



Konrad
Adenauer
Stiftung

VOM ARBEITERKIND ZUM AKADEMIKER

ÜBER DIE MÜHEN DES
AUFSTIEGS DURCH BILDUNG

Aladin El-Mafaalani



ClimatePartner^o
klimaneutral

Druck | ID: 53323-1311-1036



*Das Werk ist in allen seinen Teilen urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung ist ohne Zustimmung der Konrad-Adenauer-Stiftung e. V.
unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung in und Verarbeitung durch
elektronische Systeme.*

© 2014, Konrad-Adenauer-Stiftung e. V., Sankt Augustin/Berlin

Umschlagfoto: © willma... / photocase.com
Gestaltung: SWITSCH Kommunikationsdesign, Köln.
Druck: Bonifatius GmbH, Paderborn.
Printed in Germany.
Gedruckt mit finanzieller Unterstützung der Bundesrepublik Deutschland.

ISBN 978-3-944015-98-9

INHALT

5 | ZUSAMMENFASSUNG

Christine Henry-Huthmacher

9 | VORWORT

11 | EINLEITUNG

14 | SOZIALE UNGLEICHHEIT UND „VERERBUNG“ VON LEBENSCHANCEN

17 | BENACHTEILIGENDE SOZIALISATIONS- BEDINGUNGEN UND TYPISCHE HANDLUNGSMUSTER

23 | DER AUFSTIEG ALS DISTANZIERUNG VOM HERKUNFTSMILIEU

30 | WAS SIND MIGRATIONSSPEZIFISCHE BESONDERHEITEN?

38 | WORIN LIEGEN DIE BESONDEREN PROBLEME WÄHREND DES BILDUNGS-AUFSTIEGS?

41 | SCHLUSSFOLGERUNGEN

45 | LITERATUR

54 | DER AUTOR

54 | ANSPRECHPARTNERIN IN DER KONRAD-ADENAUER-STIFTUNG

ZUSAMMENFASSUNG:
VOM ARBEITERKIND ZUM AKADEMIKER

Die PISA-Studien haben in den letzten Jahren immer wieder darauf hingewiesen, dass der schulische Erfolg in Deutschland eng mit sozialer und ethnischer Herkunft zusammenhängt. Daraus wurde die Schlussfolgerung gezogen, dass Bildungschancen im Wesentlichen von Bildungssystemen abhängen. Aufstieg durch Bildung wurde zur allgemeinen Losung.

Professor Aladin El-Mafaalani zeigt in seiner empirischen Untersuchung *Vom Arbeiterkind zum Akademiker* sehr deutlich auf, dass beruflicher Erfolg und soziale Mobilität nicht nur auf das Bildungsniveau reduziert werden dürfen und dementsprechend die Ungleichheitsbedingungen nicht nur im Bildungswesen selbst zu finden sind. In seiner qualitativen Studie interviewte er vierzig „Extremaufsteiger“, die aus Unterschichtsfamilien stammten und in hohe Positionen aufgestiegen sind. Unter den Interviewten sind sowohl Menschen mit türkischem und vietnamesischem Migrationshintergrund als auch solche ohne Migrationshintergrund.

**1. TYPISCHE DENK- UND HANDLUNGSMUSTER
BENACHTEILIGTER KINDER ERSCHWEREN
DEN AUFSTIEG.**

Bildungsferne Kinder und Jugendliche – so El-Mafaalani – erfahren ihre grundlegende Prägung in einem familiären Umfeld, das durch Knappheit an ökonomischem Kapital (Geld, Besitz) kulturellem Kapital (Wissen, Bildung), aber auch an sozialem Kapital (soziale Netzwerke, Anerkennung) gekennzeichnet ist. Daraus entwickelt sich ein Habitus der Notwendigkeit, der in der konkreten Frage zum Ausdruck

kommt: Was bringt mir das? Das Lernen von Dingen, die nicht direkt verwertbar sind, macht aus Sicht der Kinder wenig Sinn. Diese funktionale Logik der Verwertbarkeit schränkt den Bildungshorizont nicht privilegierter Kinder deutlich ein und senkt den Motivationspegel etwas wirklich gut zu können, wie z. B. Musik oder Sprache.

Hinzu kommt, dass die schulischen Lerninhalte stets auf die Zukunft bezogen sind und damit keine gegenwärtige Bedeutung erhalten. Die milieuspezifische Sozialisation befördert nach Ansicht von El-Mafaalani schon früh ein Management von Knappheit, das nicht ohne weiteres veränderbar ist.

2. AUFSTIEGSMOTIVATION ERFOLGT ÜBER EMOTIONALE PERSÖNLICHE KRISE.

Der Wunsch reich und berühmt zu werden, ist gerade in den unteren sozialen Schichten sehr ausgeprägt. Bildung und Lernanstrengung sind – aus Sicht der Jugendlichen – allerdings nicht der Weg, der zu diesem Ziel führt. Populäre Aufsteiger aus der Sport-, Musik- und Unterhaltungsszene sowie diverse Castingshows zeigen, dass Aufstieg auch ohne Bildung gelingen kann. Was braucht es, damit Kinder und Jugendliche den Wunsch entwickeln, aufzusteigen? Allen Aufsteiger-Biografien gemeinsam waren: 1. Eine starke persönliche Irritation und Kränkung, die als emotionale Krise erlebt wurde und deren Ursache in der Herkunft gesehen wurde. Diese Krise führte zu der Einsicht, dass die Lebensverhältnisse wenig Möglichkeit bieten und sich der Betreffende selbst ändern muss. Mit diesem intrinsischen Motiv einher geht die Distanzierung von den Herkunftsfamilien. Damit verbunden ist die Gefahr der Entfremdung von Familie und Freunden. 2. Alle Aufsteiger hatten in ihrer Jugend eine Bezugsperson aus einem höheren Milieu, die sie unterstützte.

3. DIE AUFSTIEGSBIOGRAFIEN UNTERSCHIEDEN SICH ZWISCHEN DEUTSCHEN TÜRKISCHSTÄMMIGEN UND VIETNAMESISCHEN AUFSTIEGERN.

Zwar folgen die Biografien der Aufsteiger alle dem gleichen Muster, doch unterscheiden sie sich stark hinsichtlich der sich darauf ergebenden Schwierigkeiten. Im Vergleich zu türkischstämmigen Familien ist die Bindung in deutschen Familien vergleichsweise locker. Das macht die Distanzierung für Aufsteiger zur Herkunftsfamilie einerseits leichter,

andererseits haben sie es auch schwerer, weil deutsche Unterschichtsfamilien oft nur geringe Erfolgserwartungen an ihre Kinder haben. Das hat zur Folge, dass deutsche Kinder und Jugendliche viel stärker auf sich selbst gestellt sind und Bildungsengagement und -motivation selbst erzeugen müssen. Dagegen ist es in türkischen Familien oft umgekehrt: Solidarität und Autorität, Festhalten an Traditionen spielen in türkischstämmigen Familien eine große Rolle und prägen das Zusammenleben. Diese familiären Werte stehen im Widerspruch zu Erfolg und Bildung in Schule und Beruf. Gleichzeitig wird der Erfolg in Schule und Beruf von den Eltern ausdrücklich gewünscht. Diese widersprüchlichen Erwartungen der Herkunftsfamilie müssen Kinder und Jugendliche selbst auflösen.

Ähnlich wie türkischstämmige Kinder und Jugendliche wachsen vietnamesische Kinder überdurchschnittlich oft in prekären Lebenslagen und bildungsfernen Familien auf. Im Unterschied zu türkischstämmigen Kindern und Jugendlichen durchlaufen vietnamesische Kinder besonders erfolgreich das Bildungssystem. Zwar ist das Familienleben durch Autorität und Respekt geprägt, doch sind Schulleistungen der Kinder Familienziel und Familienaufgabe. Während in türkischstämmigen Familien Schule und Familie als unvereinbar wahrgenommen werden, haben vietnamesische Familien eine hohe Erwartungshaltung an die Leistung ihrer Kinder und relativ geringe Erwartungshaltung an die Familienloyalität.

FAZIT: AUFSTIEG DURCH BILDUNG – EIN INSTABILER PROZESS

Talent, Fleiß sowie Leistungs- und Lernbereitschaft der Kinder sind notwendig, aber nicht hinreichende Bedingungen für Erfolgskarrieren. Vielmehr müssen enorme Anpassungsleistungen vollzogen werden, die divergierende soziale Erfahrungen und Logiken vereinigen und gleichzeitig Distanzen ermöglichen und Trennungskompetenz erfordern. Interessanterweise sind die von El-Mafaalani interviewten Aufsteiger in der Regel nicht durch Lehrkräfte gefördert worden und haben über weite Strecken weder von der Familie noch von Institutionen die nötige Unterstützung und Anerkennung erfahren.

Der Aufstieg durch Bildung wird erschwert durch soziale Nebenwirkungen und ist immer wieder neu zu justieren. Der soziale Aufstieg ist immer wieder mit Problemen konfrontiert, die zu Stagnation oder sogar zur Umkehr führen können. Die Gefahr der Entfremdung von der eigenen Herkunft bei gleichzeitiger Ungewissheit eine neue soziale Heimat und Akzeptanz zu finden ist hoch und kann zu Identitätskrisen führen.

Sankt Augustin, im Januar 2014

Christine Henry-Huthmacher
Koordinatorin für Bildungs-, Familien- und Frauenpolitik
Hauptabteilung Politik und Beratung
der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

VORWORT

Der vorliegende Text basiert auf der Studie *Bildungsaufsteiger/innen aus benachteiligten Milieus*, die bis 2011 an der Fakultät für Sozialwissenschaft der Ruhr-Universität Bochum durchgeführt wurde und 2012 beim Verlag Springer VS erschienen ist. Mit Unterstützung der Konrad-Adenauer-Stiftung konnte die Ausgangsstudie fortgesetzt und das Sample ausgeweitet werden. Zugleich sollen mit dieser Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse wissenschaftliche Erkenntnisse einem breiten Publikum zugänglich gemacht werden. Daher wurde in diesem Rahmen auf die Darstellung der methodischen Grundlagen (narrative Interviews und dokumentarische Methode) und der umfangreichen Interviewauszüge vollständig verzichtet. Entsprechend ist ein Text entstanden, der in (gemäßigt) abstrakter Weise die Sensibilität für ungleiche Lebenslagen und zugleich für die Herausforderungen bei der Überwindung von sozialer Ungleichheit schärft.

Im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen die Erfahrungen und Handlungsmuster von Männern und Frauen, die sich durch Bildung in der Sozialstruktur von „unten nach oben“ bewegt haben. Während in der Ausgangsstudie lediglich vierzehn Interviews mit solchen Extremaufsteigerinnen und Extremaussteigern ausgewertet werden konnten, sind es mittlerweile vierzig. Als Vergleichsgruppen wurden zum einen solche Menschen interviewt, die in der Sozialstruktur „unten“ verblieben sind, sowie jene, die immer schon „oben“ waren.¹ Dabei waren nicht nur Einkommen und Berufsposition entscheidend, sondern insbesondere auch ein hohes Bildungsniveau (akademischer Abschluss), während die Herkunftsfamilie der Unter- bzw. der unteren Mittelschicht zugeordnet werden kann. Zusätzlich zur ursprünglichen Unterscheidung

von türkeistämmigen und einheimischen Aufsteigerinnen und Aufsteigern wurden nun auch die als besonders bildungserfolgreich geltenden vietnamstämmigen hinzugenommen (bei den Migrantinnen und Migranten sind die meisten der zweiten, wenige der dritten Generation zuzurechnen). Zusammen mit den Vergleichsgruppen wurden hierfür mehr als 100 Interviews berücksichtigt.² Die Tatsache, dass sich auch nach der Ausweitung der Untersuchungsgruppe die zentralen Befunde vollständig bestätigt haben und einige Teilaspekte weiter spezifiziert werden konnten, belegt die Reichweite der Erkenntnisse.³

Allerdings lassen sich wissenschaftliche Erkenntnisse nicht unmittelbar in praxiskompatible Handlungsempfehlungen ummünzen. Auch wenn dies am Ende des Textes in Ansätzen versucht wird, ist das Ziel der Studie, ein Verständnis für die Problemstellungen bei der Überwindung sozialer Ungleichheit zu entwickeln. Dies kann insbesondere für jene von Interesse sein, die sich beruflich mit benachteiligten Kindern und Jugendlichen beschäftigen. Da das Problemfeld „Chancen(un)gleichheit“ mittlerweile wieder als gesellschaftspolitisches Thema dauerhaft öffentlich diskutiert wird, leistet diese Studie vielleicht auch außerhalb pädagogisch-professioneller Kreise einen Beitrag und soll explizit auch einer interessierten Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt werden.

- 1| *Lediglich Abstiegsverläufe wurden nicht selbst untersucht (vgl. hierzu Schmeiser 2003).*
- 2| *Eine ausführliche Publikation der Ergebnisse der Vietnamstämmigen ist 2014 geplant (El-Mafaalani 2014).*
- 3| *Die eigenen Ergebnisse wurden zudem permanent mit anderen Studien rückgekoppelt (vgl. u. a. Pott 2002; King 2008a/b/c; Jünger 2008; Badawia 2002; Leenen u. a. 1990; Schmitt 2010; Grundmann u. a. 2008; Walter 2011; Willis 1977).*

EINLEITUNG

Marktwirtschaftlich-liberale Gesellschaften zeichnen sich durch das Versprechen aus, dass jeder Mensch aus eigener Macht mit Geschick, Fleiß und Talent seines Glückes Schmied werden kann. Dieses meritokratische Versprechen basiert zum einen darauf, dass die individuelle Leistung den Status und den Erfolg einer Person bestimmt; zum anderen besteht es darin, dass hierfür – nicht nur formal, sondern auch real – gleiche Chancen bestehen müssten. Dieses bisher nicht realisierte Ideal kann auch dann als Legitimation gesellschaftlicher Verhältnisse dienen, wenn es zu einer Annäherung kommt bzw. diesbezügliche Bemühungen feststellbar sind. In genau diesem Zusammenhang erscheint es problematisch, dass verschiedene (international vergleichende) Studien zeigen, dass die Diskrepanz zwischen Ideal und Realität in Deutschland besonders groß ist und Hinweise vorliegen, dass die Differenzen in den Lebenschancen tendenziell größer werden. „Jeder ist seines Glückes Schmied“ steht also in einem beharrlichen Spannungsverhältnis zu: „Wie der Vater, so der Sohn“.¹

Dieses Thema ist nicht neu. Bereits die Bildungsreformen der 1960er und 1970er wurden durch Ungleichverteilungen in den Bildungschancen angestoßen (Plicht 1964; Dahrendorf 1965). Die anschließende Bildungsexpansion führte dazu, dass sich die Bildungschancen für alle deutlich verbessert haben. Dies hat aber nicht dazu geführt, dass die soziale Ungleichheit zwischen den Schichten abgenommen hat. Vielmehr ist es empirisch nachweisbar, dass eine Ver-

doppelung der Chancen für alle zu einer Erhöhung von Ungleichheit geführt hat.² Die *These des Fahrstuhleffekts* beschreibt genau diesen Zusammenhang, nämlich dass fast alle Menschen eine Etage aufsteigen, aber dadurch der Abstand der Menschen nicht verkleinert wurde – lediglich die „Aussicht“ hat sich für alle verbessert, weshalb die Stabilität sozialer Ungleichheit intuitiv kaum wahrgenommen wurde. Zudem hat ein Prozess der (tendenziellen) *Unterschichtung der Sozialstruktur*³ durch (Gastarbeiter-)Migration stattgefunden, was nicht zuletzt auch damit zusammenhängt, dass gezielt bildungsferne Menschen ausschließlich für körperliche Tätigkeiten angeworben wurden.

Um nun zu untersuchen, inwieweit und unter welchen Bedingungen dennoch soziale Mobilität, also sozialer Aufstieg, möglich ist, soll im Folgenden die Analyse von Biographien vorgestellt werden, in denen ein Aufstieg durch Bildung vollzogen wurde. Hierfür wurden Menschen in Spitzenpositionen in Wirtschaft, Wissenschaft, Kunst/Kultur, öffentlicher Verwaltung und Politik interviewt, deren Eltern aus der Unterschicht, bestenfalls aus der unteren Mittelschicht stammen.⁴ Auch wenn es durchaus – wenn auch selten – möglich ist, ohne akademische Bildung in solche Spitzenpositionen zu gelangen, wurden für die Studie lediglich Akademiker/innen aus benachteiligten Milieus ausgewählt, da der Aufstieg durch Bildung im Zentrum des Interesses steht.

Zunächst werden im folgenden Abschnitt (2) allgemeine Befunde zum Bereich sozialer Ungleichheit und zur „Vererbung“ von Lebenschancen dargelegt, bevor dann (3) benachteiligende Sozialisationsbedingungen und hieraus folgende typische Denk- und Handlungsmuster, die sowohl bei Aufsteigerinnen und Aufsteigern als auch bei weniger erfolgreichen Menschen aus unteren Schichten nachweisbar sind, skizziert werden. Im darauffolgenden Abschnitt (4) werden die aufstiegsspezifischen Besonderheiten erläutert, wobei hier als zentraler Befund die Distanzierung vom Herkunftsmilieu ausführlicher beschrieben wird. Erst im anschließenden Teil (5) werden migrationspezifische Besonderheiten während des Aufstiegs beschrieben, wobei der Schwerpunkt auf der Gruppe der türkeistämmigen Aufsteiger/innen liegt und vietnamstämmige lediglich skizziert werden. Die Problemstellungen und notwendigen Fähigkeiten während des Bildungsaufstiegs werden im vorletzten Abschnitt (6) schemenhaft zusammengefasst, bevor die abschließenden Schlussfolgerungen (7) auch auf politische und professionelle Herausforderungen eingehen.

- 1| *Dies ist keineswegs nur auf das Bildungswesen beschränkt. Sowohl Pollak (2010) als auch Hartmann (2007) können in umfangreichen international vergleichenden Studien ähnliche Zusammenhänge auch für die berufliche Positionierung und die Einkommensverteilung nachweisen.*
- 2| *Man stelle sich vor, in einem Betrieb würden von heute auf morgen alle Gehälter verdoppelt. Alle würden sich freuen und besser fühlen, kaum jemand hätte Interesse daran, hierin etwas Negatives zu sehen. Allerdings würde das auch bedeuten, dass einer führenden Mitarbeiterin, die bisher 5.000 Euro verdiente, nun ein Gehalt von 10.000 Euro zusteht, währenddessen ein anderer Mitarbeiter, der bisher 1.500 Euro verdiente, nun ein Gehalt von 3.000 Euro erwarten kann. Aus einer Differenz von 3.500 Euro wird eine Differenz von 7.000 Euro. Ein Verdoppelung aller Gehälter bedeutet also auch eine Verdoppelung der Differenz zwischen den Gehältern. Ähnlich lässt es sich mit den Bildungschancen beschreiben. Alle sozialen Schichten konnten in etwa ihre Bildungschancen verdoppeln, was dazu geführt hat, dass sich die Differenz in der Bildungsbeteiligung eher vergrößert hat, zumindest ist sie nicht kleiner geworden (vgl. Pollak 2010; Geißler 2011; Vester u. a. 2001; Vester 2008).*
- 3| *Mit dem Begriff der Unterschichtung wird der Prozess bezeichnet, dass durch Migration eine neue Unterschicht „importiert“ wurde. Dieser Prozess hat den Fahrstuhleffekt, also die Verbesserung der Bildungs- und Einkommenschancen weiter Teile der einheimischen Bevölkerung, maßgeblich gefördert.*
- 4| *Das Sample (die Zielgruppe für die Interviews) wurde in Anlehnung an den Bildungstrichter (vgl. z. B. HIS 2009) zusammengestellt.*

SOZIALE UNGLEICHHEIT UND „VERERBUNG“ VON LEBENSCHANCEN

WAS BEDEUTET SOZIALE BENACHTEILIGUNG?

Benachteiligung ist ein sehr dehnbarer Begriff, der häufig nicht solide definiert wird. Während insbesondere in der Berufspädagogik einige Definitionen den Schwerpunkt auf *reale Problemstellungen* legen (vgl. Bohlinger 2004; Bojanowski 2008), wie beispielsweise kognitive oder physische Beeinträchtigungen, Brüche in der Schulbiographie oder auch erschwerte Arbeitsmarktzugänge (u. a. aufgrund konjunktureller Entwicklungen), sind in der Soziologie zwei Modelle zur Identifikation von Chancen(un)gleichheit und damit von Benachteiligung gebräuchlich, die sich an den beiden zentralen Gerechtigkeitsbegriffen, Verteilungs- bzw. Leistungsgerechtigkeit, orientieren und einen eher *makroskopischen Blick auf soziale Ungleichheiten* legen (vgl. Geißler 2008). Demnach ist von Benachteiligung die Rede, wenn (a) die Verteilung von gesellschaftlich relevanten Ressourcen (Abschlüsse, Einkommen, Berufspositionen etc.) nicht (annähernd) proportional zwischen verschiedenen *Gruppen* verteilt ist (insbesondere nach den Merkmalen Geschlecht, ethnische und soziale Herkunft, Region); oder wenn (b) die Verteilung von gesellschaftlichen Ressourcen nachweisbar nicht (ausschließlich) durch *individuelle* Kompetenzen und Leistungen legitimiert ist. Ein auf Proporz ausgelegtes Gerechtigkeitsmodell (a) geht also davon aus, dass gesellschaftlich relevante Begabungen und Potenziale der

Menschen nach den kollektiven Merkmalen Geschlecht, ethnische und soziale Herkunft annähernd gleich verteilt sein müssten, und definiert eine systematische Abweichung in den Bildungsabschlüssen entsprechend als Benachteiligung im Sinne von nicht realer Chancengleichheit. Demgegenüber fokussiert das meritokratische Modell (b) die tatsächlich entwickelten Kompetenzen und geht nur dann von Chancengleichheit aus, wenn „jeder nach seinen Fähigkeiten und Leistungen“ in der Gesellschaft positioniert ist, wobei die Entwicklung von Leistungsfähigkeit weitgehend ausgeblendet wird.

Die beiden soziologischen Modelle basieren nicht nur auf philosophischen Gerechtigkeitsbegriffen, sondern auch auf gesellschaftlich akzeptierten Formen der Legitimation von Ungleichheit. Es geht also nicht darum, alle gleich zu machen – wie dies häufig unterstellt wird – sondern ganz dezidiert darum, die geltenden, marktwirtschaftlichen und grundrechtlich verankerten Grundsätze legitimer Ungleichverteilung in den Blick zu nehmen: „Wer viel leistet, soll mehr haben“ sowie „Die Herkunft und das Geschlecht dürfen keinen strukturellen Unterschied machen“. Konkret heißt das: Benachteiligung wird nicht dann festgestellt, wenn es Menschen gibt, die wenig Geld oder formale Bildung erworben haben, sondern dann, wenn das Einkommen bzw. der Bildungsabschluss messbar mit der Herkunft oder dem Geschlecht zusammenhängt (a) oder aber nicht der Kompetenz bzw. der erbrachten Leistung entspricht (b). Nach *beiden* Modellen kann Benachteiligung in Deutschland in umfassender Weise und stärker als in anderen Staaten nachgewiesen werden, insbesondere in Bezug auf Bildungs-, Einkommens- und Karrierechancen. Das heißt: Sozial ungleiche Lebensbedingungen und -chancen werden strukturell reproduziert.

WO ENTSTEHT UND WIE WIRKT BENACHTEILIGUNG?

Die *Ursachen der Reproduktion sozialer Ungleichheit* werden in den Sozialwissenschaften auf drei grobe Bereiche bezogen: Die *Familie und das soziale Umfeld* böten ungleiche Startbedingungen und Unterstützungen, weshalb die Potenziale der Kinder nicht hinreichend ausgeschöpft würden,¹ das *Bildungssystem und seine Institutionen* würden primär selektieren und nicht hinreichend fördern, um ungleiche Startchancen auszugleichen,² und das *individuelle Entscheidungsverhalten* der Kinder und ihrer Eltern trage dazu bei, dass höhere Bildungsverläufe und Berufspositionen gar nicht erst angestrebt werden (geringe Bildungsaspira-

tionen). In Bezug auf das Schulsystem sind diese drei Aspekte hinreichend belegt (vgl. bereits Preuß 1970). Bei näherer Betrachtung stellt sich zudem heraus, dass dieser Herkunftseffekt langfristig wirksam bleibt. Über alle biographischen Etappen lassen sich soziale Selektionsprozesse nachzeichnen: auf verschiedenen Ebenen des Bildungswesens, insbesondere bei den Übergängen nach der Grundschule (Zugang zum Gymnasium) sowie nach dem (allgemeinbildenden) Schulabschluss (Hochschulzugang und Aufnahme eines Studiums); darüber hinaus auch bei der Studienwahl und der Häufigkeit von Studienabbrüchen, aber interessanterweise auch beim Übergang von der Hochschule in den Arbeitsmarkt, beim Einkommen und bei den Karriereverläufen (vgl. Hartmann 1995; Hartmann 2002; Schittenhelm 2010). Konkret bedeutet dies: (Gast-)Arbeiterkinder haben selbst dann, wenn sie ein Studium erfolgreich abschließen, geringere Karrierechancen als Vergleichsgruppen. Und selbst nach erfolgreich abgeschlossener Promotion lässt sich ein Herkunftseffekt nachweisen (vgl. Hartmann 2002).

Daran wird deutlich, dass beruflicher Erfolg und soziale Mobilität nicht *nur* vom Bildungsniveau abhängen und dementsprechend die Ungleichheitsbedingungen nicht *nur* im Bildungswesen selbst zu finden sind. Vielmehr sind es gesellschaftliche Strukturen, in denen auf verschiedenen Ebenen soziale Filter wirksam sind (und in die auch das Bildungswesen eingebettet ist). Es scheinen also unsichtbare Mechanismen zu wirken, die sich aus einem intuitiven Zugang kaum erschließen, sondern lediglich wissenschaftlich messbar und rekonstruierbar sind.

- 1| *Mehrere Studien haben gezeigt, dass bereits beim Schuleintritt ein Herkunftseffekt sehr deutlich nachweisbar ist. Zudem wird der Leistungsunterschied zwischen Schüler/innen bildungsferner und privilegierter Familien während der Sommerferien messbar größer (vgl. Becker u. a. 2008; Ditton 2008; Maaz u. a. 2010). Die Sozialisationsbedingungen in den Familien und im familialen Umfeld, insbesondere im Wohnumfeld, sind für die Erklärung der Diskrepanzen in der schulischen Leistungsentwicklung entscheidende Größen. Dies gilt in besonderer Weise ab dem Übergang in die weiterführende Schule (vgl. u. a. Maaz u. a. 2010). In Zusammenhang mit der Benachteiligung von Migrantenkindern hat sich insbesondere der Ansatz der institutionellen Diskriminierung etabliert (vgl. Gomolla/Radtke 2002; Dravenau u. a. 2008). Eine Zusammenstellung der entscheidenden institutionellen Mechanismen im Kontext sozialer Ungleichheit ist im Rahmen dieses Textes nicht möglich (vgl. hierzu ausführlich El-Mafaalani 2011a; 2011b; 2012b).*

BENACHTEILIGENDE SOZIALISATIONSBEDINGUNGEN UND TYPISCHE HANDLUNGSMUSTER

WIE LÄSST SICH DAS AUFWACHSEN IN „BILDUNGSFERNEN“ BZW. „BENACHTEILIGTEN“ LEBENSVERHÄLTNISSEN BESCHREIBEN?

Ein Kind wächst in einem vielschichtigen System auf (Bronfenbrenner 1981), das eine (schicht-)spezifische Ressourcenausstattung aufweist und in dem sich entsprechend Strategien, Symbole, Praktiken usw. etabliert haben, die sich in diesem spezifischen Kontext zur Bewältigung des Alltags als nützlich erwiesen haben. Hierzu gehören zu Beginn Familie und Verwandtschaft, später Nachbarschaft und im Laufe der Zeit schließlich auch Stadt(teil), Peers und Institutionen, insbesondere Kita und Schule, aber auch Sport- und Musikvereine usw.

Die ersten sozialen Erfahrungen werden in der Familie gemacht und damit werden hier auch die grundlegenden Prägungen ausgebildet. Die familiäre Sozialisation ist u. a. durch das zur Verfügung stehende Einkommen, das Bildungsniveau der Eltern und die sozialen Netzwerke der Familie geprägt. Diese drei Ressourcen werden auch als ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital bezeichnet (vgl. Bourdieu 1983). In der Familie wird dementsprechend ein selektiver Ausschnitt des sozialen Lebens erlebt, der einen Mikrokosmos gesellschaftlicher Verhältnisse – man

könnte auch sagen: eine schichtspezifische Alltagskultur – als „natürlich“ manifestiert. All das, was in den frühen Lebensphasen bewusst oder unbewusst erlebt und erlernt wird, stellt für das Kind die gesamte soziale Welt dar: Sprachgebrauch, Gestik, Mimik, Umgangsformen, Geschlechterrollen, Körperlichkeit, Kleidung, Freizeitgestaltung, Ernährung, Wohnraum, Architektur und Freundschaften, soziale Werte, (Selbst-)Disziplin, Leistungsbewusstsein usw. werden nicht in der ganzen Bandbreite des gesellschaftlich Möglichen erfahren, sondern nur in spezifischer (sozialstrukturell geprägter) Form.

Das Leben eines kleinen Kindes ist aus dieser Perspektive ein nahezu identisches Abbild des Lebens der Eltern: Sind die Eltern arbeitslos, arm, bildungsfern, dann hat das Kind arbeitslose, arme, bildungsferne Eltern; haben Eltern unterstützende Netzwerke, dann hat das Kind sie auch; das Kind isst, trinkt, erlebt genau das gleiche wie die Eltern. Bei der Nahrungsaufnahme einer schwangeren Frau oder beim Rauchen in der Anwesenheit von Kindern sind die Einflüsse auf das Leben des Kindes offensichtlich, weshalb es auf der Hand liegt, dass es in diesen Fällen eine (mittlerweile) ausgereifte gesellschaftliche Sensibilität gibt. Weniger selbstverständlich ist die Erkenntnis, dass der gesamte Alltag eines Kindes mit dem Alltag der Eltern korrespondiert, was u.U. schwerwiegende positive oder negative Folgen haben kann. Auf der einen Seite sinkt zwar mit steigendem Alter der Einfluss der Eltern, auf der anderen Seite finden aber bereits in frühen Jahren fundamentale Prägungen statt, wodurch sich der nachhaltige Herkunftseffekt erklären lässt.

Bereits sehr früh finden also erste Erfahrungen der Zugehörigkeit zu einer Gruppe statt und gleichsam entstehen erste milieuspezifische Denk- und Handlungsmuster. Der Milieubegriff impliziert, dass sich Menschen, die sich nie begegnet sind, ähneln. Sie teilen gemeinsame Vorlieben, Praktiken, Werte und Symbole, da sie ähnliche Erfahrungen gemacht haben, die sich in Form ähnlicher Denk- und Handlungsmuster (Habitus) abbilden. Die Entwicklung des Habitus findet dabei bereits in der Familie statt. Aber auch die späteren sozialen Beziehungen sind in der Regel vom näheren Umfeld der Familie und dem Wohnort bzw. Stadtteil inklusive der dort ansässigen pädagogischen Einrichtungen, Schulen und Freizeitinstitutionen geprägt, die in der Regel nicht nur eine physische, sondern auch eine soziale Nähe zum Familienmilieu aufweisen. In einer Stadt – u. a. durch den Wohnungsmarkt – entsteht eine räumliche Konzentration von Privilegierung und Benachteiligung, die als ein sozialräumliches

Abbild der Sozialstruktur den Lebensraum von Kindern stark beeinflusst. Alles kommt im räumlichen Umfeld zusammen: Bildung, Geld, Solidarität, Gesundheit, Kriminalität usw., aber auch regional sehr unterschiedliche Bildungsangebote (Strohmeier 2006; 2009; Ditton 2004). Hier festigt sich also ein Habitus als ein Muster, das in relativ unsichtbarer Form zur Reproduktion sozialer Ungleichheit beiträgt.

Der Habitus eines Menschen wird nach Pierre Bourdieu (1987) als dauerhaftes Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster beschrieben, von dem aus die soziale Welt erlebt wird. Er entsteht in einem Ausschnitt der Sozialstruktur mit spezifischen sozialen Praxisformen und reproduziert diese dann wieder (in mehr oder weniger modifizierter Form). Es handelt sich also um Muster und Routinen, die – bildlich gesprochen – hinter dem Rücken der handelnden Person wirken. Anders als viele andere klassische Soziologen konstruiert Bourdieu den Habitusbegriff als das Zusammenwirken *schichtspezifischer* Routinen und Muster, deren Entstehungsbedingungen historisch gewachsene Herrschaftsverhältnisse bilden. Der entwickelte Habitus reproduziert diese Herrschaftsverhältnisse wieder usw. Der Habitus umfasst dabei vier Dimensionen, die weit über die ökonomischen Existenzbedingungen hinausreichen: die moralische Ebene gehört genauso dazu wie die körperliche, kognitive und ästhetische.

WIE SEHEN TYPISCHE DENK- UND HANDLUNGSMUSTER BENACHTEILIGTER KINDER AUS?

Untere Schichten zeichnen sich nach Bourdieu durch einen *Habitus der Notwendigkeit* aus, ein Habitus also, der bei der Wahrnehmung einer Situation die Funktionalität, Anwendbarkeit oder eben die Notwendigkeit in den Vordergrund stellt. Dies erscheint plausibel, da die Sozialisationsbedingungen in unteren Schichten durch Knappheit an ökonomischem Kapital (Geld, Besitz) und kulturellem Kapital (Wissen, Bildung), aber auch an sozialem Kapital (soziale Netzwerke, Anerkennung) gekennzeichnet sind und der Habitus auf ein Management dieser Knappheit ausgerichtet ist. Im Zustand höchster Knappheit muss permanent gefragt werden, ob etwas auch wirklich notwendig ist, wofür man etwas macht, ob es „etwas bringt“, welcher konkrete Sinn dahinter steckt. Ein Kind, das in diesen Verhältnissen aufwächst, entwickelt eine „Mentalität“, in der solche Nutzenabwägungen in allen Lebensbereichen handlungsleitend werden, u. a. auch in der Schule. So ist der Zugang zu Bildung als Selbstzweck, zu Wissen, das keiner unmittelbaren lebenspraktischen Anwen-

derung dient, sowie zur Kompetenzentwicklung und -ausweitung in Bereichen, die im Herkunftsmilieu keine Anerkennung finden, weitgehend habituell versperrt.

Dass die Entstehung dieser habituellen Muster bereits in der Kindheit beginnt, konnte beispielsweise Rahel Jünger empirisch zeigen. Sie stellt heraus, dass bei Kindern aus benachteiligten – oder wie sie es formuliert: „nichtprivilegierten“ – Familien im Zusammenhang mit Schule und Bildung die folgenden drei Aspekte auffällig sind:

„*Erstens* hat das Lernen von Dingen, die in den Augen der Kinder später nicht direkt verwendbar sind, wenig Sinn, womit auch die Motivation wegfällt, sich etwas anzueignen, das nicht in einem direkten Verwertungszusammenhang steht. Ein Junge beispielsweise, der nicht Sänger werden möchte, muss in den Augen der Kinder auch nicht singen lernen [...]. Und ein Kind, das nicht SportlerIn oder TurnlehrerIn werden will, muss eigentlich gar nicht am Turnen teilnehmen. *Zweitens* wird der Bildungshorizont der nichtprivilegierten Kinder deutlich eingeschränkt. Denn Gehalte, die über den basalen Zweck hinausgehen, wie die Freude an der Sprache oder an der Musik, ihre Schönheit, oder stilistische Feinheiten der Sprache usw., können mit der funktionalen Logik nicht aufgenommen werden. Dies kann auch dazu führen, dass die Motivation etwas wirklich gut können zu wollen, wegfällt. *Drittens* werden die schulischen Lerninhalte stets auf die Zukunft bezogen und erhalten damit keine eigene gegenwärtige Wichtigkeit und Bedeutung“ (Jünger 2010, S. 177 – Hervorhebungen A.E.M.; vgl. auch Kramer 2011).

Die milieuspezifische Sozialisation befördert also schon früh eine Handlungslogik, die als „Management von Knappheit“ bezeichnet werden kann. Menschen, die in ähnlichen Knappheitsverhältnissen aufwachsen, teilen gemeinsame Erfahrungen und folgen in ihren Handlungsmustern ähnlichen sozialen Logiken, so dass man auch von unterschichtspezifischen Milieus, Arbeiterkulturen oder auch Subkulturen sprechen kann.¹ In einem solchen Milieu funktioniert der Habitus „reibungslos“, denn alle denken auf eine analoge Weise und verstehen sich entsprechend spielend. Handlungssituationen können antizipiert werden und routinierete Muster lassen jede Handlung „natürlich“ erscheinen. Unabhängig davon, wie irritierend, „unvernünftig“ oder befremdlich diese Muster erscheinen mögen: Zahlreiche Studien haben zeigen können, dass diese Routinen nicht nur aus den Lebenserfahrungen und Sozialisationsbedin-

gungen – also aus den jeweiligen Biographien – heraus plausibel rekonstruiert werden können, sondern darüber hinaus zur Bewältigung des Alltags auch tatsächlich funktional und nützlich sind.²

Daher lässt sich zunächst festhalten: Menschen, die in ähnlichen Milieus aufgewachsen sind und entsprechend homologe Habitusformen ausbilden, teilen in hohem Maße explizites und implizites Wissen, Routinen, Symbole usw. Demgegenüber verursachen soziale Kontexte, die eine große soziale Distanz zu den Entstehungsbedingungen des Habitus (dem Herkunftsmilieu) aufweisen, Unsicherheit, Unwohlsein oder gar Vermeidungshandeln; hier fühlt man sich „fehl am Platz“ oder hat das Gefühl, „das ist nichts für mich/uns“. In jedem Fall fehlen Intuition und Automatismen für das richtige Verhalten. Solche Situationen werden anschließend (zumindest tendenziell) vermieden. Entsprechend ist aus habitustheoretischer Perspektive die wahrscheinlichste Praxis ein Verbleib im Herkunftsmilieu. Anders als in traditionellen Gesellschaften, in denen die Lebenschancen eines Menschen explizit von seiner Herkunft abhängen, sind die sozialen Barrieren heute zunehmend unsichtbarer geworden, wirken implizit im Individuum und tragen auf eine unscheinbare Weise zur Reproduktion gesellschaftlicher Strukturen bei. Eben weil sich diese unsichtbaren Mechanismen der Reproduktion dem alltäglichen Wahrnehmen weitgehend entziehen, kann sich die Vorstellung verbreiten und festigen, Talent und Fleiß seien die zentralen Kriterien für Erfolg in Bildungssystem und Beruf. Wie eingangs erläutert wurde, weist eine Fülle von Studien darauf hin, dass diese Vorstellung – besonders in Deutschland – nur in eingeschränktem Maße die soziale Realität erfasst.

Pierre Bourdieu konnte bereits in den 1960ern in verschiedenen Studien zeigen, dass sich der Habitus eines Menschen, der in prekären Lebensverhältnissen aufwächst, in allen vier habituskonstitutiven Dimensionen (Moral, Geist, Körper, Ästhetik) widerspiegelt: so u. a. im Hinblick auf den Kunstgeschmack, den Lebensstil, den Konsum, die Ernährung und auch das Verständnis und die Bedeutung von Bildung. In all diesen Bereichen zeigt sich, wie die sozial ungleichen Erfahrungen in Kindheit und Jugend das gesamte spätere Leben prägen. Der in den frühen Lebensphasen entwickelte Habitus ist – so die Theorie – dauerhaft und kaum noch wandelbar, wobei es sich nicht um eingleisige „Schienen“, sondern vielmehr um „Leitplanken“ handelt, die einen Raum an Möglichkeiten für Kreativität und Innovation offenhalten, aber auch Grenzen manifestieren, die nicht mehr ohne Weiteres wandelbar sind.

Da nun Aufsteiger/innen die starke Tendenz zur Vererbung sozialer Lebenschancen durchbrochen haben, ist anzunehmen, dass diese spezifische Gruppe über einen spezifischen Erfahrungshorizont verfügt. Sozial Mobile haben auf ihrem Weg von unten nach oben mehrere soziale Milieus erlebt, wodurch ihre Biographien zur Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse besonders vielversprechend erscheinen.³

- 1| *Selbst Jugendsubkulturen können als Ergebnis der Suche nach sowohl Abgrenzung von Altem als auch „habituellem Übereinstimmung“ (Bohnsack 2002) verstanden werden. Während die Abgrenzung alle eint, bildet die Suche nach habituellem Übereinstimmung selbst in Jugendgruppen sozialstrukturelle Differenzen aus. Während die Punkszene durch ihre eher gesellschaftskritische Haltung besonders Mittelschichtskinder anzieht, wird in der Gangsta Rap Szene genau das Gegenteil präferiert, indem soziale Hierarchien und Geschlechterverhältnisse hier auf extreme Weise fortgeführt werden, wodurch sich die hohe Anziehungskraft für Unterschichtskinder erklären lässt.*
- 2| *In Spielen zeigen sich genau solche Zusammenhänge. Im Vereinsfußball spielen einige Mannschaften „wegweisenden“ und in hohem Maße erfolgreichen Fußball (bspw. der FC Barcelona oder Borussia Dortmund). Spielanlage, Taktik und Philosophie sind dabei maßgeblich von den Ressourcen des Vereins abhängig. Daher ist es nicht nur nachvollziehbar, sondern in ebenso hohem Maße rational, dass Vereine, die keine vergleichbare Ressourcenausstattung haben, sich nicht an dieser Spielweise orientieren – und wenn doch, dann eher an einer Gegenstrategie für den Fall, dass sie gegen einen dieser Eliteclubs antreten müssen. Im Unterschied zum professionellen Vereinsfußball sind milieu-spezifische Denk- und Handlungsmuster weniger bewusst und explizierbar, sondern stärker ansozialisiert.*
- 3| *Während eine Praxis- und Anwendungsorientierung mit der prekären Ressourcenausstattung der Herkunftsfamilie zusammenhängt und damit für Kinder und Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund gleichermaßen gilt, lassen sich darüber hinaus migrationspezifische Besonderheiten feststellen, die in Abschnitt 4 skizziert werden.*

DER AUFSTIEG ALS DISTANZIERUNG VOM HERKUNFTSMILIEU

(WIE) ENTSTEHT ÜBERHAUPT EIN AUFSTIEGSMOTIV?

Zunächst kann man feststellen, dass *kein* klassisches Aufstiegsmotiv rekonstruierbar ist und entsprechend auch kein Aufstiegsplan. Es handelt sich bei den erzählten Aufstiegsprozessen um nicht-intendierte Aufstiegsprozesse. Aufsteigen bzw. reich und mächtig werden, das wollen im Prinzip alle benachteiligten Gruppen, was verständlich erscheint, da es genau an Geld und Anerkennung permanent fehlt. Doch bei der Analyse von tatsächlich gelungenen Aufstiegen stellt sich heraus, dass der innere Wille sich selbst zu ändern bzw. zumindest die Offenheit zur Veränderung eine notwendige Voraussetzung darzustellen scheint. Wer reich und berühmt werden möchte, der ist zum einen im Prinzip mit sich selbst zufrieden und sieht lediglich in äußeren Rahmenbedingungen ein Problem (insbesondere Geld) und wird zum anderen auch durch relativ attraktive Angebote abgelenkt. Bestimmte Vorbilder, insbesondere Sportler und Musiker, suggerieren, dass man so bleiben kann, wie man ist, und dennoch reich und berühmt werden kann. Ein typisches Aufstiegsmotiv („Vom Tellerwäscher zum Millionär“ oder moderner ausgedrückt: „Vom Ghetto-Kid zum Gangsta-Rapper oder Fußballprofi“) korrespondiert mit diversen populären Beispielen vom Aufstieg *ohne* Bildung – Bushido, Mesut Özil und diverse Castingshows seien nur beispielhaft ge-

nannt.¹ Ein solches instrumentelles Aufstiegsmotiv lag überraschenderweise bei keinem der Aufsteiger vor. Vielmehr haben die erfolgreichen Bildungsaufsteiger das eigene Denken und Handeln problematisiert. Aus dieser Perspektive entwickelten sie ein Bedürfnis nach einer zunächst noch unspezifischen Veränderung und anschließend den Drang, an *sich selbst* zu arbeiten, sich selbst zu verändern.²

Wo kein Aufstiegsmotiv ist, da kann auch kein Aufstiegsplan sein. Die Abwesenheit eines Plans ist nicht überraschend, da eine realistische langfristige Planung bereits Erfahrungen bzw. Wissen voraussetzt, über das die interviewten Aufsteiger/innen und ihre Familien nicht verfügen konnten. Metaphorisch gesprochen kann zwar in der Retroperspektive gesagt werden, dass die Aufsteiger/innen die soziale Treppe von unten nach oben aufgestiegen sind, in der biographischen Erzählung erscheint jedoch nicht die gesamte Treppe, sondern jeweils nur eine einzelne Stufe. Das Ziel bzw. der Plan war es nicht, die soziale Leiter aufzusteigen, sondern jeweils nur eine Sprosse. Es handelt sich also um eine *sukzessive Entwicklung*. Keine/r der Aufsteiger/innen ist mit der dafür nötigen Selbstsicherheit davon ausgegangen, dass die jeweils nächste Herausforderung auch sicher bewältigt werden kann. Ein ständiges Abwägen zwischen Sicherheit und Weiterentwicklung ist deutlich erkennbar, wobei eine *implizite Risikowahrnehmung* im biographischen Verlauf rekonstruierbar ist, die sich zum einen als Risiko des Scheiterns, zum anderen als Risiko der Entfremdung verstehen lässt.

WAS PASSIERT WÄHREND DES AUFSTIEGS MIT DER PERSÖNLICHKEIT?

Während mit dem Habitusbegriff widerspruchsfrei erklärt werden kann, wie die Reproduktion sozialer Verhältnisse vonstattengeht, bleibt auch bei Bourdieu die Frage weitgehend offen, wie es dazu kommt, dass ein Mensch aufsteigt, was mit dem Habitus passiert, wenn er aufsteigt und sein Herkunftsmilieu verlässt, und insbesondere auch, wie dieser Aufstiegsprozess verläuft. Im Folgenden soll zunächst der allen Aufsteigerinnen und Aufsteigern gemeinsame Erfahrungsraum dargestellt werden, um anschließend auf die Unterschiede zwischen Einheimischen und Migrantinnen und Migranten einzugehen.

Was passiert nun mit dem Habitus während des Aufstiegs? Der Habitus der Aufsteiger/innen verändert sich umfassend. Unter einer solchen Habitustransformation lässt sich eine grundlegende Verwandlung des biographischen Musters bzw. – mit Bourdieu gesprochen – des klassenspezifischen Habitus verstehen. Hiermit ist also nicht eine Veränderung oder Modifikation innerhalb eines Musters – dies geschieht immer und unaufhörlich –, sondern eine Verwandlung des Musters selbst gemeint. An folgenden Kriterien lässt sich dieser Befund empirisch belegen: *Erstens* liegt bei den Aufsteigerinnen und Aufsteigern eine Wandlung des Notwendigkeitsdenkens vor und zwar hin zu einem selbstbezüglichen Entwicklungsdenken. Dies bedeutet zum einen, dass bei allen Aufsteigerinnen und Aufsteigern zunächst – in der Kindheit und Jugend – umfassend der Habitus der Notwendigkeit rekonstruiert werden konnte, zum anderen aber auch seine grundlegende Verwandlung feststellbar ist.

Zweitens ist eine Wandlung der Selbst-Welt-Verhältnisse und des biographischen Entwurfs beobachtbar. Dabei kommt es zu einem Infragestellen des eigenen Weltbildes und der eigenen Möglichkeiten. Es wird dann Autonomiezuwachs angestrebt oder zumindest ein gefühltes Eingeschränkt-Sein problematisiert, was an Veränderungen des biographischen Entwurfs evident wird.

Drittens ist eine umfassende Distanzierung von habituellen Praktiken und Strategien aus dem Herkunftsmilieu auf den Ebenen, die oben skizziert wurden, typisch. Es kommt zu einer impliziten oder offenen Ablehnung der Herkunft, aber nicht im Hinblick auf die materiellen Existenzbedingungen, sondern bezogen auf ästhetische, kognitive, körperliche und moralische Aspekte. Eine Habitustransformation geht also einher mit einer Transformation von sozialen Kontexten und sozialen Praktiken. Die sozialstrukturelle und habituelle Distanzierung ist mithin zugleich eine Selbstdistanzierung. Im Laufe des Aufstiegs verändern sich nicht nur Sprachgebrauch, Erscheinungsbild und Lebensstil, sondern auch in umfassender Weise Milieuzugehörigkeit und Persönlichkeit. Das führt dazu, dass die Interviewten dem Interviewer die eigene Biographie nur dadurch plausibel und konsistent darzustellen vermögen, dass sie in Distanz zur eigenen Herkunft und zu sich selbst – also zu ihrer Vergangenheit – treten. Hier deutet sich bereits an, dass beim Aufstieg enorme soziale und psychische Hürden überwunden werden müssen.

Auf einer abstrakten Ebene lässt sich ein typisches Ablaufmuster zeigen, innerhalb dessen sich die Habitustransformation vollzieht. In drei Phasen (Irritation, Distanzierung und Stabilisierung) lassen sich die Habitustransformation (als innere Distanzierung) und der soziale Aufstieg durch Bildung (als äußere/sozialstrukturelle Distanzierung) rekonstruieren. Ausgehend von einer Irritation, einer habituellen Differenzerfahrung, also einer Erfahrung der Nicht-Passung von Habitus und sozialer Situation, werden die soziale Praxis verändert und soziale Bezugspunkte – man könnte auch sagen: soziale Räume – gewechselt. Anders als aus habitustheoretischer Perspektive anzunehmen ist, ziehen sich die Aufsteiger/innen nicht aufgrund dieser Nicht-Passung in das Herkunftsmilieu zurück, sondern *experimentieren* mit dieser Dissonanz, also mit dem fehlenden Automatismus und dem fehlenden „natürlichen“ Umgang mit einer Situation. Daraus entwickeln sich kritische Haltungen gegenüber der eigenen Herkunft und die Veränderungsbereitschaft. Es ist anzunehmen, dass nahezu jeder benachteiligte junge Mensch eine habituelle Differenzerfahrung gemacht hat und u.U. auch eine selbstkritische Haltung und eine temporäre Veränderungsbereitschaft entwickelt hat. Die Nachhaltigkeit dieses Prozesses hängt v.a. davon ab, ob sich auch praktikable Handlungsmöglichkeiten ergeben. Daher stellt nicht zuletzt der Zufall eine Gelingensbedingung dar.³

Hinzu kommt, dass die Aufsteiger/innen in umfassender Weise gesellschaftliche Spielregeln anerkennen oder zumindest befolgen, selbst dann, wenn sie diesen kritisch gegenüberstehen oder Rückschläge erfahren. Es findet also keine grundlegende Gesellschafts- bzw. Sozialkritik statt – dort, wo Kritik eine biographisch bedeutsame Rolle spielt, ist es *Kritik an dem Herkunftsmilieu oder auch an dem eigenen Lebensstil*. Selbst dann, wenn Diskriminierung erlebt wird – insbesondere, aber nicht nur bei den Migrant*innen – wird diese personifiziert, also nicht als allgemeine Tendenz oder umfassendes Prinzip gedeutet, sondern als ein Erlebnis unter vielen. Man muss betonen, dass entsprechende Situationen meist nicht als Diskriminierung erfahren bzw. gedeutet wurden (selbst dann nicht, wenn es aus der Perspektive eines „Dritten“ plausibel gewesen wäre), sondern in der Regel als Differenzerfahrung erlebt und interpretiert wurden. Nachsicht und Verständnis sind auch in schwierigen Kontexten die üblichen Deutungsmodi und Ausdruck einer „Strategie“, die mit der Kritik am Herkunftsmilieu und der Experimentierfreudigkeit korrespondiert („Ich kann das auch verstehen, weil ...“).

MIT WELCHEN (NEGATIVEN) NEBENWIRKUNGEN MUSS MAN RECHNEN?

Anders als man intuitiv vermuten würde, können unerwartete Nebenwirkungen des Aufstiegs rekonstruiert werden, die denselben ambivalent erscheinen lassen. Es bleibt ein dauerhaft prekäres Verhältnis zur Herkunft bestehen, was verdeutlicht, dass es sich bei Bildungsaufstiegen nicht um ausschließlich geradlinige und konfliktfreie Lern- und Entwicklungsprozesse handelt. In einer gesamtbiographischen Betrachtung des Aufstiegs zeigt sich, dass die Veränderung der Persönlichkeit und des Habitus mit vielschichtigen Trennungserfahrungen einhergeht. Die Trennung von Orten, von Personen aus dem Herkunftsmilieu, von Praktiken, Symbolen usw. führt dazu, dass es zu einer prekären *Distanz bis hin zur Entfremdung von der eigenen Herkunft* und genauer: von der eigenen Vergangenheit kommt. Die meisten sozialen Kontakte zum Herkunftsmilieu werden aufgegeben, teilweise auch zur Herkunftsfamilie – zumindest ist das Verhältnis zu den Eltern dauerhaft belastet. Das Verhältnis zu den Geschwistern ist dabei meist deutlich weniger von Distanz geprägt. Neben dem Kontaktabbruch ist auch ein Rollenwechsel möglich: Aus den Eltern werden hilfsbedürftige Erwachsene, das aufgestiegene Kind übernimmt in weiten Teilen die Funktion der Eltern – eine Konstellation, die für beide Seiten mit nicht zu unterschätzenden Herausforderungen verbunden bleibt. In jedem Fall stellt der Umstand, dass die Aufsteiger/innen ihren Eltern nicht nur vom Status her, sondern auch kognitiv überlegen sind, ein dauerhaftes biographisches Problem dar. Die enormen Kontraste bezüglich moralischer Lebensvorstellungen, Lebensführung/-stil, Interessen u.ä. bedeuten zusätzlich besondere Herausforderungen. Pointierter: Alles, was in der Kindheit und Jugend gut und wertvoll war, erfährt im Aufstiegsprozess eine enorme Entwertung.

Ein weiterer zentraler Aspekt ist die Erfahrung von Anerkennung. Das Experimentieren mit den oben beschriebenen Dissonanzen findet bei Aufsteiger*innen und Aufsteigern Anerkennung, es bieten sich anschlussfähige Möglichkeiten und es gibt zum richtigen Zeitpunkt *Förderer aus gehobenen Milieus*. Insbesondere bei diesen Aspekten spielt der *Zufall* eine nicht zu unterschätzende Rolle. Denn: In fast jeder betrachteten Biographie konnte an entscheidenden Übergängen herausgearbeitet werden, dass ohne Unterstützung von „sozialen Paten“, die nicht aus dem Verwandtenkreis oder dem Herkunftsmilieu stammten, das Zutrauen

in die eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten gefehlt hätte. 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. Dies erscheint insbesondere vor dem Hintergrund bedeutsam, dass während des Aufstiegsprozesses die Distanz zum Herkunftsmilieu wächst und zugleich der Anschluss an andere soziale Milieus prekär bleibt.

Entsprechend wird es nachvollziehbar, dass es während des Aufstiegs durchaus zu Rückzugsgedanken kommen kann. Interessant ist der Befund, dass selbst extreme Aufsteiger (Topmanager, Professoren u.ä.) während der Interviews sehnsüchtig bzw. nostalgisch wurden. Dies lässt sich jedoch nicht als ein Bereuen des Erfolgs begreifen, sondern vielmehr als Ergebnis permanenter Veränderungs- und Anpassungsleistungen und damit zusammenhängend als Ergebnis eines Verlustes an Zugehörigkeit ohne adäquaten/gleichwertigen Ersatz. Während man selbst nicht nur weite sozialstrukturelle, sondern auch weite habituelle Strecken hinter sich gelegt hat, sind die Menschen aus dem Herkunftsmilieu die gleichen geblieben. Ein Wiedersehen mit diesen Menschen zeigt einem Aufsteiger, wer man war, was zu ablehnenden Empfindungen führen kann, zugleich zeigt es auch, was einem fehlt, nämlich Zugehörigkeit, wodurch sich Rückzugsgedanken bzw. Sehnsüchte begreifen lassen.⁴

Zusammenhängend betrachtet wird deutlich, dass *erstens* Talent und Fleiß allein nicht ausreichen, um den Aufstieg zu schaffen, und dass *zweitens* langfristige Herausforderungen, die auch als nicht erwartete Nebenwirkungen des Bildungserfolgs bezeichnet werden können, den gesamten Aufstiegsprozess begleiten. Diese Erkenntnisse dienen dann als Erklärungsansätze für langfristig wirkende Barrieren. *Drittens* wird deutlich, dass die zentralen Herausforderungen *nicht* mit kultur- bzw. migrationspezifischen Besonderheiten zusammenhängen. Diese werden nun im Folgenden näher erläutert.

- 1| *Hier liegt es natürlich auf der Hand, dass sich ein Unterschichtskind mit solchen Vorbildern viel stärker identifizieren kann, als mit einem Anwalt, einer Ärztin oder einem Lehrer. Diese erscheinen habituell – u. a. vom Sprachgebrauch und dem äußeren Erscheinungsbild – derart fern, dass tendenziell Vorbilder gesucht werden, die zum einen von vielen Menschen verehrt werden und zum anderen eine habituelle Nähe zum eigenen Milieu aufweisen. Zugleich erscheint ein Aufstieg über Bildung auch aus der Prozessperspektive wenig attraktiv, da es sich um ein sehr zeitintensives und zugleich riskantes bzw. wenig bekanntes Vorhaben handelt.*
- 2| *An diesem Befund wird deutlich, dass der gut gemeinte Hinweis „Das musst du tun, damit du später einen guten Beruf hast und genug Geld verdienst“ – den (bildungsferne) Eltern ohnehin ständig geben – kaum eine zentrale Bedeutung für die Genese von Aufstiegsprozessen haben kann. Im Gegenteil: Die Zuspitzung eines solchen instrumentellen Motivs scheint für Bildungserfolg eher ungünstig zu sein (vgl. El-Mafaalani 2012a).*
- 3| *Zu fragen wäre in diesem Kontext, inwieweit sich Zufälle pädagogisch und institutionell provozieren lassen.*
- 4| *Eine ausführliche und systematische Darstellung der verschiedenen Typen des Umgangs mit den aufstiegsspezifischen Herausforderungen würde den hier gegebenen Rahmen sprengen (vgl. hierzu El-Mafaalani 2012a).*

WAS SIND MIGRATIONSSPEZIFISCHE BESONDERHEITEN?

WIE LASSEN SICH MIGRATIONSSPEZIFISCHE SOZIALISATIONSBEDINGUNGEN BEI TÜRKEI-STÄMMIGEN BESCHREIBEN?

Migrationsspezifische Sozialisationsbedingungen sollen hier exemplarisch am Beispiel türkeistämmiger Kinder und Jugendlicher aufgezeigt werden. Abschließend werden die Beobachtungen durch eine skizzenhafte Analyse der Bedingungen vietnamesischer Kinder und Jugendlicher ergänzt.¹ Diese beiden Gruppen zeichnen sich dadurch aus, dass sie vergleichsweise häufig in prekären Lebenslagen aufwachsen, wobei sich der Bildungserfolg jeweils deutlich unterscheidet. Während türkeistämmige Jugendliche eine deutlich unterdurchschnittliche Bildungsbeteiligung aufweisen, gelten vietnamesische Jugendliche als außergewöhnlich erfolgreich, weshalb auch vom „vietnamesischen Wunder“ gesprochen wird (*Zeit Online* 2009). Um nachvollziehen zu können, was die spezifischen Problemstellungen für Migrantenkinder in Deutschland sind, gilt es, empirisch zu vergleichen. So müssten bezogen auf die Gruppe der Türkeistämmigen sowohl Vergleiche zu Einheimischen als auch zu Heranwachsenden, die in der Türkei leben und türkische Schulen besuchen, gezogen werden. Ferner sollten empirische Vergleiche angestellt werden, die sowohl problematische als auch erfolgreiche Bildungsverläufe in den Blick nehmen.

In detaillierten Analysen konnte herausgestellt werden, dass es einen zentralen Erfahrungsraum gibt, der nicht kulturtypisch – im Sinne einer national-türkischen Kultur – ist (Bohnsack 2003; Nohl 2001; El-Mafaalani 2012a, 2013a). Die Autoren nennen diesen nur für die Gruppe der in Deutschland aufgewachsenen türkeistämmigen Jugendlichen (insbesondere der zweiten Generation) typischen Erfahrungsraum „Sphärendifferenz“ und betonen ausdrücklich, dass dieser migrationstypisch und damit lediglich im Migrationskontext zu beobachten sei. Dabei werden die Jugendlichen permanent von zwei verschiedenen sozialen Logiken irritiert: Die Logik der *inneren Sphäre*, also die der Familie und der ethnischen Community, basiert insbesondere auf traditionellen Formen des sozialen Zusammenlebens (enge Bindungen/Loyalität) und wird durch kollektivistische Ideale, die von den Jugendlichen mit den Begriffen (bzw. Metaphern) Ehre, Respekt und Liebe benannt werden, dominiert; die Logik der *äußeren Sphäre* (also der „Mehrheitsgesellschaft“) spiegelt sich – wiederum aus der Perspektive der Jugendlichen – in *abstrakten Formen* sowohl sozialer Bindung an Gruppen (flexible Zugehörigkeit) als auch individueller Anerkennung (Individualität/Selbstbezüglichkeit) sowie in nicht problemlos bestimmbar Spielregeln (implizite Normen) wider. Diese beiden Sphären werden jeweils für sich genommen als Einheit erlebt. Daraus entsteht eine *Innen-Außen-Differenz*, bei der ein zentraler Aspekt problematisch wird: Während die Jugendlichen deutlich zu erkennen geben, dass die Lebensweise in der inneren Sphäre einen nur sehr begrenzten Geltungsanspruch haben kann, also auch nur in der inneren Sphäre „funktioniert“, werden in der äußeren Sphäre Erfahrungen von Fremdheit, Differenz und teilweise von latenter und offener Diskriminierung gemacht. Anders als die Jugendlichen in der Türkei nehmen türkeistämmige Jugendliche in Deutschland eine solche Sphärendifferenz wahr und erleben zugleich eine unüberbrückbare Kluft zwischen den beiden Sphären. Die Lebensvorstellungen der inneren Sphäre werden also als unzeitgemäß wahrgenommen und zugleich steht die äußere Sphäre für einen geschlossenen Raum, zu dem sich die Jugendlichen nicht unmittelbar zugehörig fühlen (können). Dieses fehlende Zugehörigkeitsgefühl zur „Mehrheitsgesellschaft“ speist sich aus dem Wechselspiel zwischen der zum Teil mühsamen *Dekodierung der impliziten Normen*, auf die die familiäre Sozialisation nicht vorbereitet hat, und der wahrgenommenen Fremdheit (und zum Teil auch Diskriminierung).

Die Bewältigung der Sphärendifferenz kann dabei verschiedene Formen annehmen. Die milieu- und bildungstypischen Strategien im Umgang mit den gegensätzlichen Sphärenlogiken, die teilweise auch geschlechtsspezifische Färbungen aufweisen können, unterscheiden sich insbesondere darin, welche Sphäre den dominanten Referenzrahmen bildet und die eigene Identitäts- und Selbstwertentwicklung fördert. Anders ausgedrückt: Hier entwickeln sich viele Grautöne, die sich meist durch „feine“ Distanzierungen von beiden Sphären ausdrücken oder zu Diffusionen der beiden Sphärenlogiken führen.² Es kann z. B. sein, dass eine türkeistämmige Jugendliche anders als ihre kaum religiöse Mutter ein Kopftuch trägt und sich gleichzeitig – wiederum anders als ihre Mutter – geschminkt und modebewusst am Abend mit Gleichaltrigen trifft. Als eine deutlich problematischere Abgrenzung zu beiden Sphären kann die Entstehung von Jugendgruppen mit abweichendem Verhalten verstanden werden. Dabei werden häufig soziale Werte und Regeln beider Sphären derart vermischt und modifiziert, dass die Missgunst von Zugehörigen beider Sphären gewissermaßen zu einem programmatischen Erfolgsindikator der eigenen Authentizität wird (in Bezug auf Gangsta Rap vgl. Dittrich/Seeliger 2011; ähnlich auch El-Mafaalani/Toprak 2011). In diesen Fällen bedeutet jede pädagogische Intervention zugleich ein Infragestellen dieser Authentizität, wodurch sich der Eindruck der Förderresistenz erklären lässt.

Zusammenfassend kann bei der vergleichenden Betrachtung von türkischen Jugendlichen in Deutschland und der Türkei festgehalten werden: Der Erfahrungsraum der Sphärendifferenz lässt sich als Migrationsspezifikum bezeichnen (nicht aber als Kulturspezifikum). Aus dieser Perspektive lässt sich die Sphärendifferenz als *migrationsspezifische Modifikation* des traditionellen Ehrbegriffs nach Schiffauer (1983) ableiten.³ Bestimmte Verhaltensweisen und Denkmuster entwickeln sich also erst in der Migrationssituation, wenn nämlich grundsätzlich divergierende Sozialitätsmodi vorliegen, für die keine institutionalisierten Kompatibilitätsangebote (z. B. in etablierten sozialen Milieus) während der Sozialisation Orientierung stiften können und auch von institutioneller bzw. professioneller Seite keine Unterstützungsangebote zur Verfügung stehen (ausführlich El-Mafaalani 2012a). Vielleicht lässt sich aus dieser Herausforderung zur Synthetisierung beider Sphären, die sich zudem in einem kaum gesteuerten bzw. durch Hilfsangebote begleiteten Prozess entwickelt, herleiten, weshalb sich die Bestimmung von sozialen Migrantmilieus deutlich komplexer gestaltet als dies bei einheimischen Milieus der Fall ist

(vgl. hierzu Halm/Sauer 2011; Geiling u. a. 2011). Zumindest gibt es Hinweise darauf, dass die Varianz im Hinblick auf zentrale soziale Werte und Erziehungsideale in der türkeistämmigen Population größer ist als in der einheimischen Bevölkerung (vgl. Uslucan 2009). Zugleich scheint die Erfahrung der Sphärendifferenz bei türkeistämmigen Jugendlichen der dritten Generation deutlich schwächer ausgeprägt als bei jenen der zweiten Generation.

WAS SIND MIGRATIONSSPEZIFISCHE BESONDERHEITEN IM AUFSTIEGSPROZESS?

Die zentralen biographischen Problemstellungen, die sich hieraus ergeben, werden an den Erwartungshaltungen der Eltern, insbesondere im Hinblick auf Loyalität und Bildungserfolg, symptomatisch deutlich: Während die einheimischen Eltern vergleichsweise geringe Loyalitätserwartungen und geringe Bildungsaspirationen aufweisen, sind beide Erwartungshaltungen bei den türkeistämmigen Eltern stark ausgeprägt. Das heißt, es wird erwartet, dass die Heranwachsenden die Sphärendiskrepanz für sich in einer Form auflösen, die ein gleichzeitiges Spiel in beiden Sphären gewährleistet. Die türkeistämmigen Bildungsaufsteiger/innen müssen also mit dem Widerspruch umgehen, dass von ihnen sowohl Erfolg in der äußeren Sphäre (Erfolg in Schule und Beruf) als auch ein Festhalten an den Traditionen und Lebensvorstellungen der inneren Sphäre (Loyalität) erwartet wird, während sie gleichzeitig diese beiden Sphären als kaum vereinbare Lebenswelten wahrnehmen. Unter Berücksichtigung des zentralen Befunds, dass nämlich ein Bildungsaufstieg mit einer Distanzierung vom Herkunftsmilieu korrespondiert, erscheint die Loyalitätserwartung als zentrale biographische Herausforderung im Aufstiegsprozess bei Migrantinnen und Migranten. Die besondere Problematik besteht nun darin, diese Sphärenunterschiede produktiv zu verarbeiten, ohne dabei auf etablierte Strategien und verfügbare Vorbilder zurückgreifen zu können. Demgegenüber müssen die Einheimischen mit geringen Bildungsaspirationen der Familie umgehen und damit Bildungsentwässerung und -motivation selbstständig erzeugen, haben zugleich aber nicht eine derart stark ausgeprägte Erwartung zu erfüllen, dem Herkunftsmilieu treu zu bleiben.⁴

Die zentralen Unterschiede zwischen einheimischen und türkeistämmigen Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteigern liegen in der konkreten Färbung dieser Distanzierungsprozesse bzw. in den Startbedingungen, von denen

man sich distanziert. Die Differenzerfahrung (Irritation) hat dabei unterschiedliche Bezugspunkte. Während die Einheimischen eine Differenz zwischen oben und unten erfahren, also eine vertikale *Milieu- bzw. Schichtdifferenz*, wird von den Türkeistämmigen eine *Sphärendifferenz* erlebt. Analog zu dieser unterschiedlichen Wahrnehmung in der Kindheit und frühen Jugend verlaufen auch die Unterschiede während des Aufstiegsprozesses. Die Einheimischen müssen ihre Bildungs- und Berufsaspirationen selbstständig erzeugen, sich teilweise gegen Eltern und Verwandte durchsetzen und beschreiben den Aufstieg als Distanzierung von der Unterschichtkultur (vertikale Distanzierung). Demgegenüber spielt bei den Türkeistämmigen die Ablösung von der inneren Sphäre die tragende Rolle, was vor dem Hintergrund der Loyalitätserwartungen plausibel erscheint. Diese Distanzierung von der Familie und Community kann insbesondere dann zu einem enormen Problem werden, wenn neue Zugehörigkeiten (insbesondere in höheren Milieus) verwehrt bleiben oder andere Formen von Zugehörigkeit keinen adäquaten Ersatz bieten. Dann kann es durchaus rational erscheinen, den Aufstieg abzubrechen und sich in das Herkunftsmilieu zurückzuziehen (vgl. King 2009).⁵

Tabelle: Aufstiegstypische Differenzen zwischen Einheimischen und Türkeistämmigen

| | Einheimische Aufsteiger/innen | Türkeistämmige Aufsteiger/innen |
|---|--|--|
| Zentrale Differenzerfahrung | Unten-Oben-Differenz (Milieudifferenz) | Innen-Außen-Differenz (Sphärendifferenz) |
| Wahrnehmung des Aufstiegs | Ablösung von Unterschicht (vertikal) | Ablösung von der inneren Sphäre (horizontal) |
| Erwartungen der Herkunftsfamilie | <i>geringe Bildungs- und Berufsaspirationen</i> geringe Loyalitätserwartungen | hohe Bildungs- und Berufsaspirationen <i>hohe Loyalitätserwartungen</i> |

(vgl. El-Mafaalani 2013a)

Die widersprüchlichen Erwartungen der Herkunftsfamilie haben bei türkeistämmigen Aufsteiger/innen in jedem Fall eine dauerhafte biographische Wirkung und die Distanzierung vom Herkunftsmilieu kann aufgrund der Loyalitätserwartung als große Herausforderung dargestellt werden. Insgesamt kann man sagen, dass der Prozess der Distanzierung vom Herkunftsmilieu ein homologer Erfahrungsraum der Aufsteigenden ist, während sich das, wovon man sich distanziert, also das konkrete

Distanzierungsobjekt, deutlich unterscheidet. Aus dieser Perspektive erscheint der Aufstieg für beide Gruppen mühevoll, ohne dass sich qualifizieren ließe, welche Herausforderung die komplexere ist.

WELCHE BESONDERHEITEN LASSEN SICH BEI VIETNAMSTÄMMIGEN JUGENDLICHEN FINDEN?

In einer Ausweitung der ursprünglich auf türkeistämmige und einheimische Bildungsaufsteiger/innen begrenzten Untersuchung wurden bildungserfolgreiche vietnamesischstämmige Jugendliche bzw. junge Erwachsene als Vergleichsgruppe hinzugenommen (ausführlich hierzu El-Mafaalani 2013b; 2014). Interessant ist diese Gruppe insbesondere deshalb, weil vietnamesische Kinder besonders erfolgreich das Bildungssystem durchlaufen, obwohl sie – ähnlich wie türkeistämmige Kinder – überdurchschnittlich häufig in prekären Lebenslagen und in bildungsfernen Familien aufwachsen.⁶

In der Kindheit und frühen Jugendphase lässt sich auch bei den Vietnamesischstämmigen ein Erfahrungsraum rekonstruieren, der jenem der Sphärendifferenz entspricht. So wird das Familienleben als durch Autorität und Respekt geprägte Lebenswelt gekennzeichnet, während auch hier die Lebenswelt Schule als potenziell offenerer Raum wahrgenommen wird. Allerdings werden – anders als bei den Türkeistämmigen – diese beiden Sphären *nicht* als unvereinbar wahrgenommen, was sich u. a. durch die Erwartungshaltungen der Eltern erklären lässt. Diese haben enorm hohe Erfolgserwartungen und zugleich relativ geringe Loyalitätserwartungen. Hier kann also von einer Konstellation gesprochen werden, in der die beiden „problematischen“ Aspekte, die bei einheimischen (geringe Bildungsaspiration) und türkeistämmigen (hohe Loyalitätserwartung) Aufsteigerinnen und Aufsteigern wirksam sind, keine Rolle spielen. Entsprechend werden die beiden Sphären nicht als kommunikativ unüberbrückbar wahrgenommen, sondern als kompatible Lebenswelten erlebt: Die Verlinkung verläuft über schulische Leistungen, was zu Anerkennung in beiden Sphären führt, ohne dass weitere Erwartungen eine gleichwertige Rolle spielen. Eine Entfremdung vom Herkunftsmilieu, insbesondere von der vietnamesischen Community, ist hier in hohem Maße evident, wird jedoch durch den besonderen Bildungs- und Berufserfolg weit mehr als nur egalisiert. Bei den vietnamesischen Familien sind die Schulleistungen der Kinder Familienziel und Familienaufgabe.⁷

GIBT ES WESENTLICHE UNTERSCHIEDE ZWISCHEN MÄNNERN UND FRAUEN?

Es konnten keine *wesentlichen* Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Aufstiegsbiographien festgestellt werden. Dies gilt sowohl für die Gruppe der Migrantinnen und Migranten als auch für jene der Einheimischen. Oder genauer: Die Unterschiede, die festgestellt werden konnten, sind nicht aufstiegstypisch, sondern im Wesentlichen allgemeine Differenzen zwischen weiblichen und männlichen Berufskarrieren (Elternschaft, Vereinbarkeit Familie-Beruf usw.), die durchaus bedeutend sind, aber im Rahmen der hier bearbeiteten Forschungsfragen nicht im Vordergrund stehen. Dieses Ergebnis deckt sich weitgehend mit den Befunden der Bildungs- und Arbeitsmarktforschung.⁸ Anders als man vielleicht vermuten könnte, haben auch die Migrantinnen keine grundlegend anderen Herausforderungen zu bewältigen.

- 1| Die umfangreichere Veröffentlichung der Ergebnisse zu den vietnamesischen Aufsteiger/innen wird im Herbst/Winter 2013 erfolgen (vgl. El-Mafaalani 2013b; 2014).
- 2| Bohnsack und Nohl weisen darauf hin, dass eine Orientierung von Jugendlichen an nur einer Sphäre kaum zu beobachten ist. Bei ihrer Typisierung des Umgangs mit der Sphärendifferenz wird vielmehr die Relation der Sphären für die Lebensvorstellungen, Handlungspraxis und Identitätsentwicklung der Jugendlichen systematisiert (vgl. z. B. Bohnsack 2003). Besonders interessant erscheint der Befund, dass eine Orientierung ausschließlich an der äußeren Sphäre, also der Mehrheitsgesellschaft, empirisch nicht erkennbar ist. Das gilt – wie im Folgenden noch gezeigt wird – selbst für Bildungsaufsteiger/innen.
- 3| Schiffauer definiert den traditionellen Ehrbegriff in der Türkei folgendermaßen: „Dem Wert der Ehre (namus) unterliegt die Vorstellung einer klaren Grenze, die das ‚Innen‘, den Bereich der Familie, vom ‚Außen‘, der – männlichen – Öffentlichkeit des Dorfes oder der Stadt, scheidet. Die Ehre eines Mannes ist beschmutzt, wenn diese Grenze überschritten wird, wenn jemand von außen einen Angehörigen der Familie, womöglich eine der Frauen, belästigt oder angreift. Als ‚ehrlos‘ (namussuz) gilt der Mann, der dann nicht bedingungslos und entscheidend den Angehörigen verteidigt“ (Schiffauer 1983, S. 65).
- 4| Hier gilt es jedoch zu bedenken, dass Bildungsaspirationen der Eltern und Bildungserfolg der Kinder in hohem Maße korrelieren. Dass dies auf türkeistämmige Kinder kaum zutrifft, wird in der Regel mit fehlender Informiertheit bzgl. des deutschen Bildungssystems und der Fehleinschätzung der Funktion der Schule erklärt (vgl. Bittlingmayer/Bauer 2007; Becker 2010b). Dass die Bildungsaspirationen bei Migranten in der Regel höher sind als bei der einheimischen Bevölkerung, ist hinreichend belegt und hängt mit der Migrations-situation selbst zusammen: Niemand verlässt seine Heimat und wagt einen Neuanfang, ohne dabei den Wunsch oder das Ziel zu verfolgen, dass es die eigenen Kinder einmal besser haben sollen als man selbst. Den Aspekt der

Loyalitätserwartung zu berücksichtigen, könnte in zukünftigen Studien ggf. weitere Erkenntnisse zum Zusammenhang von Erfolg und Misserfolg trotz bzw. wegen hoher Bildungsaspirationen erbringen.

- 5| Dies kann bei Einheimischen ebenso geschehen, allerdings hat die biographische Konstellation bei Türkeistämmigen der zweiten Generation eine besondere Brisanz (vgl. El-Mafaalani 2012a).
- 6| In vielerlei Hinsicht ist der enorme Bildungserfolg unter der Gruppe der vietnamesischen Migrantenkinder erklärungsbedürftig: Neben der Bildungsferne der Eltern ist nachgewiesen worden, dass die Deutschkenntnisse der Eltern außergewöhnlich gering sind; zudem kann festgestellt werden, dass es sich um eine Gruppe handelt, die sehr wenig Kontakt zur „Mehrheitsgesellschaft“ pflegt und dementsprechend in ethnisch homogenen Communitys organisiert ist; drittens sind die Bildungsaspirationen ähnlich hoch wie bei den Türkeistämmigen. Hier lassen sich also keine systematischen Unterschiede zwischen den beiden Gruppen der vietnamesischstämmigen und der türkeistämmigen Migrantenkinder feststellen. Lediglich die Größe der Community sowie das öffentliche Bild bzw. stereotype Vorstellungen über beide Gruppen divergieren deutlich. Dies allein erklärt den diametralen Bildungserfolg jedoch nicht zufriedenstellend. Einige weitere Aspekte werden in Kürze publiziert (El-Mafaalani 2013b; 2014).
- 7| Dass dies jedoch kein allgemeingültiges „Erfolgsrezept“ sein muss und ggf. auf bestimmte Bildungssysteme beschränkt ist, lässt sich aus einem internationalen Vergleich ableiten: Während Türkeistämmige in keinem anderen Staat derart schlechte Bildungsergebnisse erzielen, scheinen Vietnamstämmige in anderen Staaten deutlich weniger erfolgreich zu sein. Bspw. gelten sie in den USA als eher bildungsschwache Gruppe (vgl. hierzu Walter 2011; Wilmes u. a. 2011).
- 8| Die Ungleichheitsdimension Geschlecht ist im Bildungssystem immer weniger relevant und selbst auf dem Arbeitsmarkt ist eine Annäherung beobachtbar (vgl. Helbig 2010; 2012; Quenzel/Hurrelmann 2010; El-Mafaalani 2010c).

WORIN LIEGEN DIE BESONDEREN PROBLEME WÄHREND DES BILDUNGSaufSTIEGS?

WELCHE BARRIEREN GIBT ES IN DEN UNTERSCHIEDLICHEN BILDUNGSPHASEN?

Bereits für die Kindheit lassen sich die beschriebenen Wahrnehmungs- und Erlebensdiskrepanzen (Milieu- bzw. Sphärendifferenz) rekonstruieren. Diese führen bereits früh dazu, dass Kinder von anderen schulischen Herausforderungen regelrecht abgelenkt werden (vgl. El-Mafaalani 2012a; 2013a). Besondere Problemstellungen entstehen dann in der Jugendphase, in der Krisen und Ablösungsprozesse ohnehin die Regel sind. Dabei stellt die Distanzierung vom Herkunftsmilieu eine doppelte Herausforderung dar: Die adoleszenzspezifische Ablösung von den Eltern wird von einer – habituell und sozialstrukturell geprägten – aufstiegspezifischen Ablösung flankiert, wodurch die Entwicklung bestimmter Fähigkeiten begünstigt wird, die als Aufstiegsvoraussetzungen verstanden werden können:

Die Bereitschaft, sich selbst zu verändern, steht v.a. deshalb hohen *Flexibilitätsanforderungen* gegenüber, weil sich nachhaltige Veränderungsprozesse weder an einem konkreten Ziel ausrichten lassen, noch durch eine Planung abgesichert werden können. Entsprechend sind sozial mobile Menschen vergleichsweise *präferenzlos*, müssen also jede Gelegenheit, die sich bietet, nutzen. Die im Laufe dieses Veränderungs-

prozesses entstehenden Erfahrungen müssen in einer umfassenden Weise zusammengefügt werden, damit das eigene Leben tatsächlich als eigenes wahrgenommen werden kann. Hierfür bedarf es einer *Synthetisierungskompetenz*, also der Fähigkeit, Brüche in der Biographie (oder auch fehlende Zusammenhänge) sowie divergierende Erfahrungshorizonte selbstständig und gewinnbringend in einen sinnvollen Deutungszusammenhang zu überführen. Auf dem Weg nach oben müssen Rückschläge verarbeitet und Zustände der Ungewissheit sowie Rückzugsgedanken ausgehalten werden. Entsprechend sind in besonderem Maße *Anpassungsfähigkeit*, *Frustrations- und Unsicherheitstoleranz* notwendige Kompetenzen. Entscheidend – und am stärksten übersehen – ist die Fähigkeit, den Verlust von sozialen Beziehungen und Werten produktiv zu verarbeiten. *Trennungskompetenz* ist hier die erforderliche psychische Fähigkeit, um das dauerhaft prekäre Verhältnis zur Herkunft, den Verlust von Freundschaften und sozialen Netzwerken und die Wandlung elementarer Persönlichkeitsmerkmale verarbeiten zu können. Die Unterstützung durch „soziale Paten“, also helfende Dritte aus höheren Milieus, ist gleichzeitig unabdingbar.¹ Diese Hilfestellungen sind in besonderer Weise von Zufällen abhängig.

Die beschriebenen Problemstellungen zeigen sich auch noch in der Studienzeit (vgl. auch Schmitt 2010) und beim Übergang in den Beruf. Erst nach der beruflichen Etablierung wird es Aufsteigerinnen und Aufsteigern möglich, eine gewisse biographische Stabilisierung und damit einhergehend einen Autonomiezuwachs – der ja angestrebt wird – auch wirklich zu erfahren.

Eine wichtige Rolle spielen in diesem Zusammenhang die Dimensionen „Identität“ (u. a. Straub 1999) und „Bildung“ (u. a. Marotzki 1990). Identität kann hier als spezifische Ausbildung von Selbst-Welt-Verhältnissen verstanden werden und Bildung als eine Wandlung von Selbst-Welt-Verhältnissen.² Dies bedeutet, dass Bildungsprozesse als identitätsverändernde Prozesse interpretierbar sind.³ Je „bildungsferner“ das Herkunftsmilieu, umso tiefergreifender können Identitätskrisen ausfallen, was insbesondere von Lehrkräften und anderen pädagogischen Fachkräften berücksichtigt werden müsste.

WAS BEDEUTET NUN „KINDER DORT ABHOLEN, WO SIE STEHEN“?

Der pädagogische Leitsatz, demzufolge man Kinder dort „abholen“ soll, wo sie „stehen“, formuliert unzweifelhaft ein zentrales Anliegen jeder pädagogischen Förderung, das jedoch komplexe Herausforderungen beinhaltet. Hierfür muss man wissen, wo das Kind steht (Denkmuster), wo man selbst steht (pädagogische Selbstreflexion), wohin die Reise gehen soll (Ziele) und wer oder was unterwegs im Wege steht bzw. stehen kann (Barrieren). Die Selbstreflexion sowie ein Verständnis dessen, was die spezifischen Denk- und Handlungsmuster von benachteiligten Kindern ausmacht, hängen unmittelbar miteinander zusammen und bilden die Grundlage jeder gezielten Förderung. Beide Aspekte sollten in ein Passungsverhältnis gebracht werden, damit nicht Ziellosigkeit oder Bevormundung das Handeln prägen („abholen“ bedeutet nicht „tragen“). Auf dieser Grundlage lassen sich Ziele definieren und erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, Barrieren zu überwinden (u. a. Sphärendifferenzen, Erwartungskonflikte, Trennungserfahrungen usw.). Die Kompetenzen diverser professioneller Fachkräfte in den Bereichen Ungleichheitssensibilität und Migrationssensibilität müssten deutlich ausgeweitet werden (vgl. ausführlich El-Mafaalani 2011b; 2013a; 2013b).

- 1| *Die Tatsache, dass Aufsteiger/innen ihren Paten zu Dank „verpflichtet“ sind und sich zudem um die Zugehörigkeit zur „höheren Klasse“ bemühen müssen, lässt es plausibel erscheinen, dass die Loyalität von Aufsteigerinnen und Aufsteigern leicht missbraucht werden kann.*
- 2| *Es handelt sich also um Relationen zwischen Selbstbild(ern) und Weltbild(ern) sowie um die Veränderungen dieser Verhältnisse.*
- 3| *Ähnlich wird in neueren Arbeiten der Habitusbegriff konzipiert (vgl. zuerst Koller 1999; Rosenberg 2011; El-Mafaalani 2012a).*

SCHLUSSFOLGERUNGEN

Die beschriebenen Ergebnisse sind v.a. vor dem Hintergrund interessant, dass die biographischen Problemstellungen durch die Interviewten selbst individualisiert und damit als „individuelles Schicksal“, das sie auch kaum mit dem Aufstiegsprozess selbst kontextualisiert haben, begriffen wurden. Den Aufsteigerinnen und Aufsteigern war also keineswegs klar, dass eine Vielzahl ihrer biographischen Problemstellungen mit der Aufwärtsmobilität zusammenhängen und sie entsprechend ein „kollektives Schicksal“, nämlich etwa zeitgleich in derselben Gesellschaft die soziale Leiter aufzusteigen, teilen. Es ging bei dieser Studie also nicht lediglich um das Sammeln verfügbarer bzw. explizierbarer Wissensbestände von Aufsteigern, sondern um komparative Analysen impliziter und dennoch biographisch wirksamer aufstiegsspezifischer Erfahrungshorizonte. In diesem Sinne lassen sich die erzählten Aufstiegsprozesse als biographische Spiegelbilder gesellschaftlicher Verhältnisse für eine spezifische Gruppe verstehen (bei allen Problemen der Generalisierung von Ergebnissen qualitativer Sozialforschung).

Diese Perspektive liegt auch deshalb nahe, da die untersuchten Karrieren in unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilsystemen stattgefunden haben. Die hier auf relativ hohem Abstraktionsniveau verglichenen Lebensverläufe vollzogen sich in den Bereichen Wirtschaft, Wissenschaft, Kunst/Kultur und Politik; die akademischen Bildungswege der Aufsteiger/innen umfassen die gesamte Spannweite

(Geistes-, Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Naturwissenschaften, Ingenieurs-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften sowie Medizin). Zudem konnten die beschriebenen Gemeinsamkeiten von (migranti-schen) Aufstiegsschicksalen unabhängig vom Geschlecht festgestellt werden.

Auch in anderen Forschungszusammenhängen wurden die sozialen Barrieren mit spezifischen Eigenheiten der deutschen Kultur bzw. Gesellschaft in Zusammenhang gebracht – so beispielsweise mit dem Modell des konservativen Wohlfahrtsstaats (Esping-Andersen 1998) und der dysfunktionalen Aufgabenteilung von Bildungs- und Sozialpolitik (Allmendinger 1999) sowie mit dem Begriff der pluralisierten Klassengesellschaft (Vester 2008). Die eingangs beschriebenen Legitimationsgrundlagen einer marktwirtschaftlich organisierten Gesellschaft stehen nämlich im Spannungsverhältnis zu einer deutschen Tradition: der Orientierung an Sicherheit und Statuserhalt, die historisch gewachsen ist und nachhaltig Wirkung zeigt. Diese ist u. a. in der Sozial-, Familien- und auch in der Bildungspolitik deutlich erkennbar (El-Mafaalani 2011a). Überdies scheinen soziale Schließungsmechanismen zu wirken, die nicht mehr offen sichtbar sind, sondern zu „unsichtbaren Barrieren“ werden. Wer diese Barrieren überwinden will, muss an sich selbst arbeiten, sich selbst ändern. Lernbereitschaft, Fleiß und Talent sind hierbei notwendige, aber nicht hinreichende Bedingungen für Erfolgskarrieren im beschriebenen Sinne. Vielmehr müssen zugleich enorme Anpassungsleistungen vollbracht werden, die nicht nur in hohem Maße Flexibilität, insbesondere die Fähigkeit zur Synthetisierung divergenter sozialer Erfahrungen und Logiken, sondern auch in vielschichtiger Weise Trennungskompetenz erfordern. Auf dem Weg nach oben treten unentwegt Problemstellungen auf, die Umkehr oder zumindest Stagnation als eine – aus subjektiver Perspektive – durchaus rationale Alternative erscheinen lassen, zumal die Gefahr der Entfremdung von der eigenen Herkunft, bei gleichzeitiger Ungewissheit, eine neue soziale Heimat zu finden, hoch ist. Diese sozialen Nebenwirkungen von Aufwärtsmobilität erschweren einen „Aufstieg durch Bildung“ u. a. auch angesichts der Trägheit etablierter Milieustrukturen, die sich nicht ohne Weiteres (politisch) umsteuern lassen. Bedenklich stimmt der empirische Befund, dass die untersuchten Aufsteiger/innen, deren besondere Kompetenz heute niemand anzweifeln kann, in der Regel nicht durch Lehrkräfte gefördert wurden und über weite Strecken weder von den Institutionen noch von ihren Familien die nötige Unterstützung und Anerkennung erfuhren, zum Teil sogar von

Lehrkräften oder Eltern (u.U. auch von beiden Seiten) in ihrer Entwicklung gebremst wurden.¹

Eine Studie mit diesem Forschungsdesign lässt es kaum zu, aus den Ergebnissen konkrete Empfehlungen abzuleiten. Allerdings korrespondieren die Ergebnisse mit anderen Forschungen, die zusammengelesen folgende, skizzenartige Schlussfolgerungen zulassen:

Eine stark sozial durchmischte Lebenswelt bereits in der Kindheit ist förderlich und erlaubt die Erfahrung von und einen spielerischen Umgang mit Milieu- und Habitusunterschieden (*Stadtteilentwicklung, Schulformen*); eine gezielte individuelle Förderung in den Bildungsinstitutionen würde dazu beitragen, die Fähigkeiten jedes Kindes optimal zu entwickeln, wobei eine solche Förderung nicht nur auf den Unterricht bezogen sein sollte, damit auch darüber hinaus ermöglicht wird, psychische und soziale Belastungen zu erkennen und entsprechend zu intervenieren, insbesondere aber auch präventiv zu fördern (*Ganztagsschulen*); hierzu wäre es notwendig, dass verschiedene Professionen zusammenarbeiten, u. a. Lehrkräfte, Sozialarbeiter, Mediziner und Psychologen (*Interdisziplinarität*); auffällig ist zudem, dass in vielen Fällen Kunst- und Theatererfahrungen („sich in einen anderen hineinversetzen“) eine biographisch bedeutsame Rolle gespielt haben (*Kunst- und Kulturprogramme*);² ein generell stärker anwendungs- und spielorientiertes statt abstrakt-zielorientiertes Lernen, zumindest bis zum mittleren Abschluss, könnte Kindern, die ein ausgeprägtes Funktionsdenken haben (Habitus der Notwendigkeit), einen leichteren Zugang zu den Lerninhalten bieten und die Motivation steigern (*Lehrpläne/Unterrichtsmethoden*); insbesondere – aber nicht nur – bei den türkeistämmigen Migrantinnen und Migranten konnte deutlich herausgestellt werden, welche komplexen Syntheseleistungen zwischen den Lebenswelten Familien und Schule bereits in der Kindheit selbstständig vollzogen werden müssen, weil zwischen beiden Seiten kaum Kommunikation stattfindet (*Elternarbeit und Frühförderung*);³ schließlich sind die im unmittelbaren Sozialraum zur Verfügung stehenden Ressourcen – insbesondere in segregierten Stadtteilen – eine für Bildungserfolge zentrale Größe (*kommunale Bildungs- und Sozialpolitik*).

Aus dieser Perspektive erscheinen die seit etwa zehn Jahren erkennbaren Veränderungen in der institutionellen Praxis – wenn auch (noch) wenig systematisch – in die richtige Richtung zu weisen. Die starke Betonung

von Konzepten wie „Inklusion“ und „Diversity“ zeigt, dass sich zunehmend die Sensibilität für soziale Ungleichheit sowie ein Bewusstsein für die Notwendigkeit der sozialen Öffnung der (pädagogischen) Institutionen verbreitet.⁴ Der Anspruch der Gleichbehandlung Aller war bereits ein Fortschritt (Gleichberechtigung); die aktuelle Entwicklung folgt der Logik, dass erst dann, wenn Ungleiches ungleich behandelt wird, Gleichstellung erreicht werden kann. Während Gleichberechtigung weitgehend realisiert ist, stellt die Gleichstellung (nach sozialer und ethnischer Herkunft sowie Geschlecht) eine bei weitem noch nicht zufriedenstellend realisierte Forderung dar. Dabei spielen die Kompetenzen der Professionellen sowie die gezielte soziale Öffnung der Institutionen entscheidende Rollen (vgl. hierzu El-Mafaalani 2011b; 2013a; 2013b).

Die genannten Forderungen und Ziele sind nicht neu (vgl. Bourdieu/ Passeron 1971; Böttcher 2005), allerdings sind es nicht mehr lediglich normative Argumente, sondern insbesondere auch sozioökonomische Notwendigkeiten in einer schrumpfenden Gesellschaft, die diesen Zielen Nachdruck verleihen (können).

- 1| Dies gilt interessanterweise nicht für die Gruppe der vietnamesischen Aufsteiger/innen. Sie werden von den Eltern und v.a. von den Lehrkräften gefördert. Besonders die unterschiedliche Wahrnehmung des Lehrerhandelns gegenüber den beiden untersuchten Migrantengruppen bleibt erklärungsbedürftig (hierzu ausführlicher El-Mafaalani 2014).
- 2| Beispielhaft bei El-Mafaalani (2009; 2010a; 2010b).
- 3| Nachweislich profitieren alle Kinder von frühkindlicher Förderung, insbesondere Migrantenkinder (vgl. Becker 2010a).
- 4| An zwei Schwellen scheiden die meisten Kinder aus der Unter- und Arbeiterschicht aus: zum einen beim Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule, zum anderen beim Übergang von der Sekundarstufe II zur Hochschule, also nach Erlangung der Hochschulzugangsberechtigung. Das heißt eine Vielzahl von jungen Menschen, denen rein formal der Zugang zur Hochschule offen steht, entscheidet sich gegen ein Studium. Hier könnten am schnellsten und wahrscheinlich auch am billigsten Erfolge erzielt werden. Mittlerweile existieren zahlreiche politische und selbstorganisierte Programme, die genau diese Gruppe anzusprechen versuchen (etwa „Talentmetropole Ruhr“, „Studienpioniere“, „Chancen hoch zwei“, „Arbeiterkind.de“ usw.). Zudem gibt es viele Jugendliche, deren Qualifikationsdefizite eine höhere Bildungs- und Berufskarriere bereits vorzeitig verhindern. Auch diese müssen weiterhin durch Förderprogramme berücksichtigt werden.

LITERATUR

- Allmendinger, Jutta (1999): *Bildungsarmut. Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik.* In: *Soziale Welt, Jg. 50, H. 1, S. 35-50.*
- Badawia, Tarek (2002): *Der dritte Stuhl. Eine Grounded Theory-Studie zum Umgang bildungserfolgreicher Immigrant*innen mit kultureller Differenz.* Frankfurt am Main.
- Becker, Birgit (2010a): *Wer profitiert mehr vom Kindergarten? Die Wirkung der Kindergartenbesuchsdauer und Ausstattungsqualität auf die Entwicklung des deutschen Wortschatzes bei deutschen und türkischen Kindern.* In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 62, H. 1, S. 139-163.*
- Becker, Birgit (2010b): *Bildungsaspirationen von Migranten. Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse.* Arbeitspapiere Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Nr 137. Mannheim.
- Becker, Michael; Stanat, Petra; Baumert, Jürgen; Lehmann, Rainer (2008): *Lernen ohne Schule. Differentielle Entwicklung der Leseleistungen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund während der Sommerferien.* In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderband 48, S. 252-276.*
- Bittlingmayer, Uwe H.; Bauer, Ullrich (2007): *Aspirationen ohne Konsequenzen.* In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Jg. 27, H. 2, S. 160-180.*
- Böttcher, Wolfgang (2005): *Soziale Benachteiligung im Bildungswesen. Die Reduktion von Ungleichheit als pädagogischer Auftrag.* In: Opielka, Michael (Hrsg.): *Bildungsreform als Sozialreform. Zum Zusammenhang von Bildungs- und Sozialpolitik.* Wiesbaden, S. 61-76.
- Bohlinger, Sandra (2004): *Der Benachteiligtenbegriff in der beruflichen Bildung.* In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Jg. 100, H. 2, S. 230-241.*

- Bohnsack, Ralf (2002): „Die Ehre des Mannes“. Orientierungen am tradierten Habitus zwischen Identifikation und Distanz bei Jugendlichen türkischer Herkunft. In: Kaul, Margret; Marotzki, Winfried (Hrsg.): *Biographische Arbeit*. Opladen, S. 117-141.
- Bohnsack, Ralf (2003): *Differenzerfahrungen der Identität und des Habitus. Eine empirische Untersuchung auf der Basis der dokumentarischen Methode*. In: Liebsch, Burkhard; Straub, Jürgen (Hrsg.): *Lebensformen im Widerstreit. Integrations- und Identitätskonflikte in pluralen Gesellschaften*. Frankfurt am Main, S. 136-160.
- Bohnsack, Ralf; Nohl, Arnd-Michael (2001): *Ethnisierung und Differenzerfahrung. Fremdheiten der Identität und des Habitus*. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, Jg. 2, Heft 1, S. 189-207.
- Bojanowski, Arnulf (2008): *Benachteiligte Jugendliche. Strukturelle Übergangsprobleme und soziale Exklusion*. In: Bojanowski, Arnulf; Mutschall, Maren; Meshoul, Ali (Hrsg.): *Überflüssig? Abgehängt? Produktionsschule: Eine Antwort für benachteiligte Jugendliche in den neuen Ländern*. Münster, S. 33-46.
- Bourdieu, Pierre (1983): *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*. In: Keckel, Reinhard (Hrsg.): *Soziale Ungleichheit. Soziale Welt, Sonderband 2*, S. 183-198.
- Bourdieu, Pierre (1987): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart.
- Bronfenbrenner, Urie (1981): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart.
- Dahrendorf, Ralf (1965): *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg.

- Dietrich, Marc; Seeliger, Martin (Hrsg.) (2012): *Deutscher Gangsta-Rap. Sozial- und kulturwissenschaftliche Beiträge zu einem Pop-Phänomen*. Bielefeld.
- Ditton, Hartmut (2004): *Schule und sozial-regionale Ungleichheit*. In: Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden, S. 605-624.
- Ditton, Hartmut (2008): *Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit*. In: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden, S. 247-275.
- Dravenau, Daniel; Groh-Samberg, Olaf (2008): *Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt. Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung*. In: Berger, Peter A.; Kahlert, Heike (Hrsg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim, S. 103-129.
- El-Mafaalani, Aladin (2009): *Do Underachievers need Sociology?* In: *Journal of Social Science Education*, Jg. 8, H. 4, S. 35-42.
- El-Mafaalani, Aladin (2010a): *Ohne Schulabschluss und Ausbildungsplatz. Konzeptentwicklung und Prozesssteuerung in der beruflichen Benachteiligtenförderung*. Marburg.
- El-Mafaalani, Aladin (2010b): *Soziologisches Theater. Benachteiligte Jugendliche beschäftigen sich mit Selbst- und Fremdwahrnehmung in selbstentwickelten Inszenierungen*. In: *Zeitschrift Ästhetische Bildung*, H. 1/2010.
- El-Mafaalani, Aladin (2010c): *Soziale Ungleichheit und Geschlecht. Zur Ungleichstellung der Frauen in Beruf und Wohlfahrtsstaat*. In: *Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit*, 5/2010.
- El-Mafaalani, Aladin (2011a): *Bildungsungleichheit im Wohlfahrtsstaat. Statussicherung als kraftvolle Traditionslinie in der deutschen Bildungs-, Familien- und Sozialpolitik*. In: *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, Jg. 9, H. 3, S. 283-305.

- *El-Mafaalani, Aladin (2011b): Ungleiches ungleich behandeln. Inklusion bedeutet Umdenken. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 40, H. 2, S. 39-42.*
- *El-Mafaalani, Aladin (2012a): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Wiesbaden.*
- *El-Mafaalani, Aladin (2012b): (Wie) lässt sich Chancengleichheit steuern? Zur Unwahrscheinlichkeit ungleichheitssensibler Schulpraxis. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Transnationale Vergesellschaftung. Verhandlungen des 35. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Frankfurt am Main. Wiesbaden.*
- *El-Mafaalani, Aladin (2013a): Erziehungs- und Erwartungsdifferenzen im Alltag von Migrantenkindern. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, Jg. 8, H. 1, S. 114-128.*
- *El-Mafaalani, Aladin (2013b): Migrationssensibilität. Zum Umgang mit Globalität vor Ort. Weinheim.*
- *El-Mafaalani, Aladin (2014): Erziehungs- und Platzierungsverhalten in vietnamesischen Familien (Arbeitstitel).*
- *El-Mafaalani, Aladin; Toprak, Ahmet (2011): Muslimische Kinder und Jugendliche in Deutschland. Lebenswelten, Denkmuster, Herausforderungen. Sankt Augustin/Berlin.*
- *Esping-Andersen, Gösta (1998): Die drei Welten des Wohlfahrtskapitalismus. Zur politischen Ökonomie des Wohlfahrtsstaats. In: Lessenich, Stephan; Ostner, Ilona (Hrsg.): Welten des Wohlfahrtsstaatskapitalismus. Der Sozialstaat in vergleichender Perspektive. Frankfurt, S. 19-56.*
- *Geiling, Heiko; Gardemin, Daniel; Meise, Stephan; König, Andrea (2011): Migration – Teilhabe – Milieus. Spätaussiedler und türkeistämmige Deutsche im sozialen Raum. Wiesbaden.*

- *Geißler, Rainer (2008): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: Berger, Peter A.; Kahlert, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim, S. 71-100.*
- *Geißler, Rainer (2011): Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung. Wiesbaden.*
- *Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen.*
- *Grundmann, Matthias; Bittlingmayer, Uwe H.; Dravenau, Daniel; Groh-Samberg, Olaf (2008): Bildung als Privileg und Fluch. Zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden, S. 47-74.*
- *Halm, Dirk; Sauer, Martina (2011): Die türkische Gemeinde in Deutschland und das Konzept der sozialen Milieus. Probleme der empirischen Differenzierung von Einwanderern nach postmodernen Einstellungsmustern. In: Leviathan 1/2011, S. 73-97.*
- *Hartmann, Michael (1995): Deutsche Topmanager. Klassenspezifischer Habitus als Karrierebasis. In: Soziale Welt, Jg. 46, H. 4, S. 440-468.*
- *Hartmann, Michael (2002): Leistung oder Habitus? Das Leistungsprinzip und die soziale Offenheit der deutschen Wirtschaftselite. In: Bittlingmayer, Uwe; Eickelpasch, Rolf; Kastner, Jens; Rademacher, Claudia (Hrsg.): Theorie als Kampf? Zur politischen Soziologie Pierre Bourdieus. Opladen, S. 361-377.*
- *Hartmann, Michael (2007): Eliten und Macht in Europa. Frankfurt am Main.*
- *Helbig, Marcel (2010): Sind Lehrerinnen für den geringen Schulerfolg von Jungen verantwortlich? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 62, H. 1, S. 93-111.*

- Helbig, Marcel (2012): *Warum bekommen Jungen schlechtere Schulnoten als Mädchen? Ein sozialpsychologischer Erklärungsansatz.* In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 2, H. 1, S. 41-54.
- HIS – Hochschul-Informationen-System (2009): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009.* Berlin.
- Jünger, Rahel (2008): *Bildung für alle? Die schulischen Logiken von ressourcenprivilegierten und -nichtprivilegierten Kindern als Ursache der bestehenden Bildungsungleichheit.* Wiesbaden.
- Jünger, Rahel (2010): *Schule aus der Sicht von Kindern. Zur Bedeutung der schulischen Logiken von Kindern mit privilegierter und nicht-privilegierter Herkunft.* In: Brake, Anna; Bremer, Helmut (Hrsg.): *Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten.* Weinheim, S. 159-184.
- Koller, Hans-Christoph (1999): *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne.* München.
- Kramer, Rolf-Torsten (2011): *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung.* Wiesbaden.
- King, Vera (2008a): *In verschiedenen Welten – ‚Objektkonstruktion‘ und ‚Reflexivität‘ bei der Erforschung sozialer Probleme am Beispiel von Migrations- und Bildungsaufstiegsbiographien.* In: *Soziale Probleme*, Jg. 19, H. 1, S. 13-33.
- King, Vera (2008b): *„Weil ich mich sehr lange Zeit allein gefühlt hab‘ mit meiner Bildung ...“.* *Bildungserfolg und soziale Ungleichheiten unter Berücksichtigung von class, gender, ethnicity.* In: Budde, Jürgen; Willems, Katharina (Hrsg.): *Bildung als sozialer Prozess – zwischen Ungleichheit und Entwicklungsperspektiven.* Weinheim, S. 53-72.
- King, Vera (2008c): *„...man gewöhnt sich daran, immer nur sich selber zu loben“.* *Psychosoziale Anforderungen des Bildungsaufstiegs und der sozialen Mobilität junger Frauen.* In: Iwers-Stelljes, Telse (Hrsg.): *Prävention - Intervention - Konfliktlösung. Pädagogisch-psychologische Förderung und Evaluation.* Wiesbaden, S. 85-100.

- King, Vera (2009): *Aufstieg aus der bildungsfernen Familie? Anforderungen in Bildungskarrieren am Beispiel junger Männer mit Migrationshintergrund.* In: A. Henschel, R. Krüger, Ch. Schmitt; W. Stange (Hrsg.): *Jugendhilfe und Schule – Handbuch für eine gelingende Kooperation.* Wiesbaden, S. 333-346.
- Leenen, Wolf; Rainer, Harald; Kreidt, Ulrich (1990): *Bildungsverständnis, Platzierungsverhalten und Generationenkonflikt in türkischen Migrantenfamilien. Ergebnisse qualitativer Interviews mit „bildungserfolgreichen“ Migranten der Zweiten Generation.* In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 36, H. 5, S. 753-771.
- Maaz, Kai; Baumert, Jürgen; Trautwein, Ulrich (2010): *Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit?* In: Krüger, Heinz-Hermann; Rabe-Kleberg, Ursula; Kramer, Rolf-Torsten; Budde, Jürgen (Hrsg.): *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule.* Wiesbaden, S. 69-102.
- Marotzki, Winfried (1990): *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften.* Weinheim.
- Müller, Walter; Pollak, Reinhard (2008): *Warum gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten?* In: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit.* Wiesbaden, S. 303-342.
- Nohl, Arnd-Michael (2001): *Migration und Differenzenerfahrung. Junge Einheimische und Migranten im rekonstruktiven Milieuvergleich.* Opladen.
- Picht, Georg (1964): *Die deutsche Bildungskatastrophe.* Olten.
- Pollak, Reinhard (2010): *Kaum Bewegung, viel Ungleichheit: Eine Studie zu sozialem Auf- und Abstieg in Deutschland.* Bielefeld.
- Pott, Andreas (2002): *Ethnizität und Raum im Aufstiegsprozeß. Eine Untersuchung zum Bildungsaufstieg in der zweiten türkischen Migrantengeneration.* Opladen.

- Preuß, Otmar (1970): *Soziale Herkunft und die Ungleichheit der Bildungschancen*. Weinheim.
- Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus (2010): *Geschlecht und Schulerfolg. Ein soziales Stratifikationsmuster kehrt sich um*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 62, H. 1, S. 61-91.
- Rosenberg, Florian von (2011): *Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. Bielefeld.
- Schiffauer, Werner (1983): *Die Gewalt der Ehre. Erklärungen zu einem türkischdeutschen Sexualkonflikt*. Frankfurt am Main.
- Schittenhelm, Karin (2010): *Statuspassagen in akademischen Laufbahnen der zweiten Generation*. In: Nohl, Arnd-Michael; Schittenhelm, Karin; Schmidtke, Oliver; Weiß, Anja (Hrsg.): *Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt*. Wiesbaden, S. 39-51.
- Schmeiser, Martin (2003): *„Missratene“ Söhne und Töchter. Verlaufsfornen des sozialen Abstiegs in Akademikerfamilien*. Konstanz.
- Schmitt, Lars (2010): *Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte*. Wiesbaden.
- Straub, Jürgen (1999): *Handlung, Interpretation, Kritik. Grundzüge einer textwissenschaftlichen Handlungs- und Kulturpsychologie*. Berlin.
- Strohmeier, Klaus Peter (2006): *Segregation in den Städten*. Bonn.
- Strohmeier, Klaus Peter (2009): *Die Stadt im Wandel. Wiedergewinnung von Solidarpotential*. In: Biedenkopf, Kurt; Bertram, Hans; Niejahr, Elisabeth (Hrsg.): *Starke Familie – Solidarität. Subsidiarität und kleine Lebenskreise*. Stuttgart, S. 156-172.
- Uslucan, Haci-Halil (2009): *Vielfalt der Werte – Vielfalt der Erziehungsstile*. In: *Frühe Kindheit* 5/2009, S. 14-18.

- Vester, Michael (2008): *Die selektive Bildungsexpansion. Die ständische Regulierung der Bildungschancen in Deutschland*. In: Berger, Peter A.; Kahlert, Heike (Hrsg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim, S. 39-70.
- Vester, Michael; Oertzen, Peter von; Geiling, Heiko; Hermann, Thomas; Müller, Dagmar (2001): *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel*. Frankfurt am Main.
- Walter, Oliver (2011): *Der Schulerfolg vietnamesischer und philippinischer Jugendlicher in Deutschland. Eine Analyse auf der Grundlage der Erweiterungsstichprobe von PISA 2003*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14, S. 397-419.
- Willis, Paul (1977). *Learning to Labour. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Farnborough.
- Wilmes, Maren; Schneider, Jens; Crul, Maurice (2011): *Sind die Kinder türkischer Einwanderer in anderen Ländern klüger als in Deutschland? Bildungsverläufe in Deutschland und im europäischen Vergleich: Ergebnisse der TIES-Studie*. In: Neumann, Ursula; Schneider, Jens (Hrsg.): *Schule mit Migrationshintergrund*. Münster, S. 30-46.
- Zeit Online (2009): *Das vietnamesische Wunder*. 03.08.2009. (von Martin Spiewak)

DER AUTOR

Prof. Dr. Aladin El-Mafaalani

Professor für Politikwissenschaft an der Fachhochschule Münster; zuvor Dozent an Hochschulen in Bochum, Dortmund und Osnabrück sowie Lehrer im Schuldienst. Sein Dissertationsprojekt, das die Grundlage für die hier vorliegende Arbeit darstellt, wurde mit dem Dissertationspreis Kulturwissenschaften 2012 des KWI Essen sowie mit dem Augsburger Wissenschaftspreis für interkulturelle Studien 2013 ausgezeichnet.

Arbeitsschwerpunkte: Bildungs-, Familien- und Migrationsforschung sowie Sozialpolitik

Kontakt:

Prof. Dr. Aladin El-Mafaalani

Fachhochschule Münster

Robert-Koch-Straße 30

48149 Münster

Tel.: 0251-83-65745

Fax: 0251-83-65804

E-Mail: mafaalani@fh-muenster.de

ANSPRECHPARTNERIN IN DER KONRAD-ADENAUER-STIFTUNG

Christine Henry-Huthmacher

Koordinatorin für Bildungs-, Familien- und Frauenpolitik

Hauptabteilung Politik und Beratung

Rathausallee 12

53757 Sankt Augustin

Telefon: +49(0)-22 41-2 46-22 93

E-Mail: christine.henry-huthmacher@kas.de