe. Daher würden sie die Rahmenbedingungen des Studiums (durch Promotion oder Vermeidung von regulären, in den Arbeitszeiten und Erledigungsfristen nicht völlig selbstbestimmten Beschäftigungsverhältnissen) zu verlängern suchen und sich kaum mit dem künftigen Berufsfeld auseinandersetzen, obwohl sie sich für überdurchschnittlich qualifiziert halten würden.<sup>9</sup> Allerdings sieht Bude die Erkenntnis, dass die Herkunftsressource scheitern kann und eine sehr umfassende gesellschaftliche Teilhabe und insbesondere auch akademische Laufbahnen nicht ohne ein bedeutsames Maß an Leistung und Disziplin erreicht werden können, in Form eines spezifischen Unbehagens in der Mittelschicht emotional inzwischen durchaus angekommen (Bude 2014).

Dennoch (oder gerade deshalb) fließen die Orientierungen der mäßigenden Mitte gegenüber extremer Leistungsbereitschaft in die Beurteilung des weit aufsteigenden Arbeiterkinds ein. Entsprechend selten rezipiert werden – zumindest in den Sozialwissenschaften – auch die Ergebnisse von Studien, die auf eine deutlich höhere und frühere Selbständigkeit im Handeln sowie auf ein größeres Verantwortungsbewusstsein für das eigene Leben und die beruflichen Erfolge derjenigen Kinder hinweisen, die in benachteiligten oder gar nicht in Familien, sondern in Heimen aufgewachsen sind (zum Beispiel Groinig et al. 2019; Jackson et al. 2003; Kolivoski et al. 2014; Papastefanou 2006; Schiek et al. 2019). Vielmehr gelten die Behütung und Förderung durch die (bürgerliche) Familie weiterhin unhinterfragt als beste Ausgangsbedingungen für Individuen und als Prämisse sozialwissenschaftlicher Untersuchungen.

Doch nicht nur aufgrund der weitgehenden Ausblendung und Nicht-Beforschung widersprechender Fälle (unfähige Privilegierte, fähige Unterprivilegierte, erfolgreiche

---

<sup>9</sup> Es können allerdings auch „Arbeiterkinder“ nach ihrem Bildungsaufstieg in diese akademische Kultur des „ewigen Studenten“ konvertieren, und zwar gänzlich ohne Fremdheitsgefühle (Schiek 2010: 108 ff.).

non-familial Sozialisierte) ist eine Aufstiegsforschung, die allein auf die familiäre (und hierbei wiederum fast ausschließlich auf hochschulische Bildungs-)Herkunft und ihre kulturelle Transmission fokussiert, mit Vorsicht zu betrachten, was die Reichweite und Gültigkeit ihrer Aussagen betrifft. Denn auch oder gerade, wenn diese widersprechenden Fälle ins Schema integriert, das heißt abermals auf die familiäre Herkunft und einen dort entsprungenen Habitus zurückgeführt werden, ist das Modell tautologisch geworden und beinhaltet einen Zirkelschluss: Es kann empirisch nicht mehr scheitern, und Statuslagen werden im Prinzip über sich selbst erklärt. Es sind meines Erachtens im Wesentlichen zwei Perspektiven, die helfen können, diesen Zirkel zu unterbrechen sowie die aus ideologiekritischer Perspektive formulierten Probleme anzugehen.

Die erste wäre ein ethnomethodologischer Blick auf die Klassendifferenzierung. Denn Ansätze der kulturellen Reproduktion haben das „Wirklichkeits-“ bzw. „Wissensproblem“, einen Umgang mit erfahrbaren Differenzen finden zu müssen, sie aber weder leugnen noch essentialisieren zu wollen. So formuliert Hirschauer in Bezug auf die Geschlechterdifferenz und mit Blick auf ein häufiges Missverständnis, dass die kontroverse Frage nicht sei, wie real die Differenzen sind, sondern wie sie realisiert werden – und welchen Anteil Wissenschaft daran hat (Hirschauer 1996: 241 ff.). Demnach müsste untersucht werden, mit welchen Mitteln und Arbeitsweisen eine angenommene Ordnung produziert und bestätigt wird, wobei sich die Sozialforschung selbst, das heißt, den Umstand, dass ihre „Darstellungen Züge in eben dem Spiel sind, das sie definieren“ (Wieder/Zimmerman 1976: 123), nicht ausklammern sollte. Anstelle einer beweisenden Erforschung der Differenzen, durch die sich aufgestiegene „Arbeiterkinder“ von ihren standesgemäß platzierten Kolleg:innen und Kommiliton:innen unterscheiden, würde man also aus dieser Perspektive in eine Erforschung der Strukturen treten, die das Wissen um die Unterschiede tragen, und die Methoden erkunden, mit denen die Differenzierung vollzogen wird. Der umstrittene Befund wäre dann beispielsweise nicht, ob Aufsteiger:innen an Universitäten verbissener arbeiten und sich genauso hartnäckig bei von den Kolleg:innen ungeliebten Tätigkeiten engagieren. Vielmehr wäre zu rekonstruieren: Was bringt uns dazu, dies als „ungerichtetes“ oder wenig gewinnbringendes, ihr Vermeiden oder unzuverlässiges Erledigen dagegen als versiertes Tun zu bewerten? Als in vielen arbeitsmarkttheoretischen Ansätzen behauptet wurde, dass sich Frauen aus sozialisatorischen und mehr familienorientierten Gründen niedriger bewertete und weniger profitable Tätigkeiten „suchen“ würden und deshalb benachteiligt seien (zum Beispiel Becker 1983), konnten ethnomethodologische Arbeiten zeigen, mit wieviel Mühe prestigeträchtige Tätigkeiten von den Beteiligten erst zu „weiblichen“ und niedriger bewerteten Tätigkeiten „gemacht“ und in unserem Wissen entsprechend verankert werden (vgl. Wetterer 2002). Daher sind Studien, die das hierarchisierende Differenzieren von Geschlecht „bei der Arbeit“ rekonstruiert haben, möglicherweise gute Ratgeber für das Hinterfragen auch derjenigen Differenzen, die wir beim aufsteigenden „Arbeiterkind“ zu sehen und als Begründung für sein beständiges Zurückbleiben anzubringen pflegen. Die Habitus Theorie macht hierfür jedenfalls kein konkretes Angebot, da sie die Prozesse, in denen der Habitus enaktiert wird und dichotome Bewertungspraxen entstehen, voraussetzt und eben nicht rekonstruiert – obschon Bourdieu, wie oben dargelegt, das sozialwissenschaftliche Vorgehen aus seiner Analyse der begabungsideologischen Praxis nicht ausgespart und die sozialen Bedingungen der Erforschung unterschiedlicher Fähigkeiten (anstelle ihrer wissenschaftlichen Reifikation) zur Aufgabe erklärt hat.

Die zweite Möglichkeit, den Zirkelschluss (von der Herkunft auf die Herkunft) zu durchbrechen und Lebenswege wie Handlungsorientierungen von „Arbeiterkindern“ wieder zu einer empirischen Herausforderung zu machen, läge in einer zeitlichen, personellen und räumlichen Öffnung der Aufstiegsforschung. Denn mit dem fast ausschließlichen Fokus auf die Lebenslagen im elterlichen Haushalt während der Kindheit wurde in den letzten Jahren nicht nur zunehmend der zeitliche Ausschnitt verkleinert, der das Individuum prägen soll. Es wurden damit ebenso die Vorstellungen über den Raum und die Akteur:innen der Sozialisation verengt. So komme ich nun zur Biographie und inwiefern sie sowohl für die Einzelnen als auch für die Sozialforschung die deutlich flexiblere Methode für die Entwicklung von Handlungsorientierungen und das Erfahren von Lebenswelten darstellt – und damit zur Vorstellung der Heftbeiträge.

### **3. Die Biographie als Schlüsselkonzept für die zeitliche, personelle und räumliche Öffnung der familialistischen Aufstiegsforschung**

Zwar haben die Netzwerk- und Organisationsforschung immer wieder auf die zentrale Bedeutung aufmerksam gemacht, die auch nicht-familiale Beziehungen oder Einheiten für biographische Entwicklungen und die Ungleichheitsreproduktion haben (unter anderem Fischer-Neumann/Böhnke 2022; Hollstein 2007; Klatetzki 2015; Oswald 2015; Stanton-Salazar 2011; Struck 2001). Ohnehin sind die für die Entwicklung von individuellen Handlungsorientierungen wesentlichen Kreise schon früh und grundlegend weit über die Familie hinaus gezogen worden (Cooley 1927; Mead 1973, 2008; Simmel 1980). Wie weit die rege und nahezu ausschließliche Verwendung des nach familialer Herkunft vorab differenzierenden Modells analytisch reicht oder das Feld der sozialen Ungleichheits- und Mobilitätsforschung über die Jahre stark verengt hat, wurde jedoch bisher kaum umfassend hinterfragt.

Eine besondere Rolle kommt bei einer solchen Reflexion und schließlich der Öffnung vorherrschender Forschungsperspektiven dem Lebenslauf und der biographischen Methode zu. Kohli hat den Lebenslauf als soziale Institution beschrieben, ohne welche die gesellschaftliche Ordnung eine gänzlich andere wäre (Kohli 1985, 1994). Denn maßgeblich strukturiert sie verschiedene Lebensphasen und Teilsystemrationalitäten (zum Beispiel Studium versus Beruf, Beruf versus Familie) zu einem „Ganzen“ und ist hierfür auf eine kulturelle Komponente auf der Ebene der Individuen angewiesen: die Biographie, die für diese kohärente Verbindung sowie für das Planen und Verstehen der eigenen sowie anderer Rollen „das Terrain par excellence“ bildet (Kohli 1981: 503). Aus dieser Perspektive sind Handlungsorientierungen also gerade keine aus der Kindheit stammenden präreflexiven „Automatismen, sondern eine biographische Leistung“ (Fischer/Kohli 1987: 31), die sich nicht nur in wechselseitigen Beziehungen zu – und zwar allen möglichen – anderen konstituiert, sondern deren Konstrukt außerdem lebenslang (mitunter radikalen) Wandlungen unterworfen ist (Fischer 1978; Rosenthal 2000; Schütze 1981; Strauss 1974). Die Biographie ist demnach die Methode des Einzelnen, unterschiedliche Erfahrungen, Handlungen, Zeiten, Rollen und Sphären immer wieder so zu integrieren (zu reflektieren und zu planen), dass sie „sinnvoll“ erscheinen. Sie ist hinsichtlich der Personen, Räume und Zeiten der individuellen Entwicklung daher auch für die Sozialwissenschaften das weitaus beweglichere und „geräumigere“ Modell.

Mit dem vorliegenden Schwerpunktheft wird somit zuvorderst das Ziel verfolgt, gegenüber dem vorherrschenden Forschungsstand eine Öffnung in den theoretischen und methodologischen Perspektiven der Ungleichheits- und Mobilitätsforschung anzustoßen. Denn wie hier gezeigt wurde, kann der Fokus auf die (kindliche Sozialisation in der) Familie nicht nur – zurzeit gänzlich unreflektierte – ideologische Motive beinhalten, sondern birgt auch epistemologische Probleme, wenn die Ergebnisse von sozialen Prozessen immer schon ihre Ursachen sein sollen bzw. Befunde von Untersuchungen stets ihre Vorannahmen sind. Konkret richten sich die Blicke der Autor:innen gezielt auf den außerfamilialen, transnationalen und dabei lebenslangen Prozess biographischer Perspektivität beim Aufsteigen von „Arbeiterkindern“. So gliedert sich der Schwerpunkt in drei Blöcke, wobei sich alle, analog zur Fachdebatte, im Gebiet der Bildungsaufstiege bewegen:

In einem ersten Block werden die inzwischen fast selbstverständlichen theoretischen Vorannahmen – der vorherrschende Fokus auf das Bourdieusche Konzept – in qualitativen und somit dem Anspruch nach eigentlich offenen Untersuchungen reflektiert. Dabei steht die Figur des sich im akademischen System angeblich fremd fühlenden Aufstiegers im Mittelpunkt. Hierzu diskutiert zunächst Ingrid Miethe vor allem die methodologische Perspektive und geht entlang der qualitativ-empirischen Schritte und anhand eines Fallbeispiels die Schleusen theoretischer Öffnung oder aber Schließung theoretischer und empirischer Perspektiven in Untersuchungen durch. Diese Kritik und den Realitätsgehalt der Fremdheitserfahrungen von Aufsteiger:innen im Hochschulsystem erörtern anschließend Bettina Dausien und Jaqueline Hackl mithilfe ihrer eigenen Untersuchung zu *first-generation students*. Ohne die Fremdheitserfahrungen der Aufgestiegenen zu negieren, arbeiten sie heraus, dass Erklärungen, die sich vornehmlich auf die Habitustheorie von Bourdieu stützen, das empirische Phänomen nicht hinreichend erfassen können.

Im zweiten Block geht es um Personen, die „Arbeiterkindern“ beim Aufstieg helfen und sie beruflich prägen, aber nicht zur Herkunftsfamilie gehören. So geht Frerk Blome in seinem Beitrag personell und zeitlich über die bisherigen Interpretationen prägender Umwelten hinaus und zeigt die Wirkmächtigkeit, die außerfamilialen Andere in biographischen Strukturen aufgestiegener Professor:innen haben. Schullehrer:innen sind hier neben Personen aus beispielsweise Sportvereinen oder Gewerkschaften ein Beispiel, das Blome aus der autobiographischen Perspektive der Aufsteiger:innen beleuchtet. Die Sicht der Lehrer:innen wiederum steht im Fokus des Beitrags von Laura Behrmann. Sie rekonstruiert, unter welchen Bedingungen Gesamtschullehrkräfte die Rolle von Aufstiegshelfer:innen einnehmen und welche Handlungsstrategien sie dabei verfolgen. Insgesamt arbeitet Behrmann so auch die Bedeutung heraus, die Lehrer:innen – und dabei wiederum nicht allein deren familialem Hintergrund, sondern ebenso ihren weiteren sozialen Beziehungen und Handlungskontexten – in der Ungleichheits- und insbesondere Mobilitätsforschung zukommen könnte bzw. sollte.

Zuletzt geht es um den Zusammenhang zwischen länderübergreifender Migration und sozialer Mobilität. Hier spürt Merle Hinrichsen den transnationalen Strukturen in der biographischen Perspektivität eingewanderter Jugendlicher nach und macht deutlich, wie stark die nationalstaatliche und zeitlich entsprechend verkürzte Perspektive die Sicht auf Erkenntnisse zur (Bildungs-)Mobilität von Eingewanderten versperrt. Im Kontext des Heftschwerpunkts erlangt die transnationale Perspektive also nicht nur für die Untersuchung der Verschränkung von räumlicher und sozialer Aufstiegsmobilität

hohe Bedeutung. Sie vermag ferner die Erfahrungen, Deutungs- und Handlungsmuster Aufsteigender zeitlich zu dynamisieren und damit ihrerseits den Blick auf (die Folgen der) „Herkunft“ gegenüber dem laufenden sozialwissenschaftlichen Diskurs deutlich zu weiten.

#### LITERATUR

- Auspurg, Katrin und Thomas Hinz (2011): Master für alle? Der Einfluss sozialer Herkunft auf den Studienverlauf und das Übertrittsverhalten von Bachelorstudierenden, in: *Soziale Welt*, 62, Heft 1, 75-99. <https://doi.org/10.5771/0038-6073-2011-1-75>
- Ayaß, Wolfgang (1995): „Asoziale“ im Nationalsozialismus, Stuttgart.
- Becker, Gary S. (1985): The allocation of effort, specific human capital, and sexual differences in earnings and the allocation of time, in: *Journal of Labor Economics*, 3, Heft 1, 33-58. <https://doi.org/10.1086/298075>
- Bertaux, Daniel und Isabelle Bertaux-Wiame (1991): „Was Du ererbt von Deinen Vätern...“, Transmissionen und soziale Mobilität über fünf Generationen, in: *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen*, 4, Heft 1, 13-40.
- Boudon, Raymond (1974): Education, opportunity, and social inequality, *Changing prospects in Western society*, New York.
- Bourdieu, Pierre (1974): *Zur Soziologie der symbolischen Formen*, Übersetzt von Wolfgang Fietkau, Suhrkamp-Taschenbücher Wissenschaft, Bd. 107, Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre (1982): *Die feinen Unterschiede, Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 658, Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre (1993): *Der Rassismus der Intelligenz*, in: Ders.: *Soziologische Fragen*, Übersetzt von Hella Beister und Bernd Schwibs, Edition Suhrkamp, Neue Folge, Bd. 872, Frankfurt am Main, 252-256.
- Bourdieu, Pierre (1998): *Praktische Vernunft, Zur Theorie des Handelns*, Übersetzt von Hella Beister, Edition Suhrkamp, Neue Folge, Bd. 985, Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre und Jean-Claude Passeron (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit, Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*, Übersetzt von Barbara und Robert Picht, Bearbeitet von Irmgard Hartig, Stuttgart.
- Bronfenbrenner, Urie (1958): Socialization and social class through time and space, in: Eleanor E. Maccoby (Hg.): *Readings in Social Psychology*, New York, 400-425.
- Bude, Heinz (2014): *Das Unbehagen in der bürgerlichen Mitte*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 49, 44-48.
- Bühler-Niederberger, Doris (2006): *Der Blick auf das Kind. Sozialisationsforschung, Kindheitssoziologie und die Frage nach der gesellschaftlich-generationalen Ordnung*, in: Sabine Andresen und Isabell Diehm (Hg.): *Kinder, Kindheiten, Konstruktionen, Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und sozialpädagogische Verortungen*, Wiesbaden, 25-52. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90483-2\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90483-2_2)
- Burkart, Günter (2008): *Familiensoziologie*, UTB, Bd. 3061, Konstanz. <https://doi.org/10.36198/9783838530611>
- Cooley, Charles H. (1927): *Social organization: A study of the larger mind*, New York.
- Decker, Oliver (2018): *Flucht ins Autoritäre*, in: Oliver Decker und Elmar Brähler (Hg.): *Flucht ins Autoritäre, Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft: Die Leipziger Autoritarismus-Studie 2018*, Gießen, 15-63.
- Dyk, Silke van und Alexandra Schauer (2015): „... daß die offizielle Soziologie versagt hat“, *Zur Soziologie im Nationalsozialismus, der Geschichte ihrer Aufarbeitung und der Rolle der DGS, Jahrbuch für Soziologiegeschichte*, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06637-6>

- Feldhaus, Michael und Karsten Speck (Hg.) (2020): Herkunftsfamilie, Partnerschaft und Studienerfolg, Familie und Gesellschaft, Bd. 35, Baden-Baden.  
<https://doi.org/10.5771/9783956507526>
- Fischer, Wolfgang und Martin Kohli (1987): Biographieforschung, in: Wolfgang Voges (Hg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung, Biographie & Gesellschaft, Bd. 1, Opladen, 25-49. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-92595-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-322-92595-4_2)
- Fischer, Wolfram (1978): Struktur und Funktion erzählter Lebensgeschichten, in: Martin Kohli (Hg.): Soziologie des Lebenslaufs, Soziologische Texte, Bd. 109, Darmstadt, Neuwied, 311-335.
- Fischer-Neumann, Marion und Petra Böhnke (2022): With a Little Help from My Peer Clique: Mitigating the Intergenerational Transmission of Poverty, in: European Sociological Review, 38, Heft 5, 799-815. <https://doi.org/10.1093/esr/jcac020>
- Funcke, Dorett und Bruno Hildenbrand (2018): Ursprünge und Kontinuität der Kernfamilie, Einführung in die Familiensoziologie, Studentexte zur Soziologie, Wiesbaden.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-18441-4>
- Gans, Herbert J. (1972): The Positive Functions of Poverty, in: American Journal of Sociology, 78, Heft 2, 275-289. <https://doi.org/10.1086/225324>
- Geiger, Theodor (1962): Zur Kritik der arbeiter-psychologischen Forschung, in: Ders.: Arbeiten zur Soziologie: Methode, moderne Grossgesellschaft, Rechtssoziologie, Ideologiekritik, Ausgewählt und eingeleitet von Paul Trappe, Soziologische Texte, Bd. 7, Neuwied, Berlin-Spandau, 151-167.
- Goode, William (1967): The protection of the Inept, in: American Sociological Review, 32, Heft 1, 5-19. <https://doi.org/10.2307/2091714>
- Groh-Samberg, Olaf Nepomuk Hurch und Nora Waitkus (2018): Statuskonkurrenzen und soziale Spaltungen, Zur Dynamik sozialer Ungleichheiten, in: WSI-Mitteilungen, 71, Heft 5, 347-356.
- Groh-Samberg, Olaf, Theresa Büchler und Jean-Yves Gerlitz (2020): Soziale Lagen in multidimensionaler Längsschnittbetrachtung, Erstellt im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales. Unter Mitarbeit von Johanna Nold, Socium, Forschungszentrum Ungleichheit und Sozialpolitik der Universität Bremen. Online: <https://www.armuts-und-reichtumsbericht.de/DE/Service/Studien/studien.html> (18.9.2022).  
<https://doi.org/10.5771/0342-300X-2018-5-347>
- Groinig, Maria, Wolfgang Hagleitner, Thomas Maran und Stephan Sting (2019): Bildung als Perspektive für Care Leaver?, Bildungschancen und Bildungswege junger Erwachsener mit Kinder- und Jugendhilfeeinfahrung, Schriftenreihe der ÖFEB-Sektion Sozialpädagogik, Bd. 4, Leverkusen. <https://doi.org/10.2307/j.ctvfrxqnt>
- Haeblerlin, Urs und Eva Niklaus (1978): Identitätskrisen, Theorie und Anwendung am Beispiel des sozialen Aufstiegs durch Bildung, Bern, Stuttgart.
- Herkommer, Sebastian (2004): Metamorphosen der Ideologie, Zur Analyse des Neoliberalismus durch Pierre Bourdieu und aus marxistischer Perspektive, Hamburg.
- Hertel, Florian R. und Olaf Groh-Samberg (2019): The Relation between Inequality and Intergenerational Class Mobility in 39 Countries, in: American Sociological Review, 84, Heft 6, 1099-1133. <https://doi.org/10.1177/0003122419885094>
- Hirschauer, Stefan (1996): Wie sind Frauen, wie sind Männer?, Zweigeschlechtlichkeit als Wissenssystem, in: Christiane Eifert, Angelika Epple, Martina Kessel, Marlis Michaelis, Claudia Nowak, Katharina Schicke und Dorothea Weltecke (Hg.): Was sind Frauen?, Was sind Männer?, Geschlechterkonstruktionen im historischen Wandel, Edition Suhrkamp, Bd. 1735, Neue Folge, Bd. 735, Frankfurt am Main, 240-256.

- Hollstein, Betina (2007): Sozialkapital und Statuspassagen – Die Rolle von institutionellen Gatekeepern bei der Aktivierung von Netzwerkressourcen, in: Jörg Lüdicke und Martin Diewald (Hg.): Soziale Netzwerke und soziale Ungleichheit, Zur Rolle von Sozialkapital in modernen Gesellschaften, Wiesbaden, 53-83. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90458-0\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90458-0_3)
- Huinink, Johannes und Dirk Konietzka (2007): Familiensoziologie, Eine Einführung, Frankfurt am Main, New York.
- Iben, Gerd (1975): „Abweichende“ und „defizitäre“ Sozialisation, in: Friedhelm Neidhardt (Hg.): Frühkindliche Sozialisation, Theorien und Analysen, Der Mensch als soziales und personales Wesen, Bd. 5, Stuttgart, 114-161.
- Jackson, Sonia, Sarah Ajayi und Margaret Quigley (2003): By degrees, The first year: from care to university, London.
- Joas, Hans (1989): Praktische Intersubjektivität, Die Entwicklung des Werkes von George Herbert Mead, Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 765, Frankfurt am Main.
- Joas, Hans (1991<sup>4</sup>): Rollen- und Interaktionstheorien in der Sozialisationsforschung, in: Klaus Hurrelmann und Dieter Ulich (Hg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim, 137-152.
- Kadritzke, Ulf (2016): Zur Mitte drängt sich alles (Teil 1), Historische Klassenstudien im Lichte der Gegenwart, in: PROKLA, Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft, 46, Heft 84, 477-496. <https://doi.org/10.32387/prokla.v46i184.127>
- Keller, Suzanne und Marisa Zavalloni (1964): Ambition and Social Class: A Respecification, in: Social Forces, 43, Heft 1, 58-70. <https://doi.org/10.2307/2575967>
- Kemper, Andreas und Heike Weinbach (2022): Klassismus, Eine Einführung, Münster.
- Klatetzki, Thomas (2015<sup>8</sup>): Sozialisation in Gruppen und Organisationen, in: Klaus Hurrelmann, Ullrich Bauer, Matthias Grundmann und Sabine Walper (Hg.): Handbuch Sozialisationsforschung, Weinheim, 351-371.
- Knuth, Stephanie (2019): Der Umgang von Soziologie-Professor\_innen mit Habitus-Struktur-Konflikten: Eine praxeologisch-empirische Rekonstruktion, in: Soziologie, 48, Heft 3, 317-335.
- Kohli, Martin (1981): Zur Theorie der biographischen Selbst- und Fremdthematisierung, in: Joachim Matthes (Hg.): Lebenswelt und soziale Probleme, Verhandlungen des 20. Deutschen Soziologentags zu Bremen 1989, Frankfurt am Main, 502-520.
- Kohli, Martin (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs, Historische Befunde und theoretische Argumente, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 37, Heft 1, 1-29.
- Kohli, Martin (1994): Institutionalisierung und Individualisierung der Erwerbsbiographie, in: Ulrich Beck und Elisabeth Beck-Gernsheim (Hg.): Riskante Freiheiten, Individualisierung in modernen Gesellschaften, Edition Suhrkamp, Bd. 1816, Neue Folge, Bd. 816, Frankfurt am Main, 219-243.
- Kolivoski, Karen M., Jeffrey J. Shook, Sara Goodkind and Kevin H. Kim (2014): Developmental Trajectories and Predictors of Juvenile Detention, Placement, and Jail Among Youth with Out-of-Home Child Welfare Placement, in: Journal of the Society for Social Work and Research, 5, Heft 2, 137-160. <https://doi.org/10.1086/676520>
- König, René (2021): Überorganisation der Familie als Gefährdung der seelischen Gesundheit, Reprint, in: Rosemarie Nave-Herz (Hg.): Familiensoziologie, König, René: Schriften, Bd. 14, Wiesbaden, 161-176. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-28247-9\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-28247-9_5)
- Koschorke, Albrecht (2021): Identität, Vulnerabilität und Ressentiment: Positionskämpfe in den Mittelschichten, FGZ Working Paper, Nr. 1, Forschungsinstitut Gesellschaftlicher Zusammenhalt, Leipzig. Online: <https://www.fgz-risc.de/publikationen/details/identitaet-vulnerabilitaet-ressentiment-positionskaempfe-in-den-mittelschichten-fgz-working-paper-nr-1> (21.11.2022).

- Lange-Vester, Andrea und Christel Teiwes-Kügler (2013): Zwischen W3 und Hartz IV, Arbeitssituation und Perspektiven wissenschaftlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Opladen. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzsc4>
- Mead, George H. (1973): Geist, Identität und Gesellschaft, Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus, Suhrkamp-Taschenbücher Wissenschaft, Bd. 28, Frankfurt am Main.
- Mead, George H. (2008): Philosophie der Erziehung, Herausgegeben und eingeleitet von Daniel Tröhler und Gert Biesta, Übersetzt von Ernst Grell, Bad Heilbrunn.
- Merton, Robert K. (1938): Social Structure and Anomy, in: American Sociological Review, 3, Heft 5, 672-682. <https://doi.org/10.2307/2084686>
- Miethe, Ingrid, Dominik Wagner-Thiel und Birthe Kleber (2021): Bildungsungleichheit, Von historischen Ursprüngen zu aktuellen Debatten, Opladen, Berlin. <https://doi.org/10.36198/9783838556000>
- Müller, Hans-Peter (1986): Kultur, Geschmack und Distinktion: Grundzüge der Kultursoziologie Pierre Bourdieus, in: Friedhelm Neidhardt und Mario R. Lepsius (Hg.): Kultur und Gesellschaft, Sonderheft, 27, René König, dem Begründer der Sonderhefte, zum 80. Geburtstag gewidmet, Opladen, 162-190. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-91077-6\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-322-91077-6_9)
- Münkler, Herfried (2010): Mitte und Maß, Der Kampf um die richtige Ordnung, Berlin. <https://doi.org/10.3790/rup.49.1.49>
- Münkler, Herfried (2014): Die Entstehung des Mitte-Paradigmas in Politik und Gesellschaft, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 49, 49-54.
- Neidhardt, Friedhelm (Hg.) (1975): Frühkindliche Sozialisation, Theorien und Analysen, Der Mensch als soziales und personales Wesen, Bd. 5, Stuttgart.
- Oevermann, Ulrich (1979): Sozialisationstheorie, Ansätze zu einer soziologischen Sozialisations- und ihre Konsequenzen für die allgemeine soziologische Analyse, in: Günther Lüschen (Hg.): Deutsche Soziologie seit 1945, Entwicklungsrichtungen und Praxisbezug, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Bd. 21, Wiesbaden.
- Oswald, Heinz (2015): Sozialisation in Netzwerken Gleichaltriger, in: Klaus Hurrelmann, Ullrich Bauer, Matthias Grundmann und Sabine Walper (Hg.): Handbuch Sozialisationsforschung, Weinheim, 321-332.
- Papastefanou, Christiane (2006): Ablösung im Erleben junger Erwachsener aus verschiedenen Familienstrukturen, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 26, Heft 1, 23-35.
- Parsons, Talcott (1964): The School Class as a Social System, in: Ders.: Social Structure and Personality, London, 129-154.
- Rebenich, Stefan (2013): C. H. Beck 1763–2013. Der kulturwissenschaftliche Verlag und seine Geschichte. München.
- Reichwein, Roland (1970/71): Sozialisation und Individuation in der Theorie von Talcott Parsons, in: Soziale Welt, 21/22, Heft 2, 161-184.
- Rosenthal, Gabriele (2000): Historische und familiale Generationenabfolge, in: Martin Kohli und Martin Szydlik (Hg.): Generationen in Familie und Gesellschaft, Lebenslauf – Alter – Generation, Bd. 3, Opladen, 162-178. [https://doi.org/10.1007/978-3-663-01318-1\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-663-01318-1_9)
- Schiek, Daniela (2010): Aktivisten der Normalbiographie, Zur biographischen Dimension prekärer Arbeit, Zugleich Dissertation Universität Duisburg, Essen, Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92569-1\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92569-1_2)
- Schiek, Daniela, Carsten G. Ullrich und Frerk Blome (2019): Generationen der Armut: Zur familialen Transmission wohlfahrtsstaatlicher Abhängigkeit, Sozialstrukturanalyse, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23712-7>
- Schlegelmilch, Cordia (1987): Taxifahrer Dr. phil., Akademiker in der Grauzone des Arbeitsmarktes, Biographie & Gesellschaft, Bd. 2, Opladen. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-95575-3>

- Schlottmann, Uwe (1968): Primäre und Sekundäre Individualität, Die soziologischen Konzeptionen von Talcott Parsons und Howard Becker unter dem Gesichtspunkt ihrer Erfassung einzelmenschlicher Autonomie, Stuttgart.
- Schmeiser, Martin (2003): „Missratene“ Söhne und Töchter, Verlaufsformen des sozialen Abstiegs in Akademikerfamilien, *Zugleich Habilitationsschrift Universität Bern 2002*, Konstanz. <https://doi.org/10.1515/sosi-2003-0303>
- Schmidt, Uwe (2002): Deutsche Familiensoziologie, Entwicklung nach dem Zweiten Weltkrieg, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-89601-8>
- Schmitt, Lars (2010): Bestellt und nicht abgeholt, Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92193-8>
- Schütze, Fritz (1981): Prozeßstrukturen des Lebenslaufs, in: Joachim Matthes, Arno Pfeifenberger und Manfred Stosberg (Hg.): *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive*, Kolloquium am Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg, Herausgegeben von dem Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum Nürnberg, Nürnberg, 67-189.
- Simmel, Georg (1980): *Über sociale Differenzierung*, Sociologische und psychologische Untersuchungen, Berlin.
- Simon, Fritz B. (2005): Familie und Unternehmen, Überlegungen zu Unterschieden, Gemeinsamkeiten und den Folgen, in: Fritz B. Simon (Hg.): *Die Familie des Familienunternehmens, Ein System zwischen Gefühl und Geschäft*, Heidelberg, 17-34.
- Stanton-Salazar, Ricardo D. (2011): A Social Capital Framework for the Study of Institutional Agents and Their Role in the Empowerment of Low-Status Students and Youth, in: *Youth & Society*, 43, Heft 3, 1066-1109. <https://doi.org/10.1177/0044118X10382877>
- Steinkamp, Günther (1991): Sozialstruktur und Sozialisation, in: Klaus Hurrelmann und Dieter Ulich (Hg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*, Weinheim, 251-277.
- Strauss, Anselm L. (1974): *Spiegel und Masken, Die Suche nach Identität*, Übersetzt von Heidi Munscheid, Suhrkamp-Taschenbücher Wissenschaft, Bd. 109, Frankfurt am Main.
- Struck, Olaf (2001): Gatekeeping zwischen Individuum, Organisation und Institution, Zur Bedeutung und Analyse von Gatekeeping am Beispiel von Übergängen im Lebensverlauf, in: Lutz Leisering, Rainer Müller und Karl F. Schumaker (Hg.): *Institutionen und Lebensläufe im Wandel, Institutionelle Regulierungen von Lebensläufen, Statuspassagen und Lebenslauf*, Bd. 2, Weinheim, 29-54.
- Voß, Gerd G. (1998): Die Entgrenzung von Arbeit und Arbeitskraft, Eine subjektorientierte Interpretation des Wandels der Arbeit, *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 31, Heft 3, 473-487.
- Wieder, Lawrence D. und Don H. Zimmerman (1979<sup>2</sup>): Regeln im Erklärungsprozeß, Wissenschaftliche und ethnowissenschaftliche Soziologie, in: Elmar Weingarten (Hg.): *Ethnomethodologie, Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns*, Suhrkamp-Taschenbücher Wissenschaft, Bd. 71, Frankfurt am Main, 105-129.
- Weber, Max (1993): Zur Rechtfertigung Göhres, in: Wolfgang J. Mommsen und Rita Aldenhoff-Hübinger (Hg.): *Max Weber-Gesamtausgabe, Band I/4,1: Landarbeiterfrage, Nationalstaat und Volkswirtschaftspolitik*, Schriften und Reden 1892-1899, Tübingen, 108-119.
- Wetterer, Angelika (2002): Arbeitsteilung und Geschlechterkonstruktion, „Gender at Work“ in theoretischer und historischer Perspektive, *Zugleich Habilitationsschrift Universität Kassel 2000*, Konstanz.
- Weyrather, Irmgard (2003): *Die Frau am Fließband, Das Bild der Fabrikarbeiterin in der Sozialforschung 1870-1985*, Frankfurt am Main.
- Wurzbacher, Gerhard (Hg.) (1977): *Die Familie als Sozialisationsfaktor, Der Mensch als soziales und personales Wesen*, Bd. 3, Stuttgart.
- Zimmer, Lena M. (2021): Bildungsaufstiege in der Wissenschaft, Zur Nicht-Reproduktion sozialer Ungleichheit beim Übergang von der Junior- auf die Lebenszeitprofessur, in: *Zeitschrift für Soziologie*, 50, Heft 6, 415-433. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2021-0025>

# „Aber wir finden das doch einfach immer wieder!“

## Fremdheit und Passungsprobleme von Bildungsaufsteiger\*innen als methodisches Problem

Ingrid Mieth

### 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 (Mieth 2017; Käpplinger/Mieth/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\*innen<sup>1</sup> 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“ (Haeblerlin/Niklaus 1978), eine „stark beschädigte Identität“ (Theling 1974: 120) oder auch auf „narzisstische Krisen“ (Streck 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 eindrücklich 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 Habitustransformationen 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-

Metapher“, also die Annahme, Theorie emergiere im Forschungsprozess von selbst aus dem empirischen Material, und zum anderen das Konzept der „theoretischen Sensibilität“, das davon ausgeht, dass die Generierung von Kategorien vom theoretischen Vorwissen der Untersuchenden abhängig ist (Kelle 1996: 24). Diese beiden Positionen stellen nicht unbedingt einen „Widerspruch“ (ebd.) innerhalb der GT dar, sondern können als „zwei (gleichwertige) Möglichkeiten der Theoriebildung betrachtet werden“ (Miethe 2012: 154), auch wenn, wie Kelle (1994) kritisiert, dieser Gedanke in der GT methodisch und methodologisch wenig ausgearbeitet ist und die Frage damit auch offenbleibt, wie theoretisch sensibilisierte Forschende ihr empirisches Material strukturieren können.<sup>2</sup> Durch letzteres ergibt sich dann das Problem, dass sich ein relativ breiter Interpretationsrahmen eröffnet, wie stark theoretische Grundannahmen einen qualitativen Forschungsprozess beeinflussen dürfen.

Dies zeigt bei der Untersuchung von Bildungsaufsteiger\*innen Folgen, denn der Großteil der qualitativen Studien arbeitet mit der theoretischen Konzeption Bourdieus. Wie Spiegler feststellt, wird in der bildungssoziologischen Forschung aber primär die „ungleichheitsstabilisierende Wirkung“ (Spiegler 2015: 242) der habituellen Prägungen in den Blick genommen. Die dominante Perspektive eines großen Teils der bildungssoziologischen Arbeiten nimmt in der Tradition Bourdieus die Frage der (Nicht-)Passung zwischen Habitus und Stellung im sozialen Raum in den Blick, wobei „die Beschreibung des Konfliktes, der sich aufgrund mangelnder Passung zwischen Habitus und Struktur ergeben kann“ (ebd.: 250), im Fokus steht. Fragen der Passung oder der Habitustransformation werden deutlich seltener und erst in jüngster Zeit verfolgt.

Eine Nicht-Passung der Bildungsaufsteiger\*innen im akademischen System scheint somit theoretisch und empirisch gesetzt. Untersucht werden muss so nicht, ob eine Passung besteht oder nicht, sondern der Schwerpunkt liegt darauf aufzuzeigen, wie genau sich die Nichtpassung zeigt. Dieser Fokus dominiert von vornherein die Fragestellung mancher Arbeiten und damit natürlich auch die Analyserichtung. Bereits hier liegt ein methodisches Argument im Sinne einer *self-fulfilling prophecy*: Wenn ich bereits theoretisch von Barrieren und Nicht-Passungen ausgehe, werde ich empirisch auch genau danach suchen und diese letztlich auch finden. So ist ein spezifischer Fokus gesetzt, bevor überhaupt mit der eigentlichen Forschung begonnen wird.

Ich möchte keinesfalls bestreiten, dass die Konzeption Bourdieus einschließlich des auf ihn zurückgehenden Gedankens der Passungsverhältnisse bezüglich des Zusammenhangs von Bildung und sozialer Ungleichheit eine große Erklärungskraft hat. Forschungen in dieser Tradition haben sehr wichtige Ergebnisse über Passungsverhältnisse von Bildungsaufsteiger\*innen aufgezeigt und waren wichtige Wegbereiter für einen Perspektivwechsel weg von „vereinfacht subjektive[n] Lebensweisen im Sinne eines Sein-Bewusstseins-Schemas durch sozioökonomische Rahmungen“ (Bremer/Teiwes-Kügler 2009: 200) hin zur Erfassung der „Vielschichtigkeit von Lebensweisen und deren Zustandekommen“ (ebd.: 201) unter Einschluss herrschaftskritischer Mechanismen des Ausschlusses. Für ein offen rekonstruktives Verfahren ist eine solche *ex ante* Fokussierung jedoch nur begrenzt hilfreich, ist die Analyserichtung doch von vornherein

2 Aktuellere Versionen der GT bieten zwar neue Interpretationsmöglichkeiten empirischen Materials, haben aber diese methodologische Grundfrage auch nicht weiter ausgearbeitet (siehe zum Beispiel Clarke 2005).

auf die Untersuchung der Passungsverhältnisse beschränkt, womit die Gefahr besteht, nicht für diesen Fokus relevanten Aussagen der Interviewten weniger Beachtung zu schenken. Diese Gefahr besteht vor allem auch deshalb, da in der Regel qualitatives Material so umfangreich und komplex ist, dass notwendigerweise eine Reduzierung und Konzentration erfolgen muss. Das Ergebnis ist somit bereits in der Anlage der Studie vorgeprägt: Dass Passungsprobleme bestehen, ist theoretisch gesetzt, und es geht in der Studie nur noch darum aufzuzeigen, wie sich dies konkret ausbuchstabiert. Gesetzt ist dabei auch, dass Passungsprobleme von der sozialen Schicht abhängig sind – genau dies wird auch die Analyserichtung bestimmen, womit die Gefahr besteht, andere Differenzierungskriterien, wie zum Beispiel Entfernung vom Studienort oder Stadt-Land-Gefälle, die auch quer zu schichtspezifischen Befunden stehen können (vgl. Käßlinger/Miethe/Kleber 2019), weniger in der Analyse zu berücksichtigen.

Um von daher einer einseitigen Überinterpretation habitueller Nicht-Passungen entgegenzuarbeiten, ist es notwendig, derartige Nicht-Passungen nicht als gegeben vorauszusetzen, sondern diese lediglich als eine unter vielen Erklärungsmöglichkeiten zu betrachten. Die Frage muss sein, ob und nicht wie Passungsprobleme der zentrale Punkt der Deutung sein können. Die Konsequenz daraus ist ein prinzipiell offenes Vorgehen sowohl in der Datenerhebung als auch in der Auswertung.

### 2.1 Datenerhebung und Sampling

Qualitative Forschung beansprucht prinzipiell keine Repräsentativität, sondern es geht ihr um Theoriegenerierung und Strukturgeneralisierung. Dies erfordert gezielte Samplingstrategien die nach dem Prinzip „minimalen“ und „maximalen“ Vergleichs (Glaser/Stauss 1967: 45 ff.) gegenläufige Befunde miteinander kontrastieren, um auf diese Weise theoretisch neue Annahmen zu finden (theoretisches Sampling). Dabei ist die Trennung zwischen Erhebung und Auswertung aufgehoben, da sich erst im Forschungsprozess theoretisch relevante neue Erkenntnisse herausbilden, die gegebenenfalls neue Erhebungen nach sich ziehen können. Der Erhebungsprozess gilt als abgeschlossen, „wenn keine zusätzlichen Daten mehr gefunden werden“, durch welche „die Aussagekraft der Kategorie weiterentwickelt werden kann“, womit eine „theoretische Sättigung“ erreicht sei (ebd.: 61).

Dieses Prinzip bedeutet, dass bereits bei der Samplebildung gezielt nach gegenläufigen Fällen gesucht werden muss. Wenn mich also Passungsprobleme interessieren, dann darf mein Sample keinesfalls darauf gerichtet sein, primär nach Personen zu suchen, bei denen diese zu vermuten sind, sondern im Sinne maximalen Vergleichs muss gezielt auch nach Personen gesucht werden, bei denen diese vermutlich nicht zu finden sind. Bereits diese Forderung ist in vielen Studien nicht umgesetzt, sondern der Fokus bleibt auf die Beschreibung problematischer Passungen reduziert. Auch werden häufig gerade Problemgruppen untersucht, zum Beispiel Studienabbrecher\*innen oder Personen mit Beratungsbedarf, womit bereits im Sampling ein Defizit-Bias angelegt ist.

Auch sind die möglicherweise relevanten Faktoren für Bildungswege sehr komplex. Neben der sozialen Schicht können Geschlecht und Migrationshintergrund, aber auch Behinderung oder Krankheit etc. eine Rolle spielen. Ebenso spielt die Art des Hochschulzugangs (erster, zweiter, dritter Bildungsweg), die Art der schulischen Bildung (Gymnasium versus andere Formen), die Hochschulform selbst (Universität versus Fachhochschule) genauso wie die fachkulturelle Prägung (zum Beispiel bildungsbürgerliche Fächer wie Medizin versus „Aufsteigerfächer“ wie Erziehungswissenschaft)

eine Rolle. Die Aufzählung ließe sich fortsetzen. Deutlich wird hier, dass es bei der Vielzahl der relevanten Faktoren kaum möglich ist, eine theoretische Sättigung zu erreichen. Von daher müssen notwendigerweise Reduktionen der Auswahlkriterien getroffen werden.

Eine solche Reduktion ist an und für sich kein Problem und muss in vielen Studien vorgenommen werden. Zum Problem wird eine Reduktion aber dann, wenn die Befunde nicht auf ein begrenztes Sampling bezogen werden, sondern davon abgeleitet generelle Aussagen über Bildungsaufsteiger\*innen getroffen werden. Im Extrem kann ein solches Vorgehen dazu führen, dass aus der Analyse eines einzigen Interviews generelle Aussagen über einen Beratungsbedarf von First-Generation-Students gezogen werden (zum Beispiel Angenent 2014). Zwar können auch über die Analyse nur eines einzigen Interviews generelle Aussagen über die jeweilige „Identitätsformation“ (Oevermann 1988: 280) getroffen werden – diese sind aber ohne theoretisches Sampling unmöglich für die Gruppe der Bildungsaufsteiger\*innen zu generalisieren, sondern sagen lediglich aus, dass es innerhalb der Bildungsaufsteiger\*innen auch solche Identitätsformationen geben kann. Die Identitätsformation ist als Identitätsformation generalisierbar, kann aber nicht für eine nicht näher untersuchte Gesamtgruppe generalisiert werden.

Auch darüber, was eine offene Interviewerhebung ist, gibt es in der Scientific Community unterschiedliche Vorstellungen. Mit wirklich offen-lebensgeschichtlichen Interviews (Schütze 1983) wird eher selten gearbeitet. Meist handelt es sich um spezifischere Frageformen, wie themenzentrierte Interviews. Auch das ist kein Problem, ist doch in all diesen Formen genügend Spielraum dafür vorhanden, dass die Interviewten entlang der eigenen Relevanzen erzählen können. Allerdings ist es forschungspraktisch unmöglich, alle angesprochenen Themen gleichwertig nachzufragen. Es erfolgt somit spätestens im Nachfrageteil eine Fokussierung auf die Themen, die auf den ersten Blick als relevanter erscheinen. Sofern mein Fokus auf Passungsprobleme gerichtet ist, werden genau diese Passagen nachgefragt werden (vgl. meine Selbstkritik im folgenden Absatz). Noch größer ist das Problem der theoretischen Vorprägung bei problemzentrierten Interviews (Witzel 1985), werden hier doch bereits während der Eingangserzählung spezifische Nachfragen gestellt, die natürlich auch vom theoretischen Interesse abhängig sind. Wenn somit ein Bias bereits bei den relativ offenen Erhebungsverfahren entsteht, wie wird dann wohl das Ergebnis bei deutlich fokussierteren Erhebungsverfahren wie zum Beispiel dem Leitfadeninterview ausfallen? Natürlich werden dort gezielte Fragen enthalten sein, die in irgendeiner Form Passungsprobleme erfragen. Dass andere möglicherweise ebenso relevante Themen genauso intensiv erfragt werden, ist eher fraglich.

## 2.2 Datenauswertung

Wie die Datenerhebung sollte auch die Auswertung prinzipiell offen erfolgen. Darüber, was „offen“ im Sinne der GT ist, bestehen jedoch breite Interpretationsspielräume, verstehen sich doch inhaltsanalytische Ansätze aufgrund des Rückgriffes auf induktive Kategorien genauso als offen wie habitushermeneutische Interpretationen oder fallrekonstruktive Verfahren. Hinsichtlich der Auswertungslogik bestehen jedoch deutliche

Unterschiede zwischen inhaltsanalytisch und fallrekonstruktiv orientierten Verfahren<sup>3</sup>, was Oevermann (2000: 61) mit der „grundlegenden, paradigmatischen Unterscheidung einer *subsumtionslogisch* und einer *rekonstruktionslogisch verfahrenen Erfahrungswissenschaft* [Hervorh. im Original]“ beschreibt.

Inhaltsanalytische Verfahren (zum Beispiel Mayring 1996) folgen einem grundlegend anderen epistemologischen Vorgehen als fallrekonstruktive Verfahren, berücksichtigen erstere doch nicht die für fallrekonstruktive Verfahren zentralen Prinzipien der Sequenzialität und des Erhalts des Gesamtkontextes des Auswertungsmaterials. Durch das Herauslösen und Vergleichen einzelner Interviewpassagen aus dem Gesamtkontext des Interviews werden zum einen bereits bei der Auswahl Vorentscheidungen darüber getroffen, welche Passagen relevanter und welche weniger relevant sind. Das heißt, bereits in diesem Auswertungsschritt wird das Material durch den spezifischen Forschungsfokus vorstrukturiert – ein Herangehen, das Oevermann (2000: 61) mit dem Begriff der Subsumtionslogik beschrieben hat. Zum anderen werden diese ausgewählten Passagen dann losgelöst aus ihrem Entstehungskontext und fallübergreifend interpretiert. Solche „klassifikatorisch-zerlegenden Betrachtungen“ (Oevermann 2000: 69) von Interviewmaterial sind jedoch nicht dazu geeignet, die Eigenlogik des Falles und damit auch die Stellung des jeweils interessierenden Teilthemas (zum Beispiel Passungsverhältnisse) im biographischem Gesamtkontext zu erfassen. Egal wie differenziert und feinanalytisch ich die einzelnen Passagen dann interpretiere, die Rückbindung an den Entstehungs- und Gesamtkontext geht verloren.

Fallrekonstruktive Ansätze folgen demgegenüber einer anderen Logik. Für sie steht „nicht die Verschiedenheit dieser Faktoren im Vordergrund, sondern *ihr je konkreter innerer Zusammenhang* [Hervorh. im Original] im Leben und Handeln der bestimmten, je konkreten historischen Praxis eines Falles“ (Oevermann 2000: 69). Es wird nach der Fallstruktur eines Falles gesucht, worunter die „Faktoren“ gefasst werden, die „in einer bestimmten Valenz die Entscheidungen einer konkreten Lebenspraxis auf wiedererkennbare, prägnante Weise systematisch strukturiert“ (ebd.: 65). „Habitusformationen“ werden von Oevermann sogar explizit mit als relevanter Faktor genannt, allerdings nur als einer von vielen. Ziel der Analyse ist aber – unabhängig von der konkreten Fragestellung – zunächst die Rekonstruktion der Eigenlogik eines Falles. Erst wenn diese rekonstruiert ist, kann in einem zweiten Schritt spezifischer nach der Bedeutung des konkret interessierenden Teilbereichs für den Fall gefragt werden.

Das im Bereich der qualitativen Forschung zu Bildung und sozialer Ungleichheit häufig zur Anwendung kommende Verfahren der Habitushermeneutik (Bremer/Teiwes-Kügler 2013) ist forschungsmethodologisch zwischen diesen beiden Extrempunkten qualitativer Analyse angesiedelt. In diesem Verfahren wird die Bedeutung des Habitus für Bildungswege *ex ante* gesetzt, und der Fokus richtet sich darauf herauszuarbeiten, wie genau sich dieser herstellt und welche Zusammenhänge sich aufzeigen lassen. Dabei ist das Verfahren bezüglich des methodischen Zugriffes zunächst relativ offen. „Für die Analyse des Habitus“, so Bremer/Teiwes-Kügler (ebd.: 100), „kommt es nicht in erster Linie auf ein bestimmtes Verfahren an; im Mittelpunkt steht vielmehr

3 Auch die Begriffe „rekonstruktiv“, „interpretativ“ oder „fallrekonstruktiv“ werden nicht einheitlich verwendet, so dass hier leicht Missverständnisse entstehen können. Wenn ich im Folgenden von „fallrekonstruktiven Ansätzen“ spreche, beziehe ich mich primär auf den Ansatz der hermeneutischen Fallrekonstruktion, der jedoch seinerseits Anleihen bei der Objektiven Hermeneutik (Oevermann) und der Fallrekonstruktion (Schütze) gemacht hat.

eine spezifische Sicht auf das Material, um die Klassifikationsschemata der Akteure zu deuten.“ Das heißt, die an Bourdieu orientierte Deutung des Materials gibt von vornherein die Richtung der Analyse vor, auch wenn dieses Verfahren deutlich länger als die Inhaltsanalyse die Orientierung am Einzelfall beibehält und im Unterschied zur Inhaltsanalyse auch latente Aspekte in die Interpretation einbezieht (ebd.: 102). Trotz dieses zunächst offeneren Vorgehens greift dieses Verfahren in der weiteren Analyse aber doch auf in Anlehnung an Bourdieu entwickelte „Elementarkategorien“ (ebd.: 115) zurück, die zwar lediglich einen „heuristischen Charakter“ haben sollen, jedoch trotzdem die Grundrichtung der Analyse vorstrukturieren. Die oben dargestellte Logik der Fallrekonstruktion ist nicht der Anspruch der Habitushermeneutik; „uns geht es nicht um das sequentielle Herausarbeiten einer Strukturlogik (Oevermann et al. 1979: 369), sondern um die im empirischen Material implizit enthaltenen Klassifizierungsschemata und symbolischen Praktiken der Akteure“ (Bremer/Teiwes- Kügler 2013: 103).

Mit dem Verzicht auf die Rekonstruktion der Strukturlogik wird jedoch auch die Perspektive der Eigenlogik des Falles verlassen und stattdessen primär der theoretisch gesetzte Fokus auf Bourdieus Habitustheorie weiterverfolgt. Selbst wenn Einzelfalldarstellungen verfolgt werden, entsprechen diese nicht „Fallrekonstruktionen“, sondern es handelt sich im Sinne von Oevermann (2000: 61) um „Fallbeschreibungen“. Die Unterscheidung zwischen einer Fallrekonstruktion und einer Fallbeschreibung folgt der „grundlegenden, paradigmatischen Unterscheidung einer *subsumtionslogisch* und einer *rekonstruktionslogisch verfahrenen Erfahrungswissenschaft*“ [Hervorhebung im Original]“ (ebd.). Fallbeschreibungen subsumieren „unter einen Satz von vorweg selegierten und bereitgestellten klassifikatorischen Allgemeinbegriffen“ (ebd.) – im konkreten Fall der theoretischen Grundorientierung der Bedeutung des Habitus für Bildungsaufstiege. Bei Fallrekonstruktionen steht demgegenüber „ihr je konkreter innerer Zusammenhang [Hervorh. im Original] im Leben und Handeln der bestimmten, je konkreten historischen Praxis eines Falles“ (ebd.: 69) im Fokus. „Fallbeschreibungen – und seien sie auch noch so detailliert oder ‚dicht‘ – können deshalb nicht mehr leisten als Illustrationen und Exemplifizierungen“ (ebd.: 62). Hier ist es auch weniger von Relevanz, wie genau die Befunde erhoben wurden, die für eine Fallbeschreibung genutzt werden, ob beispielsweise mithilfe der Inhaltsanalyse oder der Habitushermeneutik. Zentral ist die Unterscheidung, dass keine genetisch-strukturelle Rekonstruktion des Falles zugrunde gelegt wird. Welche Bedeutung diese methodologische Differenzierung hat, soll im Folgenden an einem empirischen Beispiel verdeutlicht werden.

### 3. Das empirische Beispiel: Der Fall Gerd Schreiber<sup>4</sup>

Der im folgenden dargestellte Fall Gerd Schreiber wurde im Rahmen eines DFG-Projektes zu erfolgreichen<sup>5</sup> Bildungsaufsteiger\*innen erhoben (Miethe et al. 2015). Grundlage der folgenden Darstellung ist die Auswertung eines von der Autorin durchgeführten biographisch-narratives Interviews.<sup>6</sup> Auch wenn dem Interviewpartner bekannt war, dass „erfolgreiche Bildungsaufsteiger“ im Fokus des Interesses standen, war die Eingangsfrage bewusst offengelassen, indem darum gebeten wurde, die Lebensgeschichte insgesamt zu erzählen. Im Sinne des Wirkens von Kondensierungszwängen (Kallmeyer/Schütze 1977) ist bei einer so offenen Eingangsfrage davon auszugehen, dass im Interview eine Fokussierung auf die Bildungsgeschichte erfolgt. Unabhängig davon, ob also explizit auf das Thema des Bildungsweges eingegangen wird, kann davon ausgegangen werden, dass alle in der Eingangserzählung eingebrachten Themen auch eine Relevanz für die Bildungsbiographie des Interviewpartners haben, auch wenn sich der Zusammenhang vielleicht auf den ersten Blick nicht erschließt.

Aufgrund seines Studiums und der aktiven Beschäftigung mit der Situation von Arbeiterkindern im Bildungssystem ist Herr Schreiber bestens mit den theoretischen Erklärungsmodellen und damit auch der Konzeption Bourdieus vertraut. Wissen um Passungsprobleme und Fremdheitserfahrungen können von daher als bekannt vorausgesetzt werden, und tatsächlich greift Herr Schreiber im Interview immer wieder auf diese Konzeption zurück, um die eigene Situation zu erklären. Anzunehmen ist von daher, dass er eine besondere Sensibilität für die Wahrnehmung derartiger Situationen mitbringt und damit vieles manifest ausdrücken kann, was in anderen Interviews allenfalls latent rekonstruiert werden kann.

Gerd Schreiber wurde Mitte der 1950er Jahre als ältestes von zwei Kindern in einer kleinen Stadt in Nordrhein-Westfalen geboren. Weder seine Eltern noch seine Großeltern verfügten über eine über die Volksschule hinausreichende Schulbildung. Sein Vater war der Sohn eines Gärtners und hatte in der DDR eine Ausbildung bei der Volkspolizei begonnen, die er jedoch abbrach und nach Westdeutschland floh. Dort war er als „Hilfsarbeiter“ in der Stahlindustrie tätig. Die Mutter von Gerd Schreiber stammte aus bäuerlichen Verhältnissen in den ehemaligen deutschen Ostgebieten. Ihr Vater verfügte als „Kaufmann“ eines kleinen Dorfladens möglicherweise über eine kaufmännische Berufsausbildung – genaueres ist allerdings nicht bekannt. Die Mutter musste 12-jährig aus den Ostgebieten fliehen und beendete aufgrund der Kriegswirren noch nicht einmal die Volksschule. Sie war später Hausfrau. Hinsichtlich seiner sozialen Herkunft kann Herr Schreiber somit durchaus der Gruppe der Bildungsaufsteiger „an den unteren

---

4 Zu dem Interview mit Gerd Schreiber existiert auch eine von Suderland (2011) publizierte Fallbeschreibung. Diese zeigt auf, dass auf der Ebene der Fallbeschreibung eine stärker ressourcenorientierte Interpretation möglich ist, so dass sie nachzeichnet, dass Fremdheitserfahrungen durchaus überwunden werden konnten. Der Vergleich der beiden Fallbeschreibungen zeigt aber auch auf, wie stark die Interpretation von der jeweiligen theoretischen Perspektive abhängig sind: Ressourcen und Zeitereignisse bei Suderland; Passungsprobleme in der Darstellung in diesem Artikel. Unabhängig davon sind sich beide Interpretationen in der starken Milieubindung einig.

5 Als „Erfolg“ wurde definiert, wenn nach erfolgreichem Studienabschluss auch eine ausbildungsadäquate Berufseinmündung stattfand.

6 Herr Schreiber war mir aus der gemeinsamen gewerkschaftlichen Bildungsarbeit bekannt – es bestanden allerdings in den letzten Jahren keine engeren Kontakte mehr.

Grenzen der Respektabilität“ (Lange-Vester 2016: 159) nicht nur hinsichtlich der sozialen Herkunft, sondern auch zusätzlich aufgrund des Vertriebenen-/Fluchthintergrunds der Eltern zugerechnet werden.

Aufgrund sehr guter Leistungen in der Volksschule wurde Gerd Schreiber von der Lehrerin für das Gymnasium vorgeschlagen. Diese Option war für die Eltern ein völlig neuer Gedanke, dem sie wohl eher ratlos gegenüberstanden, so dass sie die Entscheidung dem Kind selbst überließen. Der Sohn entscheidet sich für das Gymnasium und fährt von da an täglich mit dem Bus in die Nachbarstadt. Der Beginn der Schulzeit am Gymnasium fällt ihm zunächst nicht leicht, sodass er in der neunten Klasse nicht versetzt wird. Nach dem Wiederholen der Klassenstufe verläuft der weitere Besuch des Gymnasiums jedoch unproblematisch. Während seiner Gymnasialzeit wird er Klassen-sprecher und ist bei den Jusos sowie einem selbstverwalteten Jugendzentrum aktiv. Nach Ablegen des Abiturs, Ableisten des Zivildienstes sowie einer Jobphase beginnt er ein Lehramtsstudium in den Fächern Geschichte und Sozialkunde. Parallel arbeitet er zunächst im Straßenbau und später in der politischen Erwachsenenbildung, vor allem im Rahmen der Friedrich-Ebert-Stiftung und der Gewerkschaft. Seine gewerkschaftlich orientierte Abschlussarbeit schickt er an eine Gewerkschaft, die so auf ihn aufmerksam wird und gemeinsam mit ihm ein Promotionsthema entwickelt, für das er ein Promotionsstipendium erhält. Auch die Promotion schließt er erfolgreich ab und wird im Anschluss als Bildungsreferent auf einer oberen Ebene einer Industriegewerkschaft tätig.

Betrachten wir die biographischen Daten, wird zunächst deutlich, dass Herr Schreiber einen relativ geradlinigen Bildungsweg durchläuft, der weit über das hinausgeht, was in der Familie ursprünglich angelegt war. Im Folgenden soll dieser Fall aus zwei verschiedenen Perspektiven interpretiert werden. Einmal im Sinne der oben dargestellten Fallbeschreibung, einmal als Fallrekonstruktion.

### 3.1 Die Fallbeschreibung

Wie im Folgenden auf der Ebene der Fallbeschreibung aufgezeigt werden kann, war der Bildungsweg von Gerd Schreiber durchaus von habituellen Nichtpassungen und fehlendem kulturellem Kapital beeinflusst. Mit seinem Bildungsweg ist auch eine Entfremdung vom Elternhaus verbunden. So sagt er: „Also je länger ich auf dem Gymnasium war, umso weiter ging das ja von meinen Eltern auch weg ... das war ne andere Welt und sie kamen dann auch nicht mehr hinterher“ (7/11-13). Im Interview wird dieser Prozess von ihm selbst als „Entfremdung“ bezeichnet, die „stark mit dem Lehrstoff“ zusammenhing. „In den ersten vier Jahren“ am Gymnasium, so Herr Schreiber weiter,

*hat meine Mutter sich ja noch hingezogen, konnte das auch noch nachvollziehen, und dann irgendwann geht das ja im rasanten Tempo, da werden in der Mathematik Aufgaben gestellt, dann wird Englisch gelernt, ja da in Deutsch wird Grammatik gepaukt, oder du beschäftigst dich mit Literatur, und du kommst immer wieder an Themen, da merkst du, da kannst du eigentlich gar nicht miteinander reden, ja also du kannst es mitteilen, aber auch das Mitteilen kommt bei ihnen dann gar nicht an, weil das außerhalb ihrer Erfahrungswelten ist (8/11-19).*

Sein Elternhaus empfindet er zunehmend als „eng“. Für seinen Vater beschreibt er eine „thematische Enge“, die dazu führte, dass dieser „klare Urteile“ (8/24-25) hatte, die in

der Jugend zu Konflikten führten. Seine Mutter sei im Unterschied zum Vater, der durchaus viel ins Ausland gefahren sei, „auch räumlich sehr eng“ (8/25) gewesen. Die Diskrepanzen zwischen seinem Herkunftsmilieu und dem neuen Milieu am Gymnasium treten so deutlich zutage.

Aber auch am Gymnasium selbst zeigen sich Passungsprobleme. Diese treten vor allem am Übergang zum Gymnasium auf. „Ehrlich gesagt war der schrecklich“ beschreibt er diesen Übergang und deutet ihn aus der Gegenwartsperspektive:

*also das ist so, heute würde ich sagen, ja klar, wenn ich, jetzt hab ich ja Bourdieu gelesen und was weiß ich, also da passt also die Art meiner Sozialisation oder mein Ding das passt ja überhaupt nicht zu denen meiner, der meisten meiner, Mitschüler (13/23-26).*

Als promoviertem Sozialwissenschaftler steht ihm der Erklärungsansatz Bourdieus zur Verfügung, der für ihn eine hohe Plausibilität hat, um aus der Gegenwartsperspektive sein damaliges Erleben zu interpretieren. Als eines von zwei Arbeiterkindern in der Gymnasialklasse gelingt es ihm aufgrund habitueller Nicht-Passungen zunächst nicht, am Gymnasium erfolgreich zu sein, was seinen äußeren Ausdruck in der Nicht-Versetzung findet.

Die Differenzen zwischen sich und seinen Mitschüler\*innen beschreibt er einmal auf einer ökonomischen Ebene, indem er eine Situation erzählt in der er selbst nur ein Marmeladenbrot – „so ohne Margarine“ – hatte, da aufgrund der zeitweiligen Arbeitslosigkeit des Vaters „einfach kein Geld mehr da“ war, während sein Banknachbar – Sohn eines Architekten – ihn in ein Gespräch darüber verstrickte, wie er sein Taschengeld am besten ausgeben könne (14/2-9). Zu solchen „äußerlichen“ Dingen kamen weitere habituelle Nichtpassungen, die wieder mit indirektem Verweis auf Bourdieu („also wie die Bauern in der Sorbonne“<sup>7</sup>) dazu führten, dass er „manche Signale gar nicht richtig deuten“ konnte, „ja, ob die von Lehrern kamen oder Mitschülern also //hmh//, das war schon ne ganz schön blöde Situation“ (14/11-14). Auf Nachfragen nach konkreten Situationen führt er diese aus:

*Ja, also mit den Lehrern gibt's ein wunderschönes Beispiel, also das war ja für mich der Hammer. Und zwar hatten wir einen Geschichts- und Deutschlehrer ... es gab mal einen Moment, da bin ich fünfmal hinternander drangekommen also fünf Schulstunden hinternander, und sollte die Ottonen aufsagen, also wir hatten ja Geschichte, und fünfmal bin ich gescheitert, und ich hab, ich frag mich bis heute, was da eigentlich los war, ja also der hat mir keine Brücke gebaut oder ich hab sie nicht verstanden, und ich hab immer versucht, mich von Sitzung zu Sitzung wieder neu vorzubereiten, ja und irgendwann war das so verfahren (dabei), also wie gesagt, die Fünfen da hab ich fünf Fünfen hinternander kassiert ((lachend)) ((beide lachen)) ich mein ich weiß nicht ob das daran liegt, vielleicht war's ne andere Geschichte (20/26-27; 21/6-15).*

7 Er verbindet hier den Titel des Buches von Bourdieu (2001) *Wie die Kultur zum Bauern kommt* mit der Sorbonne, an der Bourdieu auch eine Zeitlang tätig war und die beispielhaft für eine bürgerliche Elitebildung steht.

Herr Schreiber kann sich bis heute diese Situation nicht sicher erklären und lässt auch die Möglichkeit offen, dass es sich um eine „andere Geschichte“ handeln könne. Allein die Tatsache, dass ihm genau diese Geschichte einfällt bei der Nachfrage nach den nicht verstandenen Codes, legt jedoch die Interpretation nahe, dass er unbewusst sehr wohl spürt, dass hier Signale ausgesendet wurden, die latent ihn und seine Nicht-Passung als Arbeiterkind adressierten (vgl. ausführlich Suderland 2011: 96 f.). Andere Nichtpassungen kann er eindeutiger beschreiben, indem er beispielsweise auf andere Regeln bei Tisch hinweist, mit denen er bei Klassenfahrten konfrontiert wurde (21/22). Auch beschreibt er für seinen „Architekturnachbarn“ in der Schulklasse „eine gewisse Leichtigkeit des Seins“ mit der sich dieser „wunderbar da durchgeschlängelt“ habe, sodass es auch „irgendwie nie Probleme“ gab, denn dieser „wusste immer, wann er die Kurve kratzen musste“ (21/26-29). Nicht ausgesprochen, aber latent als Gegen thema vorhanden, ist hier die Tatsache, dass ihm selbst diese Verhaltensweisen aufgrund seiner eigenen habituellen Prägungen nicht zur Verfügung standen, diese aber durchaus als hilfreich dafür wahrgenommen werden, erfolgreich das Gymnasium zu durchlaufen.

Sein Umgang mit erlebten Nichtpassungen ist zunächst der Versuch, diese über eine Art „Clownrolle“ (14/16) zu kompensieren, indem er „ein bisschen witzig“ (14/17) wird, um auf diese Weise Anerkennung zu bekommen. Dies gelingt ihm zunächst nicht. Nachdem er durch seine Nicht-Versetzung in eine neue Klasse kommt, definiert er seine Rolle neu und wird der „Interessierte“, indem er sich für politische Ereignisse interessiert und, durch Aktivität bei den Jusos argumentativ und politisch geschult, Argumente einbringen konnte. So lernt er, dass es auch „andere Formen der Anerkennung“ (15/2) gibt. „Schritt für Schritt“ lernte er so, sich am Gymnasium „zu bewegen“, (15/4) und wird aufgrund seiner politischen und rhetorischen Kompetenzen sogar Klassen sprecher. Was Herr Schreiber hier beschreibt, sind bereits Formen einer Habitus transformation, die jedoch nicht zu einer einseitigen Anpassung an die bildungsbürgerlichen Normen führen, sondern eigenständige Modifikationen darstellen. Unterstützend wirkt dabei das außerschulische Milieu im Rahmen der Jusos und eines selbstverwalteten Jugendzentrums, der „Zeitgeist“ (40/23) genauso wie „das gesellschaftspolitische Geschehen in Folge der 1968er Jahre“ (Suderland 2011: 100), das in der Folge über das Wirken sozialer Bewegungen zu einer Veränderung kultureller Codes führt (ausführlich Miethe, im Erscheinen).

Sowohl für die Sekundarstufe II wie auch für das folgende Universitätsstudium beschreibt Herr Schreiber keine habituellen Passungsprobleme. Ganz im Gegenteil: Die fast schon suggestive Frage der Interviewerin, ob denn dann die Universität für ihn im „bourdieuschem Sinne ... ein fremder Ort“ gewesen sei, verneint er ganz klar. Bereits die erste beschriebene Situation steht beispielhaft für seine empfundene Passung an der Universität. So erzählt er:

*da kam ich da an und dann stand da groß Boykott oder Streik, das war meine erste Wahrnehmung, ich komm da auf dem Campus an [...] und über die Scheiben steht da Boykott, hab=ich=gedacht Gott hier biste ja (35/13-16)*

„Hier biste ja richtig“ sollte der abgebrochene Satz sehr wahrscheinlich lauten. Zwar war sein Vater gewerkschaftlich wenig aktiv, hatte aber durchaus ein Bewusstsein als Proletarier. „Wer sich nicht wehrt, lebt verkehrt“, sei ein häufig geäußelter Ausspruch des Vaters gewesen, und Gerd erklärt seine Aktivität bei den Jusos selbst damit, dass

die Themen der Sozialdemokratie und der Gewerkschaften in der Familie immer präsent gewesen seien. Mit dem Rückgriff auf die ursprünglich in der Arbeiterbewegung entwickelte Protestform des Streiks ergaben sich für Gerd Schreiber habituelle Passungen. Ein Streik auf dem Campus stellte somit ein habituelles Bindeglied zwischen Herkunftsmilieu und weiterführender Bildungsinstitution her,<sup>8</sup> das Sicherheit und das Gefühl am „richtigen“ Platz zu sein auslöste. Anstelle von Fremdheit trat dadurch Vertrautheit, und die im Interview benannten Zweifel, ob er überhaupt ein Studium aufnehmen sollte, verschwanden vor dem Gefühl der Zugehörigkeit.

Unabhängig von dieser Selbstdeutung der „Passung“ besteht die Möglichkeit, nun gezielt nach Passungsproblemen zu suchen. Dies insbesondere deshalb, da diese sehr subtil sind und nicht unbedingt bewusst wahrgenommen werden (Bremer/Teiwes-Kügler 2013: 98). Eine an die Habitushermeneutik angelehnte feinanalytische Interpretation des Materials zeigt habituelle Vorprägungen, die zu spezifischen Entscheidungen bezüglich seiner weiteren beruflichen Entwicklung führen. So zeigt sich sowohl in seinem Studienverlauf als auch in der Entscheidung für den späteren beruflichen Weg eine für Bildungsaufsteiger\*innen eher typische Gemeinschafts- und Sicherheitsorientierung (vgl. Kategorien in Bremer/Teiwes-Kügler 2013: 115). Die zentralen Entscheidungen in dieser Richtung trifft er in Bezug auf Mitstudierende „mit ähnlichem Sozialisationshintergrund“:

*also die, da warn eben äh=äh=äh: ja überw-: ja überdurchschnittlich viel, Leute mit ähnlichem Sozialisationshintergrund wir ham dann, schon am Weg im Hauptstudium ins Hauptstudium ham wir schon gesagt ok welche Themen also wir wollten ja dann was anfangen können mit unserem Studium und dann ham=wer gesagt ja und können wir nicht schon außerhalb der Hochschule was machen (31/1-6).*

Die Einbindung in die studentischen politischen Zusammenhänge in Fachschaft, AStA und GEW-Studierendengruppe verstärkt hier offensichtlich ein Verharren in Vorstellungen, die nicht denen aufstiegsorientierter Akademikerkinder entsprechen. Trotz des im Interview deutlich werdenden Interesses an intellektueller Auseinandersetzung, zeigt er hier eher eine Sicherheitsorientierung, aufgrund derer er sich auf eine Perspektive außerhalb der Hochschule ausrichtet. Zwar hat er mit der Entscheidung für ein Studium den in der Herkunftsfamilie naheliegenden Weg der Sicherheit über eine Berufsausbildung bereits verlassen, nun möchte er aber ein Studium, „mit dem man etwas anfangen“ und mit dem man, wie im folgenden Zitat deutlich wird, nicht „keinen Pfennig verdienen“ wird. So sagt er weiter:

*hab ich die Geschichte verlassen weil ich sehr früh gesagt hab also mit Geschichte kann ich keinen Pfennig verdienen also es sei denn man wird da Assistent //hmh// das war aber ausgeschlossen aufgrund der Verhältnisse, dort an dem Institut (44/13-17).*

<sup>8</sup> Diese Passung wurde an anderer Stelle als „Brückenfunktion“ (Miethe et al. 2015: 242) bezeichnet. Damit ist ein lebensweltlicher Bezug der an der Universität existierenden Institutionen gemeint. Während es sich beim Fall Schreiber um Kontinuitäten mit der Arbeiterbewegung handelt, konnte diese Brückenfunktion auch für die Evangelische und Katholische Studierendengemeinde sowie für Burschenschaften aufgezeigt werden (ebd.: 191 f.; 240 ff.).

So verfolgt er trotz seines großen Interesses an historischen Themen diese Studienrichtung nicht vertiefend, da sie seiner ökonomisch ausgerichteten Sicherheitsorientierung nicht gerecht werden konnte und er keine berufliche Perspektive – jenseits des akademischen Weges im historischen Institut – erkennen konnte. Der akademische Weg am historischen Institut erscheint ihm „aufgrund der Verhältnisse“ ausgeschlossen. Diese Nicht-Passung wird von ihm in erster Linie als Ausdruck differierender politischer Positionen interpretiert. Betrachtet man jedoch die beschriebenen Situationen im Detail wird deutlich, dass es sich hier auch um schichtspezifische Dissonanzen handelt, fordert die Fachschaft doch die Beschäftigung mit Themen wie der Novemberrevolution und Arbeitergeschichte ein – also sehr wohl Themen, die Teil der Geschichte des eigenen Herkunftsmilieus sind. Die Entscheidung gegen die Fortsetzung des Geschichtsstudiums resultiert somit aus wahrgenommenen Nicht-Passungen mit den Gegebenheiten im Institut sowie seiner ökonomisch ausgerichteten Sicherheitsorientierung – Wahrnehmungen, die durchaus schichtspezifisch interpretiert werden können.

Doch auch nach Umorientierung auf den sozialwissenschaftlichen Teil seines Studiums wird die Beharrungskraft des Herkunftsmilieus und eine nach wie vor bestehende Reserviertheit gegenüber einem weiterführenden akademischen Weg deutlich. So wird ihm nach Abschluss der Promotion die Möglichkeit einer Assistenzstelle eröffnet. Das Angebot selbst scheint ihn zu überraschen, und er verbindet dieses keinesfalls damit, dieses könne in den eigenen Leistungen begründet sein, wenn er sagt, „ich weiß nicht, wie die auf mich gekommen sind“ (30/9). Er lehnt diese Option ab, obwohl diese „schon total interessant“ (30/14) gewesen wäre, und beginnt stattdessen eine Tätigkeit in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. An späterer Stelle im Interview begründet er diese Entscheidung noch ausführlicher:

*dass ich wie gesagt ich hatte vorhin mal so versucht zu formulieren, dass ich vielleicht so den roten Faden meines Vaters wiederaufgenommen hab, also ich bin jemand also ich muss praktisch arbeiten //hmh// und ich hatte, und ich fand das damals spannender hier bei der (Gewerkschaft) anzufangen und interessanter und ähm, für mich reizvoller als jetzt diese Assistentenstelle zu beginnen (28/13-23).*

Mit dem Verweis auf den „roten Faden meines Vaters“ wird eine Orientierung am Herkunftsmilieu deutlich. Ein weiterführender akademischer Weg, der sich ihm durchaus eröffnet hätte, wird hier zugunsten der Nähe zum Herkunftsmilieu verlassen. Das akademische Milieu wird dabei als ein Gegensatz zur „praktischen“ Arbeit gesehen, wobei letztere ihm besser läge. Mit der Formulierung, er habe den roten Faden seines Vaters „wieder aufgenommen“, wird deutlich, dass er diesen offensichtlich zwischenzeitlich, nämlich mit Eintritt in das Gymnasium, verloren hatte. Betrachten wir das Interview insgesamt, wird deutlich, dass Gerd Schreiber seiner Wahrnehmung nach mit Eintritt in das Gymnasium und dem folgenden Studium zum „ungemütlichen Sohn“, mit der erfolgreichen Einmündung als Gewerkschaftsfunktionär jedoch zum „Vorzeigesohn“ (7/10) wurde.

So zeigt eine genauere Analyse der Darstellung des Studiums im Interview, dass sich für diesen Bildungsabschnitt – und keinesfalls nur für die Zeit am Gymnasium – Passungsprobleme finden lassen. Zusammengefasst kann damit gesagt werden, dass in dem Fall auch subtile Mechanismen der (Selbst-)Abdrängung aus dem akademischen

Milieu sichtbar werden, die dazu führen, einen potenziell möglichen weiterführenden akademischen Weg nicht einzuschlagen. Die Beharrungskräfte des Herkunftsmilieus erweisen sich somit als wirkmächtiger als die neuen Optionen im akademischen Milieu.

### 3.2 Die Fallrekonstruktion

Im Folgenden soll der Fall Gerd Schreiber auf Basis der Auswertung mit Hilfe eines fallrekonstruktiven Verfahrens, nämlich des Verfahrens der hermeneutischen Fallrekonstruktion (Rosenthal 1995; Mieth 2014), dargestellt werden. Wie oben beschrieben, spielt in einem solchen Verfahren die Rekonstruktion des Gesamtzusammenhangs sowie das Prinzip der Sequenzialität die zentrale Rolle. Entsprechend des für die Analyse gültigen „Totalitätsprinzips“ müssen in diesem Verfahren alle Passagen ohne „Vor-Selektion“ interpretiert werden, unabhängig davon, wie „klein und unscheinbar“ Passagen sind und ob diese als relevant für die Fragestellung erachtet werden oder nicht (vgl. Oeverman 2000: 100).

*Nur wenn ich unterschiedslos alles an einem gewählten Protokollabschnitt lückenlos in die Sequenzanalyse einbeziehe, bin ich gezwungen, den inneren gesetzmäßigen Zusammenhang der Fallstruktur eines konkreten Gebildes, einer je konkreten historischen Praxis zu erschließen und zu explizieren, denn erst die Lückenlosigkeit führt vom bloß in gewisser Beliebigkeit sammelnden Klassifizieren zum zwingenden Erschließen (Oevermann 2000: 101).*

Für die Biographieforschung beinhaltet dies die uneingeschränkte Interpretation der gesamten narrativen Eingangserzählung eines Interviews. Es darf in der Eingangserzählung keine Passage nicht interpretiert werden – egal wie weit vom Thema entfernt diese auf den ersten Blick erscheinen mag. Jede Sequenz muss strikt entlang derselben Analyse Kriterien interpretiert werden. Es geht in den Analyseschritten darum, „zu vermeiden, den Text unter unsere alltagsweltliche und wissenschaftlichen Relevanz- und Theoriesysteme zu subsumieren“ und stattdessen „die Regeln seiner Strukturiertheit zu rekonstruieren“ (Rosenthal 1993: 208). Die Gesamtgestalt einer Lebensgeschichte, die sich aus den subjektiven Sinnsetzungen der Befragten ergibt, kann nur erfasst werden, wenn die Erlebnisse und Themen nicht „unter einem anderen Rahmen subsumier(t)“ (ebd.: 209) werden, sondern der biographische Gesamtzusammenhang bestehen bleibt. Das heißt, die einzelnen Passagen eines Interviews dürfen nicht aufgrund ihrer „äußerlich gleichen phänomenalen Gegebenheiten“ (ebd.), wie dies beispielsweise die Frage nach Passungsproblemen nahelegen würde, gruppiert werden, sondern mögliche Passungsprobleme müssen immer im Gesamtkontext des Interviews betrachtet werden. Dies bedeutet, dass jede Passage im Gesamtverlauf ihrer Entstehung interpretiert werden muss. Konkret heißt das, dass ich nicht Passagen, in denen es um Passungsverhältnisse geht, einfach miteinander vergleichen kann oder gerade diese besonders differenziert feanalytisch untersuche, sondern immer den Entstehungskontext und die sequenzielle Stellung dieser Passagen mit in die Analyse einbeziehen muss. So muss zunächst das Interview in seiner Eigenlogik rekonstruiert werden, was seinen Ausdruck in der Formulierung einer Strukturhypothese findet. Die jeweils interessierende Fragestellung wird dann erst in einem zweiten Schritt vor dem Hintergrund der rekonstruierten Fallstruktur untersucht.

Das Verfahren der hermeneutischen Fallrekonstruktion unterscheidet sich hinsichtlich der konkreten Analyseschritte vom Verfahren der Objektiven Hermeneutik, folgt aber grundsätzlich der von Oevermann beschriebenen Grundlogik. Es besteht aus drei zentralen Schritten, nämlich der Analyse der biographischen Daten, der Analyse der Selbstpräsentation im Interview (Analyse des thematischen Feldes) und die Kontrastierung beider Analyseschritte.<sup>9</sup> Im Schritt der Analyse der biographischen Daten wird danach gefragt, was ein Mensch aller Wahrscheinlichkeit nach im Verlaufe seines Lebens erlebt hat und welche Umgangsformen er damit gefunden hat. In der thematischen Feldanalyse geht es darum, zu untersuchen, warum und wie sich eine Person aus der Gegenwartsperspektive (intendiert oder latent gesteuert) selbst präsentiert. Es geht darum herauszufinden, „welche Mechanismen die Auswahl sowie die temporale und thematische Verknüpfung der Geschichte steuern“ (ebd.: 218) oder, anders gesagt, welcher „Beziehungszusammenhang“ (Rosenthal 2005: 184) zwischen den einzelnen Teilen eines Interviews bestehen. Beim Schritt der Kontrastierung geht es darum, was in der Biographie (erlebte Lebensgeschichte) diese Form der Selbstdarstellung (erzählte Lebensgeschichte) nahelegt. Es geht somit darum „die Mechanismen des Vorstelligwerdens und der Auswahl von Erlebnissen aus dem Gedächtnis“ sowie „die Unterschiede zwischen Vergangenheits- und Gegenwartsperspektive“ zu erfassen (vgl. ebd.).

Betrachten wir nun das Interview mit Gerd Schreiber mit diesem methodischen Zugriff.<sup>10</sup> Für die Analyse der Selbstdarstellung im Interview ist zunächst eine Unterscheidung zwischen narrativer Eingangserzählung und Nachfrageteil erforderlich. Die thematische Feldanalyse erfolgt ausschließlich für die narrative Eingangserzählung, da nur diese wirklich selbststrukturiert ist, während sich der Nachfrageteil bereits an den Relevanzen der Interviewenden orientiert. Zur Vorbereitung der Analyse wird der Text der narrativen Eingangserzählung in der zeitlichen Abfolge nach Textsorten (Beschreibung, Argumentation, Erzählung), Themenwechsel und Sprecherwechsel sequenziert. Dem Verlauf des Textes entsprechend, wird dann ausnahmslos jede Sequenz ausgelegt (zum Vorgehen siehe Rosenthal 2005: 183 ff.). Ziel der Analyse ist es herauszuarbeiten, welche thematischen Felder vom Biographen wie ausgestaltet werden und welche potenziell naheliegenden Felder nur angedeutet oder gar nicht thematisiert werden.

Bei der Analyse der narrativen Eingangserzählung des Interviews mit Gerd Schreiber lässt sich das thematische Feld mit der Aussage beschreiben: Wie ich den „roten Faden meines Vaters wiederaufgenommen“ habe und er so durch mich seinen Aufstieg machen konnte. Das Feld besteht aus zwei Teilen: Der erste Teil ist durch die Thematik des Fluchthintergrundes seiner Eltern und des damit verbundenen sozialen Abstieges geprägt, aufgrund dessen die Eltern in der Öffentlichkeit und in der Schule abgewertet wurden – was in völligem Widerspruch zum persönlichen Erleben von Gerd Schreiber stand. Diese schwierige Situation führte dazu, dass er im Gymnasium zunächst seinen Platz nicht fand und nicht versetzt wurde. Diese Nicht-Versetzung im Gymnasium markiert dann den Übergang zum zweiten Teil des thematischen Feldes, das zum Inhalt hat, er habe danach „seine Rolle“ gefunden, sodass die weitere Geschichte „relativ schnell

---

9 Bei Rosenthal sind noch weitere Analyseschritte beschrieben, wie beispielsweise die Feinanalyse oder die Rekonstruktion der Fallgeschichte. Diese Schritte dienen eher dazu, die Analyse komplexer zu machen, verändern aber nicht die in den drei Schritten dargestellte Grundlogik.

10 Dieses Verfahren ist sehr komplex und kann von daher hier nicht vollständig dargestellt werden. Ich konzentriere mich deshalb auf die Darstellung der Auswertungsschritte, die für die Argumentation in diesem Artikel zentral sind.

erzählt“ sei. „Seine Rolle“ ist die Verbindung seines weiteren Bildungsweges mit einer aktiven politischen und gewerkschaftlichen Tätigkeit, durch die letztlich auch die erfolgreiche Berufseinmündung möglich war. Als Strukturhypothese für die erzählte Lebensgeschichte lässt sich also formulieren, dass Gerd Schreiber seinen Bildungsweg in Fortsetzung der Tradition seines Vaters versteht.

Um die Bedeutung von Passungsverhältnissen für die Biographie von Gerd Schreiber einschätzen zu können, müssen diese nun in der Gesamtgestalt dieser biographischen Selbstpräsentation betrachtet werden. In diesem Gesamtkontext wird deutlich, dass die Passungsprobleme für die Bildungsbiographie eher von geringer Bedeutung sind. Lediglich fünf Zeilen der vierseitigen Eingangserzählung behandeln diese Thematik. Das thematische Feld selbst und damit die dominante biographische Selbstsicht wird durch ein ganz anderes Thema strukturiert, nämlich die Beziehung zum Vater. Im Fokus steht dabei nicht eine Milieuentfernung durch den Bildungsweg, sondern ganz im Gegenteil ein Anknüpfen an dasselbe.

Die Nichtversetzung am Gymnasium kann auch auf dieser Analyseebene durchaus habituell geprägt interpretiert werden, sodass auch in der biographischen Gesamtsicht des Bildungsweges Passungsprobleme von Relevanz sind. Allerdings zeigt die Zweiteilung des thematischen Feldes, dass diese sehr eindeutig auf die Zeit bis zur neunten Gymnasialklasse (erster Teil des thematischen Feldes) begrenzt sind. Eine Interpretation von Passungsproblemen in die Zeit danach (zweiter Teil des thematischen Feldes) – wie oben vorgenommen – erscheint aus dieser Perspektive nicht angemessen.

Wechseln wir auf die Ebene der Fallrekonstruktion insgesamt, für die nun auch der Nachfrageteil und die Analyse der biographischen Daten (erlebte Lebensgeschichte) einbezogen werden kann, steht der Fall für eine Milieukontinuität an der Universität. Über die Nutzung des bereits in der Gymnasialzeit geschaffenen sozialen Kapitals (GEW-Studierendengruppe, Fachschaft, AStA) ist es Gerd Schreiber möglich, an der Universität einen sozialen Raum zu finden, den er als „passend“ erlebt. Teile des Raumes, die für ihn nicht passend sind, gestaltet er – ebenfalls mit Rückgriff auf sein soziales Kapital – so um, dass sie passender werden. Da sein biographisches Interesse darauf ausgerichtet ist, „den roten Faden seines Vaters“ fortzuschreiben, ist ein Wechsel in die Gewerkschaftsarbeit biographisch sehr viel naheliegender als eine akademische Karriere. Der Fall steht somit als Beispiel dafür, dass Milieubindungen so transformiert werden, dass diese unterstützend für einen weiterführenden Bildungsweg sind und der Biograph Möglichkeiten findet, die Universität erfolgreich zu durchlaufen, ohne den Bezug zum Herkunftsmilieu zu verlieren. Statt einseitiger Anpassung an die Normen der Universität verändert er seinerseits – gemeinsam mit anderen – deren Normen. Passungsprobleme an der Universität werden zwar erzählt, stellen aber in der biographischen Gesamtsicht Nebenschauplätze dar und waren wahrscheinlich kaum relevant für den Studienverlauf. Gerd Schreibers Interesse ist es, einen weiterführenden Bildungsweg erfolgreich zu durchschreiten und seinerseits verändernd auf die bildungsbürgerlichen Bildungsinstitutionen einzuwirken, ohne die Bindung ans Herkunftsmilieu zu verlieren. Sein Ziel ist damit weniger ein individueller Aufstieg als vielmehr die Möglichkeit, das eigene erworbene kulturelle Kapital so einzusetzen, dass es dem Herkunftsmilieu wieder zugutekommt.

Warum konnte ich aber, wie in der Fallbeschreibung dargestellt, ausführlich Passungsprobleme an der Universität beschreiben? Dies hat zwei Gründe: Zum einen hängt dies damit zusammen, dass ich im Nachfrageteil der Interviews sehr spezifisch in diese

Richtung nachgefragt habe. Alle im Kapitel zur Fallbeschreibung zitierten Passagen entstammen dem Nachfrageteil des Interviews, nicht aber der narrativen Eingangserzählung. Da ich zum Interviewzeitpunkt selbst noch eine Anhängerin der These der Bedeutung von Passungsproblemen war, habe ich alle Erzählangebote in diese Richtung dankbar aufgenommen und genau diese Bereiche vertiefend nachgefragt. Da es auch im Nachfrageteil so ist, dass allein forschungspraktisch nie alle in der Eingangserzählung angesprochenen Themen nachgefragt werden können, wird ein spezifischer Fokus gesetzt. In diesem Fall eben der, dass gerade die (wenigen) Hinweise auf Passungsprobleme besonders ausführlich nachgefragt und damit auch erzählt werden konnten. Die Interviewführung wurde somit stark von dem eigenen wissenschaftlichen Interesse dominiert.<sup>11</sup>

Zum konnte ich in der Fallbeschreibung Passungsprobleme an der Universität beschreiben, weil ich die latente Ebene der Darstellung in die Interpretation einbezogen habe. Wenn davon ausgegangen wird, dass habituelle Prägungen und Passungsprobleme nur begrenzt bewusst zugänglich sind und erst durch hermeneutische Analysearbeit verstehbar gemacht werden müssen (vgl. Bremer/Teiwes-Kügler 2013: 98), ist es naheliegend, in diese Richtung gezielt weiterzusuchen. Genau dies wurde in der Fallbeschreibung oben vorgenommen. Obwohl Gerd Schreiber als sozialwissenschaftlich in diese Richtung geschulte Person auf die Frage nach Passungsproblemen im Studium diese *expressis verbis* verneinte, bezweifelte ich diese Aussage und begab mich gezielt auf die Suche nach diesen. Und wenn ich gezielt danach suche, werde ich sie auch finden – und sei es entgegen den Selbstdeutungen des Befragten. Die theoretische Vorannahme, dass Passungsprobleme eben oft nicht bewusst, nichtsdestotrotz aber subtil wirkmächtig sind, ist damit zwar theoretisch korrekt und findet, wie oben dargestellt, empirische Belege, macht aber letztlich einen Nebenschauplatz biographischer Erfahrungen zum Hauptfokus.

Die verbindende Aussage sowohl auf der Ebene der Fallbeschreibung als auch der Fallrekonstruktion ist jedoch die Feststellung einer starken Milieubindung. Trotz eines weiten Aufstieges bleibt Herr Schreiber habituell stark an das Milieu gebunden, aus dem er ursprünglich kam. Er steigt somit zwar formal auf, bleibt aber mental an das Herkunftsmilieu gebunden. Doch ist das ein Problem? Auch bei evangelischen Pfarrer\*innen oder Ärzt\*innen gibt es eine hohe familiäre Selbstreproduktion, ohne dass diese Verhaftung im bildungsbürgerlichen Herkunftsmilieu als Problem gesehen wird. Inwieweit bestimmen hier implizite Hierarchien die Interpretationen? Die frühe Arbeiterbewegung war durch eine große Ambivalenz bezüglich Bildungsaufstiegen gekennzeichnet, wurde doch die Gefahr gesehen, dass die Bildungsaufsteigenden damit ihrer eigenen Klasse verloren gehen würden. Herr Schreiber kann hier als ein Beleg dafür gelten, dass das nicht so sein muss. Als Gewerkschaftsfunktionär stellte er seine Kompetenzen und Erfahrungen ganz gezielt in den Dienst seines eigenen Herkunftsmilieus. Und das ist für ihn eine ganz bewusste Entscheidung. Obwohl er, wie oben dargestellt, auch die Wissenschaft „total interessant“ fand, entschied er sich gegen diesen Weg, da

---

11 Jetzt könnte gesagt werden: „Das war eben eine schlechte Interviewführung. So etwas sollte nicht passieren.“ Dem kann ich entgegenhalten, dass ich seit Jahrzehnten narrative Interviews führe und bestens mit dieser Fragetechnik vertraut bin. Wenn selbst mir ein solcher Bias unterläuft, ist die Gefahr bei Noviz\*innen im Feld noch um ein Vielfaches höher – noch dazu, wenn die Erhebungsmethode nicht auf die Gesamtbiographie, sondern lediglich auf die Bildungsbiographie oder gar Passungsprobleme ausgerichtet ist.

für ihn der Weg in die Gewerkschaft „sinnvoller“ erschien. Vielleicht können wir hier der Selbstdeutung der Interviewten folgen, der dies als eine bewusste Entscheidung darstellt, anstatt latent andere Motive zu unterstellen?

#### 4. Kommunikative Validierung

Kommunikative Validierung bedeutet die „dialogförmige Überprüfung der Validität von Erkenntnisansprüchen“ (Kvale 1995: 429). Bei dieser Auswertung werden die „beforschten Subjekte in die Interpretation der Daten“ einbezogen bzw. die Ergebnisse werden unmittelbar zurückgemeldet (Flick 1995: 171). Bezogen auf Fallrekonstruktionen, die auch den latenten Sinn des Gesagten interpretieren, ist es allerdings fraglich, ob damit „wirklich eine Erhöhung der Validität verbunden ist“ (Miethe 2003: 227), da hier Abwehrmechanismen auf Seiten der Interviewten wie der Forschenden eine Rolle spielen können und damit „sowohl Bestätigung als auch Widerspruch seitens der Untersuchten gleichermaßen subjektiv deutbar sind und im Zweifelsfall zuungunsten der Forschenden interpretiert werden können“ (ebd.). Ich bin von daher nicht unbedingt eine Verfechterin dieses Ansatzes, habe mich in diesem Fall aber doch dazu entschieden, diesen Weg zu beschreiten, da Herrn Schreiber als mit dem Thema sozialer Ungleichheit vertrautem Sozialwissenschaftler auch eine wissenschaftliche Metaebene zur Interpretation zur Verfügung steht.

Der Artikel wurde Gerd Schreiber Mitte Januar 2022 zugeschickt. Nach einem gemeinsamen Gespräch Anfang Februar stellte er eine ausführlich kommentierte Version des Artikels zur Verfügung. In der Folge wurden kleinere biographische Korrekturen an der Falldarstellung/Fallbeschreibung vorgenommen – die prinzipielle Interpretation wurde jedoch nicht verändert. Eine spontane, zunächst per E-Mail mitgeteilte Äußerung zu den beiden Interpretationen lautete: „Da war mir deine Interpretation dieses Teils meines Lebensweges in der Fallrekonstruktion schon sympathischer“. <sup>12</sup>

Im Gespräch wurde dies dann noch weiter ausgeführt. Hier äußert er sich auch positiv über die Darstellung in der Fallbeschreibung. Die Darstellung der Situation in der Schule und die dort wahrgenommenen habituellen Nicht-Passungen seien prinzipiell sehr gut gelungen. Für die Schulzeit nach der Nichtversetzung und vor allem für das Studium halte er die Interpretationen aber für nichtzutreffend. Hier sei es ihm um etwas ganz Anderes gegangen, nämlich um das, was in der Fallrekonstruktion herausgearbeitet wurde. Es ginge ihm darum, sich die Institution so weit wie möglich zu eigen zu machen und zu verändern – genau dies sei auch bereits in der zweiten Phase der Gymnasialzeit das zentrale Moment gewesen, als „wir im Park lagen und philosophische Texte lasen“. Die zusammenfassende Interpretation der Fallrekonstruktion als ein Beispiel dafür, „dass Milieubindungen so transformiert werden, dass diese unterstützend für einen weiterführenden Bildungsweg sind und der Biograf auch Möglichkeiten findet, die Universität erfolgreich zu durchlaufen, ohne den Bezug zum Herkunftsmilieu zu verlieren“, wird von ihm schriftlich kommentiert mit: „Da erkenne ich mich tatsächlich wieder.“

Wichtiger noch als die Differenzierung zwischen Falldarstellung und Fallbeschreibung war dem Interviewpartner aber der Hinweis auf die Wichtigkeit der Normativität von Deutungen,

---

<sup>12</sup> E-Mail vom 24.1.2022.

*oder vielleicht einfacher: zwischen der Macht von Hypothese und Vorurteil und der möglichen und notwendigen Offenheit der Forscherin / des Forschers gegenüber seinem „Gegenstand“. Mir geht durch den Kopf, dass auch der Forscher / die Forscherin in Kontexten lebt und arbeitet, die Einfluss auf Fragestellungen, Methodik und Ergebnis(-interpretation) haben. (...) Es ist ja ein Merkmal „kritischer Wissenschaft“, diese eigenen Produktions- und Reproduktionsbedingungen zu reflektieren.<sup>13</sup>*

Diese, auch oben im Artikel angesprochene, Reflexion der eigenen Normativität der Deutungen ist vielleicht der wichtigste Punkt überhaupt. Trotz aller methodischen Kontrolliertheit der Interpretationen fließen - bestenfalls bewusst - eigene Vorstellungen aus politischem Interesse in die Interpretationen und Falldarstellungen ein. Dieses Grundproblem besteht bei allen hier diskutierten methodischen Verfahren gleichermaßen – nichts und niemand ist völlig frei davon. Die Reflexion darüber, was unserer Meinung nach einen erfolgreichen Bildungsaufsteiger kennzeichnet oder wie diese Personengruppe besonders gut hochschuldidaktisch oder politisch unterstützt werden kann, ob beispielsweise über Betonung der Probleme oder Förderung der Stärken – bleibt damit die größte Herausforderung jeder empirischen Arbeit.

## 5. Fazit und Relativierungen

Ich habe das Problem der Wirkmächtigkeit theoretischer Vorannahmen in der Gegenüberstellung von Fallbeschreibungen und Fallrekonstruktionen verdeutlicht. Diese Gegenüberstellung ist eher idealtypisch zu verstehen. Auch wenn bei Fallrekonstruktionen die Wahrscheinlichkeit höher ist, sich weniger von *ex-ante*-Theorien leiten zu lassen, sind auch diese kein „Allheilmittel“, sondern ihrerseits nicht immer frei von impliziten theoretischen Vorannahmen (vgl. Miethe 2014). Auch gibt es gerade aufgrund der Komplexität der Rekonstruktion durchaus „schlechte“ Fallrekonstruktionen, genauso wie es „gute“ Inhaltsanalysen geben kann. Ich möchte von daher nicht eine Methode über die andere stellen – je nach Forschungsinteresse hat jede qualitative Methode ihre Stärken und Schwächen. Gerade meine im Artikel geäußerte Kritik an der Interpretation latenter Sinninhalte betrifft die Habitushermeneutik genauso wie die Fallrekonstruktion. Die Interpretation latenter Sinninhalte ist eine schwierige Gratwanderung, maßen wir als Interpret\*innen uns doch an, etwas „besser“ als die Untersuchten selbst zu wissen. Worum es mir im Artikel primär ging, war die Verdeutlichung, welche Auswirkungen *ex-ante*-Theorie für die Interpretation von Passungsproblemen von Bildungsaufsteiger\*innen hat. Neben den *ex-ante*-Theorien stellen implizite Normen und Werte eine potenzielle Gefahr der Interpretation dar, die methodisch zwar unterschiedlich gut kontrolliert, aber nie vollständig aufgelöst werden können.

In meinem Artikel habe ich mich kritisch gegenüber habitushermeneutischen Forschungen geäußert. Ich möchte hier nicht missverstanden werden: Die Forschung zur Bedeutung von habituellen Passungsproblemen hat in den letzten Jahren wichtige und richtungweisende neue Befunde über den Zusammenhang von Bildungsaufstieg, Herkunftsmilieu und Bildungsinstitutionen zutage gefördert. Mit diesen Forschungen

---

13 E-Mail vom 24.1.2022.

wurde es möglich, subtile Mechanismen der Ausgrenzung und Abdrängung nachzuweisen, und ich selbst bin in meinem wissenschaftlichen Denken stark aus dieser Richtung angeregt worden. Aber wir müssen auch die Grenzen dieses Ansatzes sehen, der darin besteht, dass er sich auf die Untersuchung der „feinen Unterschiede“ (Bourdieu) habitueller Prägungen konzentriert. Diese können jedoch nicht als alleiniges Grundproblem der Situation von Bildungsaufstiegen im akademischen Raum generalisiert werden.

Eine einseitige Fokussierung auf habituelle Prägungen wird der Komplexität von Bildungsaufstiegen nicht gerecht. Durch den einseitigen Fokus auf Bourdieus Konzeption und eine methodisch nicht ausreichend kontrollierte, zu stark theoriegeleitete Erhebung und Auswertung des Materials wird die Bedeutung der Passungsprobleme *ex ante* gesetzt und nicht wirklich offen im biographischen Gesamtkontext rekonstruiert. Dies schließt nicht aus, dass es biographische Typen geben kann, für die solche Passungsprobleme das zentrale handlungsleitende Thema darstellen. Dabei handelt es sich jedoch allenfalls um eine Teilgruppe der Bildungsaufsteiger\*innen. Die Gleichsetzung „Bildungsaufsteiger\*in gleich Passungsproblem“ muss endlich durchbrochen und zu einer offenen empirischen Frage umformuliert werden. Bildungsungleichheit basiert letztlich auf einer „Vielzahl von Ursachen, eine[r] komplexe[n] Wechselwirkung verschiedener Einflüsse“ (Becker 2009: 117), die auch in der qualitativen Forschung jeweils ergebnisoffen und methodisch kontrolliert rekonstruiert werden müssen. Das Wissen um die Wirkmächtigkeit von Passungsproblemen sollte bei der Interpretation im Sinne der Grounded Theory eher als bekanntes, kritisch zu hinterfragendes Vorwissen reflektiert werden, denn als zugrunde gelegte Interpretationsfolie dienen.

#### LITERATUR

- Albrecht-Heide, Astrid (1974): Entfremdung statt Emanzipation: Sozialisationsbedingungen des zweiten Bildungsweges, Frankfurt am Main.
- Alheit, Peter (2005): „Passungsprobleme“: Zur Diskrepanz von Institution und Biographie – Am Beispiel des Übergangs sogenannter „nicht-traditioneller“ Studenten ins Universitätssystem, in: Helmut Arnold, Lothar Böhnisch und Wolfgang Schröder (Hg.): Sozialpädagogische Beschäftigungsförderung, Lebensbewältigung und Kompetenzentwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter, Weinheim, 159-172.
- Becker, Rolf (2009): Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten, in: Ders. (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie, Wiesbaden, 85-130.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-531-91711-5\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91711-5_4)
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, in: Reinhard Kreckel (Hg.): Soziale Ungleichheiten, Soziale Welt, Sonderband 2, Göttingen, 183-198.
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede, Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 658, Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt, Über Bildung, Schule und Politik, Schriften zu Politik & Kultur, Bd. 4, Hamburg.
- Bourdieu, Pierre und Jean-Claude Passeron (1971): Die Illusion der Chancengleichheit, Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs, Texte und Dokumente zur Bildungsforschung, Stuttgart.
- Bremer, Helmut und Christel Teiwes-Kügler (2013): Zur Theorie und Praxis der „Habitus-Hermeneutik“, in: Anna Brake, Helmut Bremer und Andrea Lange-Vester (Hg.): Empirisch arbeiten mit Bourdieu, Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen, Weinheim, Basel, 93-129.

- Bublitz, Hannelore (1980): Ich gehörte irgendwie so nirgends hin..., Arbeitertöchter an der Hochschule, Gießen.
- Carnicer, Javier A. (2017): Bildungsaufstiege mit Migrationshintergrund, Eine biografische Studie mit Eltern und Söhnen türkischer Herkunft, Adoleszenzforschung, Bd. 5, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15832-3>
- Clarke, Adele E. (2005): Situational analysis, Grounded theory after the postmodern turn, Sage.
- El-Mafaalani, Aladin (2012): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus, Habitus-transformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkischstämmigen, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19320-5>
- Flick, Uwe (1995): Stationen des qualitativen Forschungsprozesses, in: Uwe Flick, Ernst von Kardorff, Heiner Keupp, Lutz von Rosenstiel und Stephan Wolff (Hg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung, Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen, Weinheim, 148-173.
- Glaser, Barney G. und Anselm L. Strauß (1967): The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research, Chicago.
- Haerberlin, Urs und Eva Niklaus (1978): Identitätskrisen, Theorie und Anwendung am Beispiel des sozialen Aufstiegs durch Bildung, UTB, Bd. 697, Bern, Stuttgart.
- Hummrich, Merle (2009<sup>2</sup>): Bildungserfolg und Migration, Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 33, Wiesbaden.
- Kallmeyer, Werner und Fritz Schütze (1977): Zur Konstitution von Kommunikationsschemata, in: Dirk Wegner (Hg.): Gesprächsanalyse, Hamburg, 159-274.
- Käpplinger, Bernd, Ingrid Miethe und Birthe Kleber (2019): Fremdheit als grundlegendes Erleben von Bildungsaufsteiger\_innen im Hochschulsystem?, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 39, Heft 3, 296-311.
- Kelle, Udo (1994): Empirisch begründete Theoriebildung: Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung, Status passages and the life course, Bd. 6, Weinheim.
- Kelle, Udo (1996): Die Bedeutung theoretischen Vorwissens in der Methodologie der Grounded Theory, in: Rainer Strobl und Andreas Böttger (Hg.): Wahre Geschichten?, Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews, Konferenzschrift, 1995 Hannover, Interdisziplinäre Beiträge zur kriminologischen Forschung, Bd. 2, Baden-Baden, 22-47.
- Kvale, Steinar (1995): Validierung: Von der Beobachtung zu Kommunikation und Handeln, in: Uwe Flick, Ernst von Kardorff, Heiner Keupp, Lutz von Rosenstiel und Stephan Wolff (Hg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung, Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen, Weinheim, 427-431.
- Lange-Vester, Andrea (2009): Bildungsaufsteiger, Sozialdiagnosen mit begrenzter Haftung, in: Barbara Friebertshäuser, Markus Rieger-Ladich und Lothar Wigger (Hg.): Reflexive Erziehungswissenschaft: Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu, Wiesbaden, 267-285. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91645-3\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91645-3_15)
- Lange-Vester, Andrea (2016): Soziale Milieus und BildungsaufsteigerInnen im Hochschulstudium, in: Dies. und Tobias Sander (Hg.): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium, Weinheim, Basel, 143-162
- Lange-Vester, Andrea, und Tobias Sander (Hg.) (2016): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium – Zur Einführung, in: Dies. und Tobias Sander (Hg.): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium, Weinheim, Basel, 7-24.
- Mayring, Philipp (1996<sup>3</sup>): Einführung in die qualitative Sozialforschung, Weinheim.
- Miethe, Ingrid (2003): Das Problem der Rückmeldung, Forschungsethische und -praktische Erfahrungen und Konsequenzen in der Arbeit mit hermeneutischen Fallrekonstruktionen, in: Zeitschrift für qualitative Bildungs- und Sozialforschung, 4, Heft 2, 223-239.
- Miethe, Ingrid (2012): Grounded Theory und Bildungstheorie, in: Ingrid Miethe und Hans-Rüdiger Müller (Hg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie, Konferenzschrift, 2010 Berlin, Opladen, Farmington Hills, 149-171. <https://doi.org/10.2307/j.ctvd7w919.11>

- Miethe, Ingrid (2014): Neue Wege in der Biografieforschung, Der Ansatz der theorieorientierten Fallrekonstruktion, in: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 15, Heft 1-2, 163-179. <https://doi.org/10.3224/zqf.v14i1-2.21333>
- Miethe, Ingrid (2017): Der Mythos von der Fremdheit der Bildungsaufsteiger\_innen im Hochschulsystem, in: Zeitschrift für Pädagogik, 63, Heft 6, 686-707.
- Miethe, Ingrid (im Erscheinen): Bildungsaufstieg und soziale Bewegungen. Bildungs- und Lernprozesse als Bindeglied zwischen individueller und gesellschaftlicher Transformation. In: Bunk, Benjamin/Maurer, Susanne (Hg.): Protest und Selbstverhältnisse. Weinheim und Basel.
- Miethe, Ingrid, Wibke Boysen, Sonja Grabowsky und Regina Kludt (2014): First Generation Students an deutschen Hochschulen, Studiensituation und Selbstorganisation am Beispiel der Initiative [www.ArbeiterKind.de](http://www.ArbeiterKind.de), Forschung aus der Hans-Böckler-Stiftung, Bd. 167, Berlin. <https://doi.org/10.5771/9783845268354>
- Miethe, Ingrid, Regina Soremski, Maja Suderland, Heike Dierckx und Birthe Kleber (2015): Bildungsaufstieg in drei Generationen, Zum Zusammenhang von Herkunftsmilieu und Gesellschaftssystem, Opladen, Berlin, Toronto. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0225>
- Möller, Christina (2015): Herkunft zählt (fast) immer, Soziale Ungleichheiten unter Universitätsprofessorinnen und -professoren, Zugleich Dissertation Technische Universität Darmstadt 2014, Weinheim.
- Oevermann, Ulrich (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis, in: Klaus Kraimer (Hg.): Die Fallrekonstruktion, Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung, Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1459, Frankfurt am Main, 58-156.
- Oevermann, Ulrich, Tilmann Allert, Elisabeth Konau und Jürgen Krambeck (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften, in: Hans-Georg Soeffner (Hg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften, Stuttgart, 352-433. [https://doi.org/10.1007/978-3-476-03120-4\\_19](https://doi.org/10.1007/978-3-476-03120-4_19)
- Pollack, Reinhard (2010): Kaum Bewegung, viel Ungleichheit: Eine Studie zu sozialem Auf- und Abstieg in Deutschland, Herausgegeben von der Heinrich-Böll-Stiftung, Schriften zu Wirtschaft und Soziales, Bd. 5, Berlin. Online als PDF: [https://www.boell.de/sites/default/files/KaumBewegung-vielUngleichheit\\_V01\\_kommentierbar.pdf](https://www.boell.de/sites/default/files/KaumBewegung-vielUngleichheit_V01_kommentierbar.pdf)
- Raiser, Ulrich (2007): Erfolgreiche Migranten im deutschen Bildungssystem – es gibt sie doch, Lebensläufe von Bildungsaufsteigern türkischer und griechischer Herkunft, Politik, Gemeinschaft und Gesellschaft in einer globalisierten Welt, Bd. 6, Berlin.
- Rosenthal, Gabriele (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte, Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen, Frankfurt am Main, New York.
- Rosenthal, Gabriele (2005): Interpretative Sozialforschung, Eine Einführung, Grundlagentexte Soziologie, Weinheim, München.
- Schmitt, Lars (2010): Bestellt und nicht abgeholt, Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92193-8>
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview, in: Neue Praxis, 13, Heft 3, 283-293.
- Spiegler, Thomas (2015): Erfolgreiche Bildungsaufstiege, Ressourcen und Bedingungen, Weinheim, Basel.
- Streeck, Ulrich (1981): Zwischen Drinnen und Draußen: Zur doppelten Orientierung sozialer Aufsteiger, in: Zeitschrift für psychosomatische Medizin und Psychoanalyse, 27, Heft 1, 25-44.
- Suderland, Maja (2011): Die Zeit war reif: Arbeiterkinder an die Hochschule!, Bildung – Generation – Zeitgeist, Geschichte im Westen, Zeitschrift für Landes- und Zeitgeschichte, 89-116.

- Tepecik, Ebru (2011): Bildungserfolge mit Migrationshintergrund, Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischstämmiger Herkunft, Wiesbaden.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-92574-5>
- Theling, Gabriele (1986): Vielleicht wär ich als Verkäuferin glücklicher geworden, Arbeitertöchter und Hochschule, Münster.
- Valencia, Richard R. (2010): Dismantling Contemporary Deficit Thinking, *Educational Thought and Practice*, New York. <https://doi.org/10.4324/9780203853214>
- Vester, Michael (2004): Die Illusion der Bildungsexpansion, Bildungsöffnungen und soziale Segregation in der Bundesrepublik Deutschland, in: Steffani Engler, Beate Kraus (Hg.): *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen, Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus*, Bildungssoziologische Beiträge, Weinheim, München, 13-54.
- Witzel, Andreas (1985): Das problemzentrierte Interview, in: Gerd Jüttemann (Hg.): *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*, Weinheim, 227-255. Online als PDF: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-5630>

### **Zusammenfassung**

„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; Käpplinger/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.“ Meine Antwort verweist auf ein methodisches Grundproblem, nämlich in welchem Maße in einer qualitativen Forschung theoretische Annahmen eine Interpretation bestimmen (dürfen) und wie offen methodisch gearbeitet werden kann/muss. Die These des Beitrags ist von daher, dass die seit Jahrzehnten beschriebenen Fremdheitserfahrungen und Passungsprobleme (auch) Folge einer zu starken Fokussierung auf die Konzeption Bourdieus ist – eine theoretische Vorprägung, die methodisch nicht ausreichend berücksichtigt wird. Diese theoretische Vorprägung hat Auswirkungen auf Datenerhebung, Sampling und Auswertung und führt im Ergebnis zu einer Überwertung möglicher Passungsprobleme.

# 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 bildungschwachen 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 haben<sup>1</sup>: 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.

Lebensgeschichten zeugen von einem breiten Erfahrungsraum, von Ambivalenzen und Widersprüchen und von differenzierten Handlungsstrategien im Umgang mit Fremdheit.

Im Folgenden wollen wir Miethes Argumente aufgreifen und das Phänomen Fremdheit, insbesondere im Übergang in das Studium, genauer untersuchen. Anhand von zwei Fallbeispielen entwickeln wir aus biographieanalytischer Perspektive Argumente und Anregungen für weitere Analysen, um Fremdheitserfahrungen nicht ausschließlich auf die Habitus-Feld-Relation im Bildungskontext zu beziehen, sondern sie im weiteren Zusammenhang mit den im Laufe eines Lebens gemachten Erfahrungen zu verstehen. Zudem machen wir anhand der Fallbeispiele Vorschläge für eine begrifflich differenziertere Verwendung des Konzepts Fremdheit.

Zunächst werden Informationen zum Projekthintergrund und zum methodischen Vorgehen gegeben (2). Anschließend geht es um die Frage, wie „Fremdheit“ am Übergang in die Universität in den Interviews dargestellt wird (3). Nachfolgend werden diese Erfahrungen aus der Perspektive der Biographieforschung rekonstruiert, zunächst für beide Fälle getrennt (4 und 5). Im Fazit wird der Ertrag dieser Perspektive für die Forschung zu Bildungsaufstiegen und insbesondere im Hinblick auf die These der „Fremdheit“ auf allgemeinerer Ebene festgehalten (6).

## 2. Projekthintergrund und methodisches Vorgehen

Das Projekt „Studienverläufe und Studierenerfahrungen in der Bildungswissenschaft“ wird seit Herbst 2019 an der Universität Wien durchgeführt<sup>2</sup>. Bislang gibt es in Österreich keine systematische biographische Forschung zu Studierenden pädagogischer Studiengänge, weshalb das Projekt Pilotcharakter hat. Weiteren Anlass für die Studie boten die österreichweit eingeführten Aufnahmeprüfungen für das Bachelorstudium Bildungswissenschaft und die Frage, wie sich diese auf die soziale Zusammensetzung der Studienanfänger\*innen sowie auf deren Studienmotivation und -erwartungen auswirken. Im Projekt wurde ein Erhebungsinstrument für die Befragung von Studienanfänger\*innen im Fach entwickelt und bereits in drei Kohorten angewandt.<sup>3</sup> Ein zweites Projektziel bestand darin, differenzierte Einblicke in die Bildungswege, Erfahrungen und Perspektiven der Studierenden zu gewinnen. Hierzu wurden biographisch-narrative Interviews nach Schütze (1983) geführt, hauptsächlich mit Anfänger\*innen der drei Kohorten, aber auch mit einigen fortgeschrittenen Studierenden im BA und MA Bildungswissenschaft. Die Entscheidung für die Erhebungsmethode war theoretisch begründet: Ausgehend von einem elaborierten soziologischen Biographiebegriff (vgl. Fischer/Kohli 1987) betrachten wir Studienverläufe und Studierenerfahrungen nicht als isolierbare „Teilbiographie“, sondern im Gesamtzusammenhang der ganzen Lebensgeschichte, das heißt, im Kontext biographischer Prozessstrukturen und Sinnkonstruktionen (vgl. Dausien 2014). Leitend ist darüber hinaus die Annahme, dass Biographien nicht nur individuelle Erzählungen sind, sondern zugleich soziale Konstruktionen, die

2 Das Pilotprojekt wurde unter Leitung von Bettina Dausien gestartet und im Sommer 2022 beendet. Am Projekt haben Jacqueline Hackl, Verena Leonhartsberger, Flora Petrik und Studierende mitgearbeitet.

3 Es wurde ein umfangreicher Online-Fragebogen erarbeitet, der Kategorien der Studierendensozialerhebung sowie weitere Aspekte der Bildungswege und Studierenerfahrung umfasst. Befragt wurden die Erstsemester im BA Bildungswissenschaft an der Universität Wien aus drei aufeinanderfolgenden Jahrgängen (Wintersemester 2019-21). Auf diesen Teil des Projekts gehen wir hier nicht ein.

durch gesellschaftliche Strukturen und Diskurse konstituiert werden. Biographien verweisen auf individuelle Erfahrungsgeschichten und auf deren soziale Kontexte und können deshalb in der soziologischen Rekonstruktion über beide Aspekte Aufschluss geben.

Bislang liegen gut dreißig, zum Teil mehrstündige Interviews vor. Sie wurden einer globalen Analyse (angelehnt an Rosenthal 2015: 98 f.) unterzogen, sodass wir einen Überblick über relevante sozialstrukturelle Merkmale, Vergleichsdimensionen und angesprochene Themen haben. Mit der Fallrekonstruktion ausgewählter Interviewtranskripte wurde begonnen. Theoretisch und methodisch orientieren wir uns dabei an narrations- und prozessanalytischen Konzepten (vgl. Schütze 1984, 2016). Aufgrund begrenzter Ressourcen haben wir uns allerdings für ein abgekürztes Verfahren entschieden und arbeiten auf der Einzelfallebene mit Verlaufsprotokollen und der sequenziellen Interpretation ausgewählter Kernstellen (vgl. Dausien 1996: 127 ff.). In der Fallauswahl orientieren wir uns am Prinzip maximaler und minimaler Vergleiche im Hinblick auf die sich allmählich entwickelnden Kategorien (angelehnt an die Grounded Theory nach Strauss 1991).

Das Interviewmaterial wurde bislang in Form von Fallstudien zu ausgewählten Themen und Biographien ausgewertet. Im Vordergrund des Interesses standen zunächst Fragen zum Erleben und zur Gestaltung des Übergangs ins Studium. Dabei haben uns besonders solche Fälle interessiert, in denen deutliche Diskrepanzen zwischen dem bisherigen Erfahrungsraum und dem (erlebten) akademischen Feld thematisiert wurden und/oder in denen der Übergang als problematisch und bearbeitungsbedürftig dargestellt und reflektiert wurde.

Für den vorliegenden Beitrag nutzen wir zwei Fälle aus unserem Sample, um an ihnen die Frage zu verfolgen, welche Bedeutung „Fremdheit“ im akademischen Feld für Studierende hat, die aus einem nicht-akademischen Herkunftsmilieu stammen. Die Wahl fiel auf Studierende, die bereits fortgeschritten sind, da wir so die Erfahrungen mit der Universität retrospektiv über einen längeren Zeitraum in den Blick nehmen konnten. Beide Interviewpartnerinnen können als „first generation students“ bezeichnet werden, beide sind auf Umwegen zur Matura und in das Studium gekommen. Sie unterscheiden sich allerdings im Hinblick auf den familiären Herkunftskontext: Magdalena Reder<sup>4</sup> stammt aus einer bäuerlichen Familie vom Land, sie fällt damit in eine statistisch relevante Gruppe von Studierenden unseres Samples<sup>5</sup>. Melisa Coskuns Eltern sind Anfang der 1990er Jahre als „Gastarbeiter“ aus der Türkei nach Österreich eingewandert. In unserem Sample sind Studierende mit familiärer Migrationsgeschichte bislang eher selten, und auch die Daten der Statistik Austria zeigen, dass Studierende der sogenannten „zweiten Generation“ deutlich unterrepräsentiert sind (Unger et al. 2020: 13).

---

4 Personen- und Ortsnamen, die zur Identifikation der Interviewpartnerinnen führen könnten, wurden anonymisiert.

5 In der Studie von Mieth/Käpplinger/Kleber (2019) wird die Relevanz der ländlichen Herkunft innerhalb der Gruppe der first generation students für die Frage nach Fremdheitserleben quantitativ festgestellt – dies lässt die Auswahl von in dieser Hinsicht kontrastiven Fällen sinnvoll erscheinen. Zudem ist der Anteil Studierender aus ländlichen Regionen in den Bildungswissenschaften an öffentlichen österreichischen Universitäten mit 62 Prozent überdurchschnittlich hoch (Unger et al. 2020: 160).

### 3. Übergang in die „fremde Welt“ der Universität? Biographische Erzählungen als Forschungsmaterial

Die Statuspassage in die Universität (vgl. Friebertshäuser 1992, 2008) ist für diejenigen, die sie vollziehen, mit der Herausforderung verbunden, sich in einer neuen sozialen Welt und einer neuen institutionellen Ordnung zurechtzufinden und zugleich die eigene soziale Position und Identität zu überarbeiten. Dass den „Neuankömmlingen“ mit dem Neuen zugleich Fremdes begegnet, im Sinn von Unbekanntem oder Unvertrautem, ist immanenter Bestandteil des Übergangs, für dessen Bearbeitung es institutionalisierte Formate gibt. Die Aufgabe, sich das Fremde anzueignen und vertraut zu machen, stellt sich somit prinzipiell allen Studienanfänger\*innen, und es verwundert deshalb nicht, dass auch in den von uns erhobenen Interviews im Kontext des Studienbeginns häufig Fremdheitserfahrungen artikuliert werden – und zwar von Studierenden unterschiedlicher Klassen- und Bildungsherkünfte, durchaus auch von Kindern aus Akademiker\*innenfamilien.

#### 3.1 Erste Erfahrungen im Feld der Universität – zwei Geschichten

Fremdheit und Befremden klingen auch an, wenn Magdalena Reder den Eindruck schildert, als sie an ihrem „ersten Tag“ vor dem Universitätsgebäude steht: „dieses Ding ist riesig“. Auch das Audimax, das sie „ur<sup>6</sup> verwirrt“ sucht und schließlich gemeinsam mit zwei anderen „Mädels“ findet, die ebenfalls „verwirrt herumgelaufen sind“, erscheint „riesig“ und einschüchternd. Angesichts dieser Situation kommen Zweifel auf: „Was mach’ ich jetzt hier? Und ahm - - okay, wo setzt du dich am besten hin? Sitzt du vorne? Sitzt du hinten? Sitzt du in der Mitte? Setzen wir uns zusammen?“ (MR 14/11-24)<sup>7</sup>

Nach ausführlicher Schilderung der „Platzsuche“ im Hörsaal fährt die Erzählerin mit der szenischen Rekonstruktion des Vorlesungsbeginns fort:

*und dann hat er so angefangen da vorne zu reden, und wir haben nur gedacht, okay, was redet er? [...] ich hab keine Ahnung, von was er redet, wie soll ich das irgendwann in meinen Kopf reinbekommen [...] so dieser Flash von der ersten Vorlesung - dacht ich, bin ich da richtig oder hör ich wieder auf? Also es war so mein erster Gedanke, okay, ich versteh nichts, was der da sagt (MR 15/6-15).*

Auch das Buch zur Vorlesung, das sie sich noch am selben Tag besorgt, bringt keine Beruhigung, sondern verstärkt die Zweifel: „hab dann dort reingeschaut und hab ma gedacht, nein, was mach ich jetzt, wie bin ich auf die Idee gekommen, das zu machen? ... will ich das wirklich? Hör ich wieder auf, bevor ich noch angefangen hab?“ (15/18-24). Die nächste Vorlesung bei einem anderen Professor erscheint ihr zugänglicher: „der redet, wie ihm der Mund gewachsen ist“ (MR 16/1), aber Unsicherheit und Zweifel

<sup>6</sup> Das österreichische Dialektwort „ur“ wird im Interview häufiger verwendet. Es drückt, meist in Verbindung mit Adjektiven, eine Steigerung aus, in etwa wie „sehr“ („ur viele Freunde“, „urgut“).

<sup>7</sup> Zitate aus den Transkripten werden mit Namenskürzeln, Seiten- und Zeilenzahl angegeben. Wird ein Zitat in den Fließtext integriert, ergänzen wir aus Gründen der Lesbarkeit Kommas und Satzzeichen. Werden ganze Passagen zitiert, bleibt das Transkript in der ursprünglichen Form. Die Transkription orientiert sich an Dausien (1996: 613 f.). Zahlen in Klammern geben die Länge von Pausen in Sekunden an, kürzere Zäsuren werden mit einem bis drei „-“ notiert.

bleiben. Als die Abschlussprüfungen des ersten Semesters näherücken, schließt sie mit sich selbst einen Pakt: „irgendwann im Dezember hab ich beschlossen, wenn ich die Prüfung schaffe auf Anhieb, mach ich weiter. Wenn nicht, hör ich wieder auf. [...] geh ich halt das halbe Jahr arbeiten und bewerb mich dann halt fürs Lehramt ...“ (MR 16/16-23).

Auch Melisa Coskun erzählt, auf Nachfrage der Interviewerin, über ihren „ersten Tag an der Universität“ – mit etlichen Parallelen zu Magdalenas Geschichte:

*Ja - - also alles war mir fremd. Menschen waren mir sowieso fremd. Aber nicht nur das - - ähm also wie die Studenten sich da unterhalten haben - ja - und sie konnten schon was - also es war halt so - es war die erste Vorlesung - aber sie wussten schon wo oh wo wo sich die Saal und so - wo das Buffet keine Ahnung alles andere sich im Gebäude halt befindet. Und ein Professor über irgendwas da so erzählt hat - ja? Wenn er so literaturgemäß gelesen - davon wussten sie auch was - und ich bin da gegessen und ich so „okay - - ich weiß ja nichts und ich versteh auch nichts“ keine Ahnung was war das alles? (1) Über was hat er geredet? Ich glaub über Kant und so ja? Über ahm - - - dann alle anderen so wo Bourdieu und so und solche Sachen - er nennt solche Namen und ich denk mir so „Ha? Wer sind die überhaupt? Ja?“ Ich hab das schon irgendwie so immer mitbekommen gehört aber gelesen hab ichs nicht. (1) Ahm ich hab mir schon schlecht gefühlt - weil alle anderen sich so unterhalten konnten. Sie waren ziemlich glücklich - ja? ((lacht)) und und - ich bin nur dagesessen - - ich dachte so okay - - ich sag nichts - wirklich nur dagesessen - und dann hab ich so man - wirklich nur so jemand so kennengelernt weil wir uns ja ständig gesehen haben in der Vorlesung und halt so. ja. (1) War schlimm ((lacht)) schlimm (MC 32/10-33/1).*

Es liegt nahe, die hier artikulierten Erfahrungen mit habitueller Fremdheit im Sinne Bourdieus zu erklären: Beide Protagonistinnen verfügen nur in begrenztem Maße über das im akademischen Feld relevante kulturelle Kapital und spüren, dass ihre bisherigen Orientierungsmuster irritiert werden. Mag fehlendes Wissen über „Namen“ und Theorien aus dem Fach den Neankömmlingen zugestanden werden, ja sie geradezu definieren, so wird von ihnen andererseits doch ein Grundstock an Bildungswissen, das freilich als Allgemeinwissen ausgegeben wird, erwartet; zu ihm gehört „Kant“ ebenso wie die Bedeutung vieler im akademischen Feld verwendeter Wörter<sup>8</sup>. Erwartet wird auch ein Können, etwa der Umgang mit Nicht-Wissen und Strategien der Aneignung, vor allem aber die Kompetenz, sich im Feld akademischer Sprache zu „unterhalten“ und aktiv zu beteiligen. Die Erwartung, bereits am Beginn des Studiums über diesen Grundstock an Wissen und Können zu verfügen, ist institutionell verankert und wird den Studienanfänger\*innen durch die Hochschulzugangsberichtigung zunächst zugeschrieben. Wer diese wie Melisa Coskun (noch) nicht hat (siehe unten), muss permanent fürchten, als nicht berechtigt und/oder nicht fähig entlarvt zu werden. Aber auch mit Zertifikat und ordentlicher Einschreibung muss die legitime Zugehörigkeit zur Universität immer wieder neu bewiesen werden – in Gestalt formaler Prüfungen und

<sup>8</sup> In anderen Interviews wird hier besonders auf die Verwendung von „Fremdwörtern“ durch die Lehrenden hingewiesen.

performativ, das heißt, durch aktive Beteiligung am akademischen Diskurs und im sozialen Feld des Studiums.

Autobiographische Erzählungen wie die hier zitierten sind zweifellos ein ergiebiges Material, um „Passungsverhältnisse“ zwischen Feld und Habitus ausloten (vgl. Bremer 2016) und Fremdheit aus dieser Relation heraus zu erklären. Ihr spezifisches Potenzial liegt jedoch darin, die Perspektive der handelnden, sich erinnernden und erzählenden Subjekte systematisch entfalten zu können. Im Modus autobiographischen Erzählens gerät Fremdheit nämlich nicht primär als „Passung“, sondern als Erfahrung in den Blick. Die Relation zum akademischen Feld wird als konkrete Begegnung in Interaktion mit anderen, zum Beispiel Mitstudierenden und Lehrenden, in einem konkreten sozialen Raum, zum Beispiel dem Hörsaal, geschildert, und zwar in der ersten Person. Eigenes Handeln und Erleben werden mit den Handlungen anderer Akteur\*innen im sozialen Raum in Verbindung gebracht und als konkrete Situation re-inszeniert, das heißt, narrativ in Szene gesetzt und retrospektiv reflektiert und evaluiert. Die beiden Geschichten zeigen, wie differenziert und vielschichtig Fremdheitserfahrungen in ihrer konkreten Situiertheit sind. Von welcher Fremdheit wird jeweils gesprochen? In welchen Kontexten tritt sie auf? Mit welchen vorgängigen Erfahrungen in der Lebensgeschichte steht sie im Zusammenhang? Welche Strategien des Umgehens finden die Erzähler\*innen?

Bleiben wir zunächst bei den Geschichten von Magdalena und Melisa. Sie legen nahe, zwei Aspekte von Fremdheit zu unterscheiden, die als kulturelle und soziale Fremdheit bezeichnet werden können (vgl. Waldenfels 1998), denn sie berichten nicht nur vom Nicht-Wissen und Nicht-Können, sondern auch von Gefühlen der Nicht-Zugehörigkeit, die aus dem Umstand erwachsen, „niemanden zu kennen“, und auch aufgrund des fehlenden Wissens, wie alles funktioniert, nicht dazuzugehören. In dieser Situation werden „die anderen“ als homogene Ingroup wahrgenommen, deren Mitglieder alles (schon) wissen und können, während die Protagonistin sich draußen fühlt, buchstäblich ihren Platz sucht und an der Sinnhaftigkeit, ja an der Legitimität ihres Begehrens zweifelt, ein Studium zu beginnen. Diese Situation geht mit negativen Gefühlen („also ich hab mir schon schlecht gefühlt“) und (Selbst-)Abwertung („ich weiß ja nichts und ich versteh auch nichts“) einher.

Die Differenzierung zwischen kultureller und sozialer Fremdheit ist nicht nur im Hinblick auf die Analyse unterschiedlicher Arten und Qualitäten der Erfahrung, sondern auch der Strategien ihrer Bearbeitung und Überwindung nützlich. In den Erzählungen unseres Samples werden Praxen kultureller Aneignung (etwa Techniken des Lesens, Recherchierens, Lernens) ebenso geschildert wie Strategien, um soziale Zugehörigkeit zu erreichen (etwa Gleichgesinnte finden, sich einer Freundin oder Verwandten anschließen). Dabei wird auf verfügbares Sozialkapital zurückgegriffen oder neues aufgebaut (ausführlicher siehe unten).

Was am Beispiel der beiden Interviewausschnitte deutlich wird, kann für biographische Erzählungen allgemein angenommen werden: Sie rücken diverse Varianten sozialer und kultureller Fremdheit in den Blick und machen konkrete Mischungen, Ambivalenzen, Zwischentöne und auch Widersprüche sichtbar, die keineswegs eindeutig nach Habustypen sortiert werden können. Die Analyse solcher „Mischungen“ ist jedoch für ein tieferes Verständnis von Bildungsaufstiegen unseres Erachtens unumgänglich. Zunächst sollen jedoch die an den Beispielen genutzten Differenzierungen selbst genauer betrachtet werden.

### 3.2 Fremdheitserfahrungen – Annäherungen an eine begriffliche Differenzierung

Miethe, Käßpinger und Kleber (2019: 298 f.) kritisieren die unklare Begriffsverwendung von „Fremdheit“ in empirischen Studien, insbesondere die Annahme, dass Passungsprobleme zwischen Habitus und Feld *per se* Fremdheit implizieren. Die Autor\*innen schlagen die Unterscheidung einer Wissens-, Beziehungs- und Herkunftsdimension von Fremdheit vor (ebd.: 299 f.), die sich in ihrer empirischen Umsetzung jedoch nicht vollständig bewährt hat. Weitere empirisch fundierte Begriffsarbeit erscheint notwendig.

In unserer eigenen Studie knüpfen wir an theoretische Überlegungen an, die Fremdheit als eine soziale Konstruktion betrachten, die in konkreten sozialen Beziehungen entsteht, durch Zuschreibungen und interpretative Praxis hergestellt wird. Fremdheit ist zudem eine spezifische Relation<sup>9</sup>, kein Merkmal: „Fremdheit ist keine Eigenschaft, auch kein objektives Verhältnis zweier Personen oder Gruppen, sondern die Definition einer Beziehung“ (Hahn 1994: 140). Mit dieser These lässt sich bereits ein Unterschied zum Konzept der Passung ausmachen, denn die Passung zwischen Feld und Habitus im Bourdieu'schen Sinn ist primär eine objektive Relation, die sich aus ungleich verteilten Strukturen, Ressourcen und Habitusformationen ergibt und relativ unabhängig davon ist, wie die Akteur\*innen ihre Beziehungen interpretieren. Der Fokus der folgenden Fallstudien liegt dagegen auf der Rekonstruktion von Fremdheitserfahrungen, die konkrete Subjekte – die von uns interviewten Studierenden – gemacht haben und über die sie erzählen und reflektieren.

Um das sensibilisierende Konzept der Fremdheitserfahrung zu schärfen, greifen wir auf die konzeptionelle Unterscheidung zwischen kultureller und sozialer Fremdheit zurück (vgl. Waldenfels 1998) sowie auf weitere Differenzierungen, die Stenger (1998) auf Basis einer Studie vorgeschlagen hat, die ebenfalls im akademischen Feld angesiedelt war. Der Autor untersuchte allerdings nicht Bildungsaufstiege, sondern die Situation ostdeutscher Wissenschaftler\*innen in den ersten Jahren des vereinigten Deutschlands.

Kulturelle Fremdheit bezeichnet Fremdheitserfahrungen, die sich wesentlich als Erfahrung der Unvertrautheit mit einer „fremden“ bzw. unbekanntem Wissensordnung ausdrückt – eine Erfahrung, die Schütz (1972) idealtypisch an der Figur des Immigranten expliziert. Dabei geht es vor allem um implizites, routinehaft angewandtes Alltagswissen, um Orientierungs- und Handlungsschemata und die (pragmatischen) Relevanzstrukturen der Ankunftsgesellschaft, die dem Neuankömmling unbekannt und unvertraut sind und die sich ihm nur begrenzt erschließen. Eine schrittweise Annäherung und Aneignung des zunächst fremden Relevanzsystems und somit eine Überwindung der Fremdheit sind Schütz zufolge möglich. Diese bleibt jedoch fragil, da dem „Fremden“

---

9 Diese These gehört zu den Grundannahmen soziologischer Theorien des Fremden schon bei Simmel (1992) und Schütz (1972). Simmel formuliert in seinem „Exkurs über den Fremden“ zudem den interessanten Gedanken, dass Fremdheit nicht der Gegenpol von Nähe ist, sondern gerade aus der „Einheit von Nähe und Entferntheit“ (Simmel 1992: 765) entsteht. Diese kennzeichnet grundsätzlich Beziehungen zwischen Personen, Fremdheit ist jedoch durch eine spezifische „Konstellation“ markiert: „Die Distanz innerhalb des Verhältnisses bedeutet, daß der Nahe fern ist, das Fremdsein aber, daß der Ferne nah ist“ (ebd.). Dieser Gedanke lässt sich, im Sinne einer heuristischen These, auch für die empirische Analyse biographischer Erzählungen fruchtbar machen: Nach Erfahrungen von Fremdheit wäre dann vor allem in konkreten Interaktionsbeziehungen zu suchen, auch und gerade da, wo Personen einer Gruppe angehören.

aufgrund seiner Migration eine Haltung zur Gesellschaft anhaftet (und zugeschrieben wird), in der vieles, was seinen Mitmenschen selbstverständlich erscheint, fragwürdig und zum Gegenstand expliziter Reflexion wird.<sup>10</sup>

Heuristisch lässt sich dies auch für den Übergang in ein neues soziales Feld, eine neue Gruppe oder eine Institution wie die Universität anwenden. Hier besteht die normative Erwartung, dass Studienanfänger\*innen die anfängliche Unvertrautheit durch schrittweises Lernen und Bildungsprozesse überwinden. Kulturelle Unvertrautheit kann allerdings nicht immer und nicht vollständig durch Lernen überwunden werden, Aneignungsprozesse können scheitern. Die Gründe dafür sind keineswegs den individuellen Lerneranstrengungen oder Fähigkeiten zuzuschreiben, sondern in der Fremdheitsrelation selbst zu suchen. Es ist deshalb sinnvoll, nach den jeweiligen Bedingungen für kulturelle Fremdheit und ihre Überwindung zu fragen und letztere nicht zur Norm zu erheben. Als Gegenpol könnte etwa die von Stenger (1998: 35) beschriebene „Erfahrung einer dauerhaften, einer unüberwindbaren *Grenze* [Hervorh. im Original]“ gedacht werden, die der Autor als „reflexive Unvertrautheit“ bezeichnet.

Für unsere Studie sind diese Überlegungen insofern interessant, als sie auf die Prozesshaftigkeit und Veränderbarkeit von Fremdheitserfahrungen verweisen. Wie die Erzähler\*innen Prozesse der Aneignung beschreiben, kann sich im biographischen Verlauf ändern und im Vergleich zwischen Vergangenheits- und Gegenwartsperspektive rekonstruiert werden. Der „Pakt“, den Magdalena nach den ersten Studienmonaten mit sich schließt, kann als Versuch der Begrenzung einer damals unüberschaubaren Situation gedeutet werden. Als sie merkt, dass ihre üblichen Lernstrategien (zum Beispiel die Arbeit mit Büchern) nicht unbedingt wirksam sind, setzt sie sich selbst ein Ultimatum und entwirft einen alternativen Plan, womit sie ihre Handlungsfähigkeit prospektiv erhalten kann. Sie erzählt diese Geschichte jedoch retrospektiv aus einer Situation heraus, in der sie nicht nur die damalige Prüfung, sondern einen Großteil des Studiums bereits erfolgreich absolviert hat.

Auch der Gedanke einer „reflexiven Unvertrautheit“ kann auf Basis unserer Interviews weiterentwickelt werden, denn er hält die Möglichkeit offen, dass Studierende in ihrer Teilhabe am akademischen Feld eine Distanz zu dessen kulturellen Regeln und Erwartungen aufrechterhalten. Diese Haltung kann möglicherweise mit Erfahrungen des Erleidens und der Einschränkung von Handlungsmöglichkeiten verbunden sein, sie birgt aber zugleich ein Potenzial für Reflexion und Kritik an einer als illegitim gedeuteten sozialen Ordnung (vgl. Stenger 1998: 29 ff.) und kann möglicherweise in eine politische Selbstpositionierung und ermächtigende Handlungsperspektive transformiert werden. Dies wird sich in der Rekonstruktion von Melisas Geschichte noch zeigen.

Die zweite Dimension von Fremdheitserfahrungen, soziale Fremdheit, geht typischerweise mit der Erfahrung von Nicht-Zugehörigkeit und Exklusion einher. Zugehörigkeit ist mit einer Innen-Außen-Unterscheidung verbunden; das Fremde definiert sich in Bezug auf das Eigene (Waldenfels 1995), wobei die Differenzlinie nicht zwingend zwischen Personen oder In- und Outgroup verlaufen muss, sondern auch im Selbstverhältnis konstruiert werden kann. Letzteres drückt sich in der Erfahrung aus, sich selber fremd zu werden bzw. geworden zu sein. Wie Stenger plausibel erläutert (1998: 22) führt nicht die Innen-Außen-Differenz als solche zur Erfahrung von Nicht-

---

<sup>10</sup> Schütz spricht hier von der „Objektivität“ und „zweifelhaften Loyalität“ des Fremden (Schütz 1972: 68).

Zugehörigkeit, sie bekommt diese Qualität erst, wenn der erlebte Ausschluss „pragmatische Relevanz“ gewinnt (ebd.), das heißt, wenn er das eigene Handlungsvermögen betrifft, einschränkt oder ganz zunichtemacht. Eine solche Exklusionserfahrung klingt in Melisa Coskuns oben zitierten Erzählung an, als sie sich als untätig und unfähig darstellt („ich bin nur dagesessen - - ich dachte so okay - - ich sag nichts“) – in Abgrenzung zu den Mitstudierenden, die sie als „glücklich“ und fähig, sich zu „unterhalten“, konstruiert.

Interessant ist nun die Frage nach den Bedingungen, die solche Exklusionserfahrungen begünstigen oder sogar evozieren. Stenger beschreibt hier „Konstellationen“ sozialer Asymmetrie (ebd.: 23 ff.): Im Fall des von Schütz beschriebenen Immigranten, aber auch anderer „Neuankömmlinge“ wird eine gleichberechtigte Beziehung durch den Umstand des „späten Eintritts“ in die soziale Ordnung der Ankunftsgesellschaft verwehrt (ebd.). Eine solche Situation gilt auch im Fall von Erstsemestern, deren Status allerdings als vorübergehender und zu überwindender institutionalisiert ist, was zum Beispiel durch Prüfungen und das Vorrücken im Studiencurriculum anerkannt wird. Mit Blick auf unsere Interviews gewinnt diese Konstellation jedoch eine weitere Bedeutung: Für Studierende, die auf weniger angesehenen Bildungswegen und/oder auf „Umwegen“ in die Universität einmünden, kann der „späte Eintritt“ in die Ordnung der akademischen Bildung zu einem Stigma werden, das sie von anderen Erstsemestrigen, deren Bildungsweg bereits vor dem Eintritt in die Universität privilegiert war, langanhaltend unterscheidet. Diese „Verspätung“ hat, wie Bourdieu argumentiert, eine objektive Grundlage und benachteiligt Bildungsaufsteiger\*innen dauerhaft. Welche Bedeutung sie im biographischen Sinnzusammenhang hat, kann in lebensgeschichtlichen Erzählungen untersucht werden.

Auch die zweite von Stenger genannte Konstellation trifft auf die Situation von Studierenden, insbesondere Studienanfänger\*innen zu: eine „Situation[] asymmetrischer Binnendifferenzierung“ (ebd.), die in der geltenden sozialen Ordnung eingelassen ist. Eine solche Asymmetrie kennzeichnet die Beziehung zwischen Studienanfänger\*innen und Professor\*innen (in abgeschwächter Form auch fortgeschrittenen Studierenden). Auch diese Konstellation zieht nicht automatisch Exklusionserfahrungen nach sich, aber sie begünstigt Handlungen und Interaktionsmuster der Abwertung, Diskriminierung und Stigmatisierung (vgl. ebd.: 30 f.), die ihrerseits soziale Fremdheit bzw. die Erfahrung von Nichtzugehörigkeit und Ausgeschlossenheit erzeugen.

Um die Konstruktion und Verarbeitung von Fremdheitserfahrungen nun im biographischen Zusammenhang zu untersuchen, nutzen wir eine biographieanalytische Perspektive. Diese rekonstruiert einerseits den narrativ konstruierten Sinnzusammenhang, andererseits den temporalen Zusammenhang. Die Erfahrungen und das Erleben von Fremdheit, die Magdalena und Melisa schildern, haben Vorgeschichten und ziehen weitere Handlungen und Erfahrungen nach sich. Sie haben eine zeitliche Ausdehnung und Struktur. Sie überlagern sich, schichten sich auf zu einer Erfahrungsstruktur, die wiederum einen Horizont von Erwartungen und Selbstdeutungen formt. Im Folgenden rekonstruieren wir die biographische Verflochtenheit der geschilderten Fremdheitserfahrung für beide Fallbeispiele getrennt.

#### 4. Melisa Coskun: unterm Radar durchkämpfen?

Melisas Eltern sind im Zuge von „Gastarbeits“<sup>11</sup>-Migration vor Melisas Geburt aus der Türkei nach Österreich gekommen. Beide mussten nach dem Volksschulabschluss auf weitere Schulbildung verzichten. Für ihre vier Kinder haben sie, so Melisa, den Wunsch, dass diesen eine höhere Bildung möglich wird. Der Auftrag lautet: „ja schauts dass ihr studiert“ (MC 4/10) – und die Eltern setzen viel dafür ein. Der Vater arbeitet als Installateur, die Mutter sorgt für den Haushalt und die Kinder. Melisa hat eine ältere Schwester, einen jüngeren Bruder und eine weitere Schwester. Alle Kinder haben maturiert. Die ältere Schwester hat ihr Bachelorstudium bereits abgeschlossen und arbeitet. Melisa selbst nähert sich dem Ende des Bachelorstudiums.

Das Studium klingt in Melisas Eingangserzählung zunächst weitgehend problemlos, zumindest im Vergleich zu den Schulerfahrungen davor. Im Nachfrageteil berichtet sie jedoch auch über Erfahrungen von Fremd-Sein und Differenzenerleben wie in der bereits zitierten Erzählung vom ersten Tag an der Universität.

Der Bildungsweg bis zum Studium lässt sich folgendermaßen kurzfassen: Melisa besucht den Kindergarten, wo sie sich zunächst schwer tut mit der neuen Situation, bis sie eine Freundin findet, die ihr das Ankommen erleichtert und auch beim Überbrücken zwischen ihrer Erstsprache und der deutschen Sprache hilft. Bei der Aufnahme in die Volksschule wird sie der Vorschulklasse zugewiesen. Die Erzählung zum Aufnahmegespräch (MC 6/2-12) verweist auf ein rassistisches Moment: Melisa berichtet, sie habe eine Person „rosa“ gemalt, während die Lehrerin „Hautfarbe“ erwartet und meint, Melisa kenne wohl die Farben nicht richtig. In der Volksschule ist sie „wirklich gut in Mathe und anderen Sachen“ (MC 6/14), aber in Deutsch hat sie schlechte Noten. Daher, so Melisas Erklärung, bekomme sie die Empfehlung für die Mittelschule. Melisa bilanziert, dass es ihr dort gut gegangen sei. Danach will sie „unbedingt das Gymnasium besuchen“ (MC 7/9), wo sie allerdings nicht aufgenommen wird. Weil sie aber „weiterhin in die Schule gehen“ (MC 7/21), „wirklich nicht aufhören“ (MC 8/1) will, wendet sie sich an den Stadtschulrat und erfragt, wo es noch freie Schulplätze gebe. Ihr wird eine tourismuswirtschaftliche Fachschule empfohlen, für die sie sich daraufhin anmeldet. Die Fachschulzeit resümiert Melisa als sehr positiv, auch wenn der erste Schultag mit „beinharten“ Ansagen beginnt (vgl. MC 23 ff.).

In Melisas Erzählungen wird an mehreren Stellen sichtbar, dass ihr und ihrer Familie die unterschiedlichen Wege zur Matura bzw. Studienberechtigung nicht bekannt waren.<sup>12</sup> Diese Barriere wird nach der Fachschule dadurch überwunden, dass eine Freundin Melisa und ihrer Schwester von einer privaten „Maturaschule“ erzählt. Diesen Weg schlagen beide ein, das Schulgeld wird von den Eltern gezahlt. Die Abschlussprüfung legen die Schwestern an der Maturaschule ab, mit Ausnahme des Prüfungsfachs Deutsch, das an einer öffentlichen Schule absolviert werden muss – nach Melisas Erklärung, um sicherstellen zu können, dass „nicht geschummelt“ (MC 8/20) wird. Sie

<sup>11</sup> Der Begriff wurde in den ersten Jahrzehnten der Arbeitsmigration verwendet, zunehmend aber kritisiert, weil er suggeriert, die Arbeitnehmer\*innen kämen nur zeitlich begrenzt für einen Arbeitsaufenthalt nach Deutschland oder Österreich. Mittlerweile wird meist von Arbeitsmigrant\*innen gesprochen. Die Erzählerin verwendet jedoch den Begriff „Gastarbeiter“ und setzt ihn in eine Reihe mit der Einordnung als „Arbeiterfamilie“. In dieser Begriffsverwendung kann ein emanzipatorisches Potenzial gesehen werden und möglicherweise auch eine Wiederaneignung des „Gastarbeiter“-Begriffs.

<sup>12</sup> Vgl. dazu auch Schwendowius (2015: 13).

ordnet die Erfahrungen der Prüfungssituation als Rassismuserfahrung ein und erzählt: „sie haben gesehen, ja, schwarze Haare und schwarze Augen - - und ahm - sie haben einfach so Sachen gefragt - ja - alle anderen wurden nicht so gefragt“ (MC 9/1-3). Sie habe während ihrer Vorbereitungszeit Unterschiede im Vorgehen durch die Prüfer mitbekommen. Melisa besteht die Prüfung und auch die beiden Folgeantritte im Verlauf eines Jahres nicht, wodurch sie für diese Reifeprüfung im Bundesland gesperrt ist. Sie hatte sich allerdings nach den bestandenen internen Prüfungen bereits an der Universität für das Fach Bildungswissenschaft inskribiert, vorläufig als „außerordentliche Studierende“<sup>13</sup>, da sie damit gerechnet habe, die Matura zeitnah abschließen zu können. So kommt es, dass sie, während sie auf die Wiederholungstermine zur Deutschprüfung wartet, bereits die ersten Prüfungen im Studium besteht. Um die Reifeprüfung zu absolvieren, tritt Melisa dann in einem anderen Bundesland an, wo sie einen respektvollen Umgang erlebt und die Prüfung besteht.

Melisa Coskuns Erfahrungen am Studienbeginn lassen sich in den Zusammenhang ihrer biographischen Gesamterzählung einbetten. Ihre Erzählung über den „ersten Tag“ gibt nicht nur Aufschluss über ihr Fremdheitserleben, sondern offenbart ebenso eine Handlungsorientierung und Strategie, die wir im Zuge der Fallanalyse als „unter dem Radar durchkämpfen“ bezeichnet haben. Im Folgenden skizzieren wir die Genese und Verankerung dieses Fremdheitserlebens und der sich herausbildenden Strategie im Zusammenhang der Biographie.

Interessant sind zunächst Ähnlichkeiten mit Melisas Erzählung über ihren ersten Tag im Kindergarten. Über ihr Ankommen im Kindergarten sagt Melisa, sie habe sich „sehr schwer getan wirklich“ (MC 5/5 f.). Überwinden kann sie die schwierige Situation mit Hilfe eines türkischen Mädchens, das für sie übersetzt, „sie war schon fortgeschritten“ (MC 5/10). Von beiden „ersten Tagen“, im Kindergarten und an der Universität, erzählt Melisa, wie sie sich als „ganz allein“ und „fremd“ erlebt gegenüber allen anderen, die spielen bzw. sich unterhalten (können) und dabei „glücklich“ sind. In beiden Fällen befürchtet sie, nicht fähig genug zu sein, und bleibt erst einmal stumm und unauffällig. Allerdings erleidet sie beide Situationen nicht vollends passiv, sondern findet vermeintlich kompetentere Unterstützungspersonen wie das „türkische Mädchen“ im Kindergarten. An der Universität braucht sie dafür länger. Sie hat oft den Eindruck, nicht genug gelesen zu haben, um mitsprechen zu können – an einer späteren Stelle findet sie jedoch heraus, dass auch andere das Gelesene nicht verstehen, und überbrückt damit ein Stück weit den wahrgenommenen Spalt zwischen sich und den anderen. Dennoch, die Unsicherheit, ob sie den Anforderungen entspricht und ob sie damit auf ihrem Weg des Bildungsaufstiegs durchkommt, steht für sie regelmäßig im Raum.

Melisa empfindet jedoch nicht nur (Selbst-)Zweifel, sondern zeigt in der Erzählung auch Momente von Kritik. So kritisiert sie zum Beispiel vor dem Hintergrund eigener Erfahrung, dass Kinder in Kindergarten und Schule oft als Übersetzer\*innen herangezogen werden und diese dabei in eine unangenehme Lage kommen. Und sie hat ein Gespür für Ungerechtigkeiten, die sie erlebt und gesehen hat und die sie in verschiedenen Passagen ihrer Erzählung unterschiedlich artikuliert. Manchmal benennt sie sie

---

13 Dieser Status ermöglicht Personen ohne Reifezeugnis den Besuch einzelner Lehrveranstaltungen, jedoch ohne Zulassung für ein bestimmtes Studium. Damit sind Konsequenzen verbunden: Es ist ein erhöhter Beitrag zu zahlen (keine studienbeitragsfreien Semester), ordentliche Studierende werden bei der Vergabe von Plätzen in Lehrveranstaltungen bevorzugt, und während eines solchen außerordentlichen Studiums ist es nicht möglich, modul- oder studienabschließende Prüfungen zu absolvieren.

direkt als „bissi so rassistisch“ (MC 43/18) und „Rassismus“ (MC 9/1), oft bleibt sie implizit. Ihr Weitermachen gegen alle erlebten Widrigkeiten kann als Zeichen dafür verstanden werden, dass sie den negativen Beurteilungen durch Lehrende nicht (ganz) glaubt. Zwar übernimmt sie teilweise gewisse Diskurse (unter anderem Integrations- und Sprachnormen betreffend) und Zuschreibungen des Nicht-Wissens und Nicht-Könnens, aber sie macht dennoch weiter und hat die Hoffnung, einen Weg heraus aus dieser Positionierung zu finden. In ihrer Geschichte vereint sie widersprüchliche Momente: Strategien der Konfliktvermeidung und des Unauffällig-Bleibens einerseits und Situationen, in denen sie sich aus einer einengenden, diskriminierenden Lage „herauskämpft“. An bestimmten Stellen lässt sie sich Ungerechtigkeiten nicht gefallen und artikuliert ihren Willen, sich anders zu entwickeln, als Autoritäten es für sie vorgesehen haben. In der Familie richtet sie sich gegen geschlechterbezogene Normen, in den Bildungsinstitutionen wehrt sie sich gegen rassistische Vorgehensweisen und die soziale Platzanweisung aufgrund ihrer „Gastarbeiter“-Familie.

Ähnlich charakterisiert Kübra Gümüşays (2020: 70) die Haltung von Gastarbeiter\*innen-Töchtern: „Sie waren mit dem Mantra aufgewachsen, dass sie sich doppelt so sehr anstrengen müssten wie die anderen, um erfolgreich zu sein. Sie waren dazu erzogen worden, sich unbemerkt und leise durch Ungerechtigkeiten und Widerstände zu navigieren, keine Ansprüche zu erheben – schließlich waren sie immer noch die Töchter der Gäste.“ Einen ähnlichen Typus von Bildungsaufstieg beschreibt auch Ebru Tepecik (2010: 40) auf Basis von biographisch-narrativen Interviews mit (ehemaligen) Studentinnen mit türkischer Migrationsgeschichte.

In Melisas Geschichte scheint durch die Aufstiegsorientierung die Verwebung von *class*, *race* und *gender* spezifisch geprägt zu sein – und umgekehrt. Dabei ist nicht etwa eine „Gegenkultur“ zu sehen, wie sie Willis (1977) für eine männlich-weiße „Arbeiterkind“-Positionierung in einem anderen Kontext beschrieben hat, sondern, ähnlich wie Gümüşay es formuliert, ein unauffälliges „Reinkämpfen“ in höhere Bildung und ein „Durchstruggeln“ oder „Durchkämpfen“, möglichst ohne Aufsehen zu erregen. Damit einher geht auch eine Orientierung an den geltenden Normen: Melisa möchte eine gute (den bildungsbürgerlichen Normen entsprechende) Studentin sein. Dies scheint ihr in ausreichendem Maße zu gelingen, um den Studienabschluss in absehbare Nähe rücken zu lassen, jedoch scheint sich der Weg dorthin für sie eher nach einem mühsamen Ringen als nach lustvollem Mitspielen anzufühlen. Ihre Erzählung vermittelt eine ständige Anstrengung – wie beim Balancieren an der Bordsteinkante.

Der eindringliche Bildungsauftrag der Eltern („geht studieren“) und ihre im Ausmaß erstaunliche finanzielle Unterstützung dieses Weges sind dabei von großer Bedeutung. Sie können allerdings nicht vor Schwierigkeiten bewahren und vergrößern noch die Fallhöhe, wo ein Scheitern droht. Gegen Ende der Haupterzählung spricht Melisa von der Zeit, in der sie mehrfach zu den Deutschprüfungen für die Matura antritt:

*wenn sie in der anderen Schule [erste Maturaschule] zu mir gesagt haben (1) „ja du bist Katastrophe aus dir wird nichts“ ja (1) und ich sollte aufhören und einfach nur arbeiten ja weißt du und studieren und so es ist nichts für mich haben sie so gemeint. Und ich dachte mir so „okay scheiße ich glaub ich schaffs doch nicht“. Ja? Wenn ich eh schon seit der Volksschule Schwierigkeiten in der deutschen Sprache gehabt habe dachte ich mir „vielleicht haben sie doch recht“ (MC 10/16-21).*

Die harsche Aussage der namenlosen Akteure der Schule zieht eine Differenzlinie zwischen Menschen, „aus denen was wird“ oder „die was sind“, und solchen, „aus denen nichts wird“, wie es Melisa vorausgesagt wird. Diese Typisierung geht mit einer weiteren Unterscheidung einher zwischen „einfach nur arbeiten“ oder aber „studieren und so“. „Nichts werden“ ist dadurch mit dem (einfachen) Arbeiten verknüpft, im Kontrast zum Studieren, wodurch man folglich „was wird“. Melisa rekapituliert die Szene in wörtlicher Rede und erzeugt damit einen drastischen Eindruck des Schocks, den sie in dem Gespräch erlebt haben mag: „du bist Katastrophe, aus dir wird nichts“, lautet die vernichtende Diagnose, die ihr (nicht nur) die (akademische) Zukunft zu verschließen droht. Mit institutioneller Autorität wird ihr empfohlen (oder gar aufgetragen?), aufzuhören mit ihren Versuchen, den Weg zum Studienabschluss zu gehen, anstatt zu arbeiten, den Weg aufzugeben, der für sie „nichts ist“. Das machtvolle Urteil der Schule verankert sich in der biographischen Erfahrung und taucht in den Zweifeln am eigenen Können und Wissen regelmäßig wieder auf. Frühe (vor-)schulische Zurücksetzungen erscheinen als Stachel, der sich in der Biographie festsetzt und immer wieder spürbar wird. Dennoch hält sie am umkämpften Glauben fest, „es zu schaffen“. Andere sprechen ihr die Möglichkeit des Erfolgs ab; und auch sie selbst zweifelt immer wieder daran und bewegt sich somit zwischen Zweifel und Hoffnung. Melisa setzt die Zweifel reflexiv in einen Bogen ihrer Bildungserfahrungen von der Volksschule bis zum Übergang an die Universität. Diese Zweifel sieht sie zwischenzeitlich durch das Reifeprüfungsdiplom zerstreut, um sie in der Gegenwart im Studium wieder zu entdecken:

*als ich dann dort einfach eh die Matura geschafft hab und das und diesen Zettel den A4 Zettel wo dann drauf stand „Reifeprüfung“ und ich dachte mir so „ja, ich kann es doch“. Und heute leide ich noch immer darunter - immer wenn ich was schreiben muss (1) sei es jetzt Seminararbeit oder so ich lese mir die Sätze fünf sechs sieben mal einfach durch ja? Und wenn ich mit irgendwem in Whatsapp Gruppen so schreibe und tippe achte ich auch immer darauf dass es jetzt grammatikalisch einfach stimmt (MC 11/1-7).*

Die Bedeutung des „Zettels“ wird betont. Was sie an dieser Stelle zum Reifeprüfungsdokument sagt, schreibt sie auch dem zukünftigen Studienabschlussdokument zu. Der Zettel ist der amtliche Beweis, dass sie „es doch kann“, und stellt die Urteilsfähigkeit der Schule, die ihr diese Möglichkeit abgesprochen hat („aus dir wird nichts“), in Frage. Der angestrebte Studienabschluss wird somit zum Sieg im Kampf gegen die wiederholt erlebte Zurücksetzung in der Schule. Wie Thoma (2018) in ihrer Arbeit zu Studierenden mit nicht-deutscher Erstsprache genauer analysiert, stößt auch Melisa immer wieder an Deutschnormen und die auf bestimmte Sprachen ausgerichtete Sprachideologie des Bildungssystems. Welche Bedeutung in Bezug auf (Selbst-)Zweifel zur Erfüllung von Deutschnormen und akademischen Fähigkeiten die Erfahrung hatte, die Studieneingangsprüfungen, die unter Studierenden als sehr schwierig und textlastig bekannt sind, vor den externen Deutsch-Reifeprüfungen zu bestehen, kann aus Melisas Ausführungen im Nachfrageteil erschlossen werden:

*als ich das auch geschafft hab [...] da dacht ich nur super das ist die Prüfung wo - halt - auf der Uni - ja? - und wenn ich das hier schaffe wenn ich die Fragen*

*lese und verstehe und ankreuzen kann - warum gotteswillen sagts ihr mir nein es ist ne Fünf es ist nicht ausreichend. Anscheinend ist es aber ausreichend gewesen - ich hab doch geschafft [...] also es geht eh und sie wollten nur unbedingt das reinwürgen und sagen „nein es wird nichts“ - ja? , „Es wird nichts“ - es wird doch was ((lacht)) (39/4-11).*

Eine wiederkehrende Umgangsweise mit dem Zweifel ist die Rücksprache mit ihrer Schwester und ihrem Freund. Über die Unterstützung durch ihren Freund erzählt Melisa im Nachfrageteil länger (MC 35/16-36/15). Dabei artikuliert sie das Bedürfnis, alles Geschriebene zum Gegenlesen zu schicken und das Verständnis von schwierigen Texten gemeinsam zu entwickeln. Das erzählt Melisa in einer aktiven Form: Sie sucht aktiv nach Hilfe. Sie holt sich dabei nicht nur Fehlerkorrektur, sondern auch Feedback und Lernmöglichkeiten. Sie hat Vorstellungen davon, wie man sich als gute Studierende verhält, und präsentiert sich als solche. Ihr ist es wichtig, einen wissenschaftlichen Text zu verstehen, sie möchte keinesfalls unvorbereitet in die Seminareinheit gehen. Im Rückblick stellt sie dann auch im Vergleich mit den anderen Studierenden im Seminar fest: „ich bin eh nicht allein gewesen“. Hier zeigt sich, dass Melisa sich bisher „allein“, einsam im Studium fühlte und den Eindruck hatte, den anderen hinterherzuhinken, und sich dabei möglicherweise auch schlechter fühlte, als es ihren Leistungen entsprach. Im Seminar hat nicht sie Schwierigkeiten mit dem Text angesprochen, sondern andere Studierende – was bei Melisa Erleichterung auslöste. Probleme mit der Textlektüre anzusprechen fällt vielen Studierenden schwer. Etwas „nicht zu wissen“, scheint dem Bild einer guten Studierenden, das auch Melisa wichtig ist, unvereinbar zu sein. Möglicherweise denkt sie, wie viele andere auch, Fehler und Unwissen auf der Universität nicht zeigen zu dürfen. In Melisas Biographie kommt jedoch ein besonderer Aspekt hinzu: Sie hat in verschiedenen Bildungsinstitutionen wiederholt die Erfahrung gemacht, dass ihre Sprache abgewertet wird und wie folgenschwer (vermeintliche) Fehler bzw. ein Verletzen der Deutschnorm sein können. Diese Erfahrung trägt sie mit sich ebenso wie ihre Strategie der Bearbeitung: eine Unterstützungsperson finden und online nach Möglichkeiten recherchieren.

Ihre Unterstützungspersonen sind häufig aus der Familie oder haben ebenfalls eine eigene oder familiäre Migrationsgeschichte aus der Türkei. Das Thema der Fremd- und Selbstdeutungen zum „Türkisch-Sein“ ist in Melisas Fall wiederholt präsent. Eine aktuelle Studie von Steinbach und Spies (2021) konnte zeigen, dass die Subjektpositionierung im schulisch-pädagogischen Kontext oft massiv fremdbestimmt ist. Es fällt Schüler\*innen schwer, sich klar von dieser Fremdpositionierung abzugrenzen und sich dagegen zu wehren. Die Autorinnen machen deutlich, dass es im institutionellen Kontext primär um nonverbale Anrufungen (im Material durch die Blicke von Lehrkräften und Mitschüler\*innen) geht, durch welche die Subjektpositionierung von außen geschieht (vgl. ebd.: 163). Ähnlich zeigt sich auch in Melisas Fall ein Zusammenwirken von eigenem Handeln (Suche nach Gleichgesinnten und Unterstützung) mit einer wiederkehrenden Adressierung als „eine von denen“, nonverbal, aber auch als gezielte verbale Adressierung als „Türkin“ durch die Lehrperson und Mitschüler\*innen, wie in der Erzählung über eine Geographiestunde deutlich wird. Diese Relevanzsetzung hat Melisa auch für sich selbst teilweise übernommen und in ihre alltägliche Praxis integriert. In der Erzählung zu einer Prüfungssituation in der Universität geht diese Praxis des Zusammenstuns mit der Sorge einher, das unerlaubte Verhalten („Schummeln“) der

Mitstudentinnen könnte Melisa in Probleme mit hineinziehen, die Adressierung als „eine der Türkinen“ steht im Raum. Die erwartete Fremdpositionierung bewirkt, dass Melisa Kontakt zu ihren türkischsprechenden Kommilitoninnen aufnimmt, sie zur Vorsicht mahnt und dadurch ein regelmäßiger Austausch im Nachgang der Prüfung entsteht (MC 33/21-34/17).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Melisa aufgrund ihrer Positionierung in der Klassen- und Migrationsgesellschaft und des damit verbundenen Erfahrungshorizonts ihrer Familie sowie ihrer eigenen Biographie über eine lange Geschichte mit Fremdheitserfahrungen verfügt. Das betrifft insbesondere Erfahrungen in Bildungsinstitutionen seit dem Kindergarten und vor allem in der Schule. Melisa bringt die schon früh geübten Formen des Umgehens mit dem Erleben von Fremdheit auch in das Studium mit und kann sie anwenden. Die Analyse ihrer Erzählungen lässt die Interpretation zu, dass Fremdheit eine vertraute Erfahrung ist und als solche zunächst weniger Schwierigkeiten bereitet als in der Verquickung mit Exklusionsdrohungen und -ängsten. Melisa dürfte die Universität als Ort wahrnehmen, wo man bestimmte Formen von Leistung bringen und um Anerkennung und Partizipation immer wieder kämpfen muss. Die Freude am Studieren und mühelose Unterhaltungen darüber, die sie bei anderen zu beobachten meint, vermisst sie.

An dieser Stelle möchten wir einen Hinweis von Dorothee Schwendowius (2015: 13 f.) aufnehmen. Die Autorin diskutiert das Spannungsverhältnis zwischen einem eher problem- und defizitorientierten Diskurs der Hochschulforschung und einem aus bildungs- und integrationspolitischen Debatten und Teilen der migrationswissenschaftlichen Forschung vermischten Diskurs, wo migrantische Studierende als Repräsentant\*innen „erfolgreicher“ Bildungskarrieren und „gelingender Integration“ gelten. Sie verweist auf die damit einhergehenden Gefahren (neuerlicher) Exotisierung und Etikettierung und argumentiert, dass wenig Raum für „die Selbstdeutungen der Subjekte und ihre möglicherweise widersprüchlichen Erfahrungen“ (ebd.: 14) bleibe. In diesem diskursiven Deutungsrahmen erscheinen individuelle „Erfolgsgeschichten“ als Bestätigung für den meritokratischen Mythos, Bildungserfolge seien allein von individueller Motivation, Engagement und Leistung abhängig. Dieser Mythos dürfte sich auch in Melisas anfänglichen Erzählungen spiegeln, in denen sie ihren Bildungsaufstieg alleine (allenfalls mit ihrer Schwester) „durchkämpft“, mit individuellem Engagement, ihren anhaltenden Leistungsbemühungen – sozusagen „against all odds“. Erst in den Erzählungen gegen Ende des Interviews werden die Relevanz von Bezugspersonen und die vielen Zwischentöne ausgebreitet.

## 5. Vom Land in die Stadt: Bildung als Emanzipation in kleinen Schritten

Magdalena Reder ist zum Zeitpunkt des Interviews etwa 30 Jahre alt. Sie wächst mit ihrem drei Jahre jüngeren Bruder in einer ländlichen Gegend „auf einer Landwirtschaft“ (MR 1/13 f.) auf. Der Vater ist gelernter Landwirt und hat den Betrieb von der Vorgeneration übernommen und vergrößert. Die Mutter arbeitet im Familienbetrieb mit und hat zeitweise Nebenjobs. Im Kontrast zum Fall von Melisa gibt es bei Magdalena keinen Auftrag der Eltern zur höheren Bildung; der Weg bis zum Studium ist verbunden mit Orientierungsproblemen, Umwegen und konflikthaften Aushandlungsprozessen mit dem Vater. Um die Haltungen und Erfahrungen in der Begegnung mit der

Universität zu verstehen, ist es erforderlich, zunächst Magdalenas Bildungsgeschichte zu rekonstruieren.

Magdalena als Erstgeborene scheint früh als Hoferbin festzustehen und diese Rolle auch durch ihr kindliches Interesse zu ratifizieren: „okay, ich hab mich früher für die Landwirtschaft mehr interessiert als mein Bruder, und eigentlich wars so, dass mein Papa unbedingt wollte, dass ich den Betrieb da übernehm“ (MR 1/22-24). Der Plan des Vaters erweist sich als harte Vorgabe für Magdalenas künftigen Bildungsweg. Mit der Formulierung („eigentlich“) wird jedoch der Planbruch schon angekündigt und der Spannungsbogen der gesamten Lebensgeschichte eröffnet: Wie ist es dazu gekommen, dass eine junge Frau, die als Leiterin eines landwirtschaftlichen Familienbetriebs vorgesehen war, Bildungswissenschaft studiert? Um diese Frage zu beantworten, wird in der Analyse des Falles zunächst die Bedeutung von Bildung im Herkunftskontext rekonstruiert.

In Magdalenas Familie ist Bildung dem Orientierungsrahmen der landwirtschaftlichen Ökonomie ein- und untergeordnet: Eine mittlere, fachschulische Bildung erscheint für die erfolgreiche Führung des Hofes notwendig, aber auch ausreichend. Magdalenas Vater hat eine dreijährige Fachausbildung absolviert und später „den Meister auch nachgemacht“ (MR 1/20), um den Betrieb übernehmen zu können. Magdalenas Mutter hat keine Berufsausbildung gemacht, sondern nach der Pflichtschule „mehr oder weniger angefangen zu arbeiten“ (MR 1/17 f.). Hier scheint ein ökonomisches Kalkül durch, dass sich (formale) Bildung nur soweit lohnt, wie es für die Arbeit auf der Landwirtschaft erforderlich ist. Jede weitere Investition wäre, zugespitzt formuliert, Verschwendung.<sup>14</sup> Im Fallvergleich wird ein weiterer Punkt deutlich: Bildung wird in Magdalenas Familie nicht, wie in der Familie Coskun, als zentrale Strategie gesellschaftlicher Platzierung gesehen. Diese wird vielmehr an den wirtschaftlichen Erfolg des Hofes gebunden – und das impliziert, dass „Arbeit(en)“ gegenüber „Bildung“ vorrangig ist.

Magdalenas eigener Bildungsweg beginnt, wie sie sagt, „ganz normal“ (MR 2/2): mit Kindergarten und Volksschule. Sie erinnert Schulnoten in Verbindung mit Lehrpersonen, die sie „schrecklich“ oder „super“ fand. Ihre Feststellung, auf dem Abschlusszeugnis der Grundschule „lauter Einser gehabt“ zu haben, mag mit Stolz, vielleicht auch Ehrgeiz verbunden sein, ein weitergehendes Streben nach höherer Bildung oder gar ein Druck, gute Noten haben zu müssen, lassen sich in der Erzählung nicht erkennen. Es gibt auch keinen Hinweis darauf, dass das gute Zeugnis am Übergang zur Sekundarschule eine Rolle gespielt hat. Im Gegenteil, die in Forschung, Bildungspolitik und pädagogischer Praxis so wichtig genommene Frage des Übergangs in die weiterführende Schule wird in Magdalenas Erzählung kurz abgehandelt, als Frage nahezu ausgeklammert. Nach einer Beschreibung der örtlichen Gegebenheiten („und die nächste Hauptschule ist entfernt vier Kilometer und die nächste AHS<sup>15</sup> ist entfernt 14

14 Oberflächlich betrachtet ähnelt diese Bildungsorientierung dem für Arbeitermilieus beschriebenen Kosten-Nutzen-Kalkül. Im Unterschied zu diesem basiert die hier rekonstruierte Haltung aber nicht auf der riskanten Notwendigkeit, individuell und „frei“ seine Arbeitskraft verkaufen zu müssen, sondern auf der kollektiven Zugehörigkeit zu einem „an die Scholle gebundenen“ Familienbesitz, der von allen Mitgliedern der Versorgungsgemeinschaft möglichst ökonomisch bewirtschaftet werden muss.

15 Abkürzung für „Allgemeinbildende Höhere Schule“, sie entspricht der gymnasialen Sekundarstufe im deutschen Bildungssystem. Die Alternative zur 4-jährigen AHS-Unterstufe war zur erzählten Zeit die von

Kilometer.“ (MR 2/20 ff.) wird die Entscheidung der Eltern mit knappen Worten rekapituliert: „Und meine Eltern haben gesagt ‚nein AHS auf keinen Fall‘ weil dann muss ich eine Stunde f\_ im Bus bis ich die 14 Kilometer gefahren hab und und und - ‚das kommt für uns gar nicht in Frage‘“ (MR 2/23-25). Magdalena kann sich „aber aussuchen“, welche der beiden gleichweit entfernten Hauptschulen sie besuchen will. Sie schildert eine bewusste Entscheidung, die sie gemeinsam mit ihren „Freunden von der Volksschule“ trifft: „hab ich mich dann auch entschieden weil ich mir gedacht hab okay dann gehen wir halt gemeinsam dorthin“ (MR 2/25-3/5). Über die folgende Schulzeit resümiert sie nur kurz: „ich hab nicht gerne gelernt [...] hatte dann so meine Dreier Vierer hab aber immer alles mehr oder weniger gut geschafft“ (MR 3/11-12).

Nach der vierten Klasse Hauptschule (heute Mittelschule), artikuliert Magdalena zum ersten Mal eigene Bildungswünsche, und es kommt zum bereits angekündigten Bruch mit dem Plan des Vaters:

*Und ich wollte aber dann unbedingt so mit dreizehn zwölf dreizehn wie die Entscheidung gefallen ist was mach ich – mein Papa wollte dass ich die Landwirtschaft übernehm ich wollte Kindergartenpädagogik machen die Fach\_ also die ahm BHS und mein Papa hat gesagt ‚nein kommt auf keinen Fall in Frage weil erstensmal was tust du mit einer Matura und zweitensmal die Schule ist so weit entfernt‘“ (MR 3/14-28).*

Der Hinweis auf das Alter stellt den Konflikt in den Kontext üblicher pubertärer Auseinandersetzungen. In Magdalenas Fall betreffen diese die weitreichende Frage, wer über ihren Bildungsweg und – mehr noch – über ihren Lebensweg entscheidet. Denn ihr Wunsch, eine Berufsbildende Höhere Schule (BHS) zu besuchen und Kindergartenpädagogik zu „machen“<sup>16</sup>, ist zugleich eine Absage an den Plan des Vaters, dass sie einmal den Hof übernehmen wird. Seine Reaktion ist deutlich: „nein Matura brauchst du nicht“ (MR 3/21 f.), und seine Frage „was willst“ ist rhetorisch, da er sie selber beantwortet: „ja einerseits willst Landwirtschaft nicht, andererseits willst du ah jetzt auf einmal Matura machen, was bringt dir Matura, schau dass d‘ was arbeiten gehst“ (MR 3/22 ff.).

In dieser narrativ in Szene gesetzten Diskussion wird explizit ausgesprochen, welcher biographische Handlungsrahmen Magdalena in ihrer Herkunftsfamilie<sup>17</sup> zugestanden wird: Eine Ausbildung macht so lange Sinn, wie sie für die zukünftige Übernahme des Betriebs nützlich ist. Sobald diese jedoch verweigert wird, gibt es die Alternative, nach der Schule – wie die Mutter – „arbeiten zu gehen“. Dass der Vater in der Auseinandersetzung erneut die räumliche Entfernung und den damit verbundenen Aufwand ins Feld führt, kann als Versuch gedeutet werden, wie bei der Übergangsentscheidung

---

Magdalena besuchte Hauptschule (heute Mittelschule). Nach der 8. Klasse steht die nächste Entscheidung an; die österreichische Schulpflicht beträgt neun Jahre.

16 Im österreichischen Bildungssystem ist die fünfjährige BHS eine Option, die mit der Hochschulreife (Matura) und zugleich einem Berufsabschluss endet, Elementarpädagogik ist eine mögliche Fachrichtung.

17 Dass die Mutter sich bei der Bildungsentscheidung der Tochter „meistens rausgehalten“ hat (MR 10/12) und insgesamt „wenig Mitspracherecht“ (MR 10/19) hatte, begründet die Erzählerin mit ihrem relativ niedrigen Beitrag zum Familieneinkommen. Die für den Fall zweifellos bedeutsame Geschlechterdimension kann an dieser Stelle jedoch nicht genauer analysiert werden.

in die Hauptschule „objektive“ Gründe zu nennen, es bestätigt aber auch das ökonomische Kalkül, denn die Fahrten und die Kosten für ein Internat „lohnen“ sich nicht.

Von diesem Zeitpunkt an kann Magdalenas Bildungsweg als Emanzipationsprozess verstanden werden – auch wenn es ein Weg der kleinen Schritte und Umwege ist. Zunächst folgt sie noch dem nun angepassten „Plan B“ ihres Vaters, der es doch als wichtig erachtet, dass sie „zumindest a Ausbildung“ (MR 4/7 f.) macht. Sie besucht eine dreijährige hauswirtschaftliche Fachschule (im Interview: „Mädchenfachschule“), die als Alternative zur landwirtschaftlichen Fachschule („Burschenfachschule“) gilt, die vermutlich für sie vorgesehen war. Magdalena begreift diese Schule als Ausbildung für „vier Berufe“ (MR 4/13). Genau genommen handelt es sich allerdings um sogenannte Helferinnen-Berufe, die exklusiv für Mädchen angeboten werden und die auch über andere, kürzere Ausbildungsmaßnahmen erreicht werden könnten. Zwar ist die erwünschte „Kindergartenpädagogik“ (neben „Heimhelferin, Familienhelferin und Tagesmutter“) mit im Angebot, aber auch sie berechtigt lediglich zu Assistenztätigkeit. Und nicht einmal die ist Magdalena unmittelbar nach dem Schulabschluss möglich, da sie das gesetzlich verlangte Alter noch nicht erreicht hat. Somit „geht“ sie nach ihrer 11-jährigen Schulbildung zunächst tatsächlich „arbeiten“ – als Kellnerin und als Verkäuferin. Die Anstellung als „mobile Mama“ (MR 5/6), die sie ein Jahr später findet, entspricht zwar eher ihrer Vorstellung, mit Kindern zu arbeiten, die Beschreibung ihrer Tätigkeit verweist aber auf die Konstruktion eines unspezifischen „weiblichen Arbeitsvermögens“ (Ostner 1991) und macht recht plastisch deutlich, um was es geht: Magdalena „ersetzt halt in der Zeit, wo die Mutter arbeitet, die Mutter“ (5/10 f.).

Zusammengefasst kann man sagen, dass Magdalena sich in den ersten acht Schuljahren ohne große Ambition und Leistungsdruck in den familiären Erwartungsrahmen einfügt. Zugleich konstruiert sie sich als Teil eines Kollektivs, ihre Freund\*innen scheinen den gleichen Weg zu gehen. Mit dem eigenen Bildungswunsch am Ende der achten Klasse formuliert sie zum ersten Mal einen eigensinnigen biographischen Entwurf. Im Interview wird nicht deutlich, wie sie zu diesem Wunsch kommt, sie begründet ihn lediglich durch ihren „Willen“, den sie dem des Vaters entgegensetzt. Ihr Ziel ist ein Beruf, eine pädagogische „Arbeit“, für die ein höherer Bildungsweg notwendig ist. Die Matura oder gar ein Studium nennt sie hier noch nicht als angestrebtes Ziel.

Diese Perspektive entwickelt Magdalena erst allmählich, als ihr Partner beschließt, für eine weiterführende Bildung in die Großstadt zu ziehen. Der Ortswechsel wird in der Erzählung mit dem Bildungsweg verknüpft – zunächst am Beispiel des Partners. Dieser ist in demselben Umfeld aufgewachsen wie sie und hat ebenfalls eine Fachschule besucht, strebt aber anders als Magdalena ausdrücklich einen Bildungsaufstieg an. Ehe sie seinem Beispiel folgt und die Matura nachholt, vergehen noch einmal knapp zwei Jahre, in denen sie in einem Kindergarten arbeitet. Sie macht nun beruflich wie privat vielfältige neue, kontrastreiche und auch mit Aspekten kultureller und sozialer Fremdheit verbundene Erfahrungen in der durch Migration und andere Wohn- und Nachbarschaftsformen geprägten Großstadt. Sie schildert ihr Fremdheitserleben mit ähnlichen Worten wie den Einstieg in die Universität:

*was mach ich jetzt hier? Wie bin ich auf [...] diese Idee gekommen dass ich nach A-Stadt geh oder was hat mich dazu veranlasst ja? Ahm noch dazu was halt bei uns auch der Fall war - wir hatten halt - wir sind als Kinder von Nachbarn von einem Haus zum anderen hin und her gelaufen (I: mhm) jeder kannte jeden - du*

*hast mit jedem geredet und dann kamen wir in einen Gemeindebau rein der ahh wo ein Großteil auch Ausländer waren - die Nachbarn keinen Kontakt zueinander ja also das heißt du kommst da nach A-Stadt und bist da eigentlich zu zweit ganz alleine wo du vorher eigentlich ur viele Leute gekannt hast (MR 12/8-17).*

Das Leben in der Stadt fällt Magdalena zunächst schwer, aber sie baut sich – vor allem über die Arbeit – das ihr wichtige soziale Netz neu auf und findet allmählich ihren Platz in der neuen Umgebung. Zugleich lockern sich die Bezüge zum Ort ihres Aufwachsens und, so die These, auch zur gewachsenen Weltsicht, den engen sozialen Beziehungen und den damit verbundenen Grenzen „auf der Landwirtschaft“. Neue Möglichkeitsräume öffnen sich.

In diesem biographischen Aufbruch- und Übergangsprozess greift sie ihren Wunsch, eine pädagogische Ausbildung zu machen, wieder auf: Sie will die Berufsreifeprüfung machen, um danach Volksschullehramt zu studieren, und arbeitet aktiv an der Umsetzung ihres Plans. Als erstes sucht sie die Zustimmung des Vaters, der an seiner ablehnenden Haltung gegenüber der Matura festhält. Es kommt erneut zum Konflikt, aber Magdalena kann mit dem Vater eine gewisse Unterstützung aushandeln. Im zweiten Schritt vereinbart sie eine Bildungskarenz mit ihrem Arbeitgeber und sichert so die ökonomische Basis für ihr Bildungsprojekt. Sie holt die Matura nach und schlägt einen höheren Bildungsweg ein – trotz erneuter (institutioneller) Probleme, die letztlich dazu führen, dass sie an der Universität Bildungswissenschaft studiert und nicht das geplante PH-Studium zur Volksschullehrerin absolviert.

Die Fallrekonstruktion zeigt, dass der Übergang in die soziale Welt der Großstadt mit verschiedenen kulturellen und sozialen Fremdheitserfahrungen einhergeht, die von der Erzählerin als problematischer und einschneidender geschildert werden als der Übergang in die Universität. Betrachtet man vor dem Hintergrund der bisher rekonstruierten Bildungsgeschichte den Einstieg in die Universität, so lassen sich die von Magdalena artikulierten Fremdheitserfahrungen (siehe Kapitel 3) zwar durchaus mit ihrem Herkunftskontext und der Tatsache, dass es in ihrer Familie bislang keine Akademiker\*innen gab, in Verbindung bringen, sie haben jedoch eine andere Qualität und Richtung als im Fall von Melisa Coskun. Das Nicht-Wissen und Nicht-Verstehen im akademischen Feld, die kulturelle Fremdheit scheinen Magdalena weniger grundlegend zu verunsichern als Melisa. Bei dieser trifft die ähnlich beschriebene Anfangssituation auf biographisch tiefsitzende Abwertungserfahrungen und eine entsprechend große Verletzungsdisposition, die sie mit Rückzug und „Durchkämpfen“ bearbeitet. Vergleichbare Erfahrungen hat Magdalena im schulischen Kontext nicht gemacht. Im Umgang mit der verunsichernden Erfahrung am Studienbeginn nutzt sie hingegen Lernstrategien, die zwar – gerade in der ersten Zeit – nicht sicher zum Erfolg führen, aber sie setzt sie ein und nimmt das Risiko in Kauf zu scheitern. Für diesen Fall hat sie einen Alternativplan, verliert also ihre Handlungsfähigkeit nicht. Möglicherweise erweist sich die geringe Bildungsaspiration der Herkunftsfamilie hier als Ressource – Bildungsaufstieg ist nicht die primäre, zumindest nicht die einzige Möglichkeit, ihre soziale Position zu sichern. Das scheint auch für das Feld der Universität zu gelten. Magdalena thematisiert in ihrer Erzählung kaum Studieninhalte oder erreichte Leistungen, sondern soziale Beziehungen und „Menschen“. Sie sucht und findet über soziale Beziehungen den Zugang zur akademischen Welt. Sie verarbeitet die Fremdheit der Einführungsphase ähnlich wie ihre frühe Schulerfahrung: Sie orientiert sich an Peers, um den Übergang

gemeinsam zu bewältigen, und greift auf ihre Erfahrung zurück, dass Lehrpersonen unterschiedlich sein können („schrecklich“ und „super“). Das gilt offensichtlich auch bei Professoren: Während sie den ersten nicht versteht („was redet er?“, MR 15/7), macht es beim zweiten schon „mehr Spaß“ (MR 15/27), vor allem weil dieser „halt so ein Mensch war, der redet, wie ihm der Mund gewachsen ist, und sagt halt seine Meinung“ (MR 15/27 ff.). Außerdem verfügt sie über signifikante soziale Beziehungen, die sie über ihre Arbeit im Kindergarten aufgebaut hat, und immer noch aktiv gepflegte Beziehungen in ihrer Herkunftsregion.

Vom Studium selbst, von der Auseinandersetzung mit akademischem Wissen, erzählt sie wenig, mehr dagegen von Personen, Lehrenden und Mitstudierenden. Sie scheint das Studium ähnlich zu bewältigen wie ihre Schulzeit: „von den Noten her wars mir eigentlich egal was ich was ich hab [...] für mich ist wichtig dass es positiv ist - hab wirklich von Eins bis Fünf im Studium alles einmal gehabt.“ Sie ist „froh dass alles gut funktioniert“ (MR 17/2-5) und genießt die „Freiheit“, sich Zeit einzuteilen. Dabei arbeitet sie im „Viererteam“ für Vorlesungsprüfungen und verbringt auch Freizeit mit ihren Kolleg\*innen: „also wir waren ein Viererteam und haben uns eigentlich auf der Uni nach jeder Vorlesung zamgesetzt ahm Kaffee also irgendwo reden uns wo hin gesetzt und haben entweder über die Vorlesung gequatscht oder wie wir wen kennengelernt haben oder so privat auch gequatscht“ (MR 17/24-26).

Hier lässt sich die These anschließen, dass Magdalena den Übergang ins Studium und möglicherweise das gesamte Studium hindurch primär über Strategien sozialer Zugehörigkeit bewältigt. Sie nutzt die Universität auch, um nach dem Umzug in die Großstadt ihr soziales Netz aufzubauen: „durch das Studium habe ich halt ur viele Freunde kennengelernt [...] mit denen ich bis jetzt noch Kontakt hab“ (MR 14/2 f.). Auch die Tatsache, dass die Masterprüfung beim ersten Anlauf scheitert, führt sie auf die Beziehung zur Lehrperson zurück: „weils mit dem Vorsitzenden einige Differenzen gibt“ (MR 8/26). Die im Herkunftskontext früh erworbene Orientierung an nahen Sozialbeziehungen und die damit verbundene Fähigkeit, solche aktiv herzustellen und aufrechtzuerhalten, sind eine Stärke im Übergang in das fremde Milieu der Universität, aber sie machen auch verletzlich, zum Beispiel wenn soziale Beziehungen konflikthaft werden oder nicht greifen. Das Scheitern des ersten Antritts zur Abschlussprüfung, dessen Gründe Magdalena im Konflikt mit dem Prüfer sucht, könnte so interpretiert werden.

Zum Zeitpunkt des Interviews hat Magdalena die Prüfung noch nicht wiederholt, sondern „Abstand von der Uni“ (9/3) gesucht und eine Arbeit als Integrationslehrerin an einer Volksschule aufgenommen. Damit erreicht sie bereits vor dem formalen Abschluss an der Universität ihren „Wunschberuf“ und erfüllt am Ende auch die Forderung des Vaters, „arbeiten zu gehen“. So beweist sie sich und dem Vater, dass sie mit ihrem eigenen Weg erfolgreich ist und auch mit Matura „arbeiten“ kann, und sie dokumentiert damit, dass sie sich trotz des Bildungsaufstiegs nicht von den sozialmoralischen Regeln ihrer Herkunft entfernt hat, sondern noch Teil der Familie (des Betriebs) ist und sich am Anfang des Interviews zurecht mit den Worten vorstellen kann: „*wir sind ein Biobetrieb*“ (MR 1/15).

Zusammengefasst lässt sich der Bildungsweg von Magdalena Reder einerseits als Aufstieg charakterisieren, da sie als erste in der Familie ein Universitätsstudium absolviert, andererseits als Emanzipation aus der „traditionellen“ Ordnung der bäuerlichen Lebens- und Wirtschaftsweise. Beide Prozesse bedeuten eine sozialräumliche Entfernung, einen Ausstieg aus dem zugemessenen Rahmen – von der Landwirtschaft an die

Universität und vom Land in die Stadt –, die biographisch gehandhabt werden muss. Beide Prozesse vollziehen sich in kleinen Schritten, gewissermaßen in Raten, immer wieder unterbrochen und gehemmt. Studieren ist weder Auftrag noch Ziel wie bei Melisa Coskun, es entwickelt sich allmählich im stufenweisen Verschieben des Horizonts und gegen die soziale Ökonomie des Herkunftsmilieus. Die vollzogene Bewegung im sozialen Raum wird im Begriff des „Treppenaufstiegs“ (Schmeiser 1996; zit. nach Möller et al. 2020: 34) anschaulich erfasst. Die Treppe bedeutet ein schrittweises Höhersteigen, wobei in Magdalenas Fall auch Wegstücke und Schleifen auf annähernd gleichem Niveau vorkommen<sup>18</sup>; die Anstrengung des Gehens führt nicht automatisch weiter nach oben. Dies trifft vor allem auf die Bildungsentscheidung für die „Mädchenfachschule“ zu. Die vermittelte Qualifikation ist am Arbeitsmarkt nur wenig wert, und eine Berechtigung für eine höhere Bildung hält sie nicht bereit. Die zeitliche Verzögerung hat eine biographische Langzeitwirkung. Sie ist nicht nur und nicht primär auf die „falsche“ Bildungsentscheidung der Akteure zurückzuführen, sei diese aufgrund von mangelndem Wissen, fehlendem Mut oder habitus- und feldspezifischen Kalkülen zustande gekommen, sondern mindestens ebenso auf die institutionell angebotene Spur des Bildungssystems, das eine systematische geschlechterdifferente Bahnung aufweist. Hinzu kommen die spezifischen Bedingungen „am Land“, die bereits in der Bildungsreform der 1970er Jahre als zentraler Faktor gesehen wurden. Dabei steht die objektive Infrastruktur von Schulen und Verkehrswegen nicht für sich, vielmehr scheint gerade die subjektive Erreichbarkeit im Zusammenspiel mit dem jeweiligen feldspezifischen Habitus relevant.

Aus biographieanalytischer Perspektive stellt sich angesichts dieser strukturellen Limitationen die Frage nach dem Handlungs- und Veränderungspotenzial der biographischen Subjekte: Mag der Wunsch, „Kindergartenpädagogik zu machen“, zwar in eine geschlechtertypische Laufbahn im sozialen Raum münden, die viele Studierende der Bildungswissenschaften gegangen sind, so ist er in Magdalenas Biographie auch ein eigensinniger und widerständiger Akt der Befreiung aus dem patriarchalen Plan. Im weiteren biographischen Verlauf gewinnt er die Bedeutung, Anfang einer eigenständigen Lebensführung und einer Emanzipationsgeschichte zu sein. Die Erfahrungen im „fremden“ Raum der Großstadt und der Universität bergen ein Potenzial für neue Wege und für Bildungsprozesse in einem biographischen Sinn, deren Ende offen ist.

## 6. Fazit

Welche Einsichten lassen sich nun aus den beiden Fällen im Hinblick auf die Ausgangsfrage nach der Fremdheitsthese gewinnen? Und welchen Beitrag kann die Biographieforschung für die Analyse von Fremdheitserfahrungen im Studium leisten? Zunächst ist festzuhalten, dass biographisch-narrative Interviews vielfältige Belege dafür liefern,

---

<sup>18</sup> Dies hat wesentlich damit zu tun, dass die Absage an den väterlichen Plan Magdalena auf die Gleise des „weiblichen“ Berufsbildungssystems („Mädchenfachschule“) führt; und diese münden in der Regel in Qualifizierungsschleifen und schlecht bezahlte Sackgassenberufe. Pointiert gesagt, hat sie sich einerseits ein Stück weit aus den patriarchalen Familienstrukturen emanzipiert, sich aber andererseits in der patriarchalen Struktur des Arbeitsmarktes verfangen. Einen Ausstieg aus dieser Spur und einen Wechsel auf eine höhere Ebene der Qualifikation und möglicher Berufspositionen erreicht sie erst mit dem verspätet nachgeholteten Abitur. Dass sie an der Universität wieder in einem „weiblichen“ Fach landet mit entsprechenden beruflichen Chancenstrukturen, wird in ihrer Erzählung nicht zum Thema. – Die Geschlechterdimension des Falles verdiente eine genauere Analyse, die hier nicht geleistet werden kann.

dass Studierende aus nicht-akademischen Familien die Universität und sich selbst in der universitären Welt als fremd erleben. Insbesondere im narrativen Format werden diese Erfahrungen in der Binnenperspektive der handelnden Subjekte konkret entfaltet. Aus diesem Grund ermöglicht die Rekonstruktion biographischer Erzählungen differenzierte Analysen und theoretische Argumente. Im Sinn eines Fazits sollen die wichtigsten Erkenntnisse nun thesenartig festgehalten werden:

(1) Die in den Erzählungen artikulierte Fremdheit ist keineswegs allein aus der Distanz zwischen Herkunftsmilieu und akademischem Milieu mit seinem spezifischen kulturellen Kapital zu erklären, sondern hat unterschiedliche Facetten kultureller und sozialer Fremdheit, die sich auf fallspezifische Weise verbinden – sowohl im Hinblick auf Ambivalenzen und Zwischentöne im Erleben als auch auf vielschichtige, zum Teil widersprüchliche Strategien und Praktiken im Umgang mit der erlebten Fremdheit. Eine Typisierung nach sozialen Milieus und Habitus ist zwar wichtig, da sie strukturelle Benachteiligungen und Verteilungen sichtbar machen und auch zu neuen, empirisch fundierten Typenbildungen sozialer Benachteiligung führen kann, sie ist jedoch zu grob, um die Komplexität von Erfahrungs- und Handlungsweisen zu erfassen. Hier müssen – im Sinn von Miethes Argumenten – differenziertere Beschreibungssprachen und theoretische Konzepte entwickelt werden.

(2) Beide Fallbeispiele zeigen, dass Fremdheit an der Universität, die von Bildungsaufsteiger\*innen erlebt und artikuliert wird, Teil eines biographischen Prozesses ist, der analytisch einbezogen werden muss. In dieser Perspektive werden deutliche Unterschiede erkennbar, obwohl die Erzählungen über Befremdung und Irritation am Studienbeginn recht ähnlich klingen. In Melisa Coskuns Fall zeigt sich, dass Fremderfahrungen den gesamten Bildungsweg begleiten und mit biographischen Strategien – zugespitzt gesagt – routinemäßig bearbeitet werden. Eine hohe Bildungsaspiration und eine Haltung des „Durchkämpfens“ bilden auch im Übergang in die Universität eine Ressource, um kultureller und sozialer Fremdheit zu begegnen. Zugleich bleibt eine (zum Teil kritisch reflektierte) Distanz zum akademischen Feld aufrechterhalten, die für die Protagonistin Handlungs-, aber auch Verletzungspotenzial birgt. In Magdalena Reders Fall werden relevante Fremdheitserfahrungen erst mit dem Verlassen des vertrauten lebensweltlichen Rahmens artikuliert: beim Umzug in die Großstadt und später auch beim Übergang in die Universität. Hier macht die Fallanalyse nachvollziehbar, wie kulturelle Fremdheit mit biographisch erworbenen Ressourcen sozialer Zugehörigkeit bewältigt werden kann, wobei die Orientierung am Wertesystem der Herkunftsfamilie („Arbeiten“ geht vor „Bildung“) zusätzlich hilfreich zu sein scheint, um die Anforderungen des akademischen Feldes zu bewältigen und zugleich auf Abstand zu halten.

(3) Die zeitliche Dimension der Entstehung und Veränderung von Bildungsaspirationen und -erfahrungen macht die biographische Langzeitwirkung von Benachteiligung sichtbar. Dabei gerät einerseits die auch von Bourdieu vielfach betonte, lebenszeitlich kaum aufholbare Verzögerung nachgeholter Bildungsprozesse in den Blick (die „Schleifen“ bzw. Wiederholungen in beiden vorgestellten Bildungswegen), andererseits werden aber auch überraschende Wendungen und Sprünge in Bildungsaufstiegen der Analyse zugänglich, die sich aus biographischen Erfahrungs- und Erwartungsaufschichtungen im Zusammenspiel mit institutionellen Bildungswegen, Weichenstellungen und Interventionen von Gatekeepern ergeben. In der biographischen Rekonstruktion geraten schließlich auch die Zeitmuster intergenerationaler Dynamiken in den

Blick, die Miethe und andere untersucht haben, die aber noch genauerer Analysen bedürfen.

(4) Die biographische Rekonstruktion von Aufstiegsprozessen thematisiert nicht nur die zeitliche Strukturierung, sondern auch die damit verbundene biographische Sinnstruktur. Die Haltung gegenüber dem Studium und der Universität als akademischer Kultur und sozialem Raum sowie die damit verbundenen Selbst- und Weltorientierungen, Handlungsmuster und Ressourcen sind in Biographien eingebettet und je individuell konfiguriert. Die „Mischung“ aus dem Bildungsauftrag der Eltern und eigenen Diskriminierungserfahrungen führen in Melisas Biographie zu eigensinnigen und durchaus widersprüchlichen Handlungsstrategien, deren biographische Folgen und Erfolge zukunfts offen sind, was im Übrigen für alle Bildungsprojekte gilt, die aber retrospektiv erschlossen und reflektiert werden können. In Magdalenas Fall zeigt sich Vergleichbares im Zusammenspiel zwischen Momenten von Tradierung, Widerstand und Emanzipation gegenüber dem Orientierungsrahmen der Herkunft „vom Land“. Der je individuelle Sinn, den die Handelnden aus ihrer Erfahrungsgeschichte explizit oder implizit konstruieren, orientiert künftige Handlungen und Entscheidungen.

(5) In der biographischen Analyseperspektive werden „äußere“ soziale Strukturbedingungen, gewissermaßen das Streckennetz des sozialen Raumes (Bourdieu 1990), das biographisch durchlaufen wird, und die „innere“ Struktur biographischer Erfahrungsbildung im Zusammenhang analysiert und an der individuellen „Struktur des Falles“ herausgearbeitet (Dausien 2021). Der Einzelfall ist deshalb nicht nur individuell, sondern zugleich Dokument einer allgemeinen sozialen Struktur; seine Rekonstruktion kann typische Möglichkeitsräume und Begrenzungen sowie emergente Überschreitungen und Durchkreuzungen, aber auch Verharrungen, Scheitern und das Nicht-Ausschöpfen etwa von Bildungschancen der Analyse zugänglich machen.

(6) Der Blick auf die objektiven Strukturen lässt auch nach den Bedingungen fragen, unter denen Fremdheit erfahren und bewältigt wird. Hier erweisen sich Unterschiede im Fallvergleich: In Magdalenas Biographie scheint soziale Zugehörigkeit – mit entsprechenden Strategien des „Networking“ – möglich zu sein, weil der soziale Zugehörigkeitsraum eine Art basale Anerkennung bereitstellt: Magdalena fällt in der Gruppe überwiegend weiblicher Studierender, von denen viele wie sie „vom Land kommen“ und fraglos zur österreichischen Mehrheitsgesellschaft gehören, zunächst nicht auf. Melisa wird jedoch – das zeigen ihre Erfahrungen in Bildungsinstitutionen – als „Migrationsandere“ typisiert, Zugehörigkeit muss sie immer wieder neu beweisen und „durchkämpfen“. Die daraus entstehende „reflexive Unvertrautheit“ (Stenger) ist jedoch auch eine Ressource, die es erlaubt, Macht- und Differenzierungsstrukturen des akademischen Feldes zu erkennen. Die „selbstverständliche“ soziale Zugehörigkeit Magdalenas birgt dagegen das Risiko, dass soziale Ungleichheitsstrukturen von Milieu und Geschlecht, die ihren Bildungsweg zweifellos strukturieren, verdeckt bleiben und (vorerst) nicht strategisch bearbeitet werden können.

(7) Beide Fallbeispiele liefern schließlich Argumente, die Kategorie der Bildungsbenachteiligung nicht an eindimensionalen sozialstrukturellen Typologien festzumachen, sondern die bereits in den Anfängen der Debatte um „Arbeiterkinder an der Universität“ thematisierte Überlagerung von Ungleichheitsdimensionen ernst zu nehmen. In beiden Fällen zeigen sich Verschränkungen mit Gender und migrationsbezogenen, rassistischen Differenzstrukturen, die im vorliegenden Rahmen nur ansatzweise besprochen werden konnten. „First-generation students“ sind – zumal in modernen, durch

Mobilität und Migration gekennzeichneten Gesellschaften – nicht als homogene Gruppe zu sehen und auch nicht als Summe unterschiedlicher homogener Teil-Gruppen. Ihre Herkunftskontexte sollten vielmehr als in sich differenzierte, je spezifische Mischungen aus unterschiedlichen sozialkulturellen Milieus und konkreten „Handlungsumwelten“ (vgl. Dausien 1996: 566 ff.) analysiert werden, auch wenn es immer wieder Fälle von „klassischen“ Arbeiterkindern gibt, die jedoch aus einer intersektionalen Perspektive heraus neu analysiert werden könnten.

Die genannten Thesen lassen sich auf Basis unserer Forschung formulieren; um sie empirisch gehaltvoll weiterzuverfolgen, bedarf es jedoch mehr als einer einzelnen Studie. Wissenschaftlich ist die Perspektive der Biographieforschung in der Studierendenforschung wie in der Forschung zu sozialem Aufstieg notwendig, um die analytische Dimension von Sozialisation und Bildung auszubuchstabieren – und diese ist unhintergebar an die Individualität des Falles gebunden. Ohne Verständnis der Erfahrungs- und Handlungslogik der beteiligten Subjekte können Prozesse von Bildung, sozialem Aufstieg und Fremdheit weder als individuelle noch als gesellschaftliche Veränderung angemessen analysiert werden. Die Perspektive der Biographieforschung und die damit gewonnenen Einsichten haben jedoch nicht nur wissenschaftliche Relevanz. Analytische Instrumente und differenziertes Wissen über die Biographien und Handlungspotenziale von Studierenden sind auch für die politische, institutionelle und professionelle Gestaltung der Bildungspraxis bedeutsam.

#### LITERATUR

- Alheit, Peter (2005): „Passungsprobleme“: Zur Diskrepanz von Institution und Biographie – Am Beispiel des Übergangs sogenannter „nicht-traditioneller“ Studenten ins Universitätssystem, in: Helmut Arnold, Lothar Böhnisch und Wolfgang Schröer (Hg.): Sozialpädagogische Beschäftigungsförderung, Lebensbewältigung und Kompetenzentwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter, Weinheim, München, 159-172.
- Alheit, Peter (2014): Die Exklusionsmacht des universitären Habitus, in: Norbert Ricken, Hans-Christoph Koller und Edwin Keiner (Hg.): Die Idee der Universität – revisited, Konferenzschrift, 2011 Bremen, Wiesbaden, 195-208.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-531-19157-7\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19157-7_10)
- Bourdieu, Pierre (1990): Die biographische Illusion, in: BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History, 3, Heft 1, 75-81.
- Bourdieu, Pierre (2002): Ein soziologischer Selbstversuch, Übersetzt von Stephan Egger, Mit einem Nachwort von Franz Schultheis, Edition Suhrkamp, Bd. 2311, Frankfurt am Main.
- Bremer, Helmut (2016): Milieu, „Passungen“ und die biographische Selbstzuschreibung von Erfolg und Scheitern im Bildungswesen, in: Bettina Dausien, Daniela Rothe, Dorothee Schwendowius (Hg.): Bildungswege: Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung, „Biographie- und Lebensweltforschung“ des Interuniversitären Netzwerkes Biographie- und Lebensweltforschung (TNBL), Bd. 13, Frankfurt am Main, New York, 69-96.
- Dahrendorf, Ralf (1965): Bildung ist Bürgerrecht, Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik, Hamburg.
- Dausien, Bettina (1996): Biographie und Geschlecht, Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten, IBL-Forschung, Bd. 1, Bremen.
- Dausien, Bettina (2014): „Bildungsentscheidungen“ im Kontext biografischer Erfahrungen und Erwartungen, Theoretische und empirische Argumente, in: Ingrid Miethe, Jutta Ecarus, und Anja Tervooren (Hg.): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf, Perspektiven qualitativer Forschung, Opladen, Berlin, Toronto, 39-61.  
<https://doi.org/10.2307/j.ctvddzv0q.5>

- Dausien, Bettina (2021): Das Streckennetz der Metro und seine Passagiere, Theoretische und methodologische Argumente für eine biographieanalytische Perspektive in der Hochschulforschung, in: Helmut Bremer und Andrea Lange-Vester (Hg.): *Entwicklungen im Feld der Hochschule, Grundlegende Perspektiven, Steuerungen, Übergänge und Ungleichheiten, Bildungssoziologische Beiträge*, Weinheim, Basel, 41-61.
- Dausien, Bettina, Daniela Rothe und Dorothee Schwendowius (2016): Teilhabe und Ausgrenzung als biographische Erfahrung, Einführung in eine biographiewissenschaftliche Analyseperspektive, in: Dies. (Hg.): *Bildungswege, Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung, „Biographie- und Lebensweltforschung“ des Interuniversitären Netzwerkes Biographie- und Lebensweltforschung (INBL)*, Bd. 13, Frankfurt am Main, New York, 25-67.
- El-Mafaalani, Aladin (2012): *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus, Habitus-transformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*, Zugleich Dissertation Universität Bochum 2011, Wiesbaden.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-19320-5>
- El-Mafaalani, Aladin (2020): Sphärendiskrepanz und Erwartungsdilemma, Migrationsspezifische Ambivalenzen sozialer Mobilität, in: Julia Reuter, Markus Gamper, Christina Möller und Frerk Blome (Hg.): *Vom Arbeiterkind zur Professur, Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft, Gesellschaft der Unterschiede*, Bd. 54, Bielefeld, 67-87.  
<https://doi.org/10.14361/9783839447789-002>
- Eribon, Didier (2016): *Rückkehr nach Reims*, Übersetzt von Tobias Haberkorn, Edition Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Fischer, Wolfram und Martin Kohli (1987): *Biographieforschung*, in: Wolfgang Voges (Hg.): *Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung, Biographie und Gesellschaft*, Bd. 1, Opladen, 25-49. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-92595-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-322-92595-4_2)
- Friebertshäuser, Barbara (1992): *Übergangsphase Studienbeginn: eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur*, Zugleich Dissertation Universität Siegen 1992, Weinheim, München.
- Geißler, Rainer (2013<sup>3</sup>): *Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn, Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen*, in: Peter A. Berger und Heike Kahlert (Hg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten, Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*, Konferenzschrift, 2003 Rostock, Bildungssoziologische Beiträge, Weinheim und Basel, 71-100.
- Gümüşay, Kübra (2020): *Sprache und Sein*, München.
- Hadjar, Andreas, Jan Scharf und Alyssa Grecu (2019): *Schulische Kontexte, Schulentfremdung und Bildungsarmut*, in: Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann (Hrsg.): *Handbuch Bildungsarmut*, Wiesbaden, 183-209. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-19573-1\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19573-1_7)
- Alois Hahn (1994): *Die soziale Konstruktion des Fremden*, in: Walter M. Sprondel (Hg.): *Die Objektivität der Ordnungen und ihre kommunikative Konstruktion*, Für Thomas Luckmann, Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1140, Frankfurt am Main, 140-163.
- Lange-Vester, Andrea und Tobias Sander (2016): *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium – Zur Einführung*, in: Dies. (Hg.): *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium*, Weinheim, Basel, 7-24.
- Miethe, Ingrid (2017): *Der Mythos von der Fremdheit der Bildungsaufsteiger\_innen im Hochschulsystem, Ein empirisch begründetes Plädoyer für eine Verschiebung der Forschungsperspektive*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 63, Heft 6, 686-707.
- Miethe, Ingrid, Wibke Boysen, Sonja Grabowsky und Regina Kludt (2014): *First Generation Students an deutschen Hochschulen: Selbstorganisation und Studiensituation am Beispiel der Initiative www.ArbeiterKind.de*, Baden-Baden.  
<https://doi.org/10.5771/9783845268354>

- Miethe, Ingrid, Bernd Käßlinger und Birthe Kleber (2019): Fremdheit als grundlegendes Erleben von Bildungsaufsteiger/-innen im Hochschulsystem?, in: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 39, Heft 3, 296-311.
- Miethe, Ingrid, Regina Soremski, Maja Suderland, Heike Dierckx und Birthe Kleber (2015): *Bildungsaufstieg in drei Generationen, Zum Zusammenhang von Herkunftsmilieu und Gesellschaftssystem im Ost-West-Vergleich*, Opladen, Berlin, Toronto. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0225>
- Möller, Christina, Markus Gamper, Julia Reuter und Freerk Blome (2020): Vom Arbeiterkind zur Professur, Gesellschaftliche Relevanz, empirische Befunde und die Bedeutung biographischer Reflexionen, in: Julia Reuter, Markus Gamper, Christina Möller und Freerk Blome (Hg.): *Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft, Gesellschaft der Unterschiede*, Bd. 54, Bielefeld, 9-63. <https://doi.org/10.1515/9783839447789-001>
- Ostner, Ilona (1991): „Weibliches Arbeitsvermögen“ und soziale Differenzierung, in: *Leviathan*, 19, Heft 2, 192-207.
- Pape, Natalie, Kerstin Heil, Andrea Lange-Vester und Helmut Bremer (2021): Studienzweifel und Studienabbruch als Folge kultureller Passungsverhältnisse im Hochschulalltag, in: Martin Neugebauer, Hans-Dieter Daniel und André Wolter (Hg.): *Studienabbruch und Studienabbruch*, Wiesbaden, 95-125. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-32892-4\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-32892-4_5)
- Reuter, Julia, Markus Gamper, Christina Möller und Freerk Blome (Hg.) (2020): *Vom Arbeiterkind zur Professur, Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft, Gesellschaft der Unterschiede*, Bd. 54, Bielefeld. <https://doi.org/10.1515/9783839447789>
- Rosenthal, Gabriele (2015<sup>5</sup>): *Interpretative Sozialforschung, Eine Einführung, Grundlagentexte Soziologie*, Weinheim, München.
- Schütz, Alfred (1972): Der Fremde, Ein sozialpsychologischer Versuch, in: Ders.: *Gesammelte Aufsätze*, Bd. 2: *Studien zur Soziologischen Theorie*, herausgegeben von Arvid Brodersen, Übersetzt von Alexander von Baeyer, Den Haag, 53-69. [https://doi.org/10.1007/978-94-010-2849-3\\_3](https://doi.org/10.1007/978-94-010-2849-3_3)
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview, in: *Neue Praxis*, 13, Heft 3, 283-293.
- Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens, in: Martin Kohli und Günther Robert (Hrsg.): *Biographie und soziale Wirklichkeit, Neue Beiträge und Forschungsperspektiven*, Stuttgart, 78-117. [https://doi.org/10.1007/978-3-476-03188-4\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-476-03188-4_5)
- Schütze, Fritz (2016): *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse, Grundlagen der qualitativen Sozialforschung*, Herausgegeben von Werner Fiedler und Heinz-Hermann Krüger, *Studien zur qualitativen Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung – ZBBS-Buchreihe*, Opladen, Berlin, Toronto. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf09cn>
- Schwendowius, Dorothee (2015): *Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft: Biographien von Studierenden des Lehramts und der Pädagogik, Kultur und soziale Praxis*, Bielefeld. <https://doi.org/10.14361/9783839431948>
- Seeck, Francis (2021<sup>3</sup>): Hä, was heißt denn Klassismus?, in: Francis Seeck und Brigitte Theißl (Hg.): *Solidarisch gegen Klassismus – organisieren, intervenieren, umverteilen*, Münster, 17-19.
- Simmel, Georg (1992): Exkurs über den Fremden, in: Ders.: *Soziologie, Untersuchung über die Formen der Vergesellschaftung*, Gesamtausgabe Bd. 11, Herausgegeben von Otthein Ramstadt, *Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft*, Bd. 811, Frankfurt am Main, 764-771.
- Spiegler, Thomas (2015): *Erfolgreiche Bildungsaufstiege, Ressourcen und Bedingungen*, Weinheim, Basel.

- Steinbach, Anja und Anke Spies (2021): Bildungsbiografische Rekonstruktionen, Erfahrungen von Schüler/innen mit verbalen und nonverbalen Anrufungen und Diskriminierungen, in: Zeitschrift für Bildungsforschung, 11, Heft 1, 155-168. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00292-9>
- Stenger, Horst (1998): Soziale und kulturelle Fremdheit, Zur Differenzierung von Fremdheitserfahrungen am Beispiel ostdeutscher Wissenschaftler, in: Zeitschrift für Soziologie, 27, Heft 1, 18-38. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-1998-0102>
- Tepecik, Ebru (2010): Bildungserfolge mit Migrationshintergrund, Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92574-5>
- Thoma, Nadja (2018): Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft, Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent\*innen, Zugleich Dissertation, Universität Wien 2017, Bielefeld. <https://doi.org/10.1515/9783839443019>
- Unger, Martin, David Binder, Anna Dibiasi, Judith Engleder, Nina Schubert, Berta Terzieva, Bianca Thaler, Sarah Zaussinger und Vlasta Zucha (2020): Studierenden-Sozialerhebung 2019 – Kernbericht, Studie im Auftrag des Bundesministeriums Bildung, Wissenschaft und Forschung, Wien. Online als PDF: <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/5383/1/2020-ihs-report-unger-studierenden-sozialerhebung-2019.pdf>.
- Waldenfels, Bernhard (1995): Das Eigene und das Fremde, in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 43 Heft 4, 611-620. <https://doi.org/10.1524/dzph.1995.43.4.611>
- Waldenfels, Bernhard (1998): Kulturelle und soziale Fremdheit, in: Notger Schneider, R.A. Mall und Dieter Lohmar (Hg.): Einheit und Vielfalt, Das Verstehen der Kulturen, Konferenzschrift 1998 Bremen, Studien zur interkulturellen Philosophie, Bd. 9, Amsterdam, Atlanta, 13-35.
- Willis, Paul (1977): Learning to Labor, How Working Class Kids get Working Class Jobs, Foreword by Stanley Aronowitz, New York.

## **Zusammenfassung**

Der Beitrag untersucht das Phänomen Fremdheit bei sog. „first-generation-students“, insbesondere im Übergang in das Studium. Anhand von zwei Fallbeispielen aus einem Projekt zu Studierendenbiographien an der Universität Wien werden aus biographieanalytischer Perspektive Argumente und Anregungen für weitere Analysen entwickelt, die darauf zielen, Fremdheitserfahrungen nicht verkürzt und vorschnell zuzuschreiben, sondern sie im komplexen Zusammenhang mit den im Laufe eines Lebens gemachten Erfahrungen zu verstehen. Dabei werden unterschiedliche Facetten kultureller und sozialer Fremdheit herausgearbeitet und im Kontext ihrer lebensgeschichtlichen Verknüpfung mit Handlungs- und Verletzungspotenzialen in Bildungsprozessen analysiert. In diesem Zusammenhang wird auch die biographische Langzeitwirkung von Benachteiligungsstrukturen auf Bildungswegen erkennbar.

# 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 Nachwuch 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

dabei vor allem an Theorien rationaler Wahl (Boudon 1974) oder Theorien kultureller Reproduktion (Bourdieu 1987). Aber auch Forschungen der qualitativen Sozialforschung setzen häufig an Theorien kultureller Reproduktion an, wenngleich mit einer anderen Akzentuierung. Während in quantitativen Bezügen auf Bourdieu vor allem die Kapitalausstattung berücksichtigt wird, rekurren qualitativ Forschende zur Erklärung klassenspezifischer Ungleichheiten im Feld der Wissenschaft primär auf habituelle Dispositionen und deren Passungsverhältnisse, etwa von Promovierenden und Postdoktorand:innen (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2013) oder wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen und Professor:innen (Keil 2020), oder sie verweisen auf die feldspezifische *illusio*<sup>1</sup> (Engler 2001).

Bourdieu stellt nicht nur eine zentrale Referenz in den wenigen qualitativen Studien zur Wissenschaftskarriere dar, sondern auch in denen, die sich mit klassenspezifischen Ungleichheiten unter Studierenden beschäftigen (zum Beispiel Schmitt 2010; Spiegler 2015). Allerdings deuten sich in den empirischen Untersuchungen zu (Bildungs-)Aufsteiger:innen Befunde an, die seit der frühen empirischen Aufstiegsforschung wiederkehrend thematisiert und dennoch in den Reproduktionstheorien kaum berücksichtigt wurden. Es geht dabei um die Relevanz verschiedener Anderer, die bereits Dahrendorf (1965) hervorhebt, der dabei Schullehrer:innen im Blick hatte, die für den Bildungserfolg von Arbeiterkindern wichtig seien. Zwar wurde die Wichtigkeit solcher Anderer wiederholt angedeutet, sie werden in den Untersuchungen allerdings zumeist nur beiläufig erwähnt und selten systematisch theoretisiert. Es bleibt in solchen Ausführungen häufig bei eher alltagsweltlichen Bezügen, wenn die Rede von „Promotoren“, „Ratgebern“, „Förderern“ oder „Bezugspersonen“ ist und auf keine Autor:innen oder Theorietraditionen verwiesen wird.

Es lassen sich allerdings auch Studien mit systematischen Theoriebezügen anführen, in denen Andere als Mentor:innen (Jungbauer-Gans und Gross 2013) oder soziale Pat:innen (Schmeiser 1994, 1996; El-Mafaalani 2012) konzeptualisiert werden, denen verschiedene Funktionen zugeschrieben werden. So seien Mentor:innen aufgrund der Vermittlung impliziter Wissensbestände, der Integration in Arbeitszusammenhänge und ihres Prestiges, von dem eine Signalwirkung für eine weitere Wissenschaftskarriere ausgehe, relevant (Jungbauer-Gans/Gross 2013). Soziale Paten hingegen werden von Schmeiser definiert als Personen, „die in freiwilliger Verpflichtung an die Stelle der Eltern eines Aufstiegers treten, und die all jene Funktionen, die diese nicht erfüllen können, übernehmen“ (1994: 95). Sie würden für den/die Aufsteiger:in zu signifikanten Anderen, indem sie beispielsweise als konkretes Verhaltensmodell hinsichtlich unbekannter Verhaltenserwartungen der neuen Milieus dienten oder finanzielle Unterstützung leisten (Schmeiser 1996: 140 f.).

An diesem Forschungsstand setzt der Beitrag an. Ausgangspunkt ist erstens der Befund, dass sowohl qualitative Untersuchungen zu klassenspezifischen Ungleichheiten von Wissenschaftskarrieren als auch über die Reproduktionsmechanismen hinausgehende und sich dezidiert mit der Erklärung sozialer Aufstiegsmobilität in der Wissenschaft beschäftigende Untersuchungen weitgehend fehlen. Und zweitens die Beobachtung, dass zahlreiche qualitative Untersuchungen zwar beiläufig verschiedene für den Aufstieg relevante Andere thematisieren, diese aber nur selten theoretisieren.

---

1 Mit dem Begriff der *illusio* beschreibt Bourdieu, dass soziale Felder einen je eigenen gemeinsamen Glauben über ihre Einsätze, Regeln und Zwecke aufweisen (Bourdieu/Wacquant 2006: 127 ff.).

### 3. Datenerhebung und Sample

Der Aufsatz ist klassen- und fächervergleichend konzipiert und basiert auf insgesamt 27 autobiographisch-narrativen Interviews (Schütze 1983), die ich zwischen 2017 und 2020 mit Universitätsprofessor:innen der Rechts- und Erziehungswissenschaft geführt habe. Ich habe die Interviews mittels narrativer Erzählaufforderung eröffnet, indem ich die Interviewpartner:innen darum bat, mir ihre Lebensgeschichte zu erzählen. Auf die Eingangserzählung folgten zuerst immanente und dann exmanente narrative Fragen. Alle Interviews wurden „face-to-face“ geführt. Sie dauerten insgesamt zwischen einer Stunde und drei Stunden. Unmittelbar an das Interview anschließend fertigte ich Beobachtungsprotokolle (Loch 2010) der Interviewsituation wie auch der Vor- und Nachgespräche an und transkribierte alle Interviews zu einem späteren Zeitpunkt vollständig.

Die Rekrutierung der Professor:innen wie auch die Auswahl der Disziplinen folgt dem „theoretischen Sampling“ (Glaser/Strauss 1999), wobei zwei Aufsteiger der Rechtswissenschaft das „Initial Sampling“ markierten. Die Analyse ihrer Interviews legte die maximale Kontrastierung mit herkunftsprivilegierten Professor:innen nahe, um aus dem Vergleich heraus etwaige Klassenspezifika empirisch zu rekonstruieren. Mit dem Begriff der Klasse werden soziale Gruppen in einer vertikal hierarchisierten Gesellschaft beschrieben, die sich in ihren typischen Ressourcenausstattungen (ökonomisch, sozial, kulturell) und den damit zusammenhängenden Lebenschancen unterscheiden (Geißler 2014: 94). Vermittelt sind die Lebenschancen dabei nicht nur über die Ressourcenausstattung, sondern auch über aus klassenspezifischen Sozialisationskontexten resultierende Prägungen („Mentalitäten“, „Klassenhabitus“) (ebd.).

Da es weitgehend an adäquaten Operationalisierungen von zumal historisch relationalen Klassenmodellen fehlt (Otte 2021: 236), dient zur Klassifizierung der sozialen Herkunft in diesem Aufsatz die von 1982 bis 2009 verwendete Operationalisierung der Sozialerhebung (Isserstedt et al. 2010: 564). Das Modell wurde außerdem in der bisher größten Studie zur sozialen Herkunft deutscher Professor:innen verwendet (Möller 2015) und ermöglicht damit eine Anbindung an die bestehende Forschung. Es unterscheidet vier Herkunftsgruppen (niedrig, mittel, gehoben, hoch), basierend auf den höchsten parental Berufpositionen und Bildungsabschlüssen. Ausgehend von dieser Kategorisierung definiere ich diejenigen als sozialstrukturelle Aufstiegsfälle, die aus der niedrigen und mittleren Herkunftsgruppe stammen und auf eine Professur berufen wurden – mit ihrer eigenen beruflichen Positionierung also zur hohen Statusgruppe gehören. Als Reproduktionsfälle wiederum charakterisiere ich diejenigen Fälle, die aus der hohen Herkunftsgruppe stammen und mit der Berufung auf eine Professur die sozialstrukturelle Positionierung der Herkunftsfamilie reproduzieren. Von den insgesamt 27 interviewten Professor:innen sind 20 sozialstrukturelle Aufstiegs- und 7 Reproduktionsfälle.

Neben der sozialen Herkunft habe ich insbesondere drei weitere Dimensionen als relevant rekonstruiert und beim weiteren Sampling berücksichtigt. Diese waren das Alter, das Geschlecht und die innerdisziplinäre Zugehörigkeit. Tabelle 1 stellt in anonymisierter Form die demographischen Charakteristika des Samples dar.

Soziale Herkunft:	Aufstiegsfälle: 20, Reproduktionsfälle: 7
Disziplinen:	Jura: 16, Erziehungswissenschaften: 11
Kohorte:	Kohorte I 1940er bis 1950er: 11 Kohorte II 1960er bis 1980er: 16
Geschlecht:	Männer: 19, Frauen: 8

*Tabelle 1: Anonymisierte Darstellung der demographischen Charakteristika des Samples*

Auch die Disziplinen wurden in maximal kontrastierender Absicht ausgewählt, wobei die Rechtswissenschaft den Ausgangspunkt markierte und aufgrund ihrer sozialen Geschlossenheit (Dahrendorf 1965; Klaus 1981; Möller 2015) und Fächergröße ausgewählt wurde. Tabelle 2 veranschaulicht, dass sie eine sozialstrukturell besonders exklusive Disziplin ist mit einem geringen Anteil an Aufsteiger:innen aus der niedrigen und mittleren und einem sehr hohen Anteil aus der höchsten Herkunftsgruppe. Die Erziehungswissenschaft kontrastiert als Disziplin maximal, nicht nur hinsichtlich der sozialen Geschlossenheit,<sup>2</sup> sondern auch bezüglich von im Zuge der Auswertung der Interviews mit Rechtswissenschaftler:innen entwickelten Kriterien (hierarchische Orientierung, Notenfixierung, Praxisorientierung). Gleichzeitig haben die Disziplinen eine hohe Anzahl an Professor:innen gemein (Statistisches Bundesamt 2021: 280 f.), ein Aspekt, der vor dem Hintergrund der Rekrutierung und Anonymisierung von Interviewpartner:innen bedeutsam ist.

Soziale Herkunftsgruppe	Rechtswissenschaft	Erziehungswissenschaften/Psychologie	Alle Fächergruppen
Niedrig	2 %	19 %	11 %
Mittel	19 %	27 %	28 %
Gehoben	28 %	26 %	27 %
Hoch	51 %	28 %	34 %

*Tabelle 2: Soziale Herkunft der nordrhein-westfälischen Professorenschaft nach Disziplinen. Eigene Darstellung nach Möller (2015: 226)*

#### 4. Analyse der klassenspezifischen Ausprägung biographischer Schemata

Ich habe die Datenauswertung der Interviews damit begonnen, die jeweiligen Stegreiferzählungen anhand formaler Rahmenschaltelemente und inhaltlicher Erzählindikatoren (Schütze 1983, 1984) zu segmentieren. Basierend auf einem Vergleich der segmentierten Stegreiferzählungen von Aufstiegs- wie Reproduktionsfällen unter- und miteinander habe ich einen analytisch verdichteten strukturellen Aufbau der autobiographischen Stegreiferzählungen nach Herkunftsgruppen herausgearbeitet. Tabelle 3 zeigt das Ergebnis dieses Vergleichs. Diese Analysen habe ich ergänzt um, teilweise in For-

2 Möller (2015) orientiert sich mit ihrer Fächerklassifikation an der Klassifikation des Statistischen Bundesamtes von 2011, welche die Daten zur Erziehungswissenschaft, Sonderpädagogik und Psychologie in einem Fächerkonglomerat fasst. Seit 2015 rechnet das Statistische Bundesamt die Sonderpädagogik zu den Erziehungswissenschaften, sodass in Tabelle 2 auf eine Differenzierung verzichtet wurde. Vor dem Hintergrund der sozialen Herkunft erscheint eine solche Subsumtion indes nur bedingt geeignet, da – zumindest mit Blick auf Studierende – die Sozialprofile der Disziplinen sehr unterschiedlich sind (Middendorff et al. 2013).

schungswerkstätten (Berli 2017) durchgeführte, sequenzielle und feinanalytische Interpretationen (Oevermann et al. 1979) narrativer Segmente. Aus der vergleichenden Analyse des strukturellen Aufbaus der Stegreiferzählungen und den sequenziell-feinanalytischen Interpretationen narrativer Segmente habe ich klassenspezifische biographische Schemata rekonstruiert.

Biographische Schemata verstehe ich mit Luckmann als in Sozialisationsprozessen angeeignete und intersubjektiv geteilte Modelle der Organisation spezifischer Abschnitte wie auch des gesamten Lebensverlaufs. Sie bilden die Grundlage für „individuelle Lebenspfade, für das Planen, Bewerten und Deuten der täglichen Routinen wie auch für dramatische Entscheidungen und kritische Schwellen“ (Luckmann 1986: 168). Biographische Schemata variieren dabei sozialräumlich und sozialgeschichtlich (Luckmann 1986), aber auch geschlechts- und klassenspezifisch (Dausien 2018).

Tabelle 3 stellt die klassenspezifischen Differenzen im strukturellen Aufbau der autobiographischen Stegreiferzählungen in das Zentrum, berücksichtigt aber auch die typischen inhaltlichen Differenzen der narrativen Segmente. Die autobiographischen Stegreiferzählungen der Aufsteiger:innen beginnen typischerweise mit Ausführungen zur eigenen sozialstrukturellen Herkunft, an die sich Erzählsegmente zur Primarstufe, die jeweiligen schulischen und beruflichen Übergänge – von der Sekundarstufe I und II über gegebenenfalls die berufliche Tätigkeit – bis hin zum Hochschulzugang anschließen. Demgegenüber beginnen die autobiographischen Stegreiferzählungen der Reproduktionsfälle, dies veranschaulichen die leeren Zeilen der rechten Spalten, typischerweise erst mit dem Übergang in den Tertiärbereich, konkreter der Studienfachwahl, und setzen die vorherigen schulische Abschlüsse wie auch die generelle Studienaufnahme voraus.

Damit finden die Klassenspezifika der biographischen Schemata ihren Ausdruck einerseits auf Ebene des strukturellen Aufbaus der autobiographischen Stegreiferzählungen, wengleich sie sich nur im Zusammenhang mit der Analyse der narrativen Segmente bestimmen lassen. Im Kern bestehen die klassenspezifischen Differenzen darin, dass die Schemata der sozialstrukturellen Aufstiegsfälle ausgerichtet sind auf niedrigere Bildungsabschlüsse wie auch sozialstrukturell niedrigere berufliche Positionierungen und sich erst im Bildungs- und Karriereverlauf prozesshaft und vertikal in Richtung höherer Bildungs- und Berufspositionen modifizieren. Die biographischen Schemata der Reproduktionsfälle sind demgegenüber ausgerichtet auf hohe Bildungsabschlüsse und eine sozialstrukturell hohe berufliche Positionierung, was sich auch darin ausdrückt, dass ihre Stegreiferzählungen mit dem Studienbeginn einsetzen. Neben diesen Unterschieden auf der strukturellen Ebene der autobiographischen Stegreiferzählung lassen sich klassenspezifische Differenzen auch auf der Ebene der inhaltlichen Ausgestaltung der Erzählsegmente rekonstruieren. In Tabelle 3 werden sie nur über die in Klammern gesetzten Stichworte angedeutet. So zeigt sich typischerweise in den Erzählsegmenten der Aufsteiger:innen zum Tertiärbereich eine Thematisierung von Finanzierungsfragen, die bei den Reproduktionsfällen keine Rolle spielt.

Die schrittweise Modifikation der biographischen Schemata der Aufstiegsfälle habe ich über die Analyse der entsprechenden narrativen Segmente rekonstruiert und mit

signifikanten sowie autoritativen Anderen einen zentralen sozialen Mechanismus<sup>3</sup> identifiziert, der für diese Modifizierung konstitutiv ist. Was meinen diese beiden Konzepte?

Aufstiegsfälle		Reproduktionsfälle	
Sozialstrukturelle Herkunft		[Sozialstrukturelle Herkunft]	
Primarstufe u. Übergang in Sek. I		-	
Sek. I u. Übergang in Sek. II		-	
Sek. II u. ggf. berufliche Tätigkeit		-	
Wehrdienst u. Wehersatzdienst*		-	
Übergang in Tertiärbereich (Berufsausbildung o. Studium)		Übergang in Tertiärbereich (Studienfachwahl)	
Rechtswissenschaft	Erziehungswissenschaft	Rechtswissenschaft	Erziehungswissenschaft
Tertiäre Ausbildung (Studienfinanzierung, Studienleistungen)		Tertiäre Ausbildung (Studienortwechsel)	
Studium bis zum Ersten Examen (Abschlussnote)	Studium (Abschlussnote)	Studium bis zum Ersten Examen (Abschluss)	Studium (Abschluss)
Promotion (Note, Dauer)	[Referendariat oder Berufstätigkeit]	Promotion (Auslandsaufenthalt)	–
[Referendariat]	Promotion (Finanzierung)	[Referendariat]	Promotion [Auslandsaufenthalt]
Zweites Examen (Abschlussnoten)		Zweites Examen (Abschluss)	
Postdoktorat (Habilitation, Juniorprofessur)		Postdoktorat (Habilitation, Juniorprofessur, Nachwuchsgruppenleitung)	
Erstberufung		Erstberufung	
Wissenschaftskarriere	Evaluation: Sozialer Aufstieg	Wissenschaftskarriere	
Evaluation		Evaluation	

\*: männliche Biographien; [...]: keine durchgängige Thematisierung

Tabelle 3: Vergleichende analytische Skizze des strukturellen Aufbaus autobiographischer Stegreiferzählungen von Aufstiegs- und Reproduktionsfällen

## 5. Das Selbst und die Anderen

Der Begriff des signifikanten Anderen, geprägt von Harry Stack Sullivan (1940), wird in den Sozialwissenschaften häufig Georg Herbert Mead (1934) zugeschrieben und in einen Zusammenhang mit seiner Sozialisierungstheorie gestellt, die dann vor allem der

3 Einen sozialen Mechanismus verstehen ich als „delimited sorts of events that change relations among specified sets of elements in identical or closely similar ways over a variety of situations“ (McAdam et al. 2001: 24).

Erklärung von Prozessen der Primärsozialisation dient. Ich möchte Mead in seinen interaktionistischen Annahmen eines sozial vermittelten Selbst zunächst folgen, entgegen gängigen Interpretationen allerdings über die Adoleszenz hinausgehende Entwicklungen des Selbst hervorheben und eine abweichende Konzeption wie Ausdifferenzierung signifikanter Anderer bemühen.

Mit Mead (1934: 173 ff.) lässt sich das Selbst als Wechselspiel verstehen zwischen dem „Ich“, der impulsiven Seite des Selbst, und dem „Mich“, der sozialen Komponente des Selbst, die resultiert aus der Übernahme der Erwartungen von Interaktionspartner:innen. Die soziale Komponente des Selbst wird dabei geformt durch die Interpretation dessen, was Andere von uns denken. Bei der Formung des Selbst wiederum wird nicht allen Interaktionspartner:innen die gleiche Relevanz zugeschrieben, wie im Anschluss an Mead von unterschiedlichen Autoren betont wurde (Gerth/Mills 1953; Strauss 1974; Berger/Luckmann 2010). Insbesondere das Konzept der signifikanten Anderen wurde aufgegriffen, um diejenigen Personen hervorzuheben, denen ein besonderes Gewicht für die Formung des sozialen Selbst eingeräumt wird. Von ihnen lassen sich andere Personen unterscheiden, denen eine nur geringe Auswirkung auf das Selbstbild zugeschrieben wird, von Berger und Luckmann (2010: 160 f.) beispielsweise als „sonstige Andere“ bezeichnet.

Auch Gerth und Mills (1953) folgen der Mead'schen Theorie des sozial vermittelten Selbst. Sie bieten dabei aber einerseits eine Ausdifferenzierung des Konzepts der signifikanten Anderen und betonen andererseits die Entwicklungsoffenheit des Selbst durch fortlaufend integrierte Einschätzungen und Bewertungen: „as new appraisals are added to older ones, and older ones are dropped or excluded from awareness“ (Gerth/Mills 1953: 98). Sie unterscheiden zwischen Anderen und signifikanten Anderen und verstehen letztere als diejenigen Personen, deren Einschätzungen und Bewertungen als bedeutsam wahrgenommen und deshalb im Selbstbild reflektiert werden. Daneben führen sie den Begriff der autoritativen Anderen ein. Dies seien Personen, deren Einschätzungen in besonderer Weise im Selbstbild reflektiert werden – ein Konzept, das sie darüberhinausgehend kaum mit Inhalt füllen. Es sind die Einschätzungen und Bewertungen unterschiedlicher Anderer, vor allem aber signifikanter und autoritativer Anderer, die sich im generalisierten Anderen als „internalized expectations of self“ (ebd.: 105) zu einem Muster organisieren.

Ich schließe an diese Überlegungen von Gerth und Mills an, wobei ich die Differenzen zwischen signifikanten und autoritativen Anderen in Auseinandersetzung mit dem empirischen Material weiter ausbuchstabiere. Signifikante und autoritative Andere werden verstanden als Personen, die aufgrund der zu ihnen bestehenden Sozialbeziehungen ein besonderes Gewicht für die Formung des Selbstbildes haben. Die Differenz zwischen signifikanten und autoritativen Anderen besteht für mich darin, dass die Einschätzungen und Bewertungen der autoritativen Anderen aufgrund des ihnen attribuierten Sachverstandes („Sachautorität“) mit Blick auf fachliche Qualifikationen in besonderer Weise im Selbstbild reflektiert werden.

Grundsätzlich können unterschiedliche Andere biographisch zu signifikanten oder autoritativen Anderen werden. Aus dem vorliegenden Material lässt sich die soziale Strukturierung solcher Sozialbeziehungen teilweise rekonstruieren. In den folgenden Abschnitten wird eingangs auf aufstiegsrelevante autoritative Andere eingegangen, wobei Schul- und Hochschullehrer:innen fokussiert werden. Danach werden zuerst Sozialbeziehungen zu außerfamiliären signifikanten Anderen thematisiert, die sich als für

die vertikale Modifikation biographischer Schemata konstitutiv rekonstruieren lassen. Mit dem Muster des familiären Aufstiegsprojekts werden abschließend kernfamiliäre signifikante Andere als für den sozialen Aufstieg grundlegend beschrieben.

## 6. Autoritative Andere

Als autoritative Andere lassen sich für die Modifikation der bildungs- und berufsbezogenen biographischen Schemata von Aufsteiger:innen primär Lehrkräfte identifizieren, wobei ich zwischen Schul- und Hochschullehrer:innen unterscheidet. Ihnen ist gemeinsam, dass sie als „institutionelle Gatekeeper die Ansprüche von Individuen beurteilen und tatsächliche Entscheidungen treffen“ (Hollstein 2007: 57) und damit die soziale Positionierung eines Individuums unmittelbar beeinflussen. Darüber hinaus allerdings kommt ihnen als autoritativen Anderen biographische Relevanz für die Aufsteiger:innen zu. Indem sie in direkter Interaktion ihre Erwartungen an die Biograph:innen (zu einem frühen biographischen Zeitpunkt auch an deren Eltern) kommunizieren, vermitteln sie von den klassenspezifischen Schemata abweichende Einschätzungen, denen eine besondere Relevanz für die Selbstbilder der Aufsteiger:innen (beziehungsweise die Fremdbilder ihrer Eltern) zukommt. Dabei verleiht ihre (Sach-)Autorität den von ihnen kommunizierten Erwartungen hinsichtlich der Bildungs- und Berufskarrieren eine besondere Legitimität. Zentral erscheinen hierbei ihre (hoch-)schulischen Leistungsbewertungen etwa in Form von Schul-, Hausarbeits-, Examens- und Promotionsnoten.

Methodisch zeigt sich die biographische Relevanz autoritativer Anderer für die Modifikation biographischer Schemata mittels expliziter Nahelegung darin, dass auf sie vor allem in „dramatischen Situationen“ (Schütze 1984: 100 ff.) Bezug genommen wird, in denen solche Interaktionssituationen erinnert werden. Unter dramatischen Situationen versteht Schütze solche Interviewpassagen, in denen Ereignis- oder Erlebnis Höhepunkte dargestellt werden, die entscheidende Wendepunkte im Lebensablauf markieren.

### 6.1 Schullehrer:innen

Die Aufsteiger:innen beginnen ihre autobiographischen Stregreiferzählungen typischerweise mit Ausführungen zur eigenen sozialstrukturellen Verortung, welche sie dann fortsetzen mit zumeist knappen Erzählungen zur Primarstufe, bei denen die Übergänge in die Sekundarstufe I und damit verbundene familiäre Aushandlungs- bzw. Entscheidungsprozesse im Vordergrund stehen (Tabelle 3). In diesen Erzählungen wird der Besuch niedriger oder mittlerer Schulformen, bei der älteren Kohorte vornehmlich die Volksschule, bei der jüngeren primär die Realschule als den familiären Erwartungshaltungen entsprechend dargestellt. Eine Ausnahme bilden die „familiären Aufstiegsprojekte“, bei denen die Eltern einen Gymnasialbesuch ihrer Kinder anstreben.

Bei den Interviewten unterliegen die familiären Entwürfe der Modifikation, wenn auch unterschiedlicher Reichweite. Den Ausgangspunkt einer solchen Modifikation markieren die Bewertungen der Aufsteiger:innen als sehr gute:r Schüler:in und damit einhergehende Schullaufbahnpfehlungen durch Grundschullehrer:innen. Mit diesen Empfehlungen kontrollieren die Lehrenden als institutionelle Gatekeeper den Statusübergang in die Sekundarstufe I, können aber darüberhinausgehend auch an der interaktiven Aushandlung über den Schulformbesuch beteiligt sein.

Die elterlichen Umgangsweisen mit ihren Erwartungshaltungen gegenüber nach „oben“ abweichenden Schullaufbahneempfehlungen durch Lehrer:innen unterscheiden sich. Dabei zeigen sich kohortenspezifische Differenzen. Unter den älteren Professoren ist ein Besuch der Realschule gängig, der von ihnen mitunter als ein Mittelweg zwischen familiären Entwürfen (Volksschule) und den Lehrer:innenempfehlungen (Gymnasium) beschrieben wird.<sup>4</sup> Angesichts niedrigerer familiärer Bildungsabschlüsse der Eltern und anderer Familienangehöriger wird dieser Mittelweg durchaus als Bildungsaufstieg begriffen. Sie besuchen nur selten und auf, im vorliegenden Material als nachdrücklich beschriebenes, Anraten ihrer Lehrer:innen das Gymnasium.

So heißt es beispielsweise in der Stegreiferzählung eines älteren Erziehungswissenschaftlers<sup>5</sup>:

*Und meine Eltern wollten mich eigentlich zu einer Realschule schicken, was aus der Perspektive meiner Eltern und auch des Herkunftsmilieus meiner Eltern schon ein Bildungsaufstieg gewesen wäre. [Hintergrundbeschreibung: große Familie, kein Realschulabschluss in der weiteren Familie.] Und dann war es eine Intervention meiner Grundschullehrerin. [...] Also, meine Mutter [ging] zum Elternsprechtag [...] Die [seine Lehrerin] meine Mutter dann überredete mich noch nicht aufs Gymnasium anzumelden, das ging damals nicht so einfach, sondern ich musste noch eine Aufnahmeprüfung machen, mich zur Aufnahmeprüfung an einem Gymnasium anzumelden (H, Erziehungswissenschaftler, 1950er).*

In einem solchen Fall fungieren die Lehrer:innen mittels ihrer formalen Bewertungen (Schullaufbahneempfehlung, Noten) nicht nur als „institutionelle Gatekeeper“. Sie können sich über in Interaktionen konkret geäußerten Erwartungen gegenüber den Eltern auch für eine Modifikation schulischer Ambitionen einsetzen. Relevant ist dies insofern, als, zumindest im vorliegenden Material, die Schulformentscheidung als von den Eltern getroffen dargestellt wird. Im konkreten Fall von H habe die Lehrerin seine Mutter einerseits „überredet“ ihren Sohn zur Aufnahmeprüfung anzumelden, ihn aber außerdem gemeinsam mit anderen Kindern in einem „Sonderunterricht zusammengezogen und ganz gezielt auf diese Aufnahmeprüfung vorbereitet“. Ähnliche biographische Nahelegungen durch Lehrer:innen finden sich nicht nur für auf die Primarstufe folgende Schulformwechsel, sondern mitunter auch für an die Sekundarstufe I anschließende.

Zu den Professor:innen der jüngeren Geburtskohorte zeigt sich insofern ein Unterschied, als auch bei ihnen der Gymnasialbesuch typischerweise familiär nicht angestrebt worden sei, die Eltern den gymnasialen Schulempfehlungen der Lehrer:innen allerdings gefolgt seien. Von umstrittenen Aushandlungsprozessen wird nicht berichtet.

4 Die typischen elterlichen Einwände lassen sich im Kern auf vier Argumente reduzieren: die ökonomischen Kosten (etwa Schul- oder Büchergeld, höhere Fahrtkosten), eine soziale Fremdheit gegenüber dem Gymnasium, milieubedingte Vorbehalte gegenüber einem Gymnasialbesuch oder vergeschlechtlichte Biographieentwürfe.

5 Die folgenden Zitate wurden anonymisiert und zur besseren Lesbarkeit geglättet. Grundlage der Interpretation waren hingegen die Originaltranskripte der Interviews. Der erste Buchstabe der den Zitaten nachgestellten Kürzel steht für den oder die jeweilige Professor:in. Danach folgen Angaben zur disziplinären Zugehörigkeit und dem Jahrzehnt der Geburt.

Dazu exemplarisch aus der Stegreiferzählung eines Juristen zu seinem Übergang aufs Gymnasium:

*Man bekam halt die Empfehlung in der Grundschule, dass man zum Gymnasium gehen soll. Dann habe ich das halt gemacht (W, Rechtswissenschaftler, 1960er*

Neben ihrer zentralen Funktion als institutionelle Gatekeeper relevanter Statusübergänge lassen sich einzelne Schullehrer:innen anhand des Materials auf der einen Seite insofern als autoritative Andere rekonstruieren, als sie sich gegenüber den Eltern für höhere als von ihnen angestrebte Schulformbesuche einsetzen. Ihre Bewertungen und Einschätzungen vermitteln den Eltern wie auch ihren Kindern eine hohe schulische Kompetenz.

Auf der anderen Seite aber können sie, indem sie zur Herkunftsklasse abweichende Lebensentwürfe verkörpern, für die Aufsteiger:innen als biographische Modelle dienen. Exemplarisch sei dazu auf die Stegreiferzählung eines Erziehungswissenschaftlers verwiesen:

*Und danach habe ich Abitur gemacht, altsprachiges Abitur, mit einem vorzüglichen Griechischlehrer, bei dem ich gelernt habe, was anderes Leben ist und was akademische Anstrengung bedeutet. Und welche intellektuelle Faszination von alten Texten ausgeht. Also, was wir mit dem gemacht haben, sagenhaft war das, bis heute. Er ist leider tot (E, Erziehungswissenschaftler, 1940er).*

E rekurriert an dieser wie anderen Stellen seiner Stegreiferzählung auf seinen Griechischlehrer und stellt dessen biographische Relevanz heraus. Nicht nur habe der Lehrer bei ihm eine „intellektuelle Faszination“ für alte Texte geweckt und „akademische Anstrengung“ vermittelt, sondern er habe von ihm – sehr offen formuliert – gelernt, was „anderes Leben ist“. Insofern ist für ihn der Griechischlehrer ein biographisches Vorbild. Es repräsentiert einen von der Herkunftsklasse abweichenden biographischen Entwurf, dem E zumindest partiell folgt. So studiert er zum einen selbst auf Lehramt und zum anderen mit Geschichte eine Disziplin, die eine Nähe zur beschriebenen „Faszination von alten Texten“ aufweist.

## 6.2 Hochschullehrer:innen

Mit Blick auf die akademischen Karrieren wiederum sind es vor allem akademische Lehrer:innen, die sich als für die Modifikation biographischer Schemata der Aufsteiger:innen relevant rekonstruieren lassen. Wie bereits mit Blick auf die Schullehrer:innen festgehalten, kommt den akademischen Lehrer:innen auf der einen Seite die Funktion eines institutionellen Gatekeepers zu. Aufgrund des „traditionellen deutschen Lehrstuhlprinzips“ (Hüther/Krücken 2011: 317) sind es typischerweise die Professor:innen, die ihre wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen direkt rekrutieren und damit über den Zugang zum Wissenschaftssystem entscheiden. Diese Verfügungsgewalt über Mitarbeiter:innen stellen, welche die materielle Grundlage des wissenschaftlichen Arbeitens sind und insbesondere für die interviewten Aufsteiger:innen, die kaum über nennenswertes ökonomisches Kapital verfügten, biographische Relevanz besitzen, ist eng verbunden mit der Modifikation biographischer Schemata. Die in Interaktionen er-

folgenden biographischen Nahelegungen durch Promotions- und/oder Habilitationsangebote gehen größtenteils mit entsprechenden Stellenangeboten einher. An dieser Stelle wird allerdings die Relevanz akademischer Lehrer als autoritative Andere fokussiert und aufgezeigt, dass sie für das Selbstbild der Aufsteiger:innen eine besondere Relevanz besitzen.

Die Erzählung einer aufgestiegenen Rechtswissenschaftlerin vermag exemplarisch die konstitutive Bedeutung autoritativer Anderer für die Wissenschaftskarriere von Aufsteiger:innen verdeutlichen. Der zitierte Ausschnitt ist Teil ihrer Stegreiferzählung und folgt auf ein Erzählsegment zu ihrem Studienbeginn. Dort heißt es:

*Und die Idee, denn in die Wissenschaft zu gehen und in die an der Uni zu bleiben, die ist tatsächlich nie von mir aus gekommen. Ich bin (3s) dann angesprochen geworden, von meinem späteren Doktorvater, im Rahmen eines Seminars. Also ich war von Uni ganz begeistert. [Hintergrundkonstruktion Studienverlauf]. Und im Laufe dieses einen Seminars hatte mir dann Professor X damals angeboten, dass ich später auch bei ihm gerne promovieren könnte. Und dass er sich freuen würde, wenn ich bei ihm promovieren würde. Und da kam dann einfach die I- sozusagen. Das war der Anstoß. Ich fand die Idee total toll, ich hätte es mir aber nicht von mir aus selbst zugetraut. Ich brauchte diesen externen Anstoß (A, Rechtswissenschaftlerin, 1970er).*

A hebt an dieser Stelle die Relevanz autoritativer Anderer für ihre Wissenschaftslaufbahn hervor, wenn sie darauf zu sprechen kommt, dass sie von ihrem „späteren Doktorvater“ im Seminarekontext angesprochen und ihr die Promotion angeboten wurde. Zwar sei sie von „Uni ganz begeistert“ gewesen, wie sie in einer längeren hier ausgesparten „Hintergrundkonstruktion“ (Schütze 2016: 67 f.) darstellt, und habe der Vorstellung einer Promotion sehr positiv gegenübergestanden („total toll“). Gleichwohl verweist sie wiederholt darauf, dass es des „Anstoßes“ durch den akademischen Lehrer bedurfte und sie sich selbst – hier betont sie das Pronomen „mir“ durch laute Aussprache – eine Promotion nicht zugetraut hätte. Das Promotionsangebot des Professors spiegelt ihr eine positive Bewertung eigener Fähigkeiten, und diese Bewertung des späteren akademischen Lehrers als autoritativem Anderen wird im Selbstbild reflektiert und verinnerlicht, wodurch sich ihre biographischen Entwürfe modifizieren – an dieser Stelle in Richtung Promotion.

Unmittelbar an das vorherige Zitat anschließend erzählt A ausführlich von ihrer Vorbereitung auf das Erste Staatsexamen und dem sehr guten Ergebnis – sie schließt als Jahrgangsbeste in ihrem Bundesland ab. Sie fährt dann fort mit einer Erzählung zur Promotion, in der es heißt:

*Und das hat mir wahnsinnigen Spaß gemacht da zu arbeiten. Und ich hatte da auch einen Chef, der mich relativ schnell an das wissenschaftliche Arbeiten rangeführt hat. Und er war [es] dann auch tatsächlich, von dem dann wieder der nächste Schritt ausging, der dann irgendwann in mein Büro kam und sagte: „Frau A, wir müssen reden.“ Und ich fragte dann: „Okay, worüber müssen wir denn reden?“ (lacht) Er sagte: „Ja, Sie glauben, Sie gehören in die Praxis (2s)? Gehören Sie nicht. Und wir müssen jetzt mal gucken, wie wir Sie vernünftig an der Universität unterbringen.“ (A, , Rechtswissenschaftlerin, 1970er).*

So wie A bereits bei der Promotionsaufnahme „diesen externen Anstoß“ gebraucht habe, sei auch der „nächste Schritt“, also der Übergang in die Postdoc-Phase, von einem Professor initiiert worden. Dabei lässt sich der zitierte Ausschnitt als „dramatische Situation“ (Schütze 1984: 100 ff.) verstehen, in der A eine Interaktionssituation mit ihrem damaligen „Chef“ erinnert. Dieser habe ihr entschieden nahegelegt, dass sie nicht in die Praxis „gehöre“ – wie sie glauben würde – und man sie gemeinsam „vernünftig an der Universität unterbringen“ müsse. Darin zeigt sich ein ausgeprägter Paternalismus, der in der Verschmelzung einer autoritären Weisung („gehören sie nicht“) mit einem Versprechen der Obhut und Förderung einhergeht („vernünftig unterbringen“). Diese Weisung wird indes nicht abgelehnt, sondern, so wird es hier dargestellt, von A angenommen. Und so markiert die Interaktion mit ihrem Professor als autoritativem Anderen den Ausgangspunkt für den Übergang in das Postdoktorat und die Modifikation der eigenen biographischen Entwürfe. Es ist dieser Professor, der ihre Bewerbung auf eine Postdoc-Stelle initiiert und unterstützt, wie sie in der anschließenden und hier ausgelassenen weiteren Erzählung darlegt.

Betrachtet man die hier zitierten Interviewauszüge, so lässt sich daraus ein für soziale Aufsteiger:innen typischer Mechanismus veranschaulichen. Der Beginn der akademischen Laufbahn wird durch die sozialen Beziehungen und Interaktionen mit autoritären Anderen konstituiert. Ihre explizit kommunizierten Erwartungen, etwa in Promotions- oder Habilitationsangeboten, wie auch die darin enthaltenen im- oder expliziten Bewertungen, werden von den Aufsteiger:innen in ihren Selbstbildern reflektiert und können zur Modifikation biographischer Schemata führen.

### 6.3 Außerfamiliäre signifikante Andere

Die Biograph:innen schreiben in ihren (Stegreif-)Erzählungen noch weiteren außerfamiliären Sozialbeziehungen hohe biographische Relevanz zu. Für die Aufwärtsmodifikation biographischer Schemata in Richtung höherer Bildungs- und Berufskarrieren lassen sich vor allem solche signifikanten Anderen als relevant rekonstruieren, die sich höheren Klassen zuordnen lassen oder aus ihnen stammen. Dabei ließe sich unterscheiden zwischen signifikanten Anderen aus (hoch-)schulischen und außer(hoch-)schulischen Interaktionszusammenhängen. Neben den Lehrer:innen sind es in Schule und Hochschule naheliegenderweise die Beziehungen zu Peers, die Erwähnung finden. Heterogener sehen die erwähnten Sozialbeziehungen in außer(hoch)schulischen Interaktionszusammenhängen aus. So können beispielsweise die Eltern von Mitschüler:innen zu signifikanten Anderen werden, aber auch gleichaltrige wie ältere Personen aus außer(hoch)schulischen organisationalen Zusammenhängen, beispielsweise (Jugend-)Parteien, Gewerkschaften, Studierendenorganisationen oder Sportvereinen.

In den Erzählungen der Aufsteiger:innen werden kaum „dramatische Situationen“ geschildert, bei denen signifikante Andere konkrete biographische Nahelegungen formuliert hätten. Sie werden in Erzählungen und/oder Beschreibungen mitunter mit ihren sozialen Hintergründen eingeführt und mal impliziter und mal expliziter mit etwa dem Studienbeginn oder dem Beginn einer Wissenschaftskarriere in einen Zusammenhang gestellt. Damit zeichnet sich im vorliegenden Material ein wesentlicher Unterschied zu autoritativen Anderen ab. Ihr Einfluss auf biographische Entscheidungen lässt sich als eher implizit vermittelt begreifen, etwa durch Äußerungen oder Realisierung von Bildungs- und Berufswünschen (biographische Modelle) und die soziale Vermittlung von Selbsterwartungen.

Exemplarisch sollen die Beschreibungen und eigentheoretischen Ausführungen eines späteren Juraprofessors zitiert werden, da sie sich – trotz etwaiger methodologischer Vorbehalte gegenüber Eigentheorien – in ihrer Explikation zur komprimierten Veranschaulichung besonders eignen. Zu Beginn seiner Stegreiferzählung und nach knappen Ausführungen zur Grundschulzeit beschreibt er, dass seine Schulzeit von Leichtathletik geprägt gewesen sei und er fast täglich trainiert habe. Er fährt dann fort:

*Aber wenn ich mal überlege, das waren eigentlich alles Gymnasiasten, mit denen man da umging. Ob das jetzt Zufall ist oder nicht, aber jedenfalls habe ich das so in Erinnerung. Also sowas reflektiert man offen gesagt ja nicht ständig, sondern, wenn ich von jetzt denke, mit wem man da so-. Oder die Trainer waren Studenten, die in (Stadt) an der Uni studierten und dann irgendwie nebenher das machten. Studenten oder Referendare, meistens Lehrer waren das [...] Ja, dann habe ich eben meine Schule abgeschlossen beziehungsweise war kurz davor und natürlich kommt man auf dem Gymnasium wiederum auch mit einer Klientel zusammen, dass man jetzt durch die Familie nicht so kennt. Also, was weiß ich, die Eltern der Mitschüler waren halt häufig Akademiker, die es bei mir in der Familie eben nicht so gab und (2s) ich glaube, dass einen gewissen Ausschlag dann auch- Also, dass ich studieren wollte, war für mich, glaube ich, eigentlich immer klar. Also, irgendwie habe ich mir da gar keine Gedanken drüber gemacht, nicht zu studieren. Also das war, obwohl es eben kein Studium in der Familie bislang gab, würde ich meinen, dass das ja immer so das Ziel war, dann irgendwie die Uni zu besuchen. Also das (2s) habe ich nie in Frage gestellt (W, Rechtswissenschaftler, 1960er).*

W hebt in seiner Darstellung der Schulzeit besonders seine ausgeprägte Aktivität im Leichtathletikverein hervor, aber auch dessen sozialstrukturelle Zusammensetzung, die auf Seiten der Leichtathleten vor allem aus anderen Gymnasiasten bestand und auf Seiten der Trainer vornehmlich aus Studenten und Lehrern. Konkrete Erfahrungen aus seiner Gymnasialzeit finden sich in der Stegreiferzählung nicht. Stattdessen argumentiert W mit Blick auf seine Sozialkontakte, dass der enge Kontakt zu anderen Gymnasiasten und einem akademischen Milieu (Studenten, Lehrer, Akademikereltern) bei ihm dazu geführt habe, dass sich ein beinahe natürlicher Studienwunsch entwickelte („war für mich, glaube ich, eigentlich immer klar“), obwohl er damit auch im weiteren Familienkreis der einzige Student war. Der vom Interviewten naturalisierte Studienwunsch lässt sich interpretieren als resultierend aus der dichten alltäglichen Interaktion in Milieuzusammenhängen, die durch höhere Sozialklassen geprägt waren. In diesen Kontexten verinnerlicht er durch signifikante Andere sozial vermittelte Selbsterwartungen.

Dabei wird der hier nur angedeutete engere Kontakt zu den „Eltern der Mitschüler“ an späterer Stelle ausgeführt. So sei W, wie er im Nachfrageteil ausführt, in „einem ziemlich intellektuellen Umfeld großgeworden“, da zwei Väter seiner damaligen Partnerinnen Professoren gewesen seien, eine „Gesellschaft“, die ihm gut gefallen und in der er viel Zeit verbracht habe. Einer dieser Väter, mit dessen Tochter – die selbst Jura zu studieren begann – W zum Ende seiner Schulzeit zusammen war, sei Richter gewesen. Über ihn sagt W in seiner Stegreiferzählung und mittelbar anschließend an das obere Zitat:

*Das war so der erste Kontakt, jedenfalls zur Rechtswissenschaft oder zur Juris-  
terei. Und den fand ich toll und auch so von seiner Art und von seinem Auftreten.  
Und auch von den Fällen, die er so erzählt hat. Das hat mich interessiert, sei es,  
was weiß ich, beim Kaffeetrinken oder beim Bier. Also einfach im Privaten aus  
der Richtertätigkeit so was zu erfahren. Das hat mich schon, glaube ich, damals  
fasziniert sowohl die Person als die Arbeit (2s). Und ich glaube, dass das durch-  
aus ein ganz wichtiger Aspekt war, dann eben Jura zu studieren (W, Rechtswis-  
senschaftler, 1960er).*

Mit dem Vater seiner Freundin interagiert W nicht nur regelmäßig „im Privaten“, wie sich in diesen Ausführungen andeutet („beim Kaffeetrinken oder beim Bier“). Er stellt für ihn auch einen signifikanten Anderen dar, zu dem eine affektuelle Beziehung besteht („den fand ich toll“) und der ihm als berufliches Vorbild dient. So habe W sowohl „die Person als auch die Arbeit“ fasziniert und – wie er argumentiert – dies sei ein wichtiger Anstoß für sein Jurastudium gewesen. Für W bieten sich in seinem Kontakt mit einem Richter lebenspraktische Einblicke in akademische Disziplinen beziehungsweise ein konkretes akademisches Berufsbild.

Solche Beziehungen zu außerfamiliären signifikanten Anderen sind wiederum über die Sozialbeziehungen zu Peers strukturiert. In diesem Fall ist es die Paarbeziehung zur Tochter eines Richters, wodurch sich außerschulische Kontakte zu Angehörigen höherer Sozialklassen konstituieren. Damit verbunden sind nicht nur regelmäßig wiederkehrende dichte Interaktionszusammenhänge in diesen Milieus, sondern auch die alltagsweltliche Präsenz biographischer Vorbilder.

## **7. Der soziale Aufstieg als familiäres Aufstiegsprojekt**

Die Klassenspezifität der biographischen Schemata der Aufsteiger:innen besteht, so wurde eingangs rekonstruiert, in ihrer Ausrichtung auf niedrige und mittlere Schulformen und entsprechende sozialstrukturell verortete Berufspositionen. Diese vornehmlich durch die Familie vermittelten Schemata modifizieren sich erst im Bildungs- und Karriereverlauf und ganz wesentlich auf Grundlage guter (hoch-)schulischer Leistungsbewertungen sowie – und damit verbunden – durch die Interaktion mit außerfamiliären autoritativen und signifikanten Anderen.

Es findet sich aber unter einzelnen Aufsteiger:innen ein davon abweichendes und vor allem unter den Jurist:innen verbreitetes Muster, das ich „familiäres Aufstiegsprojekt“ nenne. Statt niedriger oder mittlerer Schulabschlüsse streben die Eltern für ihre Kinder höhere Schulabschlüsse sowie einen Studienbeginn an, wenngleich ihre Wissensbestände über höhere Bildungseinrichtungen begrenzt sind. Die Grundlage dieses Musters ist eine familiäre Ökonomie, in welcher der soziale Aufstieg als Gemeinschaftsunternehmen verstanden wird. Es sind dabei Klein(st)familien, die mitunter großen individuellen (ökonomischen) Verzicht üben, um kollektiv in den Bildungsaufstieg zu investieren. Zuweilen erstreckt sich diese Unterstützung bis in die Promotionsphase. Neben der ökonomischen Unterstützung treten die Eltern im Rahmen ihrer Wissensbestände als biographische Berater:innen und emotionaler Beistand auf, auch wenn sie selten akademisch-intellektuelle Hilfestellungen leisten können.

Dieses Muster des familiären Aufstiegsprojekts wird exemplifiziert anhand der Stegreiferzählung eines älteren Juristen, die er mit einem Erzählsegment zu seiner sozialstrukturellen Herkunft beginnt. Darin stellt er die parentalen wie großelterlichen Bildungs- und Berufswege dar und betont, dass Bildung in beiden vorherigen Generationen einen hohen Stellenwert besessen habe. So hätten schon seine Großeltern darauf bestanden, dass seine Mutter eine Ausbildung absolviere, „was damals für eine Frau nicht selbstverständlich“ gewesen sei. Daran anschließend rekurriert er auf seinen Vater und sagt:

*Bei meinem Vater (1s). Ich weiß nicht, inwiefern das später in seinem Leben eine Rolle gespielt hat, aber der war in der Schule schon als ganz guter Schüler aufgefallen. Aber als er dann in die NAPOLA sollte, hat sein katholischer Vater gesagt: „Das geht gar nicht.“ Mein Vater hat später nie darüber geklagt, aber (1s) ich glaube es war ihm schon bewusst, dass ihm damals, ohne dass er damit nicht fertig geworden wäre, aber dass ihm damals ein Aufstieg, jedenfalls unter den damaligen Verhältnissen, versagt worden ist. Ich habe das später immer wieder gemerkt (2s), als ich dann anfing zu promovieren. Dann formulierte mein Vater also immer: „Wir machen den Doktor.“ Also, das war ihm unheimlich wichtig. Also, sein Erfolg war auch ein bisschen meiner. Ich erzähle das, weil das auch für mich immer wieder ziemlich motivierend war (S, Rechtswissenschaftler, 1950er).*

Der zitierte Ausschnitt, zu Beginn der lebensgeschichtlichen Erzählung stehend, lässt sich mit Schütze (1984: 102) als Erzählpräambel verstehen. In ihnen finden sich eigen-theoretische Deutungen der Interviewten über ihre Lebensgeschichten. In einer solchen Erzählpräambel berichtet der Interviewte vom vermeintlich verhinderten Aufstieg des Vaters, der als „guter Schüler aufgefallen“ sei und daraufhin in die NAPOLA (Nationalpolitische Lehranstalt) hätte überwechseln können. Ein Wechsel auf eine solche Schule, die als mit dem „Gymnasium gleichgestellte Internatsschulen mit Abiturrecht zur Ausbildung des politischen Führungsnachwuchses der Partei, SA und SS“ (Wehler 2008: 776) dienen sollte, sei am Veto des katholischen Vaters „gescheitert“, was – so der Interviewte – von seinem Vater als Verhinderung eines Aufstiegs interpretiert worden sei.<sup>6</sup> Den vermeintlich verhinderten väterlichen Aufstieg setzt S sodann in Beziehung zur väterlichen Wendung eines „Wir machen den Doktor“, worin sich eine hohe psychosoziale Identifikation des Vaters mit dem Sohn zeigt. Auf den Sohn werden die verhinderten Bildungsambitionen des Vaters übertragen, sodass der Sohn damit den dem Vater vermeintlich vorenthaltenen Aufstieg realisiert, wobei er die Rahmung als kollektiv-familiäres Unterfangen als motivierend begriffen habe. Verstärkt wird der

6 Die an dieser Stelle positiv anklingende Bezugnahme zeigt sich als eine zumindest ambivalente auch im Nachfrageteil, wenn S dort ausführt, dass die NAPOLA zwar für seinen Vater „auch nichts gewesen wäre, [er] aber ans normale Gymnasium als eher Unterschichtskind damals nicht gekommen wäre [...] und die Schule, bei der alle Schüler gleich gemacht wurden oder gleich gemacht waren, das war schon die Kaderschmiede der Nazis“. Die Gymnasien der damaligen Zeit, so argumentiert er, seien hinsichtlich ihrer sozialstrukturellen Zusammensetzung noch mehr dem „Bildungsbürgertum“ zugeneigt gewesen. Eine solche Interpretation liegt nahe am propagandistischen nationalsozialistischen Selbstverständnis der „Gleichheit aller Volksgenossen“. Eine kritische Auseinandersetzung mit diesem Propagandaklischee findet sich bei Wehler (2008: 771 ff.), der sich mit der sozialen Mobilität im NS generell wie auch dem Sozialprofil der Eliteschulen beschäftigt.

Eindruck einer hohen psychosozialen Identifikation zwischen Sohn und Vater nicht zuletzt im Versprecher des Sohnes, in dem er seine mit der väterlichen Position vertauscht: „Also, sein Erfolg war auch ein bisschen meiner.“

Unmittelbar an diese Erzählprämisse anschließend, beginnt S mit der Erzählung seiner Lebensgeschichte, in der er mit Bezug auf unterschiedliche Bildungsentscheidungen wiederholt auf seine Eltern und insbesondere seinen Vater rekurriert. So hebt er ihr Bemühen hervor, die Kinder auf ein Gymnasium zu schicken – eine Entscheidung, die im näheren Umfeld als „größtenwahnsinnig“ wahrgenommen worden sei und die von den als klassenspezifisch rekonstruierten biographischen Schemata abweicht. Zudem verweist er auf ein „Machtwort“ seines Vaters bei der Studienfachwahl. Nach dem Abbruch seines ersten Studiums und angesichts seiner Unsicherheit hinsichtlich der Wahl einer anderen Disziplin habe ihm sein Vater gesagt, dass er Jura studieren möge („Juristen werden immer gebraucht“). Und auch bei der Finanzierung des Studiums hätten seine Eltern ihn in Ergänzung seines Bezugs staatlicher Förderung unterstützt. Schließlich kommt er in der weiteren Stegreiferzählung erneut auf die bereits in der zitierten Erzählprämisse erwähnte väterliche Wendung des „Wir promovieren“ und dessen motivierende Wirkung zurück. In diesem Fall sind die Eltern signifikante Andere, und ihr Sohn realisiert deren biographische Entwürfe.

Das hier exemplarisch für S dargestellte Muster eines familiären Aufstiegsprojekts ist nicht beschränkt auf Konstellationen mit hoher psychosozialer Identifikation zwischen Eltern und Kindern, sondern bezieht auch andere Konstellationen familiärer Solidarität ein. Allerdings sind es innerfamiliär tradierte Erzählungen von verhinderten Aufstiegs- oder Bildungsambitionen, die von den Interviewten als ursächlich für die elterlichen Bildungsambitionen und damit einhergehende biographische Schemata dargelegt werden. Dafür werden wiederum unterschiedliche Gründe angeführt. Über das hier dargelegte Beispiel hinausgehend, wird etwa auf mit dem Zweiten Weltkrieg in Zusammenhang stehende Geschichten von Flucht oder materielle Deprivation verwiesen, auf familiäre Narrative der Arbeitsmigration, familiäre Vorbehalte gegenüber höherer Bildung oder fehlende familiäre finanzielle Ressourcen. Aber auch aus dem sozialen Abstieg von Elternteilen werden mitunter höhere Bildungsambitionen für die eigenen Kinder entwickelt, da diese über ihren sozialen Aufstieg stellvertretend den sozialen Status der Familie wiederherstellen könnten. Und so werden aus der „ursprünglichen“ sozialen Positionierung oder der Verhinderung der parentalen Bildungswünsche biographische Entwürfe für die Kinder abgeleitet und entsprechende Unterstützung geleistet.

## 8. Fazit

Der Beitrag beschäftigte sich mit der Erklärung von sozialen Aufstiegen im Bildungs- und Wissenschaftssystem. Ausgehend von einer vergleichenden Analyse autobiographisch-narrativer Interviews mit Professor:innen, unter ihnen soziale Aufstiegs- wie Reproduktionsfälle, wurden klassenspezifische Schemata rekonstruiert. Die biographischen Schemata der Aufsteiger:innen sind typischerweise auf niedrigere Bildungsabschlüsse und damit verbundene berufliche Positionierungen ausgerichtet und modifizieren sich erst im Bildungs- und Karriereverlauf prozesshaft und vertikal in Richtung höherer Bildungs- und Berufspositionen. Ein für diese Modifikation konstitutiver Mechanismus wurde mit Rückgriff auf Theorien des Selbst konzeptualisiert und verläuft

über signifikante und autoritative Andere. Die für die Selbstbilder relevanten signifikanten Anderen beeinflussen biographische Schemata dabei eher vermittelt über eigene Aspiration und die in dichten alltäglichen Interaktionen vermittelten Selbsterwartungen oder ihre biographische Vorbildfunktion. Bei autoritativen Anderen hingegen sind es eher explizit kommunizierte Erwartungen, etwa hinsichtlich des Gymnasialbesuchs oder des Promotionsbeginns, wie auch die darin enthaltenen im- oder expliziten Bewertungen, die von den Aufsteiger:innen in ihren Selbstbildern reflektiert werden. Aufgrund der den autoritativen Anderen zugeschriebenen (Sach-)Autorität kommt ihnen so kommunizierten Erwartungen und Bewertungen eine besondere Relevanz zu. Sie basieren in der Regel auf in der Schule, dem Studium oder der Promotion erbrachten beziehungsweise bewerteten Leistungen.

Entlang der Unterscheidung von signifikanten und autoritativen Anderen ließen sich einige weiterführende Forschungsfragen formulieren. Die qualitative (Bildungs-)Aufstiegsforschung stellt – dies gilt auch für diese Untersuchung – die Perspektive von Aufsteiger:innen in den Mittelpunkt, indem sie auf (biographische) Interviews (zum Beispiel Schmitt 2010; El-Mafaalani 2012; Spiegler 2015; Keil 2020) und seltener auch Gruppendiskussionen (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2013; Miethe 2017) zurückgreift. Die Mobilitätsforschung könnte mit Blick auf Beziehungen zu (familiären) signifikanten Anderen indes vom stärkeren Einbezug ihrer Reziprozität profitieren. Für ein vertiefendes Verständnis dieser Sozialbeziehungen könnte die Forschung von familiengeschichtlichen Gesprächen profitieren, mit denen sich intergenerationale Beziehungsgeflechte unmittelbar und in ihrer Reziprozität untersuchen lassen (Schiek 2017). Eine solche Berücksichtigung der Reziprozität der Sozialbeziehungen erschiene auch mit Blick auf die Hochschullehrenden sinnvoll, um über die Perspektive der Geförderten und/oder Betreuten hinauszugehen. So ließe sich verstärkt der Frage nachgehen, inwiefern die Klassenherkunft die Rekrutierung sowie die Aufrechterhaltung und Förderung von „Nachwuchswissenschaftler:innen“ beeinflusst. Einzelne Untersuchungen weisen auf eine indirekte klassenspezifische Strukturierung der Rekrutierungspraktiken durch habituelle Dispositionen hin, zum Beispiel bei Promovierenden (Kahlert 2016).

Schließlich eröffnen die Theorien des sozialen Selbst, bei dem das Selbst als sich fortwährend konstituierend über die Interaktion mit Anderen verstanden wird, eine möglicherweise fruchtbare Perspektive für die sozialwissenschaftliche Aufstiegsforschung. In der inner- wie außerfachlichen Diskussion um soziale Aufstiege dominiert das Narrativ einer aufstiegsinduzierten sozioemotionalen Fremdheit, nicht zuletzt aufgrund der Popularität einiger autobiographischer Schriften, etwa derjenigen von Eribon (2016) oder Louis (2015). Mit dem Begriff der sozioemotionalen Fremdheit lässt sich der wiederkehrende Befund (exemplarisch Dahrendorf 1965; El-Mafaalani 2017; Nikolai und Gerloff 2019) beschreiben, dass soziale (Bildungs-)Mobilität mit der Entfremdung von Herkunftsfamilie und -klasse einhergehe. Gleichzeitige bliebe die identifikatorische Integration in diejenigen Sozialmilieus aus, in die man aufgestiegen ist (zur Kritik vgl. Miethe 2017; Käßpling et al. 2019). Mit der Theorie des sozialen Selbst ließe sich womöglich über die schroffe Gegenüberstellung von Ankunfts- und Herkunftsmilieu hinausgehen und soziale Zugehörigkeit nicht nur in Konstellationen des „Entweder-oder“ denken. Stattdessen ließen sich, ähnlich wie in der Forschung zu Migration, multiple Zugehörigkeiten des „Sowohl-als-auch“ oder emergente Entwicklungen in den Blick nehmen (Pfaff-Czarnecka 2012: 52 ff.).

## LITERATUR

- Bachsleitner, Anna, Marko Neumann, Michael Becker und Kai Maaz (2020): Soziale Ungleichheit bei den Übergängen ins Studium und in die Promotion, Eine kumulative Betrachtung von sozialen Herkunftseffekten im nachschulischen Bildungsverlauf, in: *Soziale Welt*, 71, Heft 3, 308-340. <https://doi.org/10.5771/0038-6073-2020-3-308>
- Berger, Peter L. und Thomas Luckmann (2010<sup>23</sup>): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Eine Theorie der Wissenssoziologie, Mit einer Einleitung zur deutschen Ausgabe von Helmuth Plessner, Übersetzt von Monika Plessner, Fischer, Bd. 6623, Frankfurt am Main.
- Berli, Oliver (2017): Diszipliniertes Interpretieren, Zur Praxeologie des gemeinsamen Interpretierens qualitativer Daten, in: *Soziale Welt*, 68, Heft 4, 431-448. <https://doi.org/10.5771/0038-6073-2017-4-431>
- Boudon, Raymond (1974): Education, opportunity, and social inequality: changing prospects in Western society, New York.
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede, Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 658, Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre und Loic J. D. Wacquant (2006): Reflexive Anthropologie, Übersetzt von Hella Beister, Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1793, Frankfurt am Main.
- Burkhardt, Anke und Sigrun Nickel (Hg.) (2015): Die Juniorprofessur, Neue und alte Qualifizierungswege im Vergleich, Forschung aus der Hans-Böckler-Stiftung, Bd. 174, Baden-Baden.
- Dahrendorf, Ralf (1965): Arbeiterkinder an deutschen Universitäten, Recht und Staat in Geschichte und Gegenwart, Bd. 302/303, Tübingen.
- Dausien, Bettina (2018): Biographie und Sozialisation, in: Helma Lutz, Martina Schiebel und Elisabeth Tuidler (Hg.): *Handbuch Biographieforschung*, Wiesbaden, 197-207. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-21831-7\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21831-7_17)
- El-Mafaalani, Aladin (2012): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus, Habitus-Transformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19320-5>
- El-Mafaalani, Aladin (2017): Sphärendiskrepanz und Erwartungsdilemma, Migrationsspezifische Ambivalenzen sozialer Mobilität, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 63, Heft 6, 708-725.
- Engler, Steffani (2001): „In Einsamkeit und Freiheit“?, Zur Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit auf dem Weg zur Professur, Konstanz.
- Eribon, Didier (2016): Rückkehr nach Reims, Übersetzt von Tobias Haberkorn, Edition Suhrkamp, Berlin.
- Fitzenberger, Bernd und Ute Schulze (2014): Up or Out: Research Incentives and Career Prospects of Postdocs in Germany, in: *German Economic Review*, 15, Heft 2, 287-328. <https://doi.org/10.1111/geer.12010>
- Geißler, Rainer (2014<sup>7</sup>): *Die Sozialstruktur Deutschlands*, Wiesbaden.
- Gerth, Hans und C. Wright Mills (1953): *Character and Social Structure, The Psychology of Social Institutions*, New York.
- Glaser, Barney G. und Anselm L. Strauss (1999): The discovery of grounded theory, Strategies for qualitative research, Reprint, New Brunswick.
- Graf, Angela (2016): Eliten im wissenschaftlichen Feld Deutschlands – Sozialprofil und Werdegänge, in: *Soziale Welt*, 67, Heft 1, 23-42. <https://doi.org/10.5771/0038-6073-2016-1-23>
- Graf, Jakob, Kim Lucht und John Lütten (Hg.) (2022): *Die Wiederkehr der Klassen, Theorien, Analysen, Kontroversen, Projekt Klassenanalyse Jena*, Bd. 2, Frankfurt am Main, New York.

- Hollstein, Betina (2007): Sozialkapital und Statuspassagen – Die Rolle von institutionellen Gatekeepern bei der Aktivierung von Netzwerkressourcen, in: Jörg Lüdicke und Martin Diewald (Hg.): Soziale Netzwerke und soziale Ungleichheit, Zur Rolle von Sozialkapital in modernen Gesellschaften, Wiesbaden, 53-83. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90458-0\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90458-0_3)
- Hüther, Otto und Georg Krücken (2011): Wissenschaftliche Karriere und Beschäftigungsbedingungen: Organisationssoziologische Überlegungen zu den Grenzen neuer Steuerungsmodelle an deutschen Hochschulen, in: Soziale Welt, 62, Heft 3, 305-325. <https://doi.org/10.5771/0038-6073-2011-3-305>
- Isserstedt, Wolfgang, Elke Middendorff, Maren Kandulla, Lars Borchert und Michael Leszczensky (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009, 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, Bonn, Berlin.
- Jaksztat, Steffen (2014): Bildungsherkunft und Promotionen: Wie beeinflusst das elterliche Bildungsniveau den Übergang in die Promotionsphase?, in: Zeitschrift für Soziologie, 43, Heft 4, 286-301. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2014-0404>
- Jaksztat, Steffen und Markus Lörz (2018): Ausmaß, Entwicklung und Ursachen sozialer Ungleichheit beim Promotionszugang zwischen 1989-2009, in: Zeitschrift für Soziologie, 47, Heft 1, 46-64. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-1003>
- Jungbauer-Gans, Monika und Christiane Gross (2013): Determinants of Success in University Careers: Findings from the German Academic Labor Market, in: Zeitschrift für Soziologie, 42, Heft 1, 74-92. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2013-0106>
- Käppling, Bernd, Ingrid Mieth und Birthe Kleber (2019): Fremdheit als grundlegendes Erleben von Bildungsaufsteiger/-innen im Hochschulsystem?, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 39, Heft 3, 296-311.
- Keil, Maria (2020): Die Ordnung des Feldes, Reproduktionsmechanismen sozialer Ungleichheit in der Wissenschaft, Zugleich Dissertation Technische Universität Darmstadt 2020, Weinheim, Basel.
- Klaus, Ekkehard (1981): Deutsche und amerikanische Rechtslehrer, Wege zu einer Soziologie der Jurisprudenz, Schriften der Vereinigung für Rechtssoziologie, Bd. 5, Baden-Baden.
- Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (Hg.) (2021): Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2021, Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland, Bielefeld. Online als PDF: <https://www.buwin.de/dateien/buwin-2021.pdf>
- Lange-Vester, Andrea und Christel Teiwes-Kügler (2013): Zwischen W3 und Hartz IV, Arbeitssituation und Perspektiven wissenschaftlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Opladen. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzsc4>
- Loch, Ulrike (2010): Zur Bedeutung ethnographischer Beobachtungen für die Biographieforschung, in: Friederike Heinzl, Werner Thole, Peter Cloos und Stefan Köngeter (Hg.): „Auf unsicherem Terrain“, Ethnografische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens, Wiesbaden, 193-202. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92138-9\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92138-9_15)
- Lörz, Markus und Steffen Schindler (2016): Soziale Ungleichheiten auf dem Weg in die akademische Karriere, Sensible Phasen zwischen Hochschulreife und Post-Doc-Position, in: Beiträge zur Hochschulforschung, 38, Heft 4, 14-39.
- Louis, Édouard (2015): Das Ende von Eddy, Übersetzt von Hinrich Schmidt-Henkel, Frankfurt am Main.
- Luckmann, Thomas (1986): Zeit und Identität: Innere, soziale und historische Zeit, in: Friedrich Fürstenberg und Ingo Mörth (Hg.): Zeit als Strukturelement von Lebenswelt und Gesellschaft, Sozialwissenschaftliche Materialien, Bd. 9, Linz, 135-174.
- McAdam, Doug, Sidney Tarrow und Charles Tilly (2001): Dynamics of contention, Cambridge. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511805431>

- Mead, George H. (1934): *Mind, Self and Society, From the Standpoint of a Social Behaviorist*, Chicago.
- Middendorff, Elke, Beate Apolinarski, Jonas Poskowsky, Maren Kandulla und Nicolai Netz (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012, 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung.
- Miethe, Ingrid (2017): Der Mythos von der Fremdheit der Bildungsaufsteiger\_innen im Hochschulsystem, Ein empirisch begründetes Plädoyer für eine Verschiebung der Forschungsperspektive, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 63, Heft 6, 686-707.
- Möller, Christina (2015): *Herkunft zählt (fast) immer, Soziale Ungleichheiten unter Universitätsprofessorinnen und -professoren, Zugleich Dissertation Technische Universität Darmstadt 2014*, Weinheim, Basel.
- Nachtwey, Oliver (2016<sup>5</sup>): *Die Abstiegsgesellschaft, Über das Aufbegehren in der regressiven Moderne*, Edition Suhrkamp, Bd. 2682, Berlin.
- Neumeyer, Sebastian (2022): Wie offen sind strukturierte Promotionen wirklich?, Anmerkungen zum Vergleich sozialer Ungleichheiten in einem Beitrag von Susanne de Vogel, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 74, Heft 1, 95-111. <https://doi.org/10.1007/s11577-022-00817-8>
- Nikolai, Rita und Lisa Gerloff (2019): Promovierende aus nichtakademischen Familien: Erfahrungen mit Fremdheit und ihre Beziehung zur Familie, in: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9, Heft 2, 247-262. <https://doi.org/10.1007/s35834-019-00245-3>
- Oevermann, Ulrich, Tilmann Allert, Elisabeth Konau und Jürgen Krambeck (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften, in: Hans-Georg Soeffner (Hg.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*, Stuttgart, 352-433. [https://doi.org/10.1007/978-3-476-03120-4\\_19](https://doi.org/10.1007/978-3-476-03120-4_19)
- Otte, Gunnar (2021): Entwicklungslinien und Herausforderungen soziologischer Ungleichheitsforschung in Deutschland, in: Rasmus Hoffmann, André Knabe und Christian Schmitt (Hg.): *Ungleichheit, Individualisierung, Lebenslauf*, Wiesbaden, 215-243. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-34223-4\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-658-34223-4_10)
- Pfaff-Czarnecka, Joanna (2012): *Zugehörigkeit in der mobilen Welt, Politiken der Verortung, Das Politische als Kommunikation*, Bd. 3, Göttingen.
- Schiek, Daniela (2017): Armutsgenerationen: das familiengeschichtliche Gespräch als methodologischer Zugang zur Transmission von Armut, in: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 18, Heft 3.
- Schmeiser, Martin (1994): *Akademischer Hasard, Das Berufsschicksal des Professors und das Schicksal der deutschen Universität 1870-1920, eine verstehend soziologische Untersuchung*, Stuttgart.
- Schmeiser, Martin (1996): Deutsche Universitätsprofessoren mit bildungsferner Herkunft, in: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, 3, 135-183.
- Schmitt, Lars (2010): *Bestellt und nicht abgeholt, Soziale Ungleichheit und Habitus-Strukturkonflikte im Studium*, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92193-8>
- Schütze, Fritz (1983): *Biographieforschung und narratives Interview*, in: *Neue Praxis*, 13, Heft 3, 283-293.
- Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens, in: Martin Kohli und Günther Robert (Hg.): *Biographie und soziale Wirklichkeit, Neue Beiträge und Forschungsperspektiven*, Stuttgart, 78-117. [https://doi.org/10.1007/978-3-476-03188-4\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-476-03188-4_5)
- Schütze, Fritz (2016): *Biographieforschung und narratives Interview*, in: Werner Fiedler und Hein-Hermann Krüger (Hg.): *Fritz Schütze: Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse, Grundlagen der qualitativen Sozialforschung*, Opladen, Berlin, Toronto, 55-73. <https://doi.org/10.2307/j.ctvd09cn.6>

- Spiegler, Thomas (2015): Erfolgreiche Bildungsaufstiege, Ressourcen und Bedingungen, Weinheim.
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (2021): Bildung und Kultur, Personal an Hochschulen 2020, Fachserie 11, Reihe 4.4, Wiesbaden. Online als PDF: [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/personal-hochschulen-2110440207004.pdf;jsessionid=C60673B6A0AB587F0282E99039993D95.live721?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/personal-hochschulen-2110440207004.pdf;jsessionid=C60673B6A0AB587F0282E99039993D95.live721?__blob=publicationFile)
- Strauss, Anselm L. (1974): Spiegel und Masken, Die Suche nach Identität, Suhrkamp-Taschenbücher Wissenschaft, Bd. 109, Frankfurt am Main.
- Sullivan, Harry Stack (1940): Conceptions of Modern Psychiatry, in: *Psychiatry*, 3, Heft 1, 1-117. <https://doi.org/10.1080/00332747.1940.11022272>
- Vogel, Susanne de (2017): Wie beeinflussen Geschlecht und Bildungsherkunft den Übergang in individuelle und strukturierte Promotionsformen?, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69, Heft 3, 437-471. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0485-7>
- Wehler, Hans-Ulrich (2008): Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 4: Vom Beginn des Ersten Weltkriegs bis zur Gründung der beiden deutschen Staaten 1914-1949, München.
- Zimmer, Lena M. (2018): Das Kapital der Juniorprofessur, Einflussfaktoren bei der Berufung von der Junior- auf die Lebenszeitprofessur, Dissertation, Johannes-Gutenberg-Universität Mainz 2018, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22726-5>

## Zusammenfassung

Hochschulen sind eine zentrale Institution zur (Re-)Produktion und Legitimation sozialer Ungleichheiten. Auf Ebene der Studierenden wurden und werden klassenspezifische Ungleichheiten eingehend beforscht, die Wissenschaftskarriere aber ist nur rudimentär untersucht worden. Die verfügbaren Studien deuten indes auf eine Unterrepräsentation von aus niedrigen sozialen Klassen stammenden Wissenschaftler:innen hin und fokussieren die Erklärung der Reproduktion dieser Ungleichheiten. Demgegenüber bezieht sich dieser Beitrag auf einen zentralen Mechanismus sozialer Aufstiegsmobilität. Basierend auf einer vergleichenden Analyse von 27 autobiographisch-narrativen Interviews mit deutschen Universitätsprofessor:innen der Rechts- und Erziehungswissenschaften unterschiedlicher Klassenherkunft wird unter Rückgriff auf Theorien des sozialen Selbst dargestellt, dass die sozialen Beziehungen und Interaktionen mit Anderen höherer Sozialklassen die Selbstbilder und die damit verbundenen biographischen Schemata der sozialen Aufsteiger:innen modifizieren. Dabei kommt den von autoritativen Anderen kommunizierten Erwartungen aufgrund der ihnen zugeschriebenen Sachautorität eine besondere Relevanz zu. Der Aufsatz leistet einen Beitrag zur sozialen Mobilitätsforschung, indem er einen wesentlichen Mechanismus sozialer Aufwärtsmobilität im akademischen Bereich beleuchtet.

# Biographische Erfahrungen und soziale Einbettung

Wie werden Lehrer:innen zu Aufstiegshelfer:innen?

Laura Behrmann

## 1. Einleitung: Lehrer:innen als Aufstiegshelfer:innen

Lara Illner<sup>1</sup> 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.<sup>2</sup>

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 ungelerten 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 Aufstiegsenerfahrungen 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 Aufstiegsenerfahrung 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 Alltags, 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; Hoening 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).

Im Rückgriff auf Bourdieu lässt sich diese Sensibilität als Verstehen der sozialen Beingtheit des anderen, das heißt als Gespür für die „Existenzbedingungen und Mechanismen“ begreifen, „eine Einsicht in die untrennbar verwobenen psychischen und sozialen Prägungen, die mit der Position und dem biographischen Werdegang dieser Person im Sozialraum einhergehen“ (Bourdieu 1998: 786). Sprachliche Interaktionen, Erwartungshaltungen und alltagskulturelle Deutungen als sozialräumlich gebunden zu erfassen, ist ein wesentliches Fundament sozialer Sensibilität. Erst diese Anerkennung der Unterschiede ermöglicht es, soziale Distanzen aktiv zu überbrücken und ein zielführendes Arbeitsbündnis mit Klient:innen zu generieren (Sander 2014: 15). Jene Personen, die Aufstiegshilfe leisten, verfügen wahrscheinlich über eine „soziale Sensibilität“ für unterschiedliche Milieus, ebenso über die daraus resultierenden divergenten Möglichkeiten und Ressourcen sowie das Wissen über förderliche Hilfe wie Formen der „sozialen Unterstützung“ (Kupfer/Nestmann 2014, Stanton-Salazar 2011). Weitgehend unklar ist bislang, unter welchen Bedingungen sie diese Sensibilität in unterstützende Handlungen überführen und zu sozialen Aufstiegen verhelfen.

Das empirische Beispiel meiner Studie rückt die Bildungsinstitution Schule in den Mittelpunkt. In der Schule werden knappe Ressourcen sozialer Mobilität verhandelt: Wissen, Handlungskompetenzen und Zertifikate, aber auch kulturelles und soziales Kapital (Bourdieu 1983). Befinden Schüler:innen sich in einem höheren Bildungsgang als ihre Eltern und streben somit höhere Abschlüsse an, lässt sich ihr Bildungsweg als sozialer Aufstieg begreifen. Denn der schulische Erfolg, die dort gewonnenen Fähigkeiten und Zertifikate haben Auswirkungen auf den gesamten Lebensverlauf, etwa auf den Zugang zum Arbeitsmarkt.

Eine Schlüsselposition im Bildungssystem nehmen unzweifelhaft Lehrpersonen ein. Sie vermitteln Bildungsinhalte, begleiten und bewerten Schüler:innen. Das deutsche Grundgesetz verpflichtet sie dabei zur Gleichbehandlung aller, unabhängig von deren Herkunft (Art. 3 GG). Verschiedene Studien zeigen jedoch, dass Lehrer:innen Ungleichheiten reproduzieren: Im selektiven und mehrgliedrigen deutschen Schulsystem werden sie zu Agent:innen institutioneller Diskriminierung (Gomolla/Radtke 2009). Die eigene Herkunft der Lehrpersonen überwiegend aus der Mittelschicht (Kampa et al. 2011) sorgt dafür, dass sie Kinder derselben Herkunft, also die soziale Passung, präferieren (Koevel et al. 2021; Lange-Vester et al. 2019). Dieser Mechanismus der Homophilie, also der Bevorzugung aufgrund sozialer Ähnlichkeit, bietet aber keine hinreichende Erklärung für das Handeln der Lehrer:innen, die selber aufgestiegen sind. Klärungsbedürftig ist, dass gerade sie hartnäckig am Leistungsprinzip festhalten und somit divergierende Lernausgangsbedingungen verkennen, was insbesondere Schüler:innen aus bildungsfernen Milieus zum Nachteil wird (Lange-Vester 2015; Holstein 2008; Ostermann/Neugebauer 2021). Gleichwohl gibt es Lehrpersonen, wie Lara Illner, die als Bildungsaufsteiger:innen, Schüler:innen nicht-akademischer Herkunft gezielt und aktiv unterstützen. Es stellt sich also die Frage nach den förderlichen sowie hemmenden Bedingungen für sozial sensibles Handeln von Lehrer:innen.

Die Professionsforschung stellt heraus, dass die dem Beruf inhärenten Spannungsverhältnisse zwischen Nähe und Distanz sowie zwischen Selektion und Förderung (Helsper 1996) in der Regel zugunsten von Distanz und Selektion aufgelöst werden

(Streckeisen et al. 2007).<sup>3</sup> Daher wissen die Lehrer:innen entsprechend wenig über die konkreten Lebensbedingungen ihrer Schüler:innen. So überrascht es nicht, dass die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) 2003 konstatiert, dass sich Schüler:innen in Deutschland weniger gefördert fühlen als in 25 anderen OECD-Ländern (Geißler/Weber-Menges 2010: 159). Diesen Befund mit der Reproduktion sozialer Ungleichheiten in der Schule zusammenzubringen, harrt nach wie vor wissenschaftlicher Aufmerksamkeit und verdeutlicht die Notwendigkeit von Untersuchungen zur Aushandlung von Nähe und Distanz in schulischen Beziehungsgefügen.

Die deutschsprachige Lehrer:innenforschung fokussiert hingegen die Professionalisierung von Lehrer:innen als biographische Erfahrungsaufschichtung – und klammert die Verbindung zur Genese sozialer Ungleichheit nahezu aus (vgl. unter anderem Kunze 2011; Fabel-Lamla 2004; Reh 2003; Gehrman 2003). Überraschend anders stellt sich dies mit Blick auf den internationalen Forschungsstand dar. So werden etwa im kanadischen, niederländischen und skandinavischen Raum Lehrer:innen als *change agents* beziehungsweise *key players* in der Transformation des Bildungssystems begriffen (Li/Ruppar 2020; Heijden et al. 2015; Vähäsantanen 2015). Auch für den US-amerikanischen Raum liegen Studien zum Phänomen der sozialen Unterstützung durch Lehrer:innen vor, hier wird vor allem die Motivation der Lehrer:innen beleuchtet: Neben der advokatischen, teils identifikatorisch bedingten Fürsprecherrolle für eine benachteiligte Gruppe (Stanton-Salazar 2011) geht die Unterstützung mit entlastenden Gegenleistungen der Schüler:innen, wie das Austeilen von Papieren oder Tafelwischen, einher (Ferguson 2018). Zudem weisen diese Lehrer:innen ein kritisches Bewusstsein für die gesellschaftlichen Zustände auf, verbunden mit der Bereitschaft, etablierte sozi-ale strukturelle Zusammenhänge zu hinterfragen (Stanton-Salazar 2011).

Die wenigen deutschsprachigen Studien, die das Lehrer:innenhandeln in den Nexus der schulischen Reproduktion sozialer Ungleichheiten stellen, deuten auf die Relevanz der Organisation Schule und ihrer Kultur hin. Hierzulande sind es vor allem sozialdemokratisch politisierte, pädagogisch dem Kind zugewandte Lehrer:innen an integrativen Schulen, von denen ein ungleichheitssensibles Handeln ausgeht (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2014; Lange-Vester 2015; Gomolla/Radtke 2009; Streckeisen et al. 2007). Damit rückt für eine empirische Erhebung eine Schulform in das Zentrum, die sich in Deutschland seit den 1970er Jahren als Gegenbewegung zum selektiven Schulsystem (Bönsch 2006; Herrlitz et al. 2003) versteht und deren zentrales Anliegen die Herstellung von Chancengleichheit ist: die Gesamtschule.<sup>4</sup> Dort sind am ehesten Lehrpersonen zu erwarten, deren Handeln auf die Herstellung sozialer Chancengleichheit zielt. Ich komme damit zu meinem Forschungsfeld und den Methoden.

---

3 Das unterrichtliche Geschehen ist inzwischen über Videographien umfassend nachgezeichnet, sodass sich selbst für den inklusiven und binnendifferenzierten Unterricht nicht-intendierte Reproduktionsmechanismen sozialer Ungleichheiten aufzeigen lassen (Fritzsche 2018; Budde 2012). Die ethnographisch inspirierte Bildungsforschung legt offen, dass der Unterricht ein spezifisches Arrangement darstellt, in dem Lehrkräfte fortlaufend unter zeitlichem und sachlichem Druck zu einer Sortierung der Schüler:innen angehalten werden (Zaborowski et al. 2011; Weitkämper 2018; Kalthoff 1996). So wird das ungleichheitsreproduzierende Handeln der Lehrer:innen auch durch dem pädagogischen Handeln äußerliche Logiken – wie dem gesellschaftlichen Auftrag von Schule – angeleitet.

4 Die Gesamtschule, an der alle Abschlüsse des deutschen – selektiv organisierten – Schulsystems erworben werden können, ist nach wie vor eine Ausnahmeschule, wenngleich die Schüler:innenzahl steigt. Besuchten 2009 noch rund 10 Prozent der deutschen Schüler:innen des Sekundarschulbereiches eine solche Schule, sind es 2019 bereits 20 Prozent (Blaeschke/Freitag 2021: 104). Heutzutage gestalten sich

### 3. Biographische Interviews, Netzwerkkarten und die Rekonstruktion von Handlungsstrategien

Zwischen 2011 und 2013 habe ich insgesamt 20 Lehrer:innen an drei ausgewählten Gesamtschulen zu ihrer Berufsbiographie sowie ihren Vorstellungen und Deutungen von Bildung, Bildungserfolg und sozialer Ungleichheit interviewt. Zum Tragen kamen beim Sampling Berufserfahrung, Unterrichtsfach, Aufgabenspektrum, Jahrgangsstufe und die eigene soziale Herkunft. Das Forschungsinteresse zielte vor allem auf der berufserfahrenen Kohorte, und so lag der Altersdurchschnitt der Interviewten bei 51 Jahren: Die jüngste Lehrkraft war zum Zeitpunkt des Interviews 35 Jahre, die älteste 60 Jahre.

In den 1960 und 1970er Jahren war das Lehramtsstudium attraktiv für soziale Aufstiege, und so überrascht es nicht, dass neun der zwanzig Lehrer:innen in ihrer Herkunftsfamilie Erstakademiker:innen sind (Behrmann 2022: 111 ff.). Sozialstrukturell entspricht das Sample der deutschen Lehrer:innenschaft somit weitgehend (Kampa et al. 2011). Nur die Geschlechterdimension (und die damit verbundenen Fragen) konnte nicht vertieft werden, denn es waren überwiegend Frauen (18 Interviews), die sich beiterklärten, an der Studie mitzuwirken.

Die Schulauswahl folgte einem Kontrast entlang der Konzepte der Schulen. Zehn der Lehrer:innen interviewte ich an einer integrierten Gesamtschule (IGS) in Niedersachsen (gegründet in den 1970er Jahren)<sup>5</sup> und zehn Lehrer:innen an zwei Gesamtschulen in Brandenburg, welche ein der integrierten Gesamtschule ähnliches Konzept aufweisen. An der ersten brandenburgischen Gesamtschule, deren Schulkonzept weitgehend in Kontinuität zur Polytechnischen Oberschule<sup>6</sup> steht, interviewte ich sechs Lehrer:innen; die zweite brandenburgische Schule, an der ich vier Lehrer:innen interviewte, vollzog nach der Wiedervereinigung einen Reformprozess. In den Schulkonzepten spielt soziale Heterogenität an der IGS eine Rolle, während die anderen beiden Schulen kaum Bezug zu diesem Thema herstellen (Behrmann 2022: 131). Neben Recherchen und Dokumentenanalysen zur Geschichte der Schulen und ihrer Außenwahrnehmung unterfüttern Experteninterviews mit den Schulleitungen und Beobachtungen im schulischen Alltag – unter anderem in den Pausen, auf Festen und im Unterricht – die Erhebung.

Die Interviews schließen methodisch zum einen an die biographische Lehrer:innenforschung an und zielten auf biographische Verläufe und Erfahrungsaufschichtungen;

---

Gesamtschulen in ihren konkreten Angeboten und Unterrichtspraktiken überaus heterogen. Viele Gesamtschulen arbeiten inzwischen mit Ziffernnoten, leistungsdifferenzierten Kursen und sind eher in freiwilligen und durch externe Kräfte organisierten Nachmittagsbetreuungen („offener Ganztags“) als im „gebundenen“, für alle Schüler:innen und Lehrer:innen über den Tag greifenden Ganztags organisiert. Lässt sich für die 1980er Jahre für Gesamtschulen eine deutlich positive Tendenz in Bezug auf die Herstellung von Chancengleichheit nachweisen (Fend 1976), so nimmt dieser Effekt in neueren Statistiken mit der zunehmenden Heterogenisierung der Schulform ab (Maaz et al. 2013).

5 Niedersachsen unterscheidet zwischen integrativen (IGS) und kooperativen Gesamtschulen (KGS) – während an Ersterer Schüler:innen unterschiedlicher Leistungsgruppen im selben Klassenzimmer unterrichtet werden, sind an einer KGS die verschiedenen Bildungsgänge lediglich unter einem Dach beherbergt (Herrlitz et al. 2003). Brandenburg spricht nur von Gesamtschulen, ohne weitergehende Differenzierung.

6 Die Polytechnische Oberschule war die Einheitsschule der DDR, an der alle Schüler:innen gemeinsam von der ersten bis zur zehnten Klasse unterrichtet wurden. Daran anschließend eröffnete sich für ungefähr 20 Prozent der Schüler:innen (abhängig von Leistung und ideologischer Passung) die Möglichkeit, an der Erweiterten Oberschule das Abitur zu machen (vgl. Anweiler 1990).

zum anderen kommt die qualitative Netzwerkperspektive zum Tragen, indem ich nach den Beziehungen und der Einbettung in ein Beziehungsgefüge – sowohl im privaten als auch organisationalen Zusammenhang – fragte. In den Interviews wurde mit einem narrativen Eingangsstimulus zur Produktion von Erzählungen über die biographische Erfahrungsaufschichtung begonnen, anschließend eine Vertiefung durch immanente Nachfragen angeregt (Schütze 1976). Neben der Frage nach den biographischen Verläufen unter den jeweiligen gesellschaftlichen Gegebenheiten interessierten mich solche Erlebnisse, die den beruflichen Alltag verdeutlichen. So steuerte ich im Gesprächsverlauf gezielt eigenerlebte Situationen des schulischen Alltags an (zum Ansteuern von Situationen als Narrationsstimulus vgl. Rosenthal 2008: 149) mit dem Ziel, Handlungen und die ihnen zugrunde liegenden Orientierungen offenzulegen. Wenn eine Lehrerin beispielsweise erzählt<sup>7</sup>, wie sie mit einem verhaltensauffälligen Schüler, der unter dem Tisch saß, umgegangen ist, wird neben den vollzogenen Handlungen und Handlungsstrategien auch die subjektive Deutung der Situation im Gefüge von Interaktionspartner:innen (wie Elternhäusern und Peers) sowie der Organisation Schule deutlich.<sup>8</sup> Meine Erhebung baut demnach auf einem sozialtheoretischen Fundament auf, das Situationen als Dreh- und Angelpunkt sozialen Handelns versteht (Blumer 1973) und in dem auch die Biographieforschung wurzelt (Rosenthal 2008: 189).

Im letzten Teil des Interviews schloss ich neben exmanenten Fragen die Erhebung egozentrierter Netzwerkkarten an. Auf einem DIN-A3-Papier positionierten die interviewten Personen mit einem Stift Punkte auf drei um die mit „Ego“ bezeichnete eigene Person konzentrierten Kreisen, die für ihre wichtigen alltäglichen Beziehungen stehen (Hollstein/Pfeffer 2010; Gamper/Schönhuth 2020). Die Netzwerkkarterhebung erzeugte zudem Erzählungen und Beschreibungen dieser Beziehungen und wurde angereichert durch gezielte Nachfragen nach den relevanten Personen für die alltägliche Aufgabenbewältigung, den Informationsaustausch und die berufliche Weiterentwicklung.<sup>9</sup>

Analysiert wurde das transkribierte Material in drei Schritten. Zunächst wurden die Textsorten differenziert, um Narrationen von Argumentationen und Beschreibungen zu unterscheiden (Schütze 1976). Narrationen, so die dahinterliegende Annahme, sind näher am Erlebten als Argumente und Beschreibungen (Schütze 1976; vgl. auch Rosenthal 2008; Hollstein 2021). Erstere wurden sequenzanalytisch mithilfe der extensiven Sinnauslegung, der Beachtung der Wörtlichkeit sowie der Lesartenentwicklung (Wernet 2009; Oevermann et al. 1979), ausgewertet und in Fallbeschreibungen zusammengeführt. Angereichert wurden die Fallbeschreibungen mit Ergebnissen aus der kompa-

---

7 Hier ist die genuine Textsorte der „Erzählung“ gemeint, welche eine „weitgehende Annäherung an eine ganzheitliche Reproduktion des damaligen Handlungsablaufs oder der damaligen Erlebnisgestalt“ (Rosenthal 2008: 167) erlaubt.

8 Ich habe also nicht direkt danach gefragt, ob und welche sozialen Unterschiede die Lehrer:innen (wie) wahrnehmen, wenngleich ich mit allen Lehrer:innen den Austausch über die Diversität der Schüler:innenschaft gesucht habe. Ich nutzte vielmehr die situationsverbundenen Erzählungen zur Rekonstruktion der Deutungen und Erfahrungen im Umgang mit der sozial vielfältigen Schüler:innenschaft.

9 Beziehungen und ihre Bedeutung retrospektiv zu erheben könnte eine „rückblickende Bedeutungszuschreibung einzelner Beziehungen“ bewirken, die „von der heutigen Sicht geprägt ist und demzufolge Umdeutungen“ unterliegt (Hollstein 2002: 77). Mein Interesse an den aktuellen Handlungsstrategien der Lehrer:innen macht gerade die gegenwärtige Bedeutungszuschreibung zu vergangenen Beziehungen zentral.

rativen (kodierenden) Analyse (Glaser/Strauss 2005) der Transkripte wie auch der egozentrierten Netzwerkkarten<sup>10</sup>. Für die Auswertung der Netzwerkkarten und der damit verbundenen Erläuterungen wurde der Kodierungsprozess durch die Fragen der strukturalen Netzwerkanalyse inspiriert (Herz et al. 2015). Neben der strukturellen Beschaffenheit der Netzwerke konnte so die Relevanz der Einbettung in Beziehungen und Beziehungsgefüge<sup>11</sup> für die situationsbezogenen Handlungen und Deutungsmuster der Lehrer:innen erschlossen werden.

Das Kodieren folgt der Logik des ständigen Vergleichs und ermöglichte es, über die einzelfallgebundenen Handlungen und Deutungen hinaus, die situationale, aber auch historische Bedingtheit der Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Handlungsstrategien zugänglich zu machen. Die Codes kondensierte ich zu zentralen Konzepten, die ich im axialen und selektiven Kodierungsprozess in zwei Kodierparadigmen divergierender Handlungssituationen und Handlungsstrategien<sup>12</sup> überführen konnte (Behrmann 2022: 435).

Die Lehrer:innen erzählen und beschreiben unterschiedliche Umgangsweisen mit dem Phänomen sozialer Ungleichheit im Bildungssystem. Während im ersten Kodierparadigma die Situation, die Bedingungen und der Kontext (nicht-intendiert) Ungleichheiten reproduzierende Handlungen der Lehrer:innen induzieren, wurden im zweiten Kodierparadigma die Bedingungen, die Situation und der Kontext für transformierende und damit Aufstiege ermöglichende Handlungsstrategien deutlich (Behrmann 2022: 151 ff.; Behrmann 2021). Im Folgenden stelle ich den zweiten Zusammenhang in den Vordergrund, also jene Lehrer:innen, deren Handeln sich aktiv auf die Ermöglichung von Aufstiegen bezieht.

#### **4. Handlungsstrategien helfender Lehrer:innen: Empirische Befunde**

Für diesen Beitrag werden die Fälle jener vier Lehrerinnen aus dem erhobenen Sample fokussiert, deren Handeln darauf zielt, Kinder aus nicht akademischen Elternhäusern zu unterstützen – es sind Lehrerinnen der niedersächsischen IGS: Lara Illner (60 Jahre), Bärbel Bauer (43), Christiane Schmale (57) und Gerda Hof (63). Diese Einordnung ergibt sich, aus den Erzählungen der Lehrerinnen von Erfolgsgeschichten einzelner aufgestiegener Schüler:innen, aus Gesprächen im Schulalltag sowie aus dargestellten Handlungsstrategien, die sich, nach derzeitigem Forschungsstand, als zu Aufstiegen verhelpend erweisen. Dabei ist der Kontrast zu den Lehrer:innen, die nicht unterstützend agieren, eine fortlaufende Vergleichsfolie, welche die Auswertung justiert.

---

<sup>10</sup> Die Netzwerkkarten als visuelle Bilder und die damit verbundenen Erläuterungen wurden in den Kodierungsprozess einbezogen – diese Befunde allerdings haben, wie ich aufzeigen werde, zur Klärung der Frage dieses Artikels nur wenig beigetragen.

<sup>11</sup> Unter der Netzwerkforschung verstehe ich hier eine Forschungsperspektive auf die Bedeutung der Einbettung in Beziehungen und Beziehungsgefüge, die sich über Interviews und Netzwerkkarten erschließen lässt.

<sup>12</sup> Der Begriff der „Handlungsstrategie“ ist dem Kodierparadigma übernommen. Wenngleich ich mich auf erzählte und erlebte Handlungen beziehe, halte ich diesen Begriff für passend, denn er weist darauf hin, dass dargelegte Handlungen immer auch in der Interviewsituation und einem öffentlichen Diskurs ausgehandelte „strategische“ Darstellungen und Beschreibungen sind.

Im Folgenden zeige ich erstens, wie diese vier Lehrerinnen ihren Schüler:innen helfen und welche Unterstützung sie erbringen. Daran anschließend diskutiere ich zweitens die entscheidenden Voraussetzungen für das Auftreten der unterstützenden Handlungsstrategien und zeige auf, unter welchen Bedingungen diese vier Lehrerinnen zu Aufstiegshelfer:innen wurden.

#### 4.1 Beobachten, Diagnostizieren und unterstützend Handeln

Lara Illner, eine der vier helfenden Lehrerinnen an der IGS, beschreibt ihr Handeln wie folgt:

*Ich kann Ihnen sagen, in der Diagnostik, also, zu erkennen, warum Kinder lernen und arbeitsfähig sind bzw. es nicht sind, da gucken wir ja dann, da sind doch mittlerweile gerade in meiner Generation ganz viele Lehrerinnen und Lehrer geschult oder erfahren [I.: Hm.], dass sie sagen können, da ist der Knackpunkt und da ist die Blockade, aber der nächste Schritt, ich gucke das Kind an und stelle fest und dann fühle ich mich herausgefordert zu handeln, ganz viele können da stehenbleiben, oder zu viele, und sagen, ja, so ist das, der ist so, die ist so (...), und bei mir ich fühle da einen großen Handlungsbedarf und ich handle dann, das heißt, ich investiere sehr viel, äh, Zeit und Energie und, ja, Liebe, (...), ich schenke ihnen meine Aufmerksamkeit (Lara Illner: Abs. 80-84).*

Sie beschreibt eine erfahrungsbasierte Handlungsstrategie, die in drei Schritten vollzogen wird, auf die auch andere Lehrer:innen zurückgreifen. Erstens beobachten die Lehrer:innen, sie richten den Blick auf die Unterschiede zwischen den Schüler:innen. Zweitens diagnostizieren sie Hemmnisse und besondere Herausforderungen. Drittens, und dies ist der entscheidende Schritt, den die meisten Lehrer:innen laut Lara Illner nicht mehr gehen: Sie schließen auf den Einzelfall bezogene unterstützende und kompensierende Handlungen an.

Aber warum lässt sich dieses Handeln nun als sozial unterstützend für soziale Aufstiege begreifen? Was Lara Illner hier nicht expliziert, ist, dass der Blick auf die Schüler:innen sozial informiert ist; die Unterschiede, die in den Blick genommen werden, sind sozialstrukturell bedingte Unterschiede. Gerda Hof, ihre Kollegin, erläutert, gefragt ob sie die Eltern kenne, Folgendes:

*Ja, die kenne ich alle, (...) durch die Tischgruppenabende [Elternabende der sechs bis acht Schüler:innen, die in einer Tischgruppe im Unterricht zusammenarbeiten, Anm. L.B.], die sind ja bei Eltern, da fahren wir aufs Dorf und dann sind die Eltern da [I.: Hm.] und von der Tischgruppe alle, von sechs Schülern die Eltern. [I.: Ja.] So, und, ich kenne sie durchs Verhalten [...] ja, ich, ich krieg nur mit so, äh, wer auftaucht, wie er redet [I.: Hm.], und das ist, denke ich, so, wenn ich, oder das Kind, ich sehe den Schüler in Beziehung zu seinen Eltern. [I.: Ja.] Und da sieht man sehr vieles auch und danach richtet sich auch so, wie soll ich sagen, die Zuwendung, äh, die Gespräche, die man auch mit den Schülern führt, man erlebt das Elternhaus und man erlebt die Schule [I.: Hm.] (Gerda Hof: Abs. 607-612).*

Der Blick dieser Lehrkraft bezieht die sozialen Lebenswelten der Schüler:innen in die Diagnose ein. Bereits die Beobachtung ist also durch diese sozial relationale Perspektive auf die Schülerschaft angeleitet. Aufgrund ihrer Begegnungen mit den Elternhäusern der Schüler:innen nehmen die vier Lehrerinnen die Herkunftsverhältnisse ihrer Schüler:innen nicht nur zufällig in den Blick, sondern entwickeln eine systematisierende Sensibilität für sozialstrukturell bedingte Unterschiede, welche den Bildungsprozess hemmen können. Einen solchen Fall eines Schülers beschreibt Lara Illner:

*ich weiß, die Mutter liegt nur im Bett, die ist hoch depressiv [I.: Hm.], äh, die häuslichen Gegebenheiten sind so, dass niemand einen geschlossenen Raum hat [I.: Hm.], und wir haben durchgedrückt, dass er [der Schüler, Anm. d. Verf.] wenigstens ein eigenes Regalbrett hat [I.: Hm.], wo seine Sachen drauf sind und die kleinen Geschwister nicht ran können (Lara Illner: Abs. 332).*

Fehlender häuslicher Rückzugsraum zum Lernen oder die geringe Bildungsaspiration des Elternhauses, aber auch die strukturelle Unmöglichkeit elterlicher Unterstützung (zum Beispiel durch Sprachhemmnisse), der Mangel an Struktur und Orientierung im Alltag, problematische oder belastende Verhältnisse in der Herkunftsfamilie sowie psycho-soziale Belastungen der Schüler:innen werden von den Lehrerinnen wahrgenommen. Kategorial machen die vier Lehrerinnen vor allem Geschlecht (zum Beispiel die „aggressiven Jungen“, aber auch die „ruhigen Mädchen“) und Migration (und damit kulturelle, sprachliche und askriptive Divergenzen) bedeutsam. Wenngleich diese Wahrnehmung noch immer selektiv ist, handelt sie soziale Benachteiligung und Unterstützungsbedarfe relational aus, denn die vier Lehrerinnen setzen die ungleichen Ausgangsbedingungen ins Verhältnis.

Die nun anschließende Handlungsstrategie lässt sich als sozial informiertes Unterstützungshandeln beschreiben. Es ist ein – von sozial relationaler Beobachtung und Diagnose angeleitetes – Handeln, das zu einzelfallbezogenen Unterstützungsleistungen führt. Somit relationieren die vier Lehrerinnen abweichende oder auffällige Verhaltensmuster und Lernhemmnisse ihrer Schüler:innen:

*Wir haben auch Eltern, die sagen, Mensch, wir kriegen das zu Hause auch nicht hin. [I.: ok] Och, ich bin selber auch nicht so sortiert oder ich hab ganz viel Arbeit. Ich kann mich da im Moment nicht so viel drum kümmern. Dann wissen wir das in den allermeisten Fällen (...). Und dann kann man das besser einschätzen, [I.: hm] dann kann ich nem Schüler, der zu Hause wenig Struktur hat, wenig Vorwürfe machen, wenn er das in der Schule nicht hinkriegt, und dann hab ich mehr Geduld, und das merken die natürlich auch (Bärbel Bauer: Abs. 132-133).*

So zeigen die Lehrerinnen Verständnis für die Lebenswirklichkeit der jungen Menschen und vermitteln Anerkennung und Wertschätzung für die erbrachte Lernleistung. Allein die Anerkennung der Unterschiede der Lernumwelten und Ausgangsbedingungen durch die institutionellen Akteure kann die Schüler:innen emotional ermutigen, da dies ihnen verdeutlicht, dass ihre Herausforderungen eben nicht nur individuell sind. Es handelt sich hierbei um einen zentralen Effekt, insofern die individuelle Zurechnung sich häufig als ein wichtiges Aufstieghemmnis erweist (Schmitt 2009: 267).

Die sozial unterstützenden Lehrkräfte arbeiten eng und bestärkend mit den Eltern zusammen. Ihre Rolle ist mehr als nur informativ beratend; sie vermitteln zwischen Bildungssystem und Eltern zugunsten der Schüler:innen. So führen sie den Eltern die positive Entwicklung der Kinder vor Augen, indem sie einzelfallbezogenen Entwicklungen wertschätzen und mögliche Bildungswege für die Schüler:innen aufzeigen. Dass die vier Lehrerinnen die Eltern auf dem Bildungsweg mitnehmen, kann die habituelle Differenz abmildern, welche Aufsteiger:innen häufig irritiert und im Lebensverlauf zum Abbruch von Herkunftsbeziehungen oder gar deren Verleugnung führt (El-Mafaalani 2011; Möller et al. 2020). Aufmerksam für emotionale und psychosoziale Unterstützungsbedarfe der Schüler:innen, leiten diese Lehrkräfte gegebenenfalls weitergehende Unterstützung, zum Beispiel durch Psychotherapeut:innen, ein. Sie machen den Schüler:innen zudem konkrete Angebote, zum Beispiel zusätzliche Lernangebote im Schulalltag zum Erlernen von Sprachen oder neuen Lernstrategien. Durch zusätzliche Treffen mit den Schüler:innen am Nachmittag ermöglichen sie beispielsweise das Aufholen und Vertiefen von Lerninhalten.

Damit leisten die Lehrerinnen verschiedene Formen der Unterstützung: Sie stellen Vertrauen her und bringen Verständnis für die Situation der Schüler:innen auf. Sie unterstützen anerkennend und psychisch-emotional, sie geben Orientierung und sind verfügbar für Informationen und Beratung. Es findet sich demnach die Bandbreite sozialer Unterstützungsformen, von denen bekannt ist, dass sie soziale Aufstiege befördern (Legewie 2021; Kupfer/Nestmann 2014; El-Mafaalani 2011).

In Kontrast zum weiteren Sample fällt auf, dass diese Lehrerinnen eine handlungsleitende Überzeugung teilen. Um soziale Aufstiege von Kindern aus sozial benachteiligten Kontexten, wie Arbeiterfamilien oder auch Familien mit Migrationshintergrund, in unserem Bildungssystem zu ermöglichen, bedarf es gezielter Unterstützung. Diese Lehrerinnen halten die festgestellten sozial bedingten Hemmnisse für bearbeitbar und überwindbar. Dahinter steht die Überzeugung von der Wirksamkeit des eigenen Handelns. Beide Überzeugungen teilen die meisten der von mir interviewten nicht-unterstützenden Lehrer:innen nicht.

Angesichts der strukturellen Gegebenheiten des deutschen Schulbetriebes<sup>13</sup> überrascht es nicht, dass die sozial unterstützende Handlungsstrategie eine seltene Strategie bleibt. Gleichwohl geht aus den Interviews hervor, dass die Lehrkräfte mit ihrem unterstützenden Handeln sichtbare Erfolge ihres Handelns generieren: Schüler:innen erreichen Ziele, die ihnen in der Empfehlung zu einer weiterführenden Schule nicht zugebraut wurden. Das bestätigt die Lehrkräfte in ihrer Handlungswirksamkeit und stärkt damit ihr Selbstwertgefühl (Hattie 2010; Fullan 1993).

Mein Sample verweist jedoch auch auf eine Kehrseite der unterstützenden Handlungen, denn die Verantwortungsübernahme geht auffällig häufig mit psychischen Belastungen der Lehrpersonen einher und führt zu Erschöpfungszuständen. Die Lehrkräfte sind ständig dem Gefühl ausgesetzt, es gäbe noch weitaus mehr Schüler:innen, die von einer gezielten Unterstützung profitieren könnten. In Anbetracht der konkreten Bedingungen des Schulalltages bringt das sozial unterstützende Handeln die Lehrkräfte an ihre Grenzen. Es fehlt zudem an notwendigen Fortbildungen sowie an personeller

---

13 Für einzelfallbezogene Aufmerksamkeit sind die Klassen zu groß; es sind zu viele Schüler:innen, die Unterstützung benötigen. Eine Zusammenarbeit mit Kolleg:innen oder gar ein multiprofessionelles Team mit Sozialarbeiter:innen und Psycholog:innen ist in den Schulen selten gegeben. Um soziale Unterstützung als Handlungsstrategie einzusetzen, braucht es weitaus mehr als den Willen einer Lehrkraft.

Unterstützung, durch die auch die Bewältigung von psychisch belastenden Situationen besser gelingen könnte. Die Verweigerung solcher Hilfestellungen durch die meisten Lehrer:innen meines Samples ist daher im überbordenden Schulalltag auch als (notwendiger) Selbstschutz deutbar.

#### 4.2 Bedingungen für sozial unterstützendes Handeln: Soziale Sensibilisierung

Über den Fallvergleich der vier Lehrerinnen mit sozial unterstützender Handlungsstrategie mit den 16 weiteren Lehrer:innen ohne solche Strategien lassen sich folgende Bedingungen der Konstitution sozial unterstützenden Handelns herauskristallisieren.

Zunächst ist festzuhalten, dass keine der vier Lehrerinnen ihre Handlungsstrategien mit Wissensbeständen aus Studium oder Fortbildungen fundiert (vgl. ähnlich für Polizei oder Palliativversorgung Sander 2014: 24). Sie greifen stattdessen auf alltagsweltliches Wissen zurück. Keine von ihnen macht Kenntnisse zu Reproduktionsprozessen sozialer Ungleichheit geltend.

Vielmehr wird die Handlungsstrategie aus einer sozialen Sensibilisierung abgeleitet, die sich speist aus: (1) biographischen Erfahrungen, etwa erlebte biographische Brüche und hilfreiche soziale Unterstützung; (2) sozial abgeleitetem Wissen aus den Erfahrungen nahestehender Bezugspersonen; (3) dem Schulprogramm; (4) der Nähe zur Lebenswelt der sozial diversen Schülerschaft sowie (5) der gemeinsam geteilten Vorstellungen im kollegialen Umfeld.

Ob einzelne Aspekte der Genese hinreichend sind und in welchem Wechselverhältnis sie zueinanderstehen, kann anhand des explorativen Vorgehens nur diskutiert, aber nicht abschließend geklärt werden. Deutlich wird aber, dass individuelle Erfahrungen und Netzwerkeinflüsse bei der Konstitution von Aufstiegshelfer:innen zusammenwirken.

##### 4.2.1 Biographische Erfahrung: Brüche und hilfreiche soziale Unterstützung

Alle vier Lehrerinnen weisen auffällige biographische Brüche auf. Während ihre Kolleg:innen – darunter auch die anderen vier Aufsteigerinnen – größtenteils von der Grundschule in das Gymnasium (bzw. von der Polytechnischen in die Erweiterte Oberschule) und schließlich in das Studium wechselten, ein Referendariat absolvierten und in den Schuldienst eintraten, zeigt sich in den Biographien der vier Lehrerinnen ein anderes Bild. Besonders eindrucksvoll ist das bei der bereits geschilderten Aufstiegs-geschichte von Lara Illner. Sozialer Aufstieg, Arbeitslosigkeit, Berufswechsel, Berufsunterbrechungen durch Krankheit oder Pflegetätigkeiten, Umzug oder Scheidung prägen aber auch die anderen drei Biographien. Die Lehrerinnen wissen also um die Unplanbarkeit von Biographien, und sie wissen, dass nicht vorhersehbare Einflüsse individuelle Intentionen maßgeblich tangieren können.<sup>14</sup> Neben dieser Sensibilisierung für die strukturelle Verfasstheit von Lebenswegen verweisen jene zwei unterstützende (von

<sup>14</sup> Diese Infragestellung der Möglichkeit der Lebensplanung – die sich als „Planungsimperativ“ in der Mittelschicht niederschlägt (Groh-Samberg et al. 2014) – findet sich auch bei anderen Lehrer:innen in meinem Sample. Auslöser sind in diesen Fällen die Lebenswege der eigenen Kinder, die erheblichen Rückschlägen und hemmenden Gelegenheitsstrukturen ausgesetzt sind und sich einen brüchigen Weg in die Berufswelt bahnen, wie ihn die Eltern nicht für möglich gehalten hätten. Diese Lehrer:innen beginnen, Planbarkeit und Leistungserbringung nicht mehr als alleinige Garanten für erfolgreiche Bildungsprozesse zu betrachten (vgl. Behrmann 2022: 302).

neun) Aufsteigerinnen des Samples, Lara Illner und Bärbel Bauer, auf den Einfluss von helfenden Personen, häufig institutionell eingebettete und mittlerweile längst abgebrochene Beziehungen, als maßgeblich für ihren erfolgreichen Lebensweg. So beschreibt Lara Illner Personen, die für sie biographisch relevant waren und sie bestärkt haben.

*ich hatte auch Glück, dass ich zum Beispiel diesen Mathematiklehrer an dem Aufbaugymnasium hatte. [I.: Ja] Der nämlich immer wusste, dass ich ja jeden Morgen eineinhalb Stunden Bus fahren muss, um zu dieser Schule zu kommen, [I.: Hm.] und, äh, das hat einfach gutgetan, ich weiß, wie gut das tut, nicht (Lara Illner: Abs. 83).*

Neben dem Mathematiklehrer, der über die Anerkennung des weiten Weges des „Mädchens vom Land“ emotionale Bestärkung ausspricht, nennt sie einen Kommilitonen, der ihr im Studium geraten habe, ein Stipendium zu beantragen, das ihr anschließend die Finanzierung des Auslandsstudiums ermöglichte. Später habe sie ein Lehrerkollege über ihre jetzige Wirkungsstätte, die IGS, in Kenntnis gesetzt. Es sind solch zufällige, längst abgebrochene (Levin et al. 2011) oder vergangene (Granovetter 1973) Beziehungen, häufig im Kontext von institutionellen Einbettungen, die retrospektiv symbolische Bedeutung für den sozialen Aufstieg erlangen. Sie bieten bestärkende emotionale Unterstützung, Informationen oder Zugriff auf Ressourcen und Institutionen. Lara Illner hebt nicht nur den Wert des biographisch Gelernten hervor, sie kann auch als Legitimation für ihre unterstützende Handlungsstrategie darauf zurückgreifen.

Allerdings ist eine solche Betonung von Unterstützungserfahrungen im sozialen Aufstieg selten. Unter den insgesamt neun Aufsteiger:innen im Sample sind es nur die zwei herausgestellten Aufstiegshelfer:innen, die den eigenen Bildungserfolg in Abhängigkeit von solchen Kontakten präsentieren. Die Mehrzahl betrachtet den eigenen Aufstieg im Gegensatz dazu als individuelle Leistung – und schlussfolgert: „und es steht auch heutzutage jedem Kind, es ist jedem Kind, jedes Kind hat die Möglichkeit, solchen Weg auch zu erreichen“ (Doris Gerber: Abs. 109). Mehr als der Aufstieg an sich scheint somit die eigene biographische Erfahrung von bedeutsamer Unterstützung – und damit der kritische Bezug zum individualisierten Leistungsprinzip – zentral für die Konstitution der Rolle als Aufstiegshelfer:in zu sein. An dieser Stelle kann nicht geklärt werden, inwiefern diese Unterstützungserfahrung in den anderen Aufstiegsbiographien nicht erlebt wurde – oder aber in den Interviews nicht dargelegt wurde, da sie im Konnex meritokratischer Leistungsüberzeugungen kognitive Dissonanzen erzeugt (Sander 2014: 23).

#### 4.2.2 Sozial abgeleitetes Wissen: Die Erfahrungen nahestehender Bezugspersonen

Mit Gerda Hof und Christiane Schmale finden sich unter den vier Lehrerinnen mit sozial unterstützenden Handlungsstrategien auch zwei, die die Unterstützung ihrer Eltern als Selbstverständlichkeit erfahren haben, sogenannte Statusbewahrerinnen. Auch sie unterstützen gezielt Kinder aus nicht-akademischen Elternhäusern, können ihren Einsatz aber nicht mit biographischen Erfahrungen erklären, sondern greifen auf Wissensbestände vermittelt durch Beziehungen aus ihrem beruflichen Alltag zurück.

Es sind Erzählungen der Erlebnisse anderer Lebenswelten – „sozial abgeleitetes Wissen“ (vgl. Schütz 1972: 97), etwa von Kolleg:innen mit Aufstiegsbiographien oder die Geschichte einer Schülerin mit Migrationshintergrund,

*die sehr zurückhaltend und scheu, ängstlich war [I.: Hm.], wenn man auf sie zugeht und was Persönliches wollte, dann hat sie geweint, weil sie, glaube ich, nicht wusste, was sie mit ihren Gefühlen machen sollte (...), keiner verstand sie und die hat Schwierigkeiten in der Schriftsprache gehabt [...] als das Fach Englisch immer umfangreicher wurde und sie auch ein Schwerpunktfach wählen konnte, nämlich Biologie auf Englisch, da hat es bei ihr echt wumm gemacht und sie blühte auf (Christiane Schmale: Abs. 519-520, Abs. 522).*

Christiane Schmale findet den Schlüssel zu dem auffälligen, emotional expressiven Verhalten der Schülerin in deren fehlenden Sprachkenntnissen, die sich aus dem Migrationshintergrund erklären. Schlussendlich war es der Lehrerin möglich, die sprachlichen Hemmnisse dieser Schülerin zu überwinden, indem diese Teilleistungen von Prüfungen auf Englisch erbringen konnte, womit die Lehrerin zur emotionalen und sozialen Persönlichkeitsstabilisierung der Schülerin erheblich beigetragen hat und in Folge sogar das Abitur machbar wurde.

Das Wissen über die Migrationsgeschichte liegt nicht immer offen auf dem Tisch, sondern erschließt sich in diesem Fall über den engeren Kontakt zur Schülerin und resultiert wiederum in einem Verständnis für die strukturelle Verfasstheit der individuellen Herausforderungen. Erfahrungen nahestehender Personen werden hier zum Äquivalent primärer Erfahrungen einer brüchigen Biographie und können so auch Statusbewahrerinnen für divergierende Lernausgangslagen sensibilisieren.

#### 4.2.3 Konzeptionell-programmatische Orientierung durch die Schule

Für die Nähe zu den Schüler:innen wird die in der Schule programmatisch verankerte Auseinandersetzung mit der sozial heterogenen Schülerschaft zum maßgeblichen Einflussfaktor. Es überrascht nicht, dass alle vier Lehrerinnen, die sozial sensibel handeln, an der integrativen Gesamtschule (IGS) in Niedersachsen tätig sind. Lara Illner und Gerda Hof gehören zur ersten Generation von Lehrkräften der IGS, während Christiane Schmale Anfang der 1990er Jahre und Bärbel Bauer im Jahr 2000 hinzugestoßen sind. Sie alle identifizieren ihr pädagogisches Handeln mit der reformpädagogischen Gegenposition der integrativen Gesamtschule zum bundesdeutschen selektiven Schulsystem und verfolgen das Ziel, Chancengleichheit herzustellen. Hier findet sich die – auch an anderer Stelle als notwendige Bedingung deklarierte – Bereitschaft, außerhalb der etablierten sozialstrukturellen Zuordnungen zu handeln (Stanton-Salazar 2011: 1089). Dies zeigt sich in den Bildungsvorstellungen dieser Lehrerinnen: In ihrer reformpädagogischen Vorstellung steht die Entwicklung der Lernenden im Zentrum (Behrmann 2022: 151 ff.). Die im Schulprogramm verankerte heterogene Zusammensetzung der Schulklassen ermöglicht sozial abgeleitete Wissensbestände der Lehrkräfte. Das Schulprogramm der IGS macht die Bindung zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen ebenso konstitutiv für den Bildungserfolg wie das gemeinsame Lernen leistungsheterogener Schüler:innen – mit dem programmatischen Ziel, Bildungsungleichheiten zu reduzieren. Die IGS übernimmt als einzige Gesamtschule in meinem Sample für die Zusammensetzung der Schülerschaft den lokalen Schlüssel der Schulempfehlungen (30 Prozent Hauptschul-, 30 Prozent Realschul- und 40 Prozent Gymnasialempfohlene). Es ist eine gezielt herbeigeführte soziale Heterogenität, bis in die Konstitution von Schulklas-

sen und Lerngruppen hinein. Damit wird die soziale Lage der Schüler:innen zum Gesprächsthema und programmatisch angeleitet, mit dem Effekt, dass den Lehrer:innen deutlich wird, was Unterstützung bewirken kann.

#### 4.2.4 Die Nähe zur Lebenswelt der sozial diversen Schülerschaft

Auffällig ist, dass im Kontext der IGS die Lehrer-Schüler- und Lehrer-Eltern-Beziehungen trotz formaler Struktur von Vertrauen und Partnerschaftlichkeit geprägt sind (Behrmann 2022: 172 ff.) und mit der traditionellen, distanzierten und rollenbezogenen Lehrer-Schüler-Beziehung wenig gemein haben (Helsper/Hummrich 2009). Eine Lehrerin beschreibt: „Also, die Eltern an integrierten Gesamtschulen haben und behalten hoffentlich auch noch mal n ganz anderen Stellenwert“ (Bea Wedt: Abs. 53). Bärbel Bauer erläutert: „die Eltern wissen, was die Lehrer gesagt haben, die Lehrer wissen, was die Eltern zu Hause machen oder fordern oder möchten oder was auch zu Hause nicht gut läuft“ (Bärbel Bauer: Abs. 132). Der enge Kontakt zu den Elternhäusern wird über Besuche in den Familien regelmäßig aktualisiert und ermöglicht es den Lehrer:innen, sich einen sozial relationalen Blick auf die Lebenswelten anzueignen.

Die soziale Heterogenität der Schülerschaft macht die unterschiedlichen Startbedingungen im Bildungssystem sichtbar, führt die milieuspezifischen Erwartungen des Bildungssystem vor Augen und kann eine soziale Sensibilisierung bewirken. Konfrontiert mit unterschiedlichen Lebenswelten, beginnen die Lehrer:innen, die Bedingungen für Bildungsprozesse sozial zu relationieren – und können damit Benachteiligungen aufzufindig machen.

Die Anerkennung der Vielfalt von Lebenswelten der Schüler:innen ist zentral für die Konstitution der sozial unterstützenden Handlungsstrategien, denn sie macht deutlich, dass sozialstrukturelle Positionen Bildungsprozesse erschweren können. Dieser Effekt ist vergleichbar mit der alltagsweltlichen sozialen Sensibilisierung, die auch in anderen Professionen mit Klient:innenbezug zu finden ist (Sander 2014) und die das notwendige Bewusstsein für sozialstrukturelle Wirkungsmechanismen etabliert (Stanton-Salazar 2011: 1068). Soziale Relationierung kann folglich nicht nur durch individuelle Erfahrung, sondern auch durch die Relation unterschiedlicher Erfahrungsräume hergestellt werden, sofern eine hinreichende Nähe zu den Klient:innen gewährleistet ist.

#### 4.2.5 Gemeinsam geteilte Vorstellungen im kollegialen Umfeld

Obwohl Lehrer:innen zumeist als Einzelkämpfer:innen agieren und in der Forschung häufig ebenfalls so gedeutet und rekonstruiert werden, spielt das Umfeld eine zentrale Rolle für die Konstitution ihrer Vorstellungen und Handlungsstrategien. So sorgt das kollegiale Netzwerk unter anderem dafür, dass die sozial unterstützende Handlungsstrategie zum Zuge kommt: „ich bin nicht die Einzige hier, ne, nicht, dass Sie denken, ich bin nur so durchgeknallt“ (Lara Illner: Abs. 329). Es erscheint notwendig, dass das kollegiale Umfeld das sozial informierte Unterstützungshandeln anerkennt und das Interesse an dieser Handlungsstrategie teilt. Lara Illner legitimiert ihr Handeln über dieses Netzwerk: „ich bin nicht die Einzige hier“. An der IGS finden sich im Kollegium Gruppen, die ihre Vorstellungen teilen. Sie machen es den vier Lehrerinnen möglich, die

Strategien ihrer Hilfe zu legitimieren, explizieren, diskutieren und reflektieren und somit Stück für Stück zu professionalisieren. Lara Illner fundiert ihr Vorgehen in der kollegialen Zusammenarbeit:

*ich habe auch so ein Konzept entwickelt mit zwei Kolleginnen zusammen, die leider nicht mehr da sind, dass wir dann mit ihnen [den Schüler:innen, Anm. d. Verf.], äh, ganz konkret ihre Probleme gemeinsam angucken und gemeinsam verarbeiten (Lara Illner: Abs. 82).*

Als förderlich für den pädagogischen und programmatischen Austausch erweist sich, dass die Lehrer:innen an der IGS häufig im Team arbeiten und ihnen auch ein – den Austausch förderndes – multiprofessionelles Team aus Schulpsycholog:innen und Sozialarbeiter:innen zur Verfügung steht.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die vier Lehrerinnen biographische Erfahrungen, das Wissen nahestehender Bezugspersonen, das Schulprogramm, die Nähe zu den Schüler:innen und die Zusammenarbeit im Kollegium als Bedingungen für ihre soziale Sensibilisierung anführen. Neben den biographischen Erfahrungen sind das sozial abgeleitete Wissen sowie das soziale Lernen im und durch das Umfeld maßgeblich für die Einnahme der Rolle als Aufstiegshelfer:in. So geht mit der Einbettung in das Schulprogramm und das Kollegium der IGS unweigerlich auch ein sozialer Druck einher, sich mit den Lebenswelten der Kinder auseinanderzusetzen. In der Tat berichten mehrere Lehrkräfte der IGS von einer stärkeren Orientierung an den sozialen Lernausgangsbedingungen der Kinder nach ihrem Einstieg an der Schule, denn überwiegend besteht das Bedürfnis, sich in das eng zusammenarbeitende Kollegium und den organisationalen konzeptuellen Rahmen einzufügen. Deutlich wird aber auch, dass trotz dieser grundlegenden Sensibilisierung nur vier der zehn an der IGS interviewten Lehrer:innen sich schlussendlich als Aufstiegshelfer:innen engagieren. Die Handlungsstrategien bleiben also selbstgesteuert und höchst selektiv (Sander 2014). Ein Grund dafür ist, dass diese Handlungsstrategien mit Überzeugungen einhergehen, die mit weit verbreiteten Grundannahmen kritisch umgehen: etwa mit der Planbarkeit von Biographien, der meritokratischen Leistungsvorstellung und den etablierten sozialstrukturellen Regeln von Erfolgen (vgl. dazu auch Stanton-Salazar 2011: 1089). Für diese Überzeugungen einzutreten, erfordert zusätzliche Ressourcen. Zudem fehlt es an Anerkennung, denn weder in der Ausbildung, der Dokumentation von Schulerfolgen noch in der Öffentlichkeit wird das Engagement von Aufstiegshelfer:innen wertgeschätzt. Auch ist die Unterstützung und Förderung von Schüler:innen aus benachteiligten Elternhäusern – trotz wiederholter Hinweise auf die anhaltende Reproduktion sozialer Ungleichheiten im deutschen Schulsystem – kein Qualitätskriterium für Schulen und spielt selbst in der universitären Ausbildung von Lehrer:innen nur eine untergeordnete Rolle. Neben dem Selbstschutz im überbordenden Schulalltag steht also auch grundlegend zur Frage, ob das unterstützende Handeln überhaupt als Aufgabenbereich der Lehrer:innen verhandelt wird.

Im Kontext der IGS wird das Handeln der Lehrkräfte angeleitet und legitimiert und somit der Spielraum für diese seltene Handlungsstrategie für die Lehrkräfte eröffnet. Aber erst im Zusammenspiel mit Wissensbeständen über die soziale Strukturierung von

Bildungserfolgen – gewonnen aus der Nähe zu den Schüler:innen, der eigenen biographischen Erfahrung oder der Erfahrung von Bezugspersonen – erfolgt eine soziale Sensibilisierung, die unterstützende Handlungsstrategien bedingt.

### **5. Anschlussdiskussionen: Soziale Einbettung und biographische Erfahrung**

Ausgangspunkt dieses Beitrages war eine Lücke in der Forschung zu Aufstiegshelfer:innen und insbesondere den Umständen, unter denen sie zu solchen werden. Anhand einer kleinen Gruppe von vier Lehrerinnen, deren Handlungsstrategien ich als sozial unterstützend und damit zu Aufstiegen verhelfend einordnen konnte, ließen sich explorativ verschiedene Bedingungen der Genese dieser helfenden Handlungsstrategien aufzeigen.

In der Zusammenschau macht der Beitrag deutlich: Aufstiegshelfer:innen verankern ihr Handeln sowohl in biographischen Erfahrungen als auch in ihrem sozialen Netzwerk. Wenngleich das konkrete Zusammenspiel der einzelnen rekonstruierten Bedingungen nur explorativ erhellt werden konnte, weist doch vieles darauf hin, dass die biographisch motivierte Rolle als Aufstiegshelfer:in, in der die eigenen Erfahrungen zum Ausgangspunkt werden, ihre besondere Bedeutung erst unter den Umständen einer bestimmten sozialen Einbettung entfalten kann. So erweist sich etwa die integrierte Gesamtschule mit ihrem spezifischen Konzept und ihrem kollegialen wie diskursiven Raum als förderlich. Die konzeptionell motivierte und institutionell arrangierte Nähe der Lehrkräfte an der IGS zu den Erziehungsberechtigten ermöglicht den vier Lehrerinnen eine vergleichende Wahrnehmung sozialer Hintergründe. Mit der Nähe zu den Lebenswelten der Schüler:innen und deren Elternhäuser schulen die Lehrkräfte ihren sozial relationalen Blick für die Lernausgangsbedingungen: Hemmnisse und Fördernisse außerhalb des schulischen Alltags werden somit im schulischen Lernen relevant gemacht. Aufstiegshelfer:innen konstituieren sich also relational, im Netzwerk. Allerdings nicht nur angeregt von persönlich nahen Beziehungen – die maßgeblich soziale Aufstiege bedingen (Legewie 2021; Diewald et al. 2010) –, sondern auch durch die alltägliche Einbettung in die institutionellen Kontakte eines organisationalen Settings. Wie sich empirisch zeigte, können vergangene und alltägliche Beziehungen sowie die darin verhandelten Ressourcen das Handeln von Akteur:innen informieren, anleiten und einfordern.

Diese Befunde betonen die Bedeutung der alltäglichen Einbettung für die Generierung sozialer Sensibilität und sozial unterstützenden Handelns – und rücken die Idee einer vermeintlich notwendigen Distanz der professionellen Rolle zu Klient:innen (Helsper/Hummrich 2009) in ein anderes Licht; sie verweisen auf mögliche Einflüsse der „weak ties“ über die reine Informationsvermittlung hinaus (Granovetter 1973). Die Bedeutsamkeit dieser Beziehungen als vermittelnde Instanzen blieb bislang in der biographisch orientierten Lehrer:innen- und Professionsforschung weitgehend unbeachtet.<sup>15</sup> Das theoretische Bekenntnis, Biographisches sei sozial bzw. gesellschaftlich (mit)strukturiert, wird zwar fortlaufend in der Biographieforschung transportiert (vgl.

---

<sup>15</sup> Die Lehrer:innenforschung fokussiert biographische Erfahrungsaufsichtungen und rekonstruiert überwiegend Fallstrukturen einzelner Lehrer:innenbiographien. Ganz in der Tradition der Biographieforschung diskutiert sie die Befunde entlang strukturierender sozialer Deutungsmuster, Diskurse und soziohistorischer Konstellationen (Griese 2010).

Hansens 2010), findet aber bislang bezogen auf die Einbettung der Biographieträger:innen in ein Beziehungsgefüge kaum Berücksichtigung. Hier können sich neuere Diskussionen der qualitativen Netzwerkerhebung und -analyse als anschlussfähig erweisen, etwa der Einsatz eines Situationsgenerators<sup>16</sup> (Töpfer/Behrmann 2021), der interpretative Zugriff auf „stories“ (Bernhard 2018) oder die dezidierte biographische Netzwerkperspektive (Brandhorst/Krzyzowski 2022; Altissimo 2016). Der sozialen Verfasstheit von Biographien über erzählgenerierende Instrumente in der Kombination mit einer qualitativen Netzwerkperspektive systematisch Berücksichtigung zu schenken, kann, wie dieser Beitrag zeigt, zu einer weitergehenden Explikation von Handlungsstrategien und deren Auftreten beitragen.

Ebenso ist eine durch die Netzwerkperspektive fokussierte Ethnographie sicher ein fruchtbarer Anschluss. So könnte über diesen Beitrag hinaus die unterstützende Handlungspraxis von Lehrer:innen offengelegt werden, und es könnte so untersucht werden, inwiefern die dargelegten Handlungsstrategien auch auf Konventionen der jeweiligen Schule zurückzuführen sind, welche das Sprechen über Handlungsstrategien justieren. Auch lassen sich aus Beobachtungen präzisere Informationen zur Auswahl der unterstützten Schüler:innen gewinnen; es gibt Hinweise darauf, dass Lehrer:innen eher bestimmte Gruppen unterstützen (Stanton-Salazar 2011; Ferguson 2018). Wenngleich mein Sample überwiegend aus weiblichen Lehrkräften zusammengesetzt ist, wird im Material doch weitaus häufiger von Unterstützungsleistungen weiblicher Lehrkräfte für Schülerinnen berichtet als gegenüber Schülern. Neben dem Arbeitermilieu ohne Migrationshintergrund werden zudem bestimmte Zuwanderergruppen (zum Beispiel aus Syrien und Russland) eher in den Blick genommen. Dies würde zu dem Befund passen, dass Aufsteiger:innen aus dem türkischen Migrationsmilieu häufig von Geschwisterbeziehungen profitieren und Lehrer:innen hier seltener eine Rolle spielen (Tepecik 2010). Unklar ist, inwiefern auch im deutschsprachigen Kontext die Unterstützung der Lehrer:innen mit Reziprozitätserwartungen, beispielsweise bestimmter zuträglicher Handlungen im Unterricht, einhergeht (Ferguson 2018). Die wiederholte Referenz der Lehrer:innen auf Erfolgsgeschichten eröffnet die Lesart dafür, dass die ausgewählten Schüler:innen Leistungsbereitschaft zeigen müssen, um somit den Lehrer:innen eine Wirksamkeitserfahrung zu ermöglichen. Der Frage, wen Lehrkräfte und andere Aufstiegs helfer:innen auswählen, welche Beziehungen sie aktivieren und wie sie diese intensivieren, ist in weiterer empirischer Forschung nachzugehen.

Abschließend rückt der ausgearbeitete Befund einer sozialen Sensibilisierung der Lehrkräfte über die Nähe zu den Elternhäusern und Lebenswelten der Schüler:innen die derzeitigen politischen Bestrebungen in ein anderes Licht. Im Zuge des Ausbaus der Ganztagschulen wird das unterstützende Handeln zunehmend in den Aufgabenbereich helfender Berufe überführt – wie in die Nachmittagsbetreuung durch Sozialpädagog:innen und -assistent:innen oder Lernhelfer:innen im Schulalltag (vgl. Behrmann

---

16 Die Idee ist nicht neu: Bereits Schütze setzte auf das Nacherzählen von erlebten Situationen zur Rekonstruktion von Erfahrungsräumen und wirkungsvollen Beziehungen; er fragte nach Einflüssen und Macht in und zwischen diesen Beziehungen. In der Weiterentwicklung und Rezeption hat sich die Frage nach der Einbettung zugunsten der Entwicklung der Biographieforschung als Erfahrungsaufschichtung zwischen subjektiver und gesellschaftlicher Formiertheit verschoben – beziehungsweise verloren. Es dominieren Auseinandersetzungen über die Interviewsituation und deren Bedeutung, die Sprache, die Konstruktion von Identität in und durch Biographien sowie die Bedeutung von Diskursen (Griese 2010; Lucius-Hoene/Deppermann 2013).

2021). Das schulische Lernen, die Leistungsbewertung und die (impliziten) Anforderungen werden von den Lehrkräften also weiterhin in Distanz zu den Lebenswelten der Schüler:innen ausgehandelt. Durch diese Aufgabendifferenzierung erhalten die Lehrer:innen kaum Einblick in die divergierenden Bedingungen des Aufwachsens der Schüler:innen. Inwiefern im Rahmen dieser Aufgabendifferenzierung zwischen Lehrkräften und Sozialarbeit Lehrpersonen soziale Aufstiege befördern können, ist eine zukunftsweisende Frage für die Aufstiegsforschung.

## LITERATUR

- Altissimo, Alice (2016): Combining Egocentric Network Maps and Narratives: An Applied Analysis of Qualitative Network Map Interviews, in: *Sociological Research Online*, 21, Heft 2, 152-164. <https://doi.org/10.5153/sro.3847>
- Anweiler, Oskar (1990): Grundzüge der Bildungspolitik und der Entwicklung des Bildungswesens seit 1945, in: Ders. (Hg.): *Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik*, Materialien zur Lage der Nation, Köln, 11-34. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-99706-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-322-99706-7_2)
- Behrmann, Laura (2021): "You Can Make a Difference": Teachers' Agency in Addressing Social Differences in the Student Body, in: *Social Inclusion*, 9, No. 3. <https://doi.org/10.17645/si.v9i3.4327>
- Behrmann, Laura (2022): Bildung und soziale Ungleichheit, Deutungen und Erfahrungen von Gesamtschullehrer:innen, *Socium*, Schriftenreihe Ungleichheit und Sozialpolitik, Frankfurt am Main.
- Bernhard, Stefan (2018): Analyzing Meaning-Making in Network Ties—A Qualitative Approach, in: *International Journal of Qualitative Methods*, 17, 1-11. <https://doi.org/10.1177/1609406918787103>
- Blaeschke, Frédéric und Hans-Werner Freitag (2021): Bildung, in: Statistisches Bundesamt, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (Hg.): *Datenreport 2021, Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*, Bonn, 100-127.
- Blumer, Herbert (1973): Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus, in: *Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Teil 1: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie*, *rororo-studium*, Bd. 54, Reinbek bei Hamburg, 80-146. [https://doi.org/10.1007/978-3-663-14511-0\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-663-14511-0_4)
- Bönsch, Manfred (2006): Gesamtschule, Die Schule der Zukunft mit historischem Hintergrund, *Grundlagen der Schulpädagogik*, Bd. 54, Baltmannsweiler.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital, in: Reinhard Kreckel (Hg.): *Soziale Ungleichheit, Soziale Welt, Sonderband 2*, 183-198.
- Bourdieu, Pierre (1998): *Das Elend der Welt, Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft, Édition discours*, Bd. 9, Konstanz.
- Brandhorst, Rosa und Lukasz Krzywowski (2022): Biographical Reconstructive Network Analysis (BRNA): A Life Historical Approach in Social Network Analysis of Older Migrants in Australia, in: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 23, Heft 1. <https://doi.org/10.17169/fqs-23.1.3715>
- Budde, Jürgen (2012): Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 58, Heft 4, 522-540.
- Deppe, Ulrike (2015): Jüngere Jugendliche zwischen Familie, Peers und Schule, Zur Entstehung von Bildungsungleichheit an außerschulischen Bildungsorten, *Studien zur Schul- und Bildungsforschung*, Bd. 54, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06043-5>

- Diewald, Martin und Martin Sattler (2010): Soziale Unterstützungsnetzwerke, in: Christian Stegbauer und Roger Häußling (Hg.): Handbuch Netzwerkforschung, Netzwerkforschung, Bd. 4, Wiesbaden, 689-699. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92575-2\\_61](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92575-2_61)
- El-Mafaalani, Aladin (2011): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus, Habitus-Transformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen, Zugleich Dissertation Universität Bochum 2011, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19320-5>
- El-Mafaalani, Aladin (2014): Vom Arbeiterkind zum Akademiker, Über die Mühen des Aufstiegs durch Bildung, Eine Veröffentlichung der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. Sankt Augustin, Berlin.
- El-Mafaalani, Aladin (2015): Ambivalenzen sozialer Mobilität, Zur Transformation des Habitus auf dem Weg von ganz unten in die „Elite“, in: Angela Graf und Christina Möller (Hg.): Bildung – Macht – Eliten, Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit, Für Michael Hartmann, Frankfurt am Main, New York, 69-93.
- Fabel-Lamla, Melanie (2004): Professionalisierungspfade ostdeutscher Lehrer, Biographische Verläufe und Professionalisierung im doppelten Modernisierungsprozess, Biographie und Profession, Bd. 2, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80920-9>
- Fend, Helmut (1976): Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem, Eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit, Herausgegeben von der Bildungskommission/Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission/Deutscher Bildungsrat, Bd. 55, Stuttgart.
- Ferguson, Sherelle (2018): Ask Not What Your Mentor Can Do for You...: The Role of Reciprocal Exchange in Maintaining Student-Teacher Mentorship, in: Sociological Forum, 33, Heft 1, 211-233. <https://doi.org/10.1111/socf.12406>
- Fritzsche, Bettina (2018): „Doing equality“ als „doing inclusion“, Kulturvergleichende Rekonstruktionen schulischer Normen der Anerkennung, in: Laura Behrmann, Falk Eckert, Andreas Gefken und Peter A. Berger (Hg.): Doing Inequality, Prozesse sozialer Ungleichheit im Blick qualitativer Sozialforschung, Konferenzschrift, 2013 Hamburg, Wiesbaden, 61-82. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-07420-3\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-07420-3_3)
- Fullan, Michael (1993): Why Teachers Must Become Change Agent, in: Educational Leadership, 50, Heft 6, 12-17.
- Gamper, Markus und Michael Schönhuth (2020): Visual network research (VNR) – a theoretical and methodological appraisal of an evolving field, in: Visual Studies, 35, Heft 4, 374-393. <https://doi.org/10.1080/1472586X.2020.1808524>
- Gehrmann, Axel (2003): Der professionelle Lehrer, Muster der Begründung – empirische Rekonstruktion, Opladen. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-90860-5>
- Geißler, Rainer und Sonja Weber-Menges (2010): Bildungsungleichheit – Eine deutsche Altlast, Die bildungssoziologische Perspektive, in: Heiner Barz (Hg.): Handbuch Bildungsfinanzierung, Wiesbaden, 155-165. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92520-2\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92520-2_13)
- Glaser, Barney G. und Anselm L. Strauss (2005<sup>2</sup>): Grounded Theory, Strategien qualitativer Forschung, Übersetzt von Axel T. Paul und Stefan Kaufmann, Gesundheitswissenschaften Methoden, Bern.
- Gomolla, Mechthild und Frank-Olaf Radtke (2009<sup>3</sup>): Institutionelle Diskriminierung, Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, Wiesbaden.
- Granovetter, Mark S. (1973): The Strength of Weak Tie, in: American Journal of Sociology, 78, Heft 6, 1360-1380. <https://doi.org/10.1086/225469>
- Griese, Birgit (2010): Unübersichtlichkeiten im Feld der Biographieforschung, in: Birgit Griese (Hg.): Subjekt – Identität – Person?, Reflexionen zur Biographieforschung, Wiesbaden, 115-146. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92488-5\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92488-5_7)
- Groh-Samberg, Olaf, Steffen Mau und Uwe Schimank (2014): Investieren in den Status: Der voraussetzungsvolle Lebensführungsmodus der Mittelschichten, in: Leviathan, 42, Heft 2, 219-248. <https://doi.org/10.5771/0340-0425-2014-2-219>

- Hansens, Andreas (2010): Biographisches Wissen: heuristische Optionen im Spannungsfeld diskursiver und lokaler Wissensarten, in: Birgit Griese (Hg.): *Subjekt – Identität – Person?*, Reflexionen zur Biographieforschung, Wiesbaden, 251-296. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92488-5\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92488-5_12)
- Hattie, John (2010): *Visible learning, A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London.
- Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Welten, in: Arno Combe und Werner Helsper (Hg.): *Pädagogische Professionalität, Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1230, Frankfurt am Main, 521-570.
- Helsper, Werner und Merle Hummrich (2009): Lehrer-Schüler-Beziehung, in: Karl Lenz und Frank Nestmann (Hg.): *Handbuch persönliche Beziehungen*, Weinheim, 605-630.
- Heijden, van der Monique H.R.M.A., Janette J.M. Geldens, Douwe Beijaard und Hermann L. Popeijus (2015): Characteristics of teachers as change agents, in: *Teachers and Teaching*, 21, Issue 6: Teachers' Professional Agency in Contradictory Times, 681-699. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044328>
- Herrlitz, Hans-Georg, Dieter Weiland und Klaus Winkel (Hg.) (2003): *Die Gesamtschule, Geschichte, internationale Vergleiche, pädagogische Konzepte und politische Perspektiven, Grundlagentexte Pädagogik*, Weinheim, München.
- Herz, Andreas, Luisa Peters und Inga Truschkat (2015): How to do qualitative strukturelle Analyse?, Die qualitative Interpretation von Netzwerkkarten und erzählgenerierenden Interviews, in: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 16, Heft 1, Art. 9.
- Hoinig, Kerstin (2019): *Soziales Kapital und Bildungserfolg, Differentielle Renditen im Bildungsverlauf, Zugleich Dissertation Otto-Friedrich-Universität Bamberg 2017*, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24234-3>
- Hollstein, Betina (2002): *Soziale Netzwerke nach der Verwitwung, Eine Rekonstruktion der Veränderungen informeller Beziehungen, Forschung Soziologie, Bd. 141*, Opladen. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-01417-1>
- Hollstein, Betina (2007): Sozialkapital und Statuspassagen, Die Rolle institutionellen Gatekeepern bei der Aktivierung von Netzwerkressourcen, in: Jörg Lüdicke und Martin Diewald (Hg.): *Soziale Netzwerke und soziale Ungleichheit, Zur Rolle von Sozialkapital in modernen Gesellschaften. Sozialstrukturanalyse*, Wiesbaden, 53-85. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90458-0\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90458-0_3)
- Hollstein, Betina (2008): Der Anteil der Lehrer an der Reproduktion sozialer Ungleichheit, Grundschulempfehlungen und soziale Selektion in verschiedenen Berliner Sozialräumen, in: Karl-Siebert Rehberg (Hg.): *Die Natur der Gesellschaft, Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006*, Herausgegeben in deren Auftrag von Karl-Siebert Rehberg, Konferenzschrift, 2006 Kassel, Frankfurt am Main, New York, 2605-2613.
- Hollstein, Betina (2021): Promises and pitfalls of qualitative longitudinal research, in: *Longitudinal and Life Course Studies*, 12, Heft 1, 7-17. <https://doi.org/10.1332/175795920X16040851984946>
- Hollstein, Betina und Jürgen Pfeffer (2010): Netzwerkkarten als Instrument zur Erhebung egozentrierter Netzwerke, in: Hans-Georg Soeffner (Hg.): *Unsichere Zeiten, Verhandlungen des 34. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Jena 2008*, Herausgegeben in deren Auftrag von Hans-Georg Soeffner, Konferenzschrift, 2008 Jena, Bd. 1, Frankfurt am Main, 2605-2613.
- Kahlert, Heike (2013): Geschlechterkonstruktionen von Hochschullehrenden: Gatekeeping für Chancengleichheit in der Wissenschaft?, in: Ute Pascher und Petra Stein (Hg.): *Akademische Karrieren von Naturwissenschaftlerinnen gestern und heute*, Wiesbaden, 193-220. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19544-5\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19544-5_8)

- Kallmeyer, Werner und Fritz Schütze (1977): Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung, in: Dirk Wegner (Hg.): *Gesprächsanalysen, Vorträge, gehalten anlässlich des 5. Kolloquiums des Instituts für Kommunikationsforschung und Phonetik*, Bonn 14.-16. Oktober 1976, Hamburg, 159-274.
- Kalthoff, Herbert (1996): Das Zensurenpanoptikum, Eine ethnographische Studie zur schulischen Bewertungspraxis, in: *Zeitschrift für Soziologie*, 25, Heft 2, 106-124. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-1996-0202>
- Kampa, Nele, Mareike Kunter, Kai Maaz und Jürgen Baumert (2011): Die soziale Herkunft von Mathematik-Lehrkräften in Deutschland, Der Zusammenhang mit Berufsausübung und berufsbezogenen Überzeugungen bei Sekundarstufenlehrkräften, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, Heft 1, 70-92.
- Koevel, Arne, Friedemann Nerdinger und Matthias Junge (2021): „Verschuldete Armut ist für mich, wenn ich saufen gehe und nichts mehr mach“ – Eine Grounded Theory-Studie zu Armutskonstruktionen von Lehrpersonen, in: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 41, Heft 1, 57-72.
- Kunze, Katharina (2011): Professionalisierung als biographisches Projekt, Professionelle Deutungsmuster und biographische Ressourcen von Waldorflehrerinnen und -lehrern, Schule und Gesellschaft, Bd. 49, Wiesbaden.
- Kupfer, Annett und Frank Nestmann (2014): Soziale Unterstützung – Social Support, in: Markus Gamper, Linda Reschke und Marten Düring (Hg.): *Knoten und Kanten III, Soziale Netzwerkanalyse in der Politik- und Geschichtsforschung, Sozialtheorie*, Bielefeld, 151-180. <https://doi.org/10.14361/9783839427422-005>
- Lange-Vester, Andrea (2015): Habitusmuster von Lehrpersonen – auf Distanz zur Kultur der unteren sozialen Klassen, in: *ZSE – Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 35, Heft 4, 360-376.
- Lange-Vester, Andrea und Christel Teiwes-Kügler (2014): Habitusensibilität im schulischen Alltag als Beitrag zur Integration ungleicher sozialer Gruppen, in: Tobias Sander (Hg.): *Habitusensibilität, Eine neue Anforderung an professionelles Handeln, Research*, Wiesbaden, 177-207. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-06887-5\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-06887-5_8)
- Lange-Vester, Andrea, Christel Teiwes-Kügler und Helmut Bremer (2019): Habitus von Lehrpersonen aus milieuspezifischer Perspektive, in: Rolf-Torsten Kramer und Hilke Pallensen (Hg.): *Lehrerhabitus, Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs, Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung*, 27-48.
- Legewie, Nicolas M. (2021): Upward Mobility in Education: The Role of Personal Networks Across the Life Course, in: *Social Inclusion*, 9, Heft 4, 81-91. <https://doi.org/10.17645/si.v9i4.4612>
- Levin, Daniel Z., Jorge Walter und J. Keith Murnighan (2011): Dormant Ties: The Value Of Reconnecting, in: *Organization Science*, 22, Heft 4, 923-939. <https://doi.org/10.1287/orsc.1100.0576>
- Li, Lingyu und Andrea Ruppert (2020): Conceptualizing teacher agency for inclusive education: A systematic and international review, in: *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 44, Heft 1, 42-59. <https://doi.org/10.1177/0888406420926976>
- Lucius-Hoene, Gabriele und Arnulf Deppermann (2013<sup>2</sup>): Rekonstruktion narrativer Identität, Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews, Wiesbaden.
- Maaz, Kai, Franz Baeriswyl und Ulrich Trautwein (2013): Studie: „Herkunft zensiert?“, Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule, in: David Deißner (Hg.): *Chancen bilden*, Wiesbaden, 187-306. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19393-9\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19393-9_13)

- Möller, Christina, Markus Gamper, Julia Reuter und Frerk Blome (2020): Vom Arbeiterkind zur Professur, Gesellschaftliche Relevanz, empirische Befunde und die Bedeutung biographischer Reflexion, in: Julia Reuter, Markus Gamper, Christina Möller und Frerk Blome (Hg.): *Vom Arbeiterkind zur Professur, Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft: autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen*, Gesellschaft der Unterschiede, Bd. 45, Bielefeld, 9-63. <https://doi.org/10.1515/9783839447789-001>
- Oevermann, Ulrich, Allert Tilman, Elisabeth Konau und Jürgen Krambeck (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften, in: Hans-Georg Soeffner (Hg.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*, Stuttgart, 352-433. [https://doi.org/10.1007/978-3-476-03120-4\\_19](https://doi.org/10.1007/978-3-476-03120-4_19)
- Ostermann, Charlotte und Martin Neugebauer (2021): Macht Ähnlichkeit den Unterschied?, Wenn sozioökonomisch benachteiligte Schülerinnen und Schüler von sozial ähnlichen Lehrkräften unterrichtet werden, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 73, Heft 2, 259-283. <https://doi.org/10.1007/s11577-021-00779-3>
- Reh, Sabine (2003): *Berufsbiographische Texte ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen als „Bekenntnisse“, Interpretationen und methodologische Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung*, Zugleich Habilitationsschrift Universität Hamburg 2002, Bad Heilbrunn/Oberbayern.
- Rosenthal, Gabriele (2008<sup>2</sup>): *Interpretative Sozialforschung, Eine Einführung, Grundlagentexte Soziologie*, Weinheim.
- Sander, Tobias (2014): Soziale Ungleichheit und Habitus als Bezugsgrößen professionellen Handelns: Berufliches Wissen, Inszenierung und Rezeption von Professionalität, in: Tobias Sander (Hg.): *Habitusensibilität, Eine neue Anforderung an professionelles Handeln*, Research, Wiesbaden, 9-36. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-06887-5\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-06887-5_1)
- Schmitt, Lars (2009): Bestellt und nicht abgeholt, Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92193-8>
- Schütz, Alfred (1972): Der gut informierte Bürger, Ein Versuch über die soziale Verteilung des Wissens, in: Alfred Schütz (Hg.): *Gesammelte Aufsätze [von] Alfred Schütz*, Bd. 2: Studien zur soziologischen Theorie, Den Haag, 85-101. [https://doi.org/10.1007/978-94-010-2849-3\\_5](https://doi.org/10.1007/978-94-010-2849-3_5)
- Schütze, Fritz (1976): Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung: dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen, in: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): *Kommunikative Sozialforschung, Alltagswissen und Alltagshandeln, Gemeindeforschung, Polizei, politische Erwachsenenbildung, Kritische Informationen*, Bd. 48, München, 159-260.
- Silkenbeumer, Mirja und Andreas Wernet (2012): *Die Mühen des Aufstiegs: Von der Realschule zum Gymnasium, Fallrekonstruktionen zur Formierung des Bildungsselbst, Pädagogische Fallanthologie*, Bd. 9, Opladen, Berlin, Farmington Hills/Michigan. <https://doi.org/10.2307/j.ctvhktj0z>
- Stanton-Salazar, Ricardo D. (2011): A Social Capital Framework for the Study of Institutional Agents and Their Role in the Empowerment of Low-Status Students and Youth, in: *Youth & Society*, 43, Heft 3, 1066-1109. <https://doi.org/10.1177/0044118X10382877>
- Streckeisen, Ursula, Denis Hänzli und Andrea Hungerbühler (2007): *Fördern und Auslesen, Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma*, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90751-2>
- Struck, Olaf (2001): Gatekeeping zwischen Individuum, Organisation und Institution, Zur Bedeutung und Analyse von Gatekeeping am Beispiel von Übergängen im Lebensverlauf, in: Lutz Leisering, Rainer Müller, Karl F. Schumann und Walter R. Heinz (Hg.): *Institutionen und Lebensläufe im Wandel, Institutionelle Regulierungen von Lebensläufen, Statuspassagen und Lebenslauf*, Bd. 2, Weinheim, 29-54.

- Tepecik, Ebru (2010): Bildungserfolge mit Migrationshintergrund, Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92574-5>
- Töpfer, Tom und Laura Behrmann (2021): Symbolischer Interaktionismus und qualitative Netzwerkforschung – Theoretische und method(olog)ische Implikationen zur Analyse sozialer Netzwerke, in: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 22, Heft 1.
- Vähäsantanen, Katja (2015): Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities, in: Teaching and Teacher Education, 47, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.11.006>
- Weckwerth, Jan (2014): Sozial sensibles Handeln bei Professionellen, Von der sozialen Lage zum Habitus des Gegenübers, in: Tobias Sander (Hg.): Habitussensibilität, Eine neue Anforderung an professionelles Handeln, Research, Wiesbaden, 37-66. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-06887-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-06887-5_2)
- Weitkämper, Florian (2018): Lehrkräfte und soziale Ungleichheit, Eine ethnographische Studie zum un/doing authority in Grundschulen, Bildung und Gesellschaft, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24483-5>
- Wernet, Andreas (2009<sup>3</sup>): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik, Qualitative Sozialforschung, Wiesbaden.
- Zaborowski, Katrin Ulrike, Georg Breidenstein und Michael Meier (Hg.) (2011): Leistungsbeurteilung und Unterricht, Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule, Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 32, Wiesbaden.

## Zusammenfassung

Dieser Beitrag rekonstruiert anhand von narrativen Interviews mit Gesamtschullehrer:innen die Bedingungen für die Einnahme einer Rolle als Aufstiegshelfer:in. Die Forschung zur sozialen Mobilität im deutschen Bildungssystem zeigt auf, dass Großeltern, Eltern und auch Lehrkräfte diese seltenen Aufstiege maßgeblich befördern können. Weitgehend ungeklärt ist aber, wann und unter welchen Umständen institutionelle Akteure wie Lehrer:innen diese Rolle tatsächlich übernehmen – denn dies ist alles andere als selbstverständlich. In meiner Studie teilten von zwanzig interviewten Lehrer:innen lediglich vier die handlungsleitende Überzeugung, dass benachteiligte Schüler:innen besondere Hilfe und Unterstützung benötigen. Anhand dieser vier Fälle zeigt der Beitrag die Handlungsstrategien helfender Lehrer:innen explorativ auf. Über die Beobachtung ihrer Schüler:innen diagnostizieren diese Lehrpersonen Defizite und schließen daran emotional und praktisch unterstützende Handlungen an. Ausschlaggebend für ihr Handeln ist eine soziale Sensibilisierung, die diese Lehrpersonen entweder aufgrund ihrer eigenen (Aufstiegs-)Biographie erlernt haben – oder aber im nahestehenden sozialen Umfeld, in der Schulkultur, dem Kollegium und in der Interaktion mit den Schüler:innen erfahren. Neben der biographischen Erfahrung trägt somit die soziale Einbettung maßgeblich zur Konstitution sozialer Aufstiegshelfer:innen bei.

# 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 (Apitzsch/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 Bildungsteilnahme 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-

wärtsmobilität hin, die mit Wechseln zwischen nationalen Schul- und Bildungssystemen einhergehen (vgl. Bukus 2020; Fürstenau 2015; Hinrichsen/Hummrich 2021; Karakaşoğlu/Vogel 2019) – hierzu zählen neben Erfahrungen der Nicht-Zugehörigkeit und Diskriminierung zum Beispiel auch die Nicht-Anerkennung erworbener Bildungsqualifikationen und somit auch der Verlust des damit verbundenen sozialen Status (vgl. Glick Schiller 2014: 167). Jedoch zeigen Studien ebenso, dass Migrierende, die in transnationalen Familienkonstellationen aufwachsen, transnationale Orientierungen entwickeln, die es ihnen ermöglichen, Anforderungen nationaler Schulsysteme zu begegnen. Etwa indem sie alternative Bildungswege und damit verbundene Aufstiegsmöglichkeiten in einem jeweils anderen (trans-)nationalen Kontext verfolgen (unter anderem Apitzsch/Siouti 2014; Fürstenau 2003; Siouti 2013). Javier Carnicer und Sara Fürstenau (2021: 107) plädieren daher dafür, auch transnationale Mobilität im Kontext von Migration stärker mit Blick auf Bildungs- und Aufstiegsstrategien zu analysieren.

Soziale Mobilität wäre folglich nicht nur vertikal, sondern auch horizontal unter Einbezug räumlicher und zeitlicher Dimensionen zu untersuchen. (Trans-)nationale Sozial- und Bildungsräume lassen sich dabei als jeweils spezifische Möglichkeitsräume verstehen, die Chancen für Bildungsteilhabe und soziale Mobilität eröffnen oder verschließen (vgl. Hummrich/Hebenstreit/Hinrichsen 2017). Wie diese Kontexte mit Selbst- und Fremdpositionierungen zusammenwirken und welche Bedeutung dabei Macht- und Ungleichheitsverhältnissen zukommt, ist insofern eine empirisch zu beantwortende Frage. Dabei verspricht eine biographieanalytische und transnationale Perspektive sowohl gesellschaftliche (Ungleichheits-)Strukturen als auch individuelle Erfahrung- und Deutungsmuster in den Blick zu nehmen (vgl. Dausien 2014: 46). Für die heuristische Schärfung der Analyse globaler Ungleichheiten hat Anja Weiß (2017) vorgeschlagen, die Relationen zwischen vorhandenen Ressourcen und den jeweiligen (trans-)nationalen Kontexten zu betrachten. Sie unterscheidet dabei analytisch zwischen drei Arten der Kontextrelationen: a) sozial differenzierte Beziehungen zwischen ungleichheitsrelevanten Systemen wie etwa dem Bildungssystem und Eigenschaften von Personen; b) politisch umkämpfte Anschlusschancen, die Herrschaftsverhältnisse stabilisieren, zum Beispiel Staatsbürgerschaft, ethnische Zugehörigkeiten und rassistische Ausschlüsse; c) territorial gebundene Benachteiligungen aufgrund der sozio-materiellen Ausstattung eines bestimmten Territoriums zum Beispiel infrastrukturelle Nachteile (Weiß 2017: 292 ff.). Die Möglichkeit der mikroanalytischen Rekonstruktion dieser Kontextrelationen wurde dabei bereits im Rahmen von dokumentarischen Einzelfallanalysen aufgezeigt (Weiß/Kellmer 2018). Für die hier verfolgte Untersuchung von Migration und Bildungsmobilität sensibilisiert diese Perspektive dafür, strukturelle und politische Bedingungen wie die Einwanderungs- und Bildungspolitik der jeweiligen Nationalstaaten, zwischenstaatliche Regelungen im Bildungsbereich ebenso wie Rassismen und weitere Ungleichheitsverhältnisse einzubeziehen und ihren Einfluss auf Möglichkeitsräume für Bildung und soziale Mobilität systematisch zu analysieren.

### **3. Biographieforschung als Zugang**

Die Biographieforschung bietet für die Untersuchung des komplexen Zusammenhangs von Bildung und sozialer Mobilität aus einer ungleichheitstheoretischen Perspektive ein besonderes Potential (unter anderem Dausien/Rothe/Schwendowius 2016; Hinrichsen 2022; Wagner-Diehl/Kanitz/Kleber 2020). So ist ihr zentraler Gegenstand – die

Biographie – nicht nur ein wissenschaftlicher Begriff, sondern auch ein Alltagskonzept, auf das Menschen zurückgreifen, um ihr Leben zu erzählen (vgl. Alheit/Dausien 2009: 286). Dies erlaubt es, mittels biographischer Erzählungen – in ihrer Variation und Ausgestaltung – zu rekonstruieren, wie die Strukturierung und Verarbeitung von Erlebnissen und Erfahrungen in unterschiedlichen (trans-)nationalen sozialen Kontexten gerahmt ist und welche „gesellschaftliche[n] Regeln, Diskurse und soziale Bedingungen“ (Völter et al. 2009: 8) ihr zu Grunde liegen. Ausgehend von den Sinnbildungs- und Erfahrungsprozessen Einzelner, ermöglicht ihre Analyse insofern Erkenntnisse zu der Interdependenz von subjektivem Leben, (trans-)nationalen Kontexten und globalen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen. Dies impliziert auch, dass die Positionierung der Einzelnen innerhalb sozialer Ordnungen und im Rekurs auf die wechselseitige Verwobenheit von Differenzdimensionen einerseits Eingang in biographische Konstruktionen findet, andererseits die Biographie selbst ein Medium bildet, das die Konstruktion von Differenzierungen reproduziert (vgl. Dausien 2004: 319). Die Relationierung von biographischen Ressourcen (vgl. Hoerning 1995) und spezifischen Kontexten ist insofern zwar prädestiniert, ihre Ausgestaltung aber im Rahmen spezifischer Handlungsspielräume möglich. Mit dem Konzept des biographischen Wissens rückt dabei nicht nur der individuelle im Verlauf des Lebens und über Generationen hinweg gebildete Wissensvorrat in den Fokus (vgl. Alheit/Hoerning 1989), sondern auch, wie dieser als gesellschaftliches Konstrukt Alltagspraxen und Lebensführung formt (vgl. Dausien/Hanses 2018). Ursula Apitzsch und Irini Siouti haben dieses Wissen als zentral für die Konstituierung transnationaler Sozialräume herausgestellt und auf dessen Potential zur Einbeziehung einer zeitlichen Dimension hingewiesen, die auf vergangene Erfahrungen ebenso rekurriert wie auf gegenwärtiges Handeln und die Planung der Zukunft (Apitzsch/Siouti 2014: 19 f.). Ausgehend von einer reflexiv-rekonstruktiven Methodologie (Dausien 2002: 165 ff.) bietet die Biographieforschung zudem ein Instrumentarium, das die Situativität der Interaktion im Interview ebenso einbezieht, wie die Positionierung von Forscher\*in und Interviewer\*in sowie die derzeitigen gesellschaftlichen, institutionellen und diskursiven Rahmenbedingungen (vgl. auch Ruokonen-Engler/Siouti 2013).

#### **4. Transnationale Biographien zwischen der Verhinderung und Ermöglichung sozialer Mobilität: Empirische Einblicke**

Empirische Grundlage für die folgenden exemplarischen Fallrekonstruktionen zum Zusammenhang von Migration und sozialer Mobilität bilden biographisch-narrative Interviews (vgl. Schütze 1983) mit Jugendlichen mit (familialer) Migrationsgeschichte, die zum Zeitpunkt des Interviews im deutschen Schulsystem beschult wurden und für deren Bildungsweg soziale Mobilität und transnationale Verflechtungen<sup>1</sup> bedeutsam sind. Die Daten stammen aus dem laufenden Forschungsprojekt „Transnationale Biographien: Lebensgeschichten zwischen Schule und transnationalen (Familien-)Netzwerken“<sup>2</sup>. Im Beitrag werden zwei in Bezug auf soziale Mobilität maximal kontrastierende

1 Der Verweis auf transnationale Verflechtungen umfasst regelmäßige Kontakte und familiäre Beziehungen in andere Nationalstaaten ebenso wie die Eingebundenheit in lokal agierende transnationale Netzwerke und diasporische Communities.

2 Das Projekt wird unter Leitung der Autorin an der Goethe-Universität Frankfurt durchgeführt. Studentische Mitarbeiterinnen sind Louisa da Cunha und Lisa Klaus.

Fälle<sup>3</sup> präsentiert und vergleichend analysiert. Der Fall „Samuel“ repräsentiert einen „typischen“ Bildungsaufstieg im nationalen Schul- und Bildungssystem, in dem transnationale Verflechtungen zwar vorhanden, aber biographisch zunächst wenig bedeutsam scheinen; der Fall „Genevieve“ dagegen ist durch (strategische) Wechsel zwischen mehreren (trans-)nationalen Sozial- und Bildungsräumen gekennzeichnet, die soziale Mobilität in direkter Weise ermöglichen bzw. verhindern. Die Analyse erfolgt mittels einer Kombination aus narrationsanalytischem Verfahren (Schütze 1983) und Positionierungsanalyse (Lucius-Hoene/Deppermann 2004). Mit den Prozessstrukturen des Lebensablaufs (Schütze 1981) liegt dabei ein Konzept vor, das es erlaubt, die Prozesshaftigkeit von biographischen Verläufen im Kontext (trans-)nationaler sozialer Räume in ihren jeweiligen Spannungsverhältnissen zu untersuchen.

#### 4.1 „Glück haben“ als Bedingung sozialer Mobilität – Der Fall Samuel

Samuel ist zum Zeitpunkt des Interviews 25 Jahre alt. Er hat gerade sein Abitur auf dem zweiten Bildungsweg erfolgreich bestanden und steht kurz vor dem Beginn eines Lehramtsstudiums. Samuels Bildungsweg lässt sich als sozialer Aufstiegsprozess durch schulische Bildung rekonstruieren, der vorwiegend im selben nationalen Kontext erfolgt; für seine Biographie sind jedoch auch transnationale Beziehungsgeflechte bedeutsam. Samuel wächst als Einzelkind in einer westdeutschen Großstadt bei seiner Mutter auf, die als Jugendliche aus Äthiopien geflüchtet ist; seinen Vater, einen Italiener, kennt er nicht. Er selbst hat die eritreische Staatsbürgerschaft<sup>4</sup>. Seine Mutter arbeitet zunächst in der Gastronomie und später als Reinigungsfachkraft, bis sie aufgrund einer schweren Herzerkrankung berufsunfähig wird. Ausgangspunkt von Samuels biographischer Erzählung bildet die Konstruktion einer „eigentlich echt schönen Kindheit“, die der Biograph in Bezug auf die Bedingungen seines Aufwachsens ausführt:

*meine Mutter ist alleinerziehend ((seufzt)) hat mich alleinerziehend groß gezogen, hatte aber ähm, ja vielleicht fangen wir auch damit an. ganz kurz noch kurze Vorgeschichte zu meiner Mutter [I: mhm gerne] die ähm genau als Asylanantin hier nach Deutschland gekommen ist, und dann in ein Heim gekommen ist tatsächlich alleine ohne Eltern im Zuge des Kriegs zwischen Eritrea und Äthiopien [I: mhm] genau. und ähm genau ja und dann hat sie mich bekommen und durch die, durch die Kontakte die sie in dem Heim geknüpft hat ähm, die haben mich mit großgezogen [...] ganz wie das halt so ist bei so ausländischen Familien ganz verschiedene Onkels und Tanten die eigentlich nicht blutsverwandt sind, aber doch irgendwie zur Familie gehören ne? (Samuel: 1/3-20).*

Samuel skizziert hier zunächst entlang des sozialen Status‘ seiner Mutter als „alleinerziehend“ und in einem knappen Rekurs auf ihre Fluchtgeschichte und ihr Ankommen als jugendliche „Asylanantin“ in Deutschland die Bedingungskonstellationen seines Aufwachsens, die implizit auf eine durch soziale Prekarisierung und multiple Herausforderungen geprägte Kindheit hindeuten. Argumentativ sind es aber weniger die prekären

3 Im Beitrag wurden alle personenbezogenen Daten anonymisiert.

4 Samuel weiß nicht, warum seine Mutter, die selbst Äthiopierin ist, für ihn die eritreische Staatsbürgerschaft eingetragen hat. Es lässt sich nur vermuten, dass dies möglicherweise im Zusammenhang mit dem damaligen Krieg zwischen Eritrea und Äthiopien steht.

Bedingungen, die Samuel herausstellt, als vielmehr die Ressourcen, die sich aus der Zeit seiner Mutter in einer Unterkunft für Geflüchtete ergeben: die „Kontakte“, die seine Mutter dort knüpft und die auch nach ihrem Auszug aus der Unterkunft in eine eigene kleine Wohnung Bestand haben. Diese Kontakte konstruiert Samuel im Rückgriff auf den Verweis „ganz wie das so ist bei so ausländischen Familien“<sup>5</sup> als Familie „ganz verschiedener Onkels und Tanten“, die anstelle seiner leiblichen transnationalen Familie<sup>6</sup> gemeinsam seine Erziehung organisieren. Es handelt sich hierbei um eine sechsköpfige Gruppe junger Frauen und Männer, die im Sinne einer Diaspora (vgl. Pries 2010: 23) ihre Herkunft aus Eritrea bzw. Äthiopien sowie die Erfahrung der Flucht verbindet. Aus heutiger Sicht bedauert Samuel, dass er als „einziges Kind“ von allen verwöhnt wurde; Ausnahme bildet sein „Onkel“ Ermias, der früh eine Art „Vaterrolle“ für ihn übernimmt und Bildungsaspirationen an ihn heranträgt. Als relevant für sein Aufwachsen markiert Samuel zudem Erfahrungen biographischer Diskontinuität.

*wurde halt aber auch viel äh rum\_ in Anführungsstrichen rumgereicht ne? meine Mutter musste halt natürlich auch für den Lebensunterhalt irgendwie aufkommen und dadurch auch viel arbeiten, war in der Gastronomie tätig, das heißt ich war halt mal eine Woche bei der Tante ähm bei dem Onkel oder ein Wochenende mal dort ne? wie es halt so die Zeit für sie erlaubt hat [...] und viel umgezogen sind wir tatsächlich auch (Samuel: 2/23-32).*

Repräsentiert das „Rumgereicht“-werden, das Samuel auf die familialen Bedingungskonstellationen (alleinerziehend, prekäre Beschäftigung) und die damit verbundene Angewiesenheit der Familie auf das Einkommen der Mutter zurückführt, die Normalität einer non-normativen Kindheit (Phoenix 2021: 50), entziehen sich die häufigen Umzüge für den Biographen einer plausiblen Erklärung. Diese sieht Samuel als ursächlich dafür, dass er im Kindergarten keinen Kontakt zu Gleichaltrigen aufbauen kann und sich nicht-zugehörig fühlt.

An Stabilität gewinnt Samuels Leben, als er im Alter von sieben Jahren mit seiner Mutter in einen Stadtteil zieht, in dem er bis heute wohnt und in dem er auch seinen besten Freund kennenlernt. Bis zur fünften Klasse positioniert sich Samuel als „sehr guter Schüler“; er erhält allerdings keine Gymnasial- sondern eine Realschulempfehlung, was er auf seinen „Migrationshintergrund“ zurückführt. Dies rahmt der Biograph nachträglich als eine der wenigen rassistischen Diskriminierungserfahrungen, die er bewusst erinnert.

In der Realschulzeit schichtet sich ein familiales und schulisches Verlaufskurvenpotential auf (Schütze 1981: 148 f.). Samuels Mutter ist mit der beruflichen und familialen Situation zusehends überfordert. Sie zieht sich immer mehr von der diasporischen Gemeinschaft zurück, was schließlich auch dazu führt, dass Samuel kaum mehr

5 Hier zeichnet sich die Relevanz des Interaktionsrahmens ab: Samuel übernimmt einerseits selbst eine „dominanzkulturelle“ Perspektive und vergemeinschaftet sich darüber mit der Interviewerin, die er ebenfalls als Angehörige der Dominanzkultur (Rommelspacher 1995) ansieht, andererseits konstruiert er sich zugleich als Mitglied der „ausländischen Familie“ und gibt Einblicke in deren Normalitätskonstruktionen.

6 Samuels Onkel ist nach Großbritannien geflüchtet, seine Großmutter lebt wie auch noch weitere Familienmitglieder in Äthiopien.

Kontakt zu seinen „Onkels und Tanten“ hat. Schließlich verliert seine Mutter ihre Arbeitsstelle. Die folgende Zeit markiert Samuel, der mittlerweile in der sechsten Klasse ist, als „großen Sturz“: Seine Mutter kann Rechnungen nicht mehr bezahlen, der Familie wird der Strom abgestellt, und es droht ein Verlust der Wohnung.

*und dann hat es angefangen dass ich dann nicht mehr zur Schule gegangen bin, teilweise auch ein ganzes halbes Jahr nicht. und ich mich dann ja weil ich halt auch irgendwie dachte hier wenn zu Hause eh nichts läuft und ich mich mit meiner Mutter auch immer verkracht habe ähm dass ich dann lieber draußen bin ne? auch bis spät in die Nacht und das schon mit 14 (Samuel: 4/2-10).*

Samuel zieht sich in dieser Zeit weiter zurück. Er geht längere Zeit nicht zur Schule und flieht vor der destruktiven Stimmung und den Konflikten zu Hause; eine Zuflucht findet er schließlich im „draußen sein“ mit einer Clique älterer Freunde. Infolge dieser Entwicklungen ist Bildungsteilhabe für Samuel zunehmend gefährdet, und er wird in der achten Klasse von der Realschule in den Hauptschulzweig einer Gesamtschule versetzt. Diesen absolviert er trotz anhaltender Abwesenheit dank des „mega einfachen“ Schulstoffs erfolgreich. Im Anschluss holt Samuel seinen Realschulabschluss an einer Berufsfachschule im Bereich Wirtschaft nach. Als wichtige Motivation hierfür hebt er das Engagement seiner Lehrer\*innen hervor, die sich anders als seine Lehrer\*innen in der Realschule, um ihn bemühen.

Darauf folgt eine zweijährige Zeit des ziellosen „Gelegenheitsjobbens“, in der Samuel von seinem Arzt eine „depressive Phase“ attestiert wird. Als Wendepunkt markiert er schließlich „zwei Schicksalsschläge“: eine akute schwere Herzerkrankung seiner Mutter und die daraus resultierende Wiederaufnahme des Kontakts zu der diasporischen Gemeinschaft in Person von Ermias.

*großes Unglück (2) aber auch irgendwie ein großes Glück für mich. das hat bei mir irgendwie einen Auslöser getätigt mein ganzes Leben komplett rumzureißen (Samuel: 5/17-19).*

Samuel konstruiert es als glückliche Fügung, dass Ermias mittlerweile Sozialarbeiter und im Umgang mit Jugendlichen mit „schwierigem Background“ erprobt ist. Von ihm lernt er, „Sachen anzupacken“ und seine Ziele zu verfolgen. Gemeinsam nehmen sie längst überfällige existenzielle Behördenangelegenheiten in Angriff, die die Mutter lange Zeit vor Samuel verheimlicht hat: unter anderem die Verlängerung seines bereits seit vier Jahren abgelaufenen Aufenthaltstitels sowie konkrete Bemühungen, die deutsche Staatsbürgerschaft zu erlangen, die Samuel neben symbolischer Zugehörigkeit auch sozialräumliche Autonomie (vgl. Weiß 2017: 301) wie beispielsweise Reisefreiheit in Aussicht stellt. Eine solche erlangt für den Biographen eine zunehmende Bedeutung insofern er gegenwärtig ein verstärktes Interesse für Kultur und Sprache des Herkunftslandes seiner Mutter, Äthiopien, entwickelt und seine dort lebende Familie – insbesondere seine Großmutter – gerne besuchen möchte. Der bisherige Kontakt zu seiner Großmutter beschränkt sich auf Telefonate; dabei bekommt Samuel wiederholt mit, wie diese seine Mutter um finanzielle Unterstützung bittet, seine Mutter diesen Wunsch jedoch aufgrund der eigenen finanziell prekären Situation zurückweisen muss.

Im Hinblick auf den weiteren Bildungsweg wird Samuel durch die Unterstützung von Ermias nach mehreren abgebrochenen Maßnahmen des Arbeitsamtes einer Maßnahme zugewiesen, die auf die Vermittlung von Jugendlichen in eine Ausbildung spezialisiert ist. Dort macht er einige Praktika unter anderem in der Hotel- und Pharmabranche und erhält jeweils Angebote für eine Ausbildung, die er aber allesamt ablehnt: „das war n großes Glück für mich, wollte das aber alles gar nicht“. Obwohl er deshalb kurz vor dem „Rausschmiss“ steht, hält er daran fest, nur eine Ausbildung machen zu wollen, die ihm Spaß macht. Schließlich bemüht sich die stellvertretende Leiterin der Maßnahme um ihn; sie verhilft ihm zu einem Praktikum im kaufmännischen Bereich, das ihm gefällt. Die Ausbildung dort besteht er zwar „nicht gerade mit Bravour“, entwirft sie aber als beruflichen Zwischenschritt zu seinem neuen Ziel: einem Studium.

*es war schon geplant dass das so mein Stepping Stone ist, in Anführungsstrichen, dass ich die Ausbildung mache, um da mein Abi nachzuholen, und dann studieren zu gehen, das war schon von vornherein mein Plan (Samuel: 9/17-20).*

In der Ausbildung verfestigt sich bei Samuel der Wunsch, etwas mit Jugendlichen zu machen und Lehrer zu werden. Als Motivation hierfür führt er – auch in Reflexion seiner eigenen Schulerfahrungen – die fehlende Repräsentation von Lehrer\*innen aus Arbeiter- und migrantischen Milieus an, welche für ihn mit einem fehlenden Verständnis seiner Lehrer\*innen für die transnationalen Lebenswelten von Schüler\*innen einhergeht.

Samuels Biographie ist von einer familialen und schulischen Verlaufskurvendynamik gekennzeichnet, die sich vor dem Hintergrund der transnationalen familialen Migrations- und Fluchtgeschichte vollzieht. Dass soziale Mobilität durch formale Bildung für ihn trotzdem möglich wird, ist in biographische Prozessdynamiken der Wandlung eingebettet, welche mit Individuationsbestrebungen im Jugendalter verschränkt sind. In der Bewältigung der biographischen Anforderungen des Bildungswegs kommt biographischen Bezugspersonen ebenso wie strukturellen und institutionellen Möglichkeitsräumen eine zentrale Bedeutung zu.

#### 4.2 „the adjustment takes forever“ – Der Fall Genevieve

Im Kontrast hierzu zeigt der Fall „Genevieve“<sup>7</sup> das Zusammenspiel von geographischer und sozialer Mobilität und die Abhängigkeit des Werts biographischer Ressourcen in Relation zu unterschiedlichen (trans-)nationalen Kontexten. Genevieve ist zum Zeitpunkt des Interviews 19 Jahre alt und besucht eine Integrationsklasse<sup>8</sup> einer Berufsschule in einer westdeutschen Großstadt. Sie plant, im Anschluss an die Schule zur Bundeswehr zu gehen, eigentlich würde sie aber gerne ein Studium im Bereich ästhetisch-kultureller Bildung aufnehmen. Genevieve ist als jüngstes von drei Kindern in

7 Obwohl Genevieve mittlerweile Deutsch spricht, hat sie sich dafür entschieden das Interview in ihrer Herkunftssprache Englisch zu führen. Auf eine deutsche Übersetzung der Transkriptauszüge wird verzichtet.

8 Der Begriff der Integrationsklasse steht hier stellvertretend für schulische Formate, in denen sogenannte „Seiteneinsteiger\*innen“, separat in einer Klasse beschult werden, mit dem Ziel deutsche Sprachkenntnisse zu erwerben und den Übergang in reguläre (Aus-)Bildungsgänge zu bewältigen.

einer Großstadt im Süden Nigerias aufgewachsen. Ihre Mutter positioniert sie als Nigerianerin, ihren Vater als „mixed“ – teils deutsch, teils nigerianisch; sie selbst besitzt beide Staatsbürgerschaften. Zum Zeitpunkt des Interviews wohnt sie bei ihrem Vater in Deutschland, ihre Mutter und ihre Brüder leben mittlerweile in Großbritannien. Genevieves biographische Erzählung ist ähnlich wie die Erzählung von Samuel durch frühe familiäre Verletzungsdispositionen gekennzeichnet. So trennen sich ihre Eltern, als sie drei Jahre ist, und ihr Vater migriert nach Deutschland. Für die Biographin verbindet sich damit ein früher Verlust, den sie auch noch gegenwärtig formuliert: „out of my life for fourteen years“. Umso enger beschreibt sie die Bindung zu ihrer Mutter und ihren beiden älteren Brüdern. Nach der Trennung ist die Mutter bestrebt, für sich und ihre Kinder ein neues Leben aufzubauen. In dieser Zeit wohnt Genevieve mit ihren Brüdern für etwa ein Jahr bei Onkel und Tante, bis die Geschwister gemeinsam mit der Mutter zunächst in ihre Geburtsstadt und ein halbes Jahr später in eine nigerianische Großstadt ziehen. Genevieve ist zu diesem Zeitpunkt fünf Jahre alt; die damalige Zeit beschreibt sie als „really difficult“. Dies verändert sich, als ihre Mutter Arbeit findet und einen neuen Partner kennenlernt, einen nigerianischen Arbeitskollegen, den Genevieve schnell als Stiefvater akzeptiert. An die Preschool hat Genevieve wenig Erinnerungen; das erste Schuljahr muss sie in Folge der Umzüge wiederholen. Ihre Erzählung über die neue Schule in der Großstadt ist durch Diskriminierungserfahrungen geprägt:

*I just go into a new school, and yeah, funny enough, no matter how (2) dark or light skinned you are you'd be bullied [I: mhm] by even your so called closest friends [I: okay] ah yeah. well people were like where are you from?, where's your dad? why is\_ why is it always your mom that picks you dr- yeah takes you to school? They're just trying to get to know your weak points /in school ((lachend))/ (Genevieve: 3/28-4/10).*

Genevieve rekurriert hier in abstrakter Form auf den Umstand, aufgrund ihrer Hautfarbe in der Schule gemobbt worden zu sein. Eine solche Form der Diskriminierung konstruiert sie als Strukturprinzip ihrer Schulzeit, dem sich nicht einmal ihre sogenannten besten Freunde entziehen können. So sind es die Anfragen „where are you from“ und „where's your dad“, die einerseits Genevieves Zugehörigkeit in Frage stellen und sie andererseits auffordern, sich für die Abwesenheit ihres Vaters zu rechtfertigen, welche insofern mit der Frage nach Zugehörigkeit verschränkt ist, als dass der Vater derjenige ist, der als „mixed“ Genevieves hellere Haut und ihre Verbindung nach Deutschland begründet und repräsentiert. Das Gefühl, dass ihre Verletzbarkeit bewusst ausgenutzt wird und sie immer wieder mit Ausschlusserfahrungen konfrontiert ist, fasst die Biographin wie folgt zusammen: „well I grew up like that everyone always asking or using my status to come back at me or just look for a way to like, push me down“.

Das erste Mal lernt Genevieve ihren Vater bewusst während eines zweiwöchigen Besuchs in Deutschland im Alter von zwölf Jahren kennen. Aus heutiger Sicht reflektiert sie, dass sie, trotz ihrer deutschen Staatsbürgerschaft, damals nie daran gedacht habe, in Deutschland zu leben, da für sie der Plan feststand, im Anschluss an ihre Schulzeit gemeinsam mit Mutter und Brüdern nach Großbritannien zu gehen. In Deutschland lernt sie den „deutschen“ Teil ihrer Familie kennen – Großmutter, Tante, Onkel und Cousine. Eine besondere Verbindung spürt sie zu ihrer etwa gleichaltrigen Cousine und versucht, mit ihr über ihre Gefühle den Vater betreffend zu sprechen. Dies scheitert

aber, und für die Biographin wiederholt sich damit die Erfahrung, zurückgewiesen zu werden.

Zurück in Nigeria wird für Genevieve das Schreiben von Gedichten zu einem wichtigen Format der Bearbeitung ihrer Erfahrungen. Mittlerweile besucht sie ein dreijähriges kostenpflichtiges Internat, dessen Abschluss es ihr ermöglicht, im direkten Anschluss ins britische Bildungssystem zu wechseln. Das Schreiben hat sie, angeregt durch ihre Mutter, bereits früh begonnen, hat es wegen der hohen Aspirationen der Mutter, die ebenso wie ihre Brüder selbst schreibt, und dem damit verbundenen Druck aber immer wieder unterbrochen. Ihre Gedichte sammelt Genevieve in einem Buch, das sie kurz vor dem Ende der Schulzeit auf Nachfrage an einen Freund verleiht, der ihr das Buch jedoch nicht zurückgibt. Erneut fühlt sie sich verletzt und handlungsunfähig und versucht, ihre Texte nun vor anderen zu verstecken. Ihren letzten Text in der Schulzeit schreibt sie über das verlorene Buch.

Wie es dazu kommt, dass Genevieve im Anschluss an ihre Schulzeit in Nigeria – sie ist zu dem Zeitpunkt 16 Jahre alt – ihren Bildungsweg nicht, wie geplant, in Großbritannien fortsetzt, sondern letztlich auf Geheiß ihrer Mutter nach Deutschland migriert, kontextualisiert die Biographin mit dem „Brexit“:

*I was really ready to start university but, based on the fact there are some things that were supposed to have happened for me to start university, in my choice, of area was in Brexit [I: mhm] eh Brexit was really, annoying so we: I was chilling in my room just resting, one beautiful evening. when my mom called me and, she told me you are travelling to Germany in one week [I: okay] so that was a bomb ((lachen)) (Genevieve: 9/15-26).*

Statt, wie erwartet, die Universität in Großbritannien zu besuchen, wird Genevieve in der Folge kurzfristig und für sie vollkommen unerwartet von ihrer Mutter damit konfrontiert, alleine nach Deutschland zu reisen; die Beweggründe für diese Entscheidung führt sie nicht aus. Die biographische Sprengkraft dieser Nachricht greift Genevieve in der Metapher „that was a bomb“ auf. Für sie bedeutet dies, den familial anvisierten Bildungs- und Lebensentwurf aufzugeben und stattdessen vollkommen unvorbereitet – sie spricht weder Deutsch noch kennt sie das deutsche Bildungssystem – getrennt von ihrer „nigerianischen“ Familie bei ihrem Vater in Deutschland zu leben. Die Biographin erzählt, dass sie ihre Wut und Frustration über diese Entscheidung vor ihrer Mutter verbirgt und sich schließlich der Entscheidung fügt. Ihre Ankunft in Deutschland markiert sie als Ausgangspunkt einer Verlaufskurvendynamik (vgl. Schütze 1981: 155):

*and yeah, I think, that was the beginning of my sadness [I: mhm] not\_ I mean I love staying with my dad, but at the same time when you're not used to. people and every other thing it is completely, horrible, different so I started writing again (Genevieve: 13/4-10).*

Genevieve freut sich zwar einerseits darüber, bei ihrem Vater zu sein, andererseits vermisst sie ihre Mutter und Brüder und macht nachhaltige Fremdheitserfahrungen, die unter anderem das Wetter und das Essen betreffen. Ihre Erfahrungen und Gefühle versucht Genevieve zunächst über das Schreiben zu verarbeiten, gibt dies aber auf, als sie wahrnimmt, dass diese Form der Verarbeitung familial nicht anerkannt wird. Für die

Biographin spitzt sich in der Folge die Situation weiter zu, und sie skizziert einen inneren Konflikt, der Fragen von Veränderung und Anpassung im Zuge der grenzüberschreitenden Migration umfasst.

Genevieve hofft gegenwärtig, dass sich die Dinge zum Besseren wenden. Sie hat wieder zu schreiben angefangen, besucht die Integrationsklasse einer beruflichen Schule und hat neue Freunde und einen Partner gefunden. In Bezug auf ihre Schulerfahrungen in Deutschland räumt sie zwar ein, dass es dort auch Mobbing zum Beispiel aufgrund von Sprache gibt, sie nimmt ihre ethnisch diverse Klasse aber, anders als ihre Klasse in Nigeria, vorrangig als Vergemeinschaftungs- und Unterstützungszusammenhang wahr.

*one thing I am happy about in the school that I am is the mixed races and\_ I mean there are still bullies in the school because you speak english or something else, but, we are- in our class we are just, very open free people [...] we still work as a team and, we still help each other out (Genevieve: 20/19-29).*

Das Leben in Deutschland beschreibt Genevieve als „Auf und Ab“, wobei das letzte Jahr ausschließlich durch eine Abwärtsdynamik gekennzeichnet sei: Ihre Großmutter in Deutschland hatte einen Herzinfarkt, und die Biographin kämpft weiterhin mit den psychischen Folgen der Migration, die sich sowohl in einer depressiven Stimmungslage als auch im Verlust des Appetits manifestieren. Sie vertraut sich ihrem Vater und ihren Freund\*innen an, die sie zwar unterstützen, ihr aber nur bedingt helfen können. Derzeit versucht sie, sich selbstständig mit ihren Gefühlen auseinanderzusetzen und aus ihnen zu lernen. Als zentrale Schwierigkeiten, die mit ihrer Migration verbunden sind, benennt sie: Freunde finden, die Sprache und sich anzupassen.

Mit Blick auf den Vergleich des Lebens in Deutschland und Nigeria sieht Genevieve Ähnlichkeiten zwischen den Ländern, stellt aber auch sozial-strukturelle Unterschiede heraus: Zum einen, dass in Deutschland im Gegensatz zu Nigeria die Aussicht bestehe, im Anschluss an die Universität Arbeit zu finden; zum anderen, dass ihrer Beobachtung nach in Deutschland alle Menschen unabhängig von der Staatsbürgerschaft staatliche Unterstützung erhielten, in Nigeria gelte hingegen ein „white mens‘ privilege“; Bildungs- und Lebenschancen seien dort stärker durch rassistische Ungleichheitsverhältnisse strukturiert.

Genevieves Biographie ist durch familiäre und schulische Verletzungsdispositionen gekennzeichnet, die mit der transnationalen Familienkonstellation und Fragen von Zugehörigkeit einhergehen. Sind es zunächst Mutter und Brüder sowie der geplante Bildungsweg in Großbritannien, die ihr dennoch Halt geben, gerät sie mit dem infolge des „Brexit“ erfolgten Umzug zum Vater nach Deutschland und den heteronom gerahmten Individuationsanforderungen zunehmend aus dem Gleichgewicht der Alltagsbewältigung (Schütze 2006: 215). Zwar erscheint der Umzug nach Deutschland vor dem Hintergrund der antizipierten Bildungschancen in Nigeria als Chance sozialer Mobilität, mit Blick auf das „verworfenen Leben“ in Großbritannien wird aber zugleich sichtbar, wie Bildungsteilhabe in Deutschland durch die fehlende Anerkennung von Abschlüssen und Sprachkenntnisse erschwert ist.

### 4.3 Soziale Mobilität transnational gelesen – ein Fallvergleich

Die Fallrekonstruktionen zeigen die engen Verstrickungen zwischen biographischen Prozessdynamiken und (trans-)nationalen Bildungswegen, die in beiden Fällen zeitweise verlaufskurvenförmig dominiert sind, das heißt, dass sich die Biograph\*innen, deren Lebensgeschichten jeweils durch biographische Verletzungsdispositionen geprägt sind, infolge der Verkettung äußerer Ereignisse jeweils temporär in einer Situation befinden, die sie als übermächtig erleben und die das Gleichgewicht ihrer Alltagsbewältigung gefährdet (Schütze 2006: 215). Für Samuel wird Bildungsteilhabe in Folge der skizzierten Konfliktlagen in Familie und Schule mit der Zeit zusehends prekär. Dem mit dem Wechsel auf den Hauptschulzweig drohenden Bildungsabstieg kann er zwar durch den nachgeholtten Realschulabschluss begegnen, die Verlaufskurvendynamik bleibt aber auch nach der Schule wirkmächtig. Dies ändert sich erst mit der Erkrankung seiner Mutter und der Wiederaufnahme des Kontakts zu Ermias, die in Form eines Wandlungsprozesses zu einer veränderten biographischen Orientierung führen. Bildung und soziale Mobilität werden für Samuel bedeutsam und gehen mit neuen biographischen Sinnkonstruktionen einher, die an der Bearbeitung seiner Schulerfahrungen ansetzen. Bei Genevieve verschränken sich ebenfalls familiäre und schulische Verletzungsdispositionen, diese führen aber, anders als bei Samuel, zunächst nicht zu einer Infragestellung von Bildungsteilhabe. Vielmehr schreiben sich Aspirationen sozialer Mobilität früh in Genevieves biographischen Entwurf ein, der eng an das familiäre Migrationsprojekt eines Lebens in Großbritannien gekoppelt ist. Erst mit dem Scheitern dieses Entwurfs und mit der Migration nach Deutschland ist Bildungsteilhabe gefährdet und soziale Mobilität mit hohen biographischen Kosten verknüpft.

Welche Bedeutung kommen mit Blick auf diese biographischen Prozessdynamiken nun transnationalen Verflechtungen zu? Samuels Bildungsbiographie ist vordergründig national kontextualisiert: Er ist in Deutschland geboren, durchläuft dort Kindergarten, Schule und Ausbildung und erwirbt schließlich auf dem zweiten Bildungsweg die Zugangsberechtigung für ein Studium; er ist der erste seiner Familie, der studiert. Die diasporische Familiengemeinschaft und insbesondere sein Onkel Ermias stellen für Samuel dabei früh biographische Ressourcen dar; eigene transnationale Verflechtungen gewinnen für ihn aber erst im Jugendalter an Bedeutung, insofern er sich in dieser Zeit aktiv mit eigenen (Mehrfach-)Zugehörigkeiten (Mecheril 2003) und dem Erlangen der deutschen Staatsbürgerschaft auseinandersetzt. Für Genevieve hingegen sind die transnationale Konstellation ihrer Familie sowie die eigene transnationale Mobilität konstitutiv für ihre Bildungsbiographie und zentral mit der Hoffnung auf soziale Mobilität verschränkt. Bieten die doppelte Staatsbürgerschaft, die finanziellen Ressourcen der Familie und ihre transnationale Orientierung für Genevieve Möglichkeiten geographischer und sozialer Mobilität, verbinden sich mit diesem Lebensentwurf zugleich jedoch auch leidvolle Erfahrungen der räumlichen Trennung, zunächst von ihrem Vater, später von Mutter und Brüdern, die im Jugendalter im Zusammenspiel mit den biographischen Folgen der Migration nach Deutschland Bildungsteilhabe erschweren.

Unter Berücksichtigung der Dimensionen globaler Ungleichheit zeigt sich zudem, wie beide Fälle in globale Macht- und Ungleichheitsverhältnisse involviert sind. In den Biographien werden übergreifend Erfahrungen von Ausgrenzung und Diskriminierung im Schul- und Bildungssystem entlang von Rassismus und Klassismus sowie Auseinandersetzungen um Zugehörigkeiten, Staatsbürgerschaft, Aufenthaltsrecht und (Ein-)

Reisebestimmungen relevant, die Bildungschancen und (transnationale) Lebensentwürfe aber auch Selbst- und Weltkonstruktionen (mit-)strukturieren. So zeigen sich im Fall Samuel einerseits eine fehlende schulische Anerkennung seiner transnationalen Lebenswelt, die Bildungsteilhabe wiederholt erschwert, andererseits der Kampf um die deutsche Staatsbürgerschaft und die damit einhergehende Möglichkeit geographischer Mobilität. Im Fall Genevieve überwiegen sowohl in Nigeria als auch in Deutschland Erfahrungen direkter Diskriminierung durch Mitschüler\*innen, die Genevieve vor dem Hintergrund von strukturellen Privilegierungen und Deprivilegierungen reflektiert, die in beiden Ländern – wenn auch in unterschiedlicher Weise – Lebens- und Bildungschancen prägen. In diesem Zusammenhang ist auch der biographische Entwurf des Studiums in Großbritannien zu interpretieren, der auf etablierte transnationale Pfade verweist, die unter anderem durch die Ähnlichkeiten des Schul- und Bildungssystems gestützt werden und sich auf koloniale Verstrickungen von Nigeria und Großbritannien zurückführen lassen. In der „deutschen“ Schule hingegen werden weder ihre bisherigen schulischen Leistungen anerkannt noch ihre transnationalen Lebensentwürfe berücksichtigt: Anstelle des geplanten Studiums in Großbritannien kämpft sie in Deutschland um sozialen und schulischen Anschluss.

## **5. Fazit und Ausblick**

Die Erträge der hier eingenommenen transnationalen und biographieanalytischen Perspektive für die Erforschung von Bildung, Migration und sozialer Mobilität sollen nun abschließend diskutiert werden. Das Potential der Biographieforschung zeigt sich darin, anhand individueller Lebensgeschichten Prozesse sozialen Auf- und Abstiegs und damit verknüpfte Erfahrungen zu rekonstruieren. Aufgrund ihres „doppelten Temporalhorizonts“ (Fischer/Kohli 1987: 33) enthalten Lebensgeschichten dabei sowohl Einsichten in die Rekonstruktion der (Bildungs-)Biographie vor dem Hintergrund der Erfahrungsaufschichtung sowie den gegenwärtigen Positionierungen und Haltungen der Erzähler\*innen, als auch Verweise auf deren vergangene Erfahrungen und das damalige Erleben (vgl. Rosenthal 1995). Da diese Erzählungen immer auch explizit wie implizit auf die jeweiligen strukturellen und sozialräumlichen Kontexte Bezug nehmen (vgl. Schütze 1984), lassen sich, ausgehend von diesen Erfahrungen, Positionierungen in und zu verschiedenen (trans-)nationalen Kontexten – in den präsentierten Fällen zum Beispiel Nationalstaaten, Bildungsinstitutionen und -pfade oder transnationale Familiennetzwerke – sowie das damit verknüpfte biographische Wissen im Lebensverlauf rekonstruieren. Positionierungen und Kontexte werden so in ihrer biographischen Bedeutung, ihrer Sinnstrukturiertheit und Zeitlichkeit sowie in ihren Relationen und ihren Widerspruchsverhältnissen analysierbar. Auch wenn der Grad transnationaler Verflechtungen und ihre Relevanz für Bildung und soziale Mobilität wie gezeigt in Bezug auf Bildungsbiographien in Migrationsgesellschaften durchaus variiert, wird in den Rekonstruktionen das Potential unterstrichen, in der Untersuchung von Bildungserfolg nicht ausschließlich auf die gegenwärtige Positionierung in einem nationalen Schul- und Bildungssystem zu fokussieren, sondern hierfür bildungsbiographische Verläufe und ihre transnationalen Kontexte einzubeziehen. Am Fall Genevieve lässt sich beispielhaft zeigen, wie dabei auch das „verworfenene Leben“ – hier ein Leben in Großbritannien – eine biographische Langzeitwirkung entfalten kann (vgl. Dausien/Rothe/

Schwendowius 2016: 51). Transnationale Migration steht in beiden Fällen im Zusammenhang mit individuellen bzw. familialen Aufstiegsstrategien und Bildungsaspirationen und orientiert sich an weitgehend etablierten transnationalen Pfaden (vgl. Carnicer/Fürstenau 2021; Terhart 2020), zugleich verweisen die rekonstruierten Bildungswege aber darauf, dass sich die Komplexität transnationaler Bildungsbiographien erst entfaltet, wenn diese als Zusammenspiel aus Handlungsspielräumen, Prozessdynamiken, Gelegenheitsstrukturen sowie globalen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen betrachtet werden. So sind nicht nur die Möglichkeiten grenzüberschreitender Mobilität und territorialer Kontexte ungleich verteilt, sondern auch Anschlussoptionen im Schul- und Bildungssystem sowie Zugehörigkeiten und Staatsbürgerschaften umkämpft (vgl. Weiß 2017: 301 f.).

Für eine „Übersetzung“ von geographischer in soziale Mobilität sind die Jugendlichen zwingend auf biographisch passförmige Bildungsformate und Anerkennungsstrukturen angewiesen (vgl. Hinrichsen/Hummrich 2021: 21). Mit Blick auf die Fälle zeigt sich dabei, wie im biographischen Verlauf unter anderem die Zuwendung von Lehrkräften oder Freundschaftsbeziehungen zu Peers Chancen für Bildungsteilhabe eröffnen. Die schulischen Möglichkeitsräume sind insofern zwar durch nationale Ordnungen und globale Ungleichheiten vorstrukturiert, die sich entlang der Differenzdimensionen Race/Ethnizität, Klasse und Geschlecht entfalten, sie werden aber auch durch die schulischen Akteur\*innen mitgestaltet und hervorgebracht (vgl. Hummrich/Hebenstreit/Hinrichsen 2017; Hinrichsen/Hummrich 2022). Biographisch zeigt sich der Bildungsweg zudem eng mit familialen Anerkennungsstrukturen und -erfahrungen verschränkt. So nehmen in beiden Fällen Familienmitglieder bzw. nahe Bezugspersonen für die Jugendlichen und ihre (Bildungs-)Biographien eine wichtige Orientierungs- und Unterstützungsfunktion ein; ihr Ausfall führt in beiden Fällen zu krisenhaften Verläufen. Die Jugendlichen müssen dabei nicht nur ihren Bildungsweg dies- und jenseits von Nationalstaaten gestalten, sondern auch eine Reihe weiterer Anforderungen des Erwachsenwerdens in Form biographischer Übergänge meistern (vgl. Hinrichsen 2020). Diese Anforderungen addieren sich aber nicht einfach im Kontext der Migration, sondern verschränken sich biographisch in komplexer und teils widersprüchlicher Weise (vgl. Hummrich 2009).

Diese Zusammenhänge verweisen auf die Besonderheiten transnationaler (Bildungs-)Biographien von Jugendlichen, die in der (deutschsprachigen) Bildungs- und Jugendforschung bisher wenig berücksichtigt wurden (vgl. Stošić/Diehm 2022; Pfaff 2020). Anstelle einer national geprägten und affirmativen Sicht auf Bildungserfolg und Integration ermöglichen die Einsichten in die transnationalen Lebenswelten der Jugendlichen vertiefte Erkenntnisse zu Bildungsinstitutionen, Zugehörigkeitsordnungen und Anerkennungsstrukturen in Familie und Schule sowie den damit verbundenen Erfahrungen, die neue und alternative Sichtweisen für die Untersuchung von Bildungsmobilität in Migrationsgesellschaften eröffnen (vgl. auch Stošić/Diehm 2022: 1352). Die transnationale und biographieanalytische Perspektive zeigt dabei die „Organisationslogik“ der Biographien von Jugendlichen auf, die sich längerfristig zwischen mehreren (trans-)nationalen Kontexten bewegen, und unterstreicht, dass sich diese biographische Logik nicht zwangsläufig mit nationalstaatlichen Logiken deckt. Auch öffnet sie den Blick dafür, wie die „Transnationalisierung der sozialen Welt“ (Pries 2008) die Lebens- und Bildungswelten von Jugendlichen verändert (vgl. Pfaff 2020: 87 f.). In Bezug auf Migration und Bildungsmobilität wird so einerseits sichtbar, wie nationale

Schul- und Bildungssysteme im globalen Zusammenhang soziale Ungleichheit(en) reproduzieren und wie sie dabei unter anderem mit ihrer Deutung von Bildungserfolg machtvoll (Bildungs-)Biographien formen, andererseits wie sich Schüler\*innen auf diese Deutungen beziehen und wie sie diese vor dem Hintergrund ihrer transnationalen Erfahrungen und ihres biographischen Wissens eigensinnig verarbeiten. Für die Erforschung von Bildungsbiographien Jugendlicher in Migrationsgesellschaften sind diese transnationalen Verflechtungen systematisch zu berücksichtigen, um vertiefte Erkenntnisse zum Zusammenhang von Bildung und sozialer Mobilität dies- und jenseits von Nationalstaaten zu gewinnen.

## LITERATUR

- Adick, Christel (2005): Transnationalisierung als Herausforderung für die international und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft, in: *Tertium Comparationis*, 11, Heft 2, 243-269.
- Alheit, Peter und Bettina Dausien (2009): „Biographie“ in den Sozialwissenschaften, Anmerkungen zu historischen und aktuellen Problemen einer Forschungsperspektive, in: Bernhard Fetz (Hg.): *Die Biographie – Zur Grundlegung ihrer Theorie*, Berlin, New York, 285-315.
- Alheit, Peter und Erika M. Hoerning (1989): *Biographie und Erfahrung: Eine Einleitung*, in: Peter Alheit und Erika M. Hoerning (Hg.): *Biographisches Wissen, Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung*, Frankfurt am Main, New York, 8-23.
- Apitzsch, Ursula (2003): Migrationsbiographien als Orte transnationaler Räume, in: Ursula Apitzsch und Mechthild M. Jansen (Hg.): *Migration, Biographie und Geschlechterverhältnisse*, Münster, Kritische Theorie und Kulturforschung, Bd. 6, 65-80.
- Apitzsch, Ursula und Irini Siouti (2014): *Transnational Biographies*, in: *ZQF – Zeitschrift für qualitative Forschung*, 15, Heft 1-2, 11-23. <https://doi.org/10.3224/zqf.v14i1-2.21324>
- Ayling, Pere (2015): *Embodying “Britishness”: The (re)making of the contemporary Nigerian elite child*, in: *Curriculum Inquiry*, 45, Heft 5, 455-471. <https://doi.org/10.1080/03626784.2015.1095623>
- Ball, Stephen J. und Dimitra Pavlina Nikita (2014): *The global middle class and school choice: a cosmopolitan sociology*, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, Sonderheft 19, 81-93.
- Baumert, Jürgen, Petra Stanat und Rainer Watermann (Hg.) (2006): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit, Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7>
- Becker, Rolf und Wolfgang Lauterbach (2016<sup>5</sup>): *Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen*, in: Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach (Hg.): *Bildung als Privileg, Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, Wiesbaden, 3-53. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-11952-2\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-11952-2_1)
- Bukus, Beatrix (2020): *Pupils in the context of multiple and multidirectional migration during their obligatory schooling years*, Dissertation Universität Leipzig 2020, Leipzig.
- Carnicer, Javier A. und Sara Fürstenau (2021): *Transnational mobility, education and social positioning between Brazil and Germany*, in: David Cairns (Hg.): *The Palgrave Handbook of Youth Mobility and Educational Migration*, Cham, 107-117. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-64235-8\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-030-64235-8_11)
- Dausien, Bettina (2002): *Sozialisation – Geschlecht – Biographie, Theoretische und methodologische Untersuchung eines Zusammenhangs*, Bielefeld.

- Dausien, Bettina (2004): Biografieforschung: Theoretische Perspektiven und methodologische Konzepte für eine re-konstruktive Geschlechterforschung, in: Ruth Becker und Beate Kortendiek (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung, Theorie, Methoden, Empirie, Geschlecht & Gesellschaft, Bd. 35, Wiesbaden, 314-325. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-99461-5\\_39](https://doi.org/10.1007/978-3-322-99461-5_39)
- Dausien, Bettina (2014): „Bildungsentscheidungen“ im Kontext biografischer Erfahrungen und Erwartungen, Theoretische und empirische Argumente, in: Ingrid Miethe, Jutta Ecarius und Anja Tervooren (Hg.): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf, Perspektiven qualitativer Forschung, 39-61. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzv0q.5>
- Dausien, Bettina, Daniela Rothe und Dorothee Schwendowius (2016): Teilhabe und Ausgrenzung als biographische Erfahrung, Einführung in eine biographiewissenschaftliche Analyseperspektive, in: Bettina Dausien, Daniela Rothe und Dorothee Schwendowius (Hg.): Bildungswege, Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung, „Biographie- und Lebensweltforschung“ des Interuniversitären Netzwerkes Biographie- und Lebensweltforschung (INBL), Bd. 13, Frankfurt am Main, 9-22.
- Dausien, Bettina und Andreas Hanses (2018): „Biographisches Wissen“ – Erinnerung an ein un- eingelöstes Forschungsprogramm, Einleitung in den Themenschwerpunkt, in: ZQF– Zeitschrift für qualitative Forschung, 18, Heft 2, 173-189. <https://doi.org/10.3224/zqf.v18i2.01>
- El-Mafaalani, Aladin el (2012): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus, Habitus- transformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen, Zugleich Dissertation Universität Bochum 2011, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19320-5>
- Faist, Thomas (2021): Die transnationalisierte soziale Frage: Migration und soziale Ungleichheiten, in: Zeitschrift für Migrationsforschung, 1, Heft 1, 9-33. <https://doi.org/10.48439/zmf.v1i1.95>
- Fischer, Wolfgang und Martin Kohli (1987): Biografieforschung, in: Wolfgang Voges (Hg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung, Biographie und Gesellschaft, Bd. 1, Opladen, 25-49. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-92595-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-322-92595-4_2)
- Fürstenau, Sara (2003): Mehrsprachigkeit als Kapital im transnationalen Raum, Perspektiven portugiesischsprachiger Jugendlicher aus zugewanderten Familien an der Schwelle zum Beruf, Interkulturelle Bildungsforschung, Bd. 12, Münster, New York, Berlin.
- Fürstenau, Sara (2015): Transmigration und transnationale Familien, Neue Perspektiven der Migrationsforschung als Herausforderung für die Schule, in: Rudi Leiprecht und Anja Steinbach (Hg.): Schule in der Migrationsgesellschaft, Ein Handbuch, Bd. 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken, Schwalbach im Taunus, 143-165.
- Gerhards, Jürgen, Silke Hans und Sören Carlson (2016): Klassenlage und transnationales Humankapital: Wie Eltern der mittleren und oberen Klassen ihre Kinder auf die Globalisierung vorbereiten, Neue Bibliothek der Sozialwissenschaften, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-12539-4>
- Glick Schiller, Nina, Linda Basch und Cristina Blanc-Szanton (1992): Transnationalism: A new analytic framework for understanding migration, Annals of the New York academy of sciences, 645, Heft 1, 1-24. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1992.tb33484.x>
- Glick Schiller, Nina (2014): Das transnationale Migrationsparadigma: Globale Perspektiven auf die Migrationsforschung, in: Boris Nieswand und Heike Drotbohm (Hg.): Kultur, Gesellschaft, Migration, Die reflexive Wende in der Migrationsforschung, Studien zur Migrations- und Integrationspolitik, Wiesbaden, 153-178. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-03626-3\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-03626-3_6)
- Gogolin, Ingrid und Kai Maaz (2019): Editorial „Migration und Bildungserfolg“, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 22, Sonderheft 34, 1-14.
- Gomolla, Mechthild und Frank-Olaf Radtke (2009<sup>3</sup>): Institutionelle Diskriminierung, Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, Wiesbaden.

- Helsper, Werner, Heinz-Hermann Krüger, Lena Dreier, Catharina I. Keßler, Stephanie Kreuz und Mareke Niemann (2016): International orientierte höhere Schulen in Deutschland, Zwei Varianten von Internationalität im Wechselspiel von Institution und Schülerbiografie, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19, Heft 4, 705-725. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0715-1>
- Hinrichsen, Merle (2020): Das FSJ als biographischer Zwischenraum, (Re-)Konstruktionen von Bildungswegen junger Erwachsener, *Studien zur Kindheits- und Jugendforschung*, Bd. 5, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29200-3>
- Hinrichsen, Merle (2022): Prekarisierte Übergänge biographisch bearbeiten? – Bildung und soziale Ungleichheit im Kontext des Freiwilligen Sozialen Jahres, in: Daniela Rothe, Dorothee Schwendowius, Nadja Thoma und Christine Thon (Hg.): *Biographische Verknüpfungen, Zwischen biographiewissenschaftlicher Forschung, Theoriebildung und Praxisreflexion, „Biographie- und Lebensweltforschung“ des Interuniversitären Netzwerkes Biographie- und Lebensweltforschung (INBL)*, Bd. 15, Frankfurt am Main, 73-92.
- Hinrichsen, Merle und Merle Hummrich (2021): Die Interdependenz von Gender in der transnationalen Schule, Chancen sozialer Mobilität im Spannungsfeld von Teilhabe und Ausschluss, in: *GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 13, Heft 3, 11-25. <https://doi.org/10.3224/gender.v13i3.02>
- Hinrichsen, Merle und Paula Paz Matute (2018): „Den Horizont erweitern?“ – Schulische Internationalisierung und die Konstruktion (trans-)nationaler Bildungsräume, in: *Tertium Comparationis*, 24, Heft 2, 190-205.
- Hinrichsen, Merle und Saskia Terstegen (2021): Die Komplexität transnationaler Bildungswelten erfassen?, Theoretische und methodologisch-methodische Überlegungen zur Analyse der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit in der Schule, in: *ZQF – Zeitschrift für qualitative Forschung*, 22, Heft 1, 71-84. <https://doi.org/10.3224/zqf.v22i1.06>
- Hoerning, Erika M. (1995): Biographische Ressourcen und sozialer Wandel, in: Peter A. Berger und Peter Sopp (Hg.): *Sozialstruktur und Lebenslauf, Sozialstrukturanalyse*, Bd. 5, Opladen, 235-252. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-99791-3\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-322-99791-3_11)
- Hormel, Ulrike und Albert Scherr (2004): *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft: Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung*, Wiesbaden.
- Hummrich, Merle (2009<sup>2</sup>): *Bildungserfolg und Migration, Biografien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft, Studien zur Schul- und Bildungsforschung*, Bd. 33, Wiesbaden.
- Hummrich, Merle (2018): Transnationalisierung, Transnationalität und der Vergleich von Schulkulturen, in: *Tertium Comparationis*, 24, Heft 2, 171-189.
- Hummrich, Merle, Astrid Hebenstreit und Merle Hinrichsen (2017): Möglichkeitsräume und Teilhabechancen in Bildungsprozessen, in: Ingrid Miethe, Anja Tervooren und Norbert Ricken (Hg.): *Bildung und Teilhabe, Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung*, Wiesbaden, 279-303. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-13771-7\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-658-13771-7_14)
- Hummrich, Merle und Merle Hinrichsen (2022<sup>3</sup>): Raumtheoretische Ansätze, in: Heinz-Hermann Krüger, Cathleen Grunert und Katja Ludwig (Hg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*, Wiesbaden, 169-192. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-24777-5\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24777-5_10)
- Hummrich, Merle, Dorothee Schwendowius und Saskia Terstegen (2022): *Schulkulturen in Migrationsgesellschaften, Studien zu Differenzverhältnissen im deutsch-amerikanischen Vergleich, Schule und Gesellschaft*, Bd. 67, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30604-5>
- Karakaşoğlu, Yasemin und Dita Vogel (2019): Transnationale Mobilität als Transformationsanlass für Schulen – ein professionskritischer Beitrag aus der Interkulturellen Bildung, in: Gregor Lang-Wojtasik (Hg.): *Bildung für eine Welt in Transformation, Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft*, Opladen, Berlin, 89-106. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpbnpz8.9>

- Keßler, Catharina I., Katrin Kotzyba und Anne Schippling (2019): Biografische Analyse und transnationales Kapital – Theoretische und methodologische Reflexionen, in: *Tertium Comparationis*, 24, Heft 2, 228-245.
- Levitt, Peggy und Nina Glick Schiller (2004): Conceptualizing simultaneity: A transnational social field perspective on society, in: *International Migration Review*, 38, Heft 3: Conceptual and Methodological Developments in the Study of International Migration, 1002-1039. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2004.tb00227.x>
- Lucius-Hoene, Gabriele und Arnulf Deppermann (2004): Narrative Identität und Positionierung, in: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 5, Heft 1, 166-183.
- Lutz, Helma und Anna Amelina (2017): Gender, Migration, Transnationalisierung: Eine intersektionelle Einführung, *Sozialtheorie*, Bielefeld. <https://doi.org/10.14361/9783839437964>
- Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit, *Interkulturelle Bildungsforschung*, Bd. 13, Münster, New York, München, Berlin.
- Pfaff, Nicole (2020): Jugendforschung in den Fallstricken des methodologischen Nationalismus?!, in: Cathleen Grunert, Karin Bock, Nicolle Pfaff und Wolfgang Schröer (Hg.): *Erziehungswissenschaftliche Jugendforschung, Ein Aufbruch*, Wiesbaden, 77-95. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-27612-6\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27612-6_5)
- Pries, Ludger (2008): Die Transnationalisierung der sozialen Welt, *Sozialräume jenseits von Nationalgesellschaften*, Edition Suhrkamp, Bd. 2521, Frankfurt am Main.
- Pries, Ludger (2010): Transnationalisierung: Theorie und Empirie grenzüberschreitender Vergesellschaftung, Wiesbaden.
- Phoenix, Ann (2021). Subjectification, the Politics of Recognition and Identities in (Trans)National Classrooms, in: Lydia Heidrich, Yasemin Karakaşoğlu, Paul Mecheril und Saphira Shure (Hg.) *Regimes of Belonging – Schools – Migrations, Teaching in (Trans)National Constellations*, Wiesbaden, 50-58. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-29189-1\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-29189-1_4)
- Rosenthal, Gabriele (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte: Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen, *Zugleich Habilitationsschrift Gesamthochschule Kassel 1993*, Frankfurt am Main, New York.
- Rommelspacher, Birgit (1995): *Dominanzkultur: Texte zu Fremdheit und Macht*, Berlin.
- Ruokonen-Engler, Minna-Kristiina und Irini Siouti (2013): ‘Doing Biographical Reflexivity’ as a Methodological Tool in Transnational Research Settings, in: *Transnational Social Review – A Social Work Journal*, 3, Heft 2, 247-261. <https://doi.org/10.1080/21931674.2013.10820767>
- Schütze, Fritz (1981): Prozeßstrukturen des Lebensablaufs, in: Joachim Matthes, Arno Pfeifenberger und Manfred Stosberg (Hg.): *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive*, Kolloquium am Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg, Herausgegeben von dem Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum Nürnberg, Nürnberg, 67-156.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview, in: *Neue Praxis*, 13, Heft 3, 283-293.
- Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens, in: Martin Kohli und Günther Robert (Hg.): *Biographie und Soziale Wirklichkeit, Neue Beiträge und Forschungsperspektiven*, Stuttgart, 78-117. [https://doi.org/10.1007/978-3-476-03188-4\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-476-03188-4_5)
- Schütze, Fritz (2006<sup>2</sup>): Verlaufskurven des Erlebens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie, in: Heinz-Hermann Krüger und Winfried Marotzki (Hg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, Wiesbaden, 205-237. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90010-0\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90010-0_11)
- Schwendowius, Dorothee (2015): Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft, *Biographien von Studierenden des Lehramts und der Pädagogik, Kultur und soziale Praxis*, Bielefeld. <https://doi.org/10.14361/9783839431948>

- Siouti, Irini (2013): Transnationale Biographien, Eine biographieanalytische Studie über Transmigrationsprozesse bei der Nachfolgegeneration griechischer Arbeitsmigranten, Kultur und soziale Praxis, Zugleich Dissertation Universität Frankfurt am Main 2011, Bielefeld. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839420065>
- Stošić, Patricia und Isabell Diehm (2022): Kindheit, Jugend, transnationale Migration, in: Heinz-Hermann Krüger, Cathleen Grunert und Katja Ludwig (Hg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung, Wiesbaden, 1335-1356. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-24777-5\\_54](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24777-5_54)
- Terhart, Henrike (2020): Transnationale Bildungsverläufe zwischen globaler Bildungsorientierung und nationalem Schulsystem. Internationale Schüler\_innen an privaten Internatsgymnasien in Deutschland, in: Zeitschrift für Pädagogik, 66, Heft 3, 401-420.
- Völter, Bettina, Bettina Dausien, Helma Lutz und Gabriele Rosenthal (2009<sup>2</sup>): Einleitung, in: Bettina Völter, Bettina Dausien, Helma Lutz und Gabriele Rosenthal (Hg.): Biographieforschung im Diskurs, Wiesbaden, 7-20. [https://doi.org/10.1007/978-3-663-09432-6\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-663-09432-6_1)
- Wagner-Diehl, Dominik, Katharina Kanitz und Birthe Kleber (2020): Zum Zusammenhang von Bildung, Biografie und Ungleichheit: Eine Einleitung, in: Dominik Wagner-Diehl, Birthe Kleber und Katharina Kanitz (Hg.): Bildung, Biografie, Ungleichheit: Beiträge der Biografieforschung zum Verhältnis von Bildung und sozialer Ungleichheit, Opladen, Berlin, 7-16. <https://doi.org/10.2307/j.ctv153k5bx.3>
- Weis, Mirjam, Julia Mang, Barbara Baumann und Kristina Reiss (2020): Zuwanderung und Erfolg aus Sicht der PISA-Studie: Ein Gesamtüberblick von 2000 bis 2015, in: Petia Genkova und Andrea Riecken (Hg.): Handbuch Migration und Erfolg, Wiesbaden, 375-388. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-18236-6\\_27](https://doi.org/10.1007/978-3-658-18236-6_27)
- Weiß, Anja (2017): Soziologie globaler Ungleichheiten, Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 2220, Berlin.
- Weiß, Anja und Ariana Kellmer (2018): Soziale Aufstiege durch Migration, Lassen sich globale Ungleichheiten durch fallvergleichende qualitative Forschung rekonstruieren?, in: ZQF – Zeitschrift für qualitative Forschung, 19, Heft 1-2, 97-112. <https://doi.org/10.3224/zqf.v19i1-2.07>
- Wimmer, Andreas und Nina Glick Schiller (2003): Methodological Nationalism, the Social Sciences and the Study of Migration: An Essay in Historical Epistemology, The International Migration Review, in: Transnational Migration: International Perspectives, 37, Heft 3, 576-610. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2003.tb00151.x>
- Zanten, Agnès van, Stephen J. Ball und Brigitte Darchy-Koehlin (2015) (Hg.): World Yearbook of Education 2015: Elites, privilege and excellence, The national and global redefinition of educational advantage, London, New York.

## Zusammenfassung

Der Beitrag widmet sich der Untersuchung des Zusammenhangs von Migration und sozialer Mobilität durch Bildung und kombiniert hierfür eine biographieanalytische mit einer transnationalen Perspektive. Anhand der Bildungsbiographien von Jugendlichen mit Migrationsgeschichte wird rekonstruiert, wie Erfahrungen in und Beziehungen zu unterschiedlichen (trans-)nationalen Kontexten mit Möglichkeiten der Bildungsmobilität zusammenspielen und welche Bedeutung diesbezüglich globale Macht- und Ungleichheitsverhältnisse entfalten. Dabei wird deutlich, dass die „Eigenlogik“ der (Bildungs-)Biographien von Jugendlichen häufig quer zu nationalstaatlichen Logiken liegt und sich vor dem Hintergrund biographischer Prozessdynamiken und Wissensbestände vollzieht. Für die Untersuchung von Bildungsmobilität in Migrationsgesellschaften ergibt sich daraus, verstärkt die Erfahrungen und Perspektiven von Jugendlichen einzubeziehen und ihre Biographien jenseits eines methodologischen Nationalismus in ihrem zeitlichen Verlauf zu analysieren.

AUTORINNEN UND AUTOREN DIESES HEFTES

- Behrmann, Laura, Dr., Bergische Universität Wuppertal, Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften, Institut für Soziologie, Gaußstraße 2, 42097 Wuppertal
- Blome, Frerk, Dr., Universität Kassel, Internationales Zentrum für Hochschulforschung (INCHER), Mönchebergstraße 17, 34109 Kassel
- Dausien, Bettina, Prof. Dr., Universität Wien, Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft, Institut für Bildungswissenschaft, Sensengasse 3a, 1090 Wien
- Hackl, Jacqueline, BEd MA, Universität Wien, Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft, Institut für Bildungswissenschaft, Sensengasse 3a, 1090 Wien
- Hinrichsen, Merle, Dr., Goethe-Universität Frankfurt, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Pädagogik der Sekundarstufe, Theodor-W.-Adorno Platz 6, 60323 Frankfurt am Main
- Miethe, Ingrid, Prof. Dr., Justus-Liebig-Universität Gießen, Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft, Karl-Glöckner-Straße 21B, 35394 Gießen
- Schiek, Daniela, PD Dr., Universität Hamburg, Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Institut für Soziologie, Allendeplatz 1, 20146 Hamburg



Björn Milbradt, Anja Frank, Frank Greuel, Maruta Herding (Hrsg.)

## **Handbuch Radikalisierung im Jugendalter**

Phänomene, Herausforderungen, Prävention

2022 • 376 Seiten • Hc. • 46,00 € (D) • 47,30 € (A)

ISBN 978-3-8474-2559-5 • eISBN 978-3-8474-1706-4

Prozesse der Radikalisierung hin zum gewaltorientierten Extremismus stellen eine der großen Herausforderungen für demokratische Gesellschaften dar. Das Buch versammelt Beiträge von Expert\*innen der Forschung zu und Prävention von Radikalisierung im Jugendalter. Thematisiert werden die unterschiedlichen Phänomene Rechts extremismus, islamistischer Extremismus und Linksextremismus mit besonderem Bezug auf jugendspezifische Aspekte. Der Sammelband bietet eine problemorientierte Aufbereitung des Forschungsstandes und eine Grundlage für die Praxis der Radikalisierungsprävention.

[www.shop.budrich.de](http://www.shop.budrich.de)



Michael Obermaier, Amelie Bernal-Copano, Miriam Schilling

## Grundbegriffe der Kindheitspädagogik

Eine Einführung für das Studium der Erziehungswissenschaft und Sozialen Arbeit

Der Band bietet Studierenden einschlägige Grundlagentexte und eine wissenschaftliche Einführung in die wichtigsten Begriffe der Kindheitspädagogik. Dabei sollen die im Studienbuch aufgeführten Texte die Studierenden für theoretisch fundiertes, kritisch-reflexives Denken, Diskutieren und Handeln im Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit sensibilisieren. Didaktisch verbindet die Publikation analoges Lernen im Seminkontext (Kontaktzeit) mit Selbstlernphasen im digitalen Raum (Selbststudium) und ist von der inhaltlichen Architektur an den Semesterverlauf angepasst.

*Schriften der katho NRW, Band 40*  
2023 • ca. 200 S. • kart. • ca. 24,90 € (D) / 25,60 € (A)  
ISBN 978-3-8474-2497-0 • eISBN 978-3-8474-1641-8



Jann Schweitzer

## Sexuelle Bildung und soziale Ungleichheit

Rekonstruktionen sexueller Sozialisationsprozesse junger Erwachsener

Wie erleben junge Erwachsene ihre Sexualität? Welche Bedeutung besitzen dabei soziale Ungleichheitsverhältnisse? Wie wird die schulische Sexualerziehung aus der Perspektive von jungen Erwachsenen bei der Auseinandersetzung mit ihrer Sexualität empfunden? Die qualitativ empirische Studie rekonstruiert die sexuelle Sozialisation von jungen Erwachsenen und ihre sexuellen Einstellungs- und Handlungsmuster im Kontext sozialer Ungleichheit.

*Studien zu Differenz, Bildung und Kultur, Band 14*  
2023 • ca. 220 S. • kart. • ca. 29,90 € (D) / 30,80 € (A)  
ISBN 978-3-8474-2639-4 • eISBN 978-3-8474-1801-6



Manfred Liebel

## Kritische Kinderrechtsforschung

Politische Subjektivität und  
die Gegenrechte der Kinder

2023 • 284 Seiten • kart. • 34,90 € (D) • 35,90 € (A)

ISBN 978-3-8474-2708-7 • eISBN 978-3-8474-1876-4

Das Buch beleuchtet die Debatte und Forschung zu Kinderrechten. Es macht auf Themen aufmerksam, die bisher vernachlässigt wurden, und skizziert neue Konturen und ethische ebenso wie politische Herausforderungen einer kritischen Kinderrechtsforschung, die sich den Kindern als sozialen Subjekten verpflichtet sieht.

Es greift hierzu Diskussionen auf, die im Globalen Süden, insbesondere in Lateinamerika geführt werden.

[www.shop.budrich.de](http://www.shop.budrich.de)



R. Braches-Chyrek / C. Röhrner  
H. Sünker / J. Moran-Ellis (Hrsg.)

## Handbuch Kindheit, Ökologie und Nachhaltigkeit

2023 • ca. 500 Seiten • geb. • 69,90 € (D) • 71,90 € (A)

ISBN 978-3-8474-2649-3 • eISBN 978-3-8474-1819-1

Mit dem Fokus auf Orte und Kontexte des Lebens von Kindern bringt dieses Handbuch Beiträge zusammen, die unterschiedlichste soziale Konstellationen, die für kindliches Leben und Erleben wichtig sind, untersuchen. Diese werden analog zu aktuellen Fragen von Ökologie, Nachhaltigkeit und Naturbezug diskutiert, da Kinder nicht nur die Zukunft verkörpern, sondern stetig die Folgen ökologischer Probleme erleben und von diesen besonders betroffen sind.

[www.shop.budrich.de](http://www.shop.budrich.de)