

Migration, Bildungsaufstieg und Männlichkeit: Passungsdynamiken zwischen Familie, Schule, Peers und Hochschule

Westphal, Manuela (Ed.); Kämpfe, Karin (Ed.)

Postprint / Postprint

Sammelwerk / collection

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Westphal, M., & Kämpfe, K. (Hrsg.). (2017). *Migration, Bildungsaufstieg und Männlichkeit: Passungsdynamiken zwischen Familie, Schule, Peers und Hochschule*. Kassel: kassel university press. <https://doi.org/10.19211/KUP9783737603553>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Basic Digital Peer Publishing-Lizenz zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den DiPP-Lizenzen finden Sie hier: <http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

Terms of use:

This document is made available under a Basic Digital Peer Publishing Licence. For more information see: <http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

Manuela Westphal, Karin Kämpfe (Hrsg.)

Migration, Bildungsaufstieg und Männlichkeit

Passungsdynamiken zwischen Familie,
Schule, Peers und Hochschule

kassel
university



press

Manuela Westphal, Karin Kämpfe (Hrsg.)

Migration, Bildungsaufstieg und Männlichkeit

Passungsdynamiken zwischen Familie,
Schule, Peers und Hochschule

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-7376-0354-6 (print)

ISBN 978-3-7376-0355-3 (e-book)

DOI: <http://dx.medra.org/10.19211/KUP9783737603553>

URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0002-403558>

© 2017, kassel university press GmbH, Kassel

www.upress.uni-kassel.de

Umschlaggestaltung: Jörg Batschi Grafik Design, Tübingen

Umschlagabbildung: ©theromb/shutterstock.com

Printed in Germany

Vorwort

Das Forschungsprojekt „Bildungserfolg im Kontext von Männlichkeit und Migration“ (BeMM), das die Grundlage des Buchs bildet, knüpft an Ergebnisse einer Studie zu beruflichen Erfolgsbiografien von Migrantinnen von Manuela Westphal und Birgit Behrens (2009, 2010) an. Insbesondere Migrantinnen der zweiten Generation aus sogenannten ‚bildungsfernen‘ Familien zeigten eine hohe individuelle Leistungsbereitschaft und enorme Anstrengungen zur Bewältigung auch langer Umwege auf ihren erfolgreichen Bildungswegen. Als ein zentrales Ergebnis trat hervor, dass in allen familiären Konstellationen nur die Töchter die sich bietenden Bildungschancen wahrgenommen haben. Daraus resultierte unser Anliegen, Bildungserfolge bzw. -aufstiege von Migranten vor dem Hintergrund familiärer Sozialisationsprozesse zum Gegenstand weiterer Forschung zu machen.

Das Forschungsprojekt wurde als ein über mehrere Semester laufendes Lehrforschungsprojekt durchgeführt und verfolgte das Ziel, zum einen Forschungsergebnisse für die Fachöffentlichkeit zu erzielen und zum anderen interessierten Studierenden die Möglichkeit des forschenden Lernens zu bieten. Für die produktive, kreative und engagierte Zusammenarbeit bedanken wir uns bei Samia Aden, Eva Lutter, Max Möller, Kirsten Mühlenhoff, Jonas Ringle und Benjamin Schäfer, die als Studierende und wissenschaftliche Hilfskräfte am gesamten Forschungsprozess mitwirkten. Das Lehrforschungsprojekt entwickelte eine innovative Dynamik auch im Sinne der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung. Alle Beteiligten verfolgen mittlerweile eigene neue oder an das Lehrforschungsprojekt anschließende Forschungsfragen.

Unser Dank gilt darüber hinaus natürlich den jungen Männern, die durch ihre Teilnahme an den Interviews und die Bereitschaft, uns mit großer Offenheit aus ihrem Leben zu erzählen, das Gelingen der Studie überhaupt erst ermöglicht haben.

Danken möchten wir auch der Zentralen Forschungsförderung der Universität Kassel, durch deren Finanzierung das Projekt unterstützt werden konnte.

Nicht zuletzt gilt unser Dank für die redaktionelle Unterstützung Sina Motzek-Öz, die durch ihre konstruktiven Hinweise und sorgfältigen Korrekturen, die verlagsgerechte Bearbeitung der Manuskripte sowie als Schnittstelle zwischen Herausgeberinnen, Autor_innen und Verlag ganz wesentlich dazu beigetragen hat, die Forschungsergebnisse dem interessierten Fachpublikum nun öffnen zu können.

Inhalt

Passung(en) auf dem Weg zur Hochschule im Kontext von Migration und Männlichkeit

Karin Kämpfe und Manuela Westphal.....7

I. Bildungsaufstiege: Entscheidungen - Ressourcen - Transformationen

Bildungs- und Studierentscheidungen von Bildungsaufsteigern im Migrationskontext

Samia Aden und Karin Kämpfe 43

„natürlich ist da auch die Gefahr, dass du es nicht schaffst“ – Resilienz: Soziale und personale Ressourcen im Kontext Bildungserfolg und Migration

Jonas Ringler 81

„ich kann überall so ein bisschen mitmischen“ – Flexible Anpassung als Ressource in Bildungsaufstiegsprozessen studierender Männer mit Migrationshintergrund

Benjamin Schäfer..... 117

II. Sozialisationskontexte: Familie, Schule, Peers und Hochschule

Zwischen Auftrag und freier Entscheidung – Intergenerationale Transmission und Bildungsaspirationen – Eltern und deren Einfluss auf den Bildungserfolg männlicher Migranten der zweiten Generation

Jonas Ringler und Max Möller..... 145

| | |
|---|-----|
| „du kannst es nicht mit den Deutschen aufnehmen, vergiss es“ – Stereotype Threat und die Auswirkungen auf Bildungsaspirationen von Schülern mit Migrationshintergrund | |
| <i>Kirsten Mühlenhoff</i> | 181 |
| Vom Abseits in die Champions League – Zur Dynamik von Männlichkeit und (Fussball)Sport für erfolgreiche Bildungswege | |
| <i>Mannela Westphal und Kirsten Mühlenhoff</i> | 229 |
| Hochschulsozialisation und institutionelle Unterstützung von Studierenden mit Migrations- und Fluchtgeschichte | |
| <i>Eva Lutter</i> | 259 |
| Anhang | 281 |
| Autor_innenverzeichnis | 282 |

Passung(en) auf dem Weg zur Hochschule im Kontext von Migration und Männlichkeit

Karin Kämpfe und Manuela Westphal

1 Einleitung: Hochschulzugänge unter Berücksichtigung von sozialer Herkunft, Geschlecht und Migration

Seit den 1970er Jahren ist ein stetiger Anstieg der Studierendenzahl in Deutschland zu verfolgen. Im Jahr 2016 beginnt bereits über die Hälfte der Bevölkerung des entsprechenden Geburtsjahres ein Studium. Mittlerweile ist das Verhältnis von Frauen und Männern an den Hochschulen ausgeglichen. Frauen stellen einen Anteil von 48%, an den Universitäten mit 51% sogar einen leicht höheren Anteil im Vergleich zu Fachhochschulen bzw. Hochschulen für angewandte Wissenschaften (BMBF 2017: 59). Auch der Anteil derjenigen mit Zuwanderungsgeschichte steigt beständig. Dazu zählen internationale Studierende bzw. Bildungsausländer_innen, die im Ausland ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben haben und zum Zweck des Studiums nach Deutschland meist temporär migriert sind. Ihr Anteil beträgt im Jahr 2015 8,7% (SVR 2017: 9ff.). Viele Geflüchtete, die einen Zugang an die Hochschule erhalten, werden meist ebenfalls als internationale Studierende gefasst. Als Studierende mit Migrationshintergrund gelten diejenigen, die entweder eine eigene Migrationserfahrung als Kind und Jugendliche haben oder in Deutschland geboren sind und mindestens einen aus dem Ausland zugewanderten

Elternteil haben.¹ Im Jahr 2013 befinden sich knapp 15% der 20- bis unter 30-jährigen mit Migrationshintergrund (ohne internationale Studierende) im Studium, gegenüber knapp 23% der gleichen Altersgruppe ohne Migrationshintergrund (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 179). Studierende mit Migrationshintergrund stellen 2015 unter der Studierendenschaft einen Anteil von 17,5%, davon haben 3,2% keinen deutschen Pass. Studierende ohne (statistisch definierten) Migrationshintergrund stellen mit einem Anteil von 73,8% weiterhin die Mehrheit an den Hochschulen (SVR 2017: 9f.). Die Hintergründe der Studierenden sind jedoch enorm heterogen, nicht nur im Hinblick auf familiäre und soziale Herkunft, Migrationshintergrund, Zuwanderungsform, Studienmotivation, Wahl von Studienfach und Hochschultyp, Studienverlauf, sondern auch ihre Wege und Zugänge an die Hochschulen. Insbesondere für junge Frauen und Männer aus Arbeiter_innenfamilien, aus sogenannten ‚bildungsfernen‘ Familien und aus Migrationsfamilien verlaufen die Wege und Zugänge häufig über Umwege, d.h. seltener direkt im Anschluss an das gymnasiale Abitur.² Viele Studierende mit Migrationshintergrund sind zudem Pioniere, d.h. die Ersten in ihren Familien, die den Hochschulzugang erreicht und sich für ein Studium entschieden haben (Middendorff et al. 2017: 32f.). Ein Bildungsaufstieg im Vergleich zur Elterngeneration trifft im Wintersemester 2010/2011 auf 75% der Studienanfänger_innen mit beidseitigem Migrationshintergrund der zweiten Generation zu (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 334).³ Nach der 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (Middendorff et al. 2017: 32) zählen zudem Studierende mit

¹ In der Hochschulforschung werden diejenigen ohne deutschen Pass zur Abgrenzung von internationalen Studierenden (Bildungsausländer_innen) als Bildungsinländer_innen bezeichnet.

² Über die allgemeine Hochschulreife haben 80% der Studierenden mit Migrationshintergrund die Hochschulzugangsberechtigung erlangt, gegenüber 85% der Studierenden ohne Migrationshintergrund (Middendorff et al. 2017: 33).

³ Der Wert bezieht sich auf Eltern ohne akademischen Abschluss. Die Eltern von Studienanfänger_innen, die der ersten Migrationsgeneration zugeordnet werden (vor dem 6. Lebensjahr eingereist) und derjenigen der zweiten Generation mit einseitigem Migrationshintergrund haben insgesamt dagegen etwas seltener keinen akademischen Abschluss (52% bzw. 47%) als Eltern von Studienanfänger_innen ohne Migrationshintergrund (56%) (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 334).

Passung(en) auf dem Weg zur Hochschule

Migrationshintergrund anteilig dreimal so häufig wie Studierende ohne Migrationshintergrund zur Bildungsherkunftsgruppe „niedrig“ (27% vs. 9%). Sie zielen weniger auf einen Master-Abschluss und eine Promotion ab als Studierende ohne Migrationshintergrund (SVR 2017: 17). Im Studium selbst treffen sie auf diverse Hürden und Probleme, welche den Verlauf und Erfolg des Studiums nachhaltig beeinflussen können (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 181f.; SVR 2017: 26; Middendorff et al. 2017: 34). Insgesamt resultieren die Hürden, die Studierende mit Migrationshintergrund und teilweise auch internationale Studierende auf dem Weg an die Hochschule und in der Hochschulsituation zu bewältigen haben, aus Konstellationen von Problemen bzw. Schwierigkeiten (SVR 2017: 26).

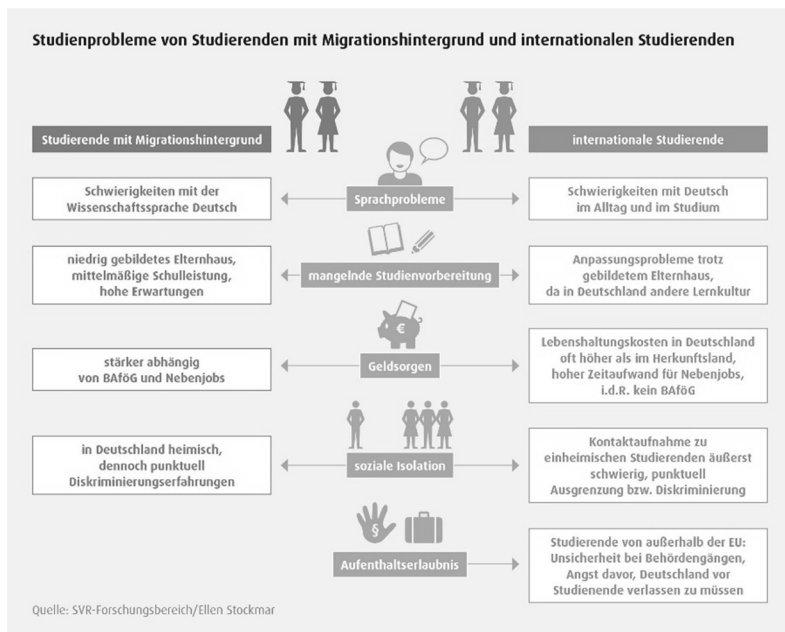


Abb. 1: Studienprobleme von Studierenden mit Migrationshintergrund und internationalen Studierenden (SVR 2017: 26)

Als zentrale Einflussfaktoren für die Problemkonstellationen insbesondere für Studienpioniere, die als Bildungsaufsteiger_innen bezeichnet werden, können sowohl individuelle Voraussetzungen wie die familiäre und soziale Herkunft als auch institutionelle Bedingungen wie die Benachteiligungen und Diskriminierungen in den Bildungssystemen und ihren Übergängen gelten. Allerdings sind die Strategien, Kompetenzen und Ressourcen, mit denen Bildungsaufsteiger_innen die Hürden, die sich aus den benachteiligenden familiären, sozialen Ausgangslagen und diskriminierenden Strukturen im Bildungssystem ergeben, noch kaum bekannt. Der Zusammenhang von Bildungserfolg/-aufstieg und Migration wurde für Deutschland zwar bereits in einigen v.a. qualitativ und biografisch angelegten Studien bearbeitet (z.B. Pott 2002; Raiser 2007; Tepecik 2010; El-Mafaalani 2012; Silkenbeumer/Wernet 2012; Schittenhelm 2012; Schneider et al. 2015). Bildungserfolg/-aufstieg im Kontext von Migration im Zusammenhang von Genderdynamiken ist bisher jedoch weniger erforscht. Die Studien mit sowohl weiblichen als auch männlichen Befragten zeigen weitgehend keinen systematischen Geschlechtervergleich auf. Es liegen allerdings einige Studien vor, bei denen v.a. Frauen (z.B. Hummrich 2002; Farrokhzad 2007; Behrensen/Westphal 2009; Kustor-Hüttl 2011) sowie vereinzelt auch Männer (z.B. King 2006; King et al. 2011) im Mittelpunkt stehen. Bildungserfolg und -aufstieg geht, so unsere Annahme, mit genderspezifischen Entwicklungen einher. Bildungsstatistisch durchlaufen insbesondere Jungen und junge Männer mit Migrationshintergrund das Bildungssystem weniger erfolgreich als Mädchen und junge Frauen. Junge Migranten erzielen geringer qualifizierende Abschlüsse als Frauen und ihre Schul- und Bildungslaufbahnen verlaufen selten geradlinig und unproblematisch (Geißler 2013).⁴ Wissenschaftliche

⁴ Trotz insgesamt besserer Leistungen und Abschlüsse im Bildungssystem sind auf dem Arbeitsmarkt aber nach wie vor Frauen in einer benachteiligten Position (vgl. Gottschall 2010). Zudem zeigen sich große Unterschiede in Abhängigkeit von ethnisch-nationaler Herkunft/Herkunftsgruppen, Staatsangehörigkeit (deutsch/ nicht-deutsch) und Zuwanderergeneration (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 178; Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2016: 171-201).

Analysen zu Bildungsungleichheit(en) diskutieren den Zusammenhang zwischen Geschlecht, sozialer Herkunft sowie Migrationshintergrund und verweisen als Erklärung auf unterschiedliche Kapitalausstattungen (nach Bourdieu), auf soziale Konstruktionsprozesse oder auf Prozesse von institutioneller Diskriminierung (vgl. Kap. 2). Empirische Studien zeigen zudem die Relevanz von familiären und geschlechterspezifischen Sozialisationsprozessen für Bildungs- und Berufsverläufe. In Bildung und Beruf erfolgreiche Migrantinnen aus ‚bildungsfernen‘ Familien sehen ihre Strategien, Kompetenzen und Ressourcen in der familiären Sozialisation als Mädchen und Tochter vermittelt (Behrensen/Westphal 2009). Einbindung und Verpflichtung von Mädchen für familiäre Aufgaben, kulturell-sprachliche Mitteltätigkeiten sowie daraus erworbene Selbstkompetenzen erweisen sich als günstig für die Bildungswege. Zudem nutzen Mädchen gezielt die sich ihnen öffnenden Bildungsgelegenheiten, um sich neue und erweiterte Lebenswege und Möglichkeiten zu erschließen. Sie unterliegen weiterhin einer stärkeren innerfamiliären sozialen Kontrolle als Jungen (Behrensen/Westphal 2010; Westphal/Kämpfe 2013). Jungen werden demgegenüber in familiären Sozialisationsprozessen und Peers offenbar eher ermutigt, in spezifischer Weise unabhängig zu sein. In Abhängigkeit von Milieu und Klasse zeigen bestimmte Männlichkeitsentwürfe eine Idealisierung von körperlicher Stärke und Coolness. Bildung und schulische Erfolge gelten in entsprechenden Gruppen eher als ‚unmännlich‘, was sich dann oft kontraproduktiv auf das Sozialverhalten und auf die schulischen Leistungen auswirkt (Phoenix/Frosh 2005; Budde 2008). Bildungserfolg wird damit auch zur Passungsfrage zwischen individuellen, milieu- und genderspezifischen Orientierungen und gesellschaftlich-institutionellen Erwartungen bzw. Anforderungen.

Im folgenden Beitrag wird zunächst die Passungsfrage aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven und den hierzu vorliegenden Forschungsbefunden begründet. Es folgt dann die Vorstellung der Studie über Bildungserfolg im Kontext von Männlichkeit und Migration (BeMM). Es werden zentrale Ergebnisse präsentiert und abschließend zusammenfassend diskutiert. Dabei greifen wir auf

Auswertungen und Analysen des qualitativen Datenmaterials zurück, die im Rahmen eines Lehrforschungsprojektes durchgeführt wurden.

2 Männliche Bildungsaufstiege durch flexible Passung(en)

2.1 Soziale Konstruktion von Männlichkeit in Schule und Peers

Männlichkeit ist ein soziales Erzeugnis, das einer doppelt relationalen Strukturierung und Positionierung unterliegt, zum einen in Bezug auf Weiblichkeit(en), zum anderen in Bezug auf andere Männlichkeiten (zum „System der hegemonialen Männlichkeit“ siehe Connell 2015). Männlichkeitskonstruktionen stehen dabei – in Abhängigkeit von Sozialstatus, Migrationshintergrund, Ethnizität – „in einem hierarchischen Verhältnis zueinander“ (Meuser/Scholz 2011: 60). Connell beschreibt die Männlichkeit untergeordneter Klassen sowie ethnischer Minderheiten als marginalisiert (Meuser 2009: 165). Mangelnde Teilhabe an Strukturen anerkannter Männlichkeit kann zu alternativen *doing gender*-Dynamiken in den Peers führen – etwa durch Zurschaustellung übersteigerter geschlechtsstereotyper Haltungen und Verhaltensweisen sowie Umdeutungen hegemonialer Männlichkeit (Spindler 2007: 123). Diese alternativen hegemonialen Männlichkeitskonstruktionen, die häufig als sozial auffällig und abweichend gelten, kollidieren nicht nur mit bildungsbezogenen Einstellungen, sondern auch mit Geschlechternormen in der Schule. Sie ordnen jedoch auch schulische Peerzugehörigkeiten (Westphal/Schulze 2012: 129f., 137).⁵

⁵ Budde (2009: 73) stellt hierzu fest, dass im Fall einer „Orientierung [von Jugendlichen] an tradierten und stereotypen Männlichkeiten Kapitalien zum Einsatz“ gebracht werden, „die im Feld Schule ungünstige Auswirkungen haben können, sich jedoch in non-formalen oder informellen Feldern durchaus als gewinnbringend erweisen können“.

Bezogen auf die Bewältigung von Passungsproblemen im Kontext Schule liefert die internationale bzw. US-amerikanische Bildungsforschung Hinweise darauf, dass männliche Bildungsaufsteiger weniger bzw. eher ausbalancierte geschlechtsstereotype Haltungen und Verhaltensweisen zeigen. Die als Anpassungs- bzw. Vermeidungsstrategien interpretierten Praktiken führen zu geringeren Vorbehalten von Seiten der Lehrkräfte, was sich wiederum positiv auf die schulischen Leistungen auswirkt (vgl. Friend 2009). In Anlehnung an Mollenkopf et al. (1997: 19) kann eine bewusste Vermeidungsstrategie, in Form eines “avoiding the ‘negative social capital’ of the streets and cutting themselves off from connections that might lead to violence and crime” angenommen werden. Diese findet ihre Steigerung in einem strategischen Anpassungsverhalten an die mehrheitsgesellschaftlichen soziokulturellen und linguistischen Normenerwartungen mit dem Ziel, durch das angepasste Verhalten in Bildungseinrichtungen auf mehr Zuspruch zu treffen. Friend (2009: 47) beschreibt dieses Verhalten als “acting white”. Die Theorie des ‘acting white’ ist in den USA ausgehend von Betrachtungen des Bildungsaufstiegs der afro-amerikanischen Bevölkerung entstanden (Fordham/Ogbu 1986) und nicht schlicht auf den deutschen migrationsgesellschaftlichen Kontext zu übertragen. Sie enthält aber eine interessante Überlegung, insofern sie die Frage nach Handlungsstrategien im Rahmen von Dominanz- und Machtverhältnissen stellt. Ein erfolgreiches ‘acting’ ist in den Bildungsinstitutionen nur möglich, wenn dies mit ‚strategischer‘ Anpassung bzw. der Übernahme soziokulturell dominanter Verhaltensweisen und Orientierungen der Mehrheitsgesellschaft einhergeht. Bildungsaufstieg und die damit verbundenen Verhaltensweisen können dementsprechend mit dem Risiko der Entfremdung und einer, durch Aberkennung von Männlichkeit hergestellten, Degradierung in der Peergruppe behaftet sein. Allerdings gelingt es vielen bildungserfolgreichen Schülern, ihre Popularität bzw. Anerkennung im Peermilieu trotz der dort hergestellten Männlichkeitsideale zu erhalten (vgl. Francis et al. 2012). Balance zwischen Bildungserfolg und Peeranerkennung wird bspw. durch physische Erscheinung sowie Fähigkeiten, insbesondere auch sportliche Leistungen (etwa im Fußball;

Müller 2017) erreicht. Sport stellt einen besonderen Ort der Männlichkeitsinszenierung dar, an dem Körperlichkeit zur Schau gestellt und in einer Wettkampfsituation Hierarchien herausgebildet werden (vgl. Connell 2015: 105). Bildungserfolgreiche Migranten verbleiben, so ist anzunehmen, entweder in Distanz zu den (herkunftskulturellen) Peers oder in Interaktion mit ihnen ohne dabei die schulischen Anforderungen zu vernachlässigen. Eine Balance zwischen hohen (Schul-)Leistungen und Popularität in den Peers kann als Ergebnis kontinuierlicher Identitätsarbeit begriffen werden, die Bezugsgruppenwechsel und Mehrfachzugehörigkeiten ermöglicht. Hier scheinen Anschlüsse an das Konzept „hybrider Identitätsformationen“ (Hall 1994; vgl. Westphal 2007: 94) auf. Diese kontinuierliche Identitätsarbeit setzt sich folglich auch im Hochschulstudium fort.

2.2 Bildungsaufstiege als Habitustransformationen

Theoretischen Zugang zu Bildungsaufstiegen bietet hieran anschließend das Habituskonzept, das nach Bourdieu (1992: 31f.) „eine allgemeine Grundhaltung [...] gegenüber der Welt“ beschreibt, die Auswirkungen darauf hat, „wie einer spricht, tanzt, lacht, liest, was er liest, was er mag, welche Bekannte und Freunde er hat“. Diese Grundhaltung fußt auf einem System an Dispositionen, die „implizit oder explizit durch Lernen erworben [...]“ wurden (Bourdieu 2003: 127). Für Bildungsaufsteiger_innen mit Migrationshintergrund können der Weg zur und die Situation an der Hochschule eine enorme Herausforderung für ihren Habitus bedeuten. Schmitt (2011) zeigt bei Studierenden aus nicht-akademischen Familien erhebliche Passungsprobleme und Reibungspunkte während des Studiums auf, die über soziale Ungleichheit vermittelt sind und weist diese in Anlehnung an Bourdieus theoretische Konstruktion als aufstiegstypische Habitus-Struktur-Konflikte aus. Habitus-Struktur-Konflikte bezeichnen „Konflikte zwischen verinnerlichten kulturellen Mustern und solchen der jeweiligen Umgebung von Akteuren“ (ebd.: 11f.). Insbesondere Offenheit und Freiheit in der Studienstrukturierung sowie Anonymität der Studierenden führen demzufolge zu Unsicherheiten und Ängsten. Lehmann (2014) und El-Mafaalani (2012) beschreiben eine

phasenhafte Habitustransformation als eine Form der psychosozialen Verarbeitung von Habitus-Struktur-Konflikten. Spiegler (2015) spricht in diesem Zusammenhang von Habitusmodifikation, um deutlich zu machen, dass der Habitus nicht durch einen neuen Habitus komplett ersetzt wird. Das Konzept der Habitustransformation wird von Schneider und Lang (2014) erweitert um das Konzept der Habitusdiversifizierung. Soziale Aufstiegsprozesse im Migrationskontext gehen allerdings nicht notwendigerweise mit dem habituellen Verlassen des Herkunftsmilieus einher. Eigene Ergebnisse belegen eher ein flexibles Jonglieren zwischen den verschiedenen Kontexten (vgl. Westphal/Kämpfe 2016). Demgemäß wird in der Transformation nicht ein Habitus abgelegt und durch einen anderen ersetzt⁶, sondern es vergrößert und vervielfältigt sich das Repertoire an sozialen Praktiken, Denk- und Handlungsweisen zu einem “dynamic set of ‘multiple habitus’” (Schneider/Lang 2014: 103). Das vorgeschlagene Konzept der Habitusdiversifizierung integriert damit “bridging strategies and the active switching between ‚habitual‘ codes and languages” (ebd.: 89).

Zwischen den Sozialisationskontexten Familie, Schule, Peers und Hochschule kommt es zu Passungsdynamiken, die – angesichts des *acting* innerhalb und *switching* zwischen den Kontexten – die Habitusdiversifizierungen befördern. Zugleich sind diese Kontexte im Bildungsaufstieg wichtige Schauplätze, an denen Passungen erfolgreich hergestellt werden müssen.

2.3 Familiäre Sozialisation und elterliche Bildungsaspiration

Für den Sozialisationskontext Familie werden im Hinblick auf Bildungsaufstiegsprozesse insbesondere die elterlichen Bildungsaspirationen in den Blick genommen, die für Migrationsfamilien als besonders relevant gelten (u. a. Raiser 2007; Tepecik 2010; King et al.

⁶ Lang et al. (2016: 182) kritisieren das Verständnis von Habitus im Konzept der Habitustransformation als eher statisch.

2011; Westphal/Kämpfe 2013; Kellmer 2015). Interkulturelle Vergleichsstudien heben die elterlichen Bildungsaspirationen als „entscheidende[n] Unterschied in der Laufbahnausprägung zwischen einheimischen und migrantischen Bildungsaufsteigern“ hervor (Raiser 2007: 10). Die Transmission elterlicher Bildungsaspirationen löst spezifische innerfamiliäre Prozesse und Positionierungen aus, wie biografisch-narrativ angelegte Studien zeigen konnten. Es entsteht eine Dynamik zwischen Autonomie und Heteronomie sowie zwischen sozialer, emotionaler Entfremdung und Bindung an die Familie (vgl. Pott 2002; Hummrich 2002; Tepecik 2010). Elterlichen Bildungsaspirationen werden sowohl unterstützende als auch hemmende Wirkungen auf den Bildungsweg der Kinder zugeschrieben (King/Koller 2015: 596). Der eigene Bildungserfolg/-aufstieg wird nicht selten als elterlicher Auftrag und Verpflichtung zum Aufstieg verfolgt. Bereits die Möglichkeit des Scheiterns kann dabei als Bürde oder Last empfunden werden. Auch können individuelle Autonomiebestrebungen untersagt und unterdrückt bzw. zurückgestellt werden. Die elterliche Bildungsaspiration als Delegation an die Kinder verläuft insbesondere in der Adoleszenz ambivalent und konfliktreich. Nach King (2006) dokumentiert sich die intergenerationale Dynamik des Bildungsaufstiegs in einer reflektierten Aneignung elterlicher Erziehungsziele (*Appropriation*) oder in einer Anpassung bzw. Befolgung ohne Verinnerlichung (*Adaptation*). Insgesamt zeigen die Verschränkungen von Bildungsverläufen mit adoleszenten Ablösungsprozessen unter Migrationsbedingungen eine „gesteigerte Transformationsanforderung“ (ebd.: 42). Die schulischen Passungsprozesse werden in der Familie häufig dezidiert unterstützt, während mögliche „Negativkontakte z. B. in Peer und Freizeit eher unterbunden werden.

2.4 Schulische Sozialisation, *doing difference* und die Rolle von Lehrkräften

Passungsprobleme sind angesichts einer an christlich sozialisierter, deutscher Mittelschicht orientierten Schulkultur auch für die schulische Sozialisation zu erwarten. Die deutschsprachige Bildungsforschung rückt dabei insbesondere die Herstellung und Positionierung

der Schüler_innen entlang von sozialen Kategorien, also *doing difference*-Prozesse (*doing gender, ethnicity* und *class*), sowie deren kontextuale Verschränkungen und Interdependenzen für Bildungsverläufe in den Vordergrund (vgl. Weber 2008; Huxel 2014). Dabei spielen Normvorstellungen und Erwartungshaltungen von Lehrkräften, die nicht unabhängig von gruppenspezifischen Stereotypen und Kategorisierungen sind, eine bedeutsame Rolle (vgl. Schofield 2006). Denn insbesondere männliche Migrantenjugendliche sind aufgrund von *doing difference*-Kategorisierungen eher negativen Erwartungen durch Lehrkräfte ausgesetzt. Sie werden in Abhängigkeit von sozialer, sprachlicher und kultureller Differenz häufig mit bedrohlichen oder unruhestiftenden Fremdzuschreibungen in Verbindung gebracht und unter Verdacht gestellt, ‚bildungsferne‘ Einstellungen und Verhaltensweisen in Verbindung mit männlichen Geschlechtstypiken herauszubilden (vgl. Phoenix/Frosh 2005). Die Zugehörigkeit zu einer in dieser Weise stereotypisierten Gruppe kann zudem das fähigkeitsbezogene Selbstkonzept beeinflussen (vgl. Strasser 2012: 192). Die Befürchtung, aufgrund eines negativen gruppenbezogenen Stereotyps negativ beurteilt und/oder behandelt zu werden bzw. dieses Stereotyp gar zu bestätigen, wird als *Stereotype Threat* bezeichnet (Schofield et al. 2012: 66; Steele/Aronson 1995; Steele 1997). Diese Befürchtungen wirken sich im Sinne einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung auf die Leistungsfähigkeit sowie bildungsbezogene Haltungen und Entscheidungen aus. Im deutschsprachigen Kontext wurde der Ansatz bisher nur vereinzelt untersucht (Martiny et al. 2014; Froehlich et al. 2016). Die erfolgreiche Bearbeitung und Bewältigung von *Stereotype Threat* scheinen v.a. von Dimensionen des Selbstkonzeptes bestimmt. Wie oben aufgezeigt, kann eine mögliche Reaktion zudem ein strategisches (flexibles) Anpassungsverhalten an die institutionellen, soziokulturellen und linguistischen Normerwartungen sein, was zu geringeren Vorbehalten bei Lehrkräften führt. Schulische Passungsprobleme sind durch individuelle Dispositionen und Anpassungsdynamiken jedoch nur bedingt zu lösen. Mechanismen institutioneller Diskriminierung (Gomolla/Radtke 2009) können nach wie vor als maßgeblich mitverantwortlich für die

Bildungsbenachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und damit auch die Verhinderung erfolgreicher Bildungsprozesse angenommen werden. Lehrkräfte nehmen in Bildungs(aufstiegs)prozessen eine Schlüsselrolle ein und können – dies zeigen eigene Befunde (Behrensen/Westphal 2010) – hemmend, aber v.a. auch sehr fördernd in Erscheinung treten.

2.5 Ressourcen im Bildungsaufstieg

Ressourcen für die Bewältigung von Passungsproblemen auf dem Weg bis zur Hochschule und im Studienverlauf können unter dem Aspekt der Resilienz (vgl. Wustmann 2005) betrachtet werden. Das Resilienzkonzept beschreibt die Mobilisierung positiv motivierender Widerstandskräfte (u. a. im Selbstkonzept) bei hohen Anforderungen aufgrund von Problemkonstellationen und (mehrfach)benachteiligten Lebens- bzw. Risikolagen. (Mehrfach)Benachteiligung kann aufgrund von sozialer Herkunft, Migration und Männlichkeit unterstellt werden. Wie aufgezeigt, sehen sie sich Benachteiligungen aufgrund von Habitus-Struktur-Konflikten, aufgrund stereotypisierender *doing difference*-Kategorisierungen sowie institutioneller Diskriminierung ausgesetzt. Im Fall von Bildungserfolgen trotz ungünstiger Umstände wird auch von „Bildungsresilienz“ (Kustor-Hüttl 2011: 83) gesprochen. Die Resilienz z. B. in Form hoher Selbstwirksamkeitserwartung erzeugt ein Individuum dabei nicht allein aus sich selbst heraus, sondern erst im Zusammenspiel mit „unterstützende[n] [...] Interaktionen im Sozialen“ (Gabriel 2005: 213), die als protektive Faktoren wirksam werden. Sie können in Form protektiver Faktoren in der Familie, individueller protektiver Dispositionen und protektiver Faktoren im Umfeld zusammengefasst werden. Protektive Faktoren zeigen eine hohe Komplexität, Dynamik und Wandel (Morales/Trotman 2004; vgl. im Überblick Westphal/Kämpfe 2013).

2.6 Entscheidungen für den Bildungsaufstieg

Bildungsaufstiege sind schließlich auch als Folge von Bildungsentscheidungen zu betrachten. Der Studierentscheidung gehen vielfältige

andere Entscheidungen im Zusammenspiel von Dynamiken in Familie, Peers und (Hoch)Schule voraus. Entscheidungstheoretische Erklärungsansätze im Anschluss an Boudon (1974) verweisen auf Akteur_innen, die im Entscheidungsprozess rational Kosten und Nutzen abwägen. Somit verfügen Kinder niedriger sozioökonomischer Herkunft nicht nur über geringere Bildungschancen, sondern auch die Eltern entscheiden sich, unabhängig von den (guten) Schulleistungen ihrer Kinder, angesichts der angenommenen Kosten und Risiken tendenziell gegen eine längere Bildungslaufbahn (vgl. Maaz et al. 2009; Becker/Lauterbach 2010). Diese Betrachtungsweise bezieht allerdings kaum strukturelle Einflussfaktoren als Entscheidungsbedingungen ein (vgl. Becker 2000; Hillmert 2005). Miethe und Dierckx (2014) betrachten Entscheidungstheorien als heuristisches Instrument für die Rekonstruktion von Aufstiegsprozessen und plädieren für ein erweitertes biografisches Verständnis von Bildungsentscheidungen. Die Frage, welche Entscheidungsprozesse eigentlich für die kostenintensiveren und risikobehafteten (höheren) Bildungswege zum Tragen kommen, ist empirisch noch weitgehend offen. Aufstiegsbezogene Bildungsentscheidungen können auch als Passungsfrage gelten, da Erfahrungen der Nicht-Passung in höheren Schulformen und Hochschulen Risiken des Scheiterns und der Entfremdung implizieren (Westphal/Kämpfe 2016). Bildungsentscheidungen im Kontext der Aufwärtsmobilität zeugen daher von einer Risikobereitschaft und können von hohen psychosozialen Anforderungen begleitet sein.

2.7 Hochschulsozialisation und Diversität

In der Hochschule nehmen die Passungsprobleme für Bildungsaufsteiger_innen u.a. aufgrund geringerer Strukturierung und höherer Anonymität eine zum Teil besondere Qualität an und sind mit komplexen Verstrickungen von Mehrbelastungen, erhöhtem (Leistungs)Druck und Risiken des Scheiterns verbunden (Westphal/Kämpfe 2016). Zudem sind Habitus-Struktur-Konflikte durch Habustransformationen und -diversifizierungen nur bedingt

zu lösen. Differenzerfahrungen, benachteiligte, marginalisierte Positionierungen und deren Folgen führen sich im Kontext Hochschule häufig weiter fort (Schwendowius 2017). So kann etwa die erhöhte Studienabbruchquote bei Studierenden mit Migrationshintergrund auf Folgen der Nicht-Passung zurückgeführt und als Indikator „für eine ‚institutionelle Diskriminierung‘ von Seiten des deutschen Hochschulsystems“ (Bienfait 2015: 136) gedeutet werden. Zur spezifischen Unterstützung der heterogenen Studierendenschaft gewinnen gegenwärtig zwar diversitätsbewusste Programme und Maßnahmen zunehmend an Bedeutung. Über deren Wirkung gibt es bislang aber kaum gesicherte Erkenntnisse.

3 Anlage der empirischen Studie: Bildungserfolg im Kontext von Männlichkeit und Migration (BeMM)

Die Studie knüpft an Ergebnisse einer Studie zu beruflichen Erfolgsbiografien von Migrantinnen an (Behrensen/Westphal 2009, 2010)⁷. Insbesondere die Bildungsaufstiege der Migrantinnen der zweiten Generation aus ‚bildungsfernen‘ Familien erforderten eine hohe individuelle Leistungsbereitschaft und enorme Anstrengungen zur Bewältigung auch langer Umwege in den (schulischen) Bildungsverläufen. Als wichtige Faktoren für die erfolgreichen Bildungsverläufe unter ungünstigen strukturellen Bedingungen stellten sich fördernde Lehrkräfte heraus, die Potentiale zu erkennen wussten und im Sinne von Empowerment Unterstützung gaben, sowie günstige familiäre Konstellationen, spezifische Selbstkonzepte und gute

⁷ Diese Studie wurde im Jahr 2008 im Rahmen des Nationalen Integrationsplans im Auftrag des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) durchgeführt. Die Frauen (n=30) sind als Geflüchtete, Aussiedlerin oder Arbeitsmigrantin eingewandert, gehören der ersten und der zweiten Generation an und stammen aus unterschiedlichen nationalen Herkunftskontexten (ehemalige Sowjetunion, Irak, Türkei, Portugal, u. a.). Beruflicher Erfolg wurde zugeordnet, wenn eine Frau mehr erreicht hatte als die Mehrheit der Migrantinnen mit vergleichbaren sozialstrukturellen Ausgangsvoraussetzungen.

Beziehungserfahrungen. Hervortrat als ein weiteres zentrales Ergebnis, dass in allen familiären Konstellationen nur die Töchter die sich bietenden Bildungschancen wahrgenommen haben (vgl. auch Delcroix 2001). Daraus resultierte das Forschungsinteresse, Bildungsaufstiege von Männern mit Migrationshintergrund vor dem Hintergrund familiärer Sozialisationsprozesse in den Fokus der Forschung rücken zu lassen (vgl. Westphal/Kämpfe 2013).

3.1 Ziel der Studie

Das Ziel der Studie ist es, die Ressourcen und Handlungsstrategien männlicher Bildungsaufsteiger mit Migrationshintergrund zu erfassen und deren Umgang mit Hürden und institutionellen Diskriminierungen auf dem Weg in die und an der Hochschule zu untersuchen. Konkret fragt das Vorhaben nach den Bedingungen und Konstellationen für das Gelingen von Bildungswegen trotz der Zugehörigkeit zu einer oder mehreren ‚Risikogruppe(n)‘ im Bildungssystem.⁸ Identifiziert werden biografische Dynamiken und Deutungen für die Gestaltung und Bewältigung von Bildungsaufstiegen. Dabei interessieren uns die Dynamiken in und zwischen Familie, Schule, Peer und Hochschule. Welche Bedingungen erweisen sich aus Sicht männlicher Studierenden im Rückblick als unterstützend und förderlich? Wie spiegeln sich in ihren Bildungsbiografien Eltern- und Lehrer_innenerwartungen wider? Erfolgreiche Bildungsverläufe enden nicht mit dem Schulabschluss, sondern müssen sich erst noch in den Übergängen in (Hochschul)Ausbildung und Beruf als gelungen erweisen. Gefragt wird daher des Weiteren, wie der Übergang an die Hochschule vollzogen wurde, auf welche Ressourcen und Kenntnisse zurückgegriffen werden konnte und welche Zukunftserwartungen hinsichtlich Beruf und Familie bestehen.⁹ Ferner werden die aus familiären Sozialisationserfahrungen resultierenden Selbstkonzepte und psychosozialen Kompetenzen, die den Umgang mit der Schule gestärkt haben, näher

⁸ Als Risiko wird die Herkunft aus einer bildungsfernen Familie gefasst sowie das Geschlecht in Verbindung mit Herkunftsmilieu und Migrationshintergrund.

⁹ Zu Vaterschaftskonzepten in Bildungsaufstiegsprozessen siehe Westphal (2015)

beleuchtet. Fokussiert wird auf familiäre Handlungsmuster, Beziehungs- sowie adoleszente Dynamiken, die den Bildungsaufstieg unterstützt und motiviert haben.

3.2 Samplingkriterien und Stichprobe

Das Sample der Studie umfasst 17 Interviews mit Studierenden der zweiten Migrationsgeneration, die in Bezug auf ihre Eltern eine schulische Aufwärtsmobilität vorweisen. Gesucht wurden die Studierenden über Flyer, Aushänge, Studierendennetzwerke (Emailverteiler, Internetplattform) sowie persönliche Ansprachen an Universitäten in Hessen (siehe beispielhaft Flyer im Anhang). Adressiert wurden v.a. Personen, die vor dem Hintergrund des Bildungsaufstiegs auch Erfahrungen mit Diskriminierung und Rassismus gemacht haben. Die meisten der Befragten sind Selbstmelder und zeigten ein hohes Interesse an den Interviews. Ihre Eltern sind aus Eritrea, Indien, Kasachstan, dem Libanon, Marokko, Portugal, der Türkei und Vietnam vorwiegend aus Gründen der Arbeitsaufnahme, Flucht und Asyl oder Aussiedlung nach Deutschland eingewandert. Die Studierenden sind den folgenden universitären Fachrichtungen zuzuordnen: Wirtschaftswissenschaften, Soziale Arbeit/Sozialpädagogik, Ingenieurwesen, Lehramt, Soziologie/Politologie, Medizin, Kulturwissenschaften. Zum Zeitpunkt des Interviews waren die Befragten zwischen 21 und 32 Jahre alt und befanden sich mindestens im 4. Fachsemester. Ein Befragter war Promovend.

3.3 Interviewleitfaden

Zur Anwendung kommt das themen- oder problemzentrierte Interview nach Witzel (1982). Es zeichnet sich dadurch aus, dass es einen Dialog organisiert, der zu Narrationen anregt und gleichzeitig leitfadengestütztes Nachfragen ermöglicht. Dadurch können sowohl vorgegebene Themenkomplexe als auch subjektive und biografische Deutungen der Befragten erfasst werden. Der in der Vorgängerstudie entwickelte und eingesetzte Interviewleitfaden wurde in modifizierter Form eingesetzt. Folgende Fragefelder wurden berücksichtigt:

- Gegenwärtige Situation (Studienfach, Motivation, Zufriedenheit)
- Bildungsweg und -verlauf bis zum Studium
- Familie, Beziehung zu Eltern, Elternerwartungen
- Freizeit, Interessen und Peers
- Schule, Beziehung zu Lehrkräften, Lehrer_innenerwartungen
- Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen
- Zukunftserwartungen
- sowie quer zu den genannten Themenfeldern
 - geschlechterspezifische Sozialisation
 - individuelle Handlungsstrategien und Deutungen
 - Umgang mit Brüchen und Schwierigkeiten sowie Diskriminierung.

Die Interviews wurden von zwei geschulten, männlichen Interviewern in deutscher Sprache durchgeführt. Sie fanden an unterschiedlichen Orten in den Universitäten sowie vereinzelt bei den Befragten zuhause statt und die Dauer der Interviews lag zwischen 1,5 und 2,5 Stunden. Die zur Einordnung der jeweiligen Interviewpartner relevanten Sozialdaten wurden mit einem Kurzfragebogen erfasst und als Kurzprofile festgehalten.

3.4 Transkription und Auswertung

Alle Interviews wurden vollständig transkribiert. Die Transkriptionsrichtlinien beschränken sich vor dem Hintergrund des inhaltsanalytischen Auswertungsverfahrens auf ein Minimum.¹⁰ Das Gesagte wurde den deutschen Interpunktionsregeln angepasst, insofern dadurch der Sinn nicht verändert wurde. Gleichwohl wurde der Satzbau – auch wenn er nicht den Regeln der Schriftsprache entspricht – weitgehend erhalten, um voreilige Interpretationen zu vermeiden.

¹⁰ Kennzeichnung von Abbrüchen im Redefluss, Redepausen, unsicheren Transkriptionen, unverständlichen Inhalten, Kommentare zur Beschreibung des Verhaltens.

Alle genannten Namen und Orte wurden verfälscht, um die zugesicherte Anonymisierung sicherzustellen.¹¹

Das Auswertungsvorgehen orientiert sich an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Das Verfahren zeichnet sich durch ein systematisches, regelgeleitetes Vorgehen mit festgelegtem Ablaufplan des Interpretationsprozesses aus, der zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit beiträgt. Ziel ist die Klassifikation von Inhalten des zugrunde gelegten Textmaterials. Um dies technisch umzusetzen, werden Sequenzen des Textes, Aussagen, Sätze oder Wörter einem System von deduktiven als auch induktiv abgeleiteten Kategorien zugeordnet (vgl. Flick 2009: 144). Die Kategorien, die sich an den oben beschriebenen Fragestellungen und Themenfeldern orientierten, wurden bei der Codierung des Materials spezifiziert und zum Teil aus dem Material heraus verfeinert. Die Analyse erfolgte computergestützt mit dem Programm MAXQDA. Das Programm erleichtert durch den Erhalt der kodierten Textstellen in den Kommunikationssammenhängen die kontextgebundene Interpretation. Zugleich ist die Möglichkeit von Vergleichen unterschiedlicher Interviews gegeben (vgl. Mayring 2010: 48). Die vorgenommene zusammenfassende und strukturierende Inhaltsanalyse wechselt den Fokus zwischen der Betrachtung einzelner erzählter Sequenzen und der Rekonstruktion von im Interview dargestellten biografischen Zusammenhängen. Die Datenauswertungen und -analysen erfolgten sowohl in Form inhaltlich-thematisch strukturierender Quervergleiche des gesamten Samplings als auch fallbezogen.

3.5 Lehrforschungsprojekt

Das Forschungsprojekt wurde als ein über mehrere Semester laufendes Lehrforschungsprojekt durchgeführt mit dem Ziel, zum einen Forschungsergebnisse für die Fachöffentlichkeit zu erzielen und zum

¹¹ Die in der Forscher_innengruppe gewählten Vornamen für die Interviewten bilden nicht deren ethnisch-kulturelle Herkunft ab und sind nicht als Hinweis auf ebendiese zu verstehen. Uns ist jedoch bewusst, dass die gewählten Vornamen – unabhängig der tatsächlichen ethnisch-kulturellen Zugehörigkeiten der Männer – (stereotype) Assoziationen hervorrufen können.

anderen interessierten Studierenden die Möglichkeit des forschenden Lernens zu bieten. Auf der Grundlage vorliegender Forschung (vgl. Kap. 2) entwickelten die Autorinnen die Fragestellung und Anlage des Forschungsprojektes. Dank der Projektfinanzierung aus zentralen Universitätsmitteln konnte das Projekt begleitend durch studentische und wissenschaftliche Hilfskräfte unterstützt werden, z. B. bei Suche nach Interviewpartnern, Interviewdurchführung und Transkription. Thema und Methoden waren für das Lehrforschungsprojekt somit vorgegeben. Die studentischen Forscher_innen führten neben Feldzugang und Interviews vor allem thematisch eigenständige Auswertungen des Datenmaterials durch. Sie waren sowohl an der weiteren Forschungsplanung und -auswertung über die Recherche des Forschungsstandes bis zur öffentlichen Ergebnispräsentation an dem Projekt beteiligt. Transkriptionen, Auswertungen und Interpretationen wurden in (angeleiteten) Arbeitsgruppen bzw. Teams durchgeführt. Vertiefende Analyseperspektiven sind weitgehend selbstständig durchgeführt und als Bachelor- und Masterarbeiten von den Autorinnen betreut erstellt worden. Die individuelle Arbeit war in einem Gesamtforschungsprozess eingebunden und durch die gemeinsame Forschungsfrage/-methodik konnten die Studierenden sich über mehrere Semester hinweg und teils auch über das Studium hinaus als gemeinsame Forscher_innengruppe verstehen. Das Lehrforschungsprojekt gestaltete sich als eine hervorragende wissenschaftliche Nachwuchsförderung, insofern die Mehrheit nun ihr forschendes Können und Zutrauen in eigenen Promotionsprojekten unter Beweis stellt.

4 Diskussion zentraler Ergebnisse

Die zentralen Ergebnisse der Auswertungen werden in zwei Themenblöcken vorgestellt und diskutiert. Im ersten Teil werden Entscheidungen, Ressourcen und Transformationen in Bildungsaufstiegsprozessen beleuchtet. Der zweite Teil blickt auf die Sozialisationskontexte Familie, Schule, Peers und Hochschule.

4.1 Bildungsaufstiege: Entscheidungen – Ressourcen – Transformationen

Durch die Rekonstruktion der Bildungsentscheidungsprozesse im biografischen Verlauf und in ihren kontextuellen Zusammenhängen (vgl. Miethe/Dierckx 2014) können zwei kontrastierende Aufstiegs-typen identifiziert werden: eine ‚frühe Aufstiegsorientierung und Studierentscheidung‘ (Typ I) auf der einen Seite und eine ‚sukzessive Aufstiegsorientierung und späte Studierentscheidung‘ (Typ II) auf der anderen Seite. Diese Unterscheidung weist Parallelen zu Typologien auf, die geradlinige bzw. nicht-geradlinige Bildungswege als Unterscheidungskriterium von Bildungsaufstiegsprozessen identifizieren (vgl. Schittenhelm 2012). In Schulzweigen und Peers, die den Hochschulbesuch nicht als Erwartungshorizont definieren, bilden sich aufstiegsbezogene Bildungs- und Studierentscheidungen deutlich schwieriger heraus. Es bestätigt sich, dass bildungsbezogene Entscheidungen im Aufstiegsprozess im Zusammenspiel von Dynamiken in Familie, Peers und Schule sowie unter enormen psychosozialen Anforderungen und Inkaufnahme hoher Investitionen getroffen werden (siehe Aden/Kämpfe in diesem Band).

Bildungsbezogene Resilienz liegt bei den männlichen Studierenden in besonderem Maße vor. Die Ergebnisse zeigen, wie die Hürden auf dem Weg in die und an der Hochschule im Zusammenspiel unterschiedlicher protektiver Faktoren bearbeitet und Bildungsaufstiege realisiert wurden. Die spezifischen Konstellationen und Dynamiken der Ressourcen und Risikofaktoren beeinflussen die Aufstiegswege maßgeblich. Während günstige protektive Konstellationen aus beispielsweise einer familiären Unterstützungskultur und wenig Konfrontation mit (institutionellen) Diskriminierungserfahrungen vermehrt in geradlinigen Bildungsbiografien münden, zeigen sich im Material, v.a. in den nicht-geradlinigen Bildungsverläufen, zum Teil erhöhte Risikopotentiale, denen in Familie und sozialem Umfeld nur wenig entgegengesetzt werden kann. In diesen Fällen – beispielsweise bei sehr geringer familialer Unterstützung, negativen Peereinflüssen, Diskriminierungserfahrungen oder krisenhaften Lebensphasen –

scheinen vereinzelte Unterstützung und Orientierung durch signifikante Andere im schulischen oder persönlichen Umfeld als besonders wirkmächtig auf sowie sehr ausgeprägte personale Ressourcen, wie z. B. Beharrlichkeit oder auch eine in der biografischen Auseinandersetzung mit der Flucht-/Migrationsgeschichte der Eltern entstehende Bildungsmotivation (siehe Ringler in diesem Band).

Die beiden unterschiedlichen Entscheidungstypen und Aufstiegswege sind teilweise deckungsgleich, vor allem im Hinblick auf die Bildungswege bzw. -verläufe, jedoch nicht durchgängig im Hinblick auf die zur Verfügung stehenden sozialen und familiären Ressourcen sowie psychosozialen Bewältigungsstrategien. Mit dem habitustheoretischen Zugang kann bei allen Typen und Wegen ein Habitus-Struktur-Konflikt erfasst werden, der sich abhängig von Lebensphasen und Sozialisationskontexten und ihren Übergängen unterschiedlich ausgestaltet und bestimmte Herausforderungen bereithält. Die Ergebnisse belegen bei männlichen Studierenden im Aufstiegsprozess vielschichtige Anpassungsprozesse in und zwischen den Kontexten. Im Anschluss an die unterschiedlichen Konzepte von Habitusveränderungen (El-Mafaalani 2014; Spiegler 2014; Schneider/Lang 2014) dokumentieren sich im Datenmaterial Bildungsaufstiegsprozesse, die von Habitusdiversifizierungen und der Entwicklung eines flexiblen bzw. fluiden Habitus begleitet werden. Dieser ist nicht einfach vorhanden, sondern wird sich teilweise dezidiert erarbeitet. Die Fähigkeit bzw. die Kompetenz zur Nutzung der Herausforderungen als habituelle Lernprozesse sehen einige der Interviewten in der (frühen) familiären Sozialisation begründet, etwa durch ein Klima der Offenheit (z. B. Feiern von Weihnachten, Karneval) oder frühe Interaktionssituationen außerhalb von Schule, Familie und Peer durch die Funktion als Sprach- und Kulturmittler der Familie (vgl. Kämpfe/Westphal 2014). Allerdings wird diese Passungsfähigkeit zwischen Familie, Schule, Peer und Hochschule beständig neu auf die Probe gestellt, was mit enormen Anstrengungen einhergehen kann. Wie erwartet geht nur für wenige mit dem Bildungsaufstieg und den Kontakten zu neuen Bezugsgruppen eine Distanzierung von ihren familiären Herkunftsmilieus einher (siehe Schäfer in diesem Band).

4.2 Sozialisationskontexte: Familie, Schule, Peers und Hochschule

Die Bedeutung elterlicher Bildungsaspirationen, die in Form von Erwartungen und Wünschen an die nachfolgende Generation hergetragen werden, lässt sich auch in unserem Datenmaterial anhand der Kategorien der Eigenlogik und Delegation (King/Koller 2015) nachvollziehen. Der Umgang mit den elterlichen Bildungsaspirationen stellt sich als dynamisch dar. Alle untersuchten Fälle weisen dabei eigenlogische Momente auf. Die Unterstützungsleistungen und der Rückhalt (finanziell, emotional etc.), die mit den elterlichen Aspirationen und dem Zulassen des eigenen Wegs bzw. Delegationen einhergehen, erweisen sich für den Bildungsaufstieg als bedeutsam. In den Dynamiken von Delegation und Eigenlogik der Bildungsaspirationen zeigen sich Unterstützungs- wie auch Konfliktpotenziale im Generationenverhältnis. Im Vergleich der Bildungsaufstiegsbiografien erscheint eine Differenzierung der familiären Flucht- bzw. Migrationserfahrungen sinnvoll (siehe Möller/Ringler in diesem Band). Auch die eigenen familiären Zukunftsvorstellungen schließen deutlich an die Konzepte der eigenen Eltern bzw. Väter sowie an die eigene familiäre Sozialisation an. Die jungen Männer sehen sich jedoch befähigt, angesichts der im Vergleich zur Elterngeneration besseren Ressourcenausstattung und Rahmenbedingungen andere Mittel und Methoden zur Erfüllung einer engagierten Elternschaft nutzen zu können. Zugleich ist im Kontext der Vorstellungen über die künftige eigene Eltern- bzw. Vaterschaft eine überwiegende Orientierung an ein mehrheitsgesellschaftliches, mittelschichtspezifisches Ideal der bürgerlichen Familie festzustellen (weiterführend Westphal 2015).

Für den schulischen Kontext zeigt sich in unterschiedlichen Konstellationen, wie und unter welchen Bedingungen sich die Interviewten als Schüler mit Migrationshintergrund von negativen Stereotypen bedroht fühlten. Aus der retrospektiven Betrachtung können die Langzeiteffekte einer andauernden Bedrohung auf schulische Leistungen und Bildungsaspirationen identifiziert werden. Es zeigt sich, dass sich alle Befragten mit dem Phänomen auseinandersetzen

mussten, dass es aber auch alle auf verschiedenen Wegen überwinden konnten. Sowohl das Erleben als auch die Überwindung erweisen sich dabei stark von Faktoren abhängig, die sowohl auf individueller, als auch kontextueller und interpersoneller Ebene wirksam werden. So ist für die Bewältigung des *Stereotype Threat* und folglich die Verbesserung der Selbstkonzepte etwa ein Zugehörigkeitsgefühl der Schüler zur Mehrheitsbevölkerung als bedeutsam herauszustellen, ebenso wie ein Lernklima, das frei von Stigmatisierung und Vorverurteilung ist oder Lehrkräfte, die ihren Schülern aktiv ein variables Intelligenzkonzept vermitteln (siehe Mühlenhoff in diesem Band).

Für die Ausbildung eines im Peerkontext anerkannten männlichen Habitus ist Sport als bedeutsam zu bestätigen. Vor allem der Fußballsport wird als ein Ausweg aus einer aufgrund ihres ethnisch-kulturellen und sozialen Hintergrundes marginalisierten Männlichkeit (vgl. Connell 2015), als eine Art ‚Hoffnungsschimmer‘, konstruiert. Es zeigt sich, dass Fußball durch das zur Verfügung stellen von Zugehörigkeit und Anerkennung wichtige Funktionen in der männlichen Sozialisation zukommen. Die Erfahrung von Zugehörigkeit sowie auch das Einüben von den für den sportlichen Erfolg erforderlichen (männlich konnotierten) Eigenschaften wie Ehrgeiz, (Selbst)Disziplin, Willensstärke und Durchhaltevermögen machen die jungen Männer resilient gegen negative Erfahrungen in Schule, Familie und Alltag. Es wird deutlich, dass dem Trainer eine Funktion zugeschrieben wird, die an verschiedenen Stellen auch durch Ratschläge und Motivation auf die Bildungslaufbahnen der jungen Männer einwirkt. Diese Geschlechterkonstruktion, so zeigt sich, gerät in Gefahr, sobald der Sport z. B. aus gesundheitlichen Gründen nicht mehr ausgeübt werden kann (siehe Westphal/Mühlenhoff in diesem Band).

Die Analyse der subjektiven Wahrnehmung der Studienbedingungen und der Hochschulsozialisation zeigt keine verallgemeinerbare Erschwernis auf. Hindernisse werden v.a. auf den sozioökonomischen Hintergrund zurückgeführt. Nur vereinzelt zeigen sich migrationsspezifische, sprachliche Hürden zu Beginn des Studiums. Bei Befragten mit Fluchthintergrund zeigen sich jedoch

teilweise starke Belastungen ihrer Studiensituation durch die aufenthaltsrechtliche Unsicherheit. Zwar wird eine generelle Offenheit gegenüber Mentoring-Programmen signalisiert, zielgruppenspezifische Angebote werden jedoch häufig als stereotypisierend wahrgenommen (siehe Lutter in diesem Band).

5 Fazit

Bildungserfolg erweist sich als Passungsfrage zwischen individuellen, milieu- und genderspezifischen Orientierungen und gesellschaftlich-institutionellen Erwartungen bzw. Anforderungen. Bildungsaufstiegsprozesse verweisen dabei auf kontextsensible Passungsdynamiken in Familie, Schule, Peers und Hochschule. Als eine zentrale Strategie im Umgang mit den Passungsproblemen im Aufstiegsprozess stellt sich die Fähigkeit des flexiblen und souveränen *acting* und *switching* zwischen den sprachlichen und (sozial)kulturellen Codes unterschiedlicher Kontexte heraus. Die als Anpassungs- aber auch Vermeidungsstrategien interpretierten Praktiken sind Teil kontinuierlicher Identitätsarbeit im Kontext von Mehrfachzugehörigkeiten. Insgesamt deuten sich Transformations- und Anpassungsanforderungen im Hinblick auf die intersektionalen Dimensionen Soziale Herkunft, Ethnizität und Geschlecht an. Besonders deutlich zeigt sich die Passungsfähigkeit entlang der Männlichkeitskonstruktionen und den herausgeforderten Selbstpositionierungen an der Schnittstelle von Schule und Peer. Eine hohe individuelle Leistungsbereitschaft und enorme Anstrengungen, die sich in der Vorgängerstudie als kennzeichnend für die Bildungsaufstiege von Frauen im Migrationskontext zeigten, bestätigen sich auch für die jungen Männer.

Die Betrachtung der erfolgreich realisierten Bildungsaufstiege darf nicht über die strukturelle Dimension von Passungsproblemen u. a. in Form von *doing difference*-Kategorisierungen und Mechanismen institutioneller Diskriminierung an Schule und Hochschule hinwegtäuschen, die durch individuelle Dispositionen, Anstrengungen und Anpassungsdynamiken nur bedingt zu lösen ist.

In den Beiträgen werden die zentralen Befunde des Forschungsprojekts anhand von strukturierten Quervergleichen bzw. fallbezogen präsentiert und in die theoretischen Diskurse eingebunden.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Online verfügbar unter <http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016>, zuletzt geprüft am 18.07.2017.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2016): 11. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration – Teilhabe, Chancengleichheit und Rechtsentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft Deutschland. Berlin. Online verfügbar unter https://www.bundesregierung.de/Content/Infomaterial/BPA/IB/11-Lagebericht_09-12-2016.pdf?__blob=publicationFile&v=6, zuletzt geprüft am 18.07.2017.
- Becker, R. (2000): Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52, H. 3, S. 450–474.
- Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.) (2010): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Behrensen, B./Westphal, M. (2009): Beruflich erfolgreiche Migrantinnen. Rekonstruktionen ihrer Wege und Handlungsstrategien, Expertise im Rahmen des Nationalen Integrationsplans im Auftrag des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF), IMIS Beiträge (Themenheft), Osnabrück.
- Behrensen, B./Westphal, M. (2010): Trotz Benachteiligung erfolgreich im Beruf: Migrantinnen und ihre schulischen Wege. In: Herwartz-Emden, L./Schurt, V./Waburg, W. (Hrsg.): Mädchen in der Schule – Empirische Studien zu Heterogenität in monoedukativen und

- koedukativen Kontexten. Opladen & Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich.
- Bienfait, A. (2015): Studienabbrecherinnen und -abbrecher mit Migrationshintergrund: Ein Beispiel für institutionelle Diskriminierung im deutschen Hochschulsystem. In: *Migration und Soziale Arbeit*, H. 2, S. 133-139.
- BMBF (2017): Bildung und Forschung in Zahlen 2017. Ausgewählte Fakten aus dem Daten-Portal des BMBF. Bonn/Berlin. Online verfügbar unter <http://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/brochure.html>, zuletzt geprüft am 18.07.2017.
- Boudon, R. (Hrsg.) (1974): *Education, Opportunity and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. Hoboken: John Wiley & Sons Inc.
- Bourdieu, P. (1992): *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, P. (2003): Über einige Eigenschaften von Feldern. In: Jurt, J. (Hrsg.): *Absolute Pierre Bourdieu*. Freiburg im Breisgau: Orange Press, S. 122–128.
- Budde, J. (2009): Perspektiven für Jungenforschung an Schulen. In: Budde, J./Mammes, I. (Hrsg.): *Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 73–89.
- Budde, J. (2008): *Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/männlichen Jugendlichen*. BMBF. Bonn/Berlin.
- Connell, R. (2015): *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Delcroix, C. (2001): *Ombres et lumières de la famille Nour. Comment certains résistent face à la précarité*, Paris: Payot.
- El-Mafaalani, A. (2012): *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus: Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Farrokhzad, S. (2007): „Ich versuche immer, das Beste daraus zu machen.“ Akademikerinnen mit Migrationshintergrund. Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und biographische Erfahrungen. Berlin: verlag irena regener.
- Flick, U. (2009): Sozialforschung. Methoden und Anwendung. Ein Überblick für die BA-Studiengänge. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Fordham, S./Ogbu, J. U. (1986): Black students' school success: Coping with the “burden of ‘acting white’”. In: *The Urban Review* 18, H. 3, S. 176–206.
- Francis, B./Skelton, C./Read, B. (2012): The Identities and Practices of High Achieving. Negotiating Achievement and Peer Cultures, London: Continuum.
- Friend, C. (2009): The Influences of Parental Racial Socialization on the Academic Achievement of African American Children: A Cultural-Ecological Approach. Dissertation. University of North Carolina.
- Froehlich, L./Martiny, S. E./Deaux, K./Görtz, T./Mok, S. Y. (2016): Being smart or getting smarter: Implicit theory of intelligence moderates stereotype threat and stereotype lift effects. In: *British Journal of Social Psychology* 55, H. 3, S. 564–587.
- Gabriel, T. (2005): Resilienz – Kritik und Perspektiven. In: *Zeitschrift für Pädagogik (ZfP)* 51. H. 2, S. 207-217.
- Geißler, R. (2013): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie, und deren Verknüpfungen. In: Berger, P. A. et al. (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten: Wie das Bildungswesen Chancen blockiert, 3. Auflage, Weinheim/Basel: Beltz-Verlag.
- Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. Gottschall, K. (2010): Arbeit, Beschäftigung und Arbeitsmarkt aus der Genderperspektive. In: Böhle, Fritz/G. Günther Voß/Günther Wachtler (Hrsg.): Handbuch Arbeitssoziologie, Wiesbaden, S. 671-698.

-
- Hall, S. (1994): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2, Hamburg: Argument-Verlag.
- Hillmert, S. (2005): Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen. Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69-97.
- Hummrich, M. (2002): Bildungserfolg und Migration. Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft. Opladen: Leske+Budrich.
- Huxel, K. (2014): Männlichkeit, Ethnizität und Jugend. Präsentationen von Zugehörigkeit im Feld Schule, Wiesbaden.
- Kämpfe, K./Westphal, M. (2014): Bildungs- und Berufserfolg im Kontext von Migration, Familie und Geschlecht. In: *Migration und Soziale Arbeit* 36, H. 1, S.1-8.
- Kellmer, A. (2015): Biografische Orientierungen von BildungsaufsteigerInnen in der Studienentscheidung. In: *ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, H. 2, S. 187-203.
- King, V./Koller, H.-C. (2015): Jugend im Kontext von Migration Adoleszente Entwicklungs- und Bildungsverläufe zwischen elterlichen Aufstiegs Erwartungen und sozialen Ausgrenzungserfahrungen. In: Sandring, S./Helsper, W./Krüger, H.-H. (Hrsg.): *Jugend: Theoriediskurse und Forschungsfelder*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 105-127.
- King, V./Koller, H.-C. (Hrsg.) (2006): *Adoleszenz - Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- King, V./Koller, H.-C./Zölch, J./Carnicer, J. (2011): Bildungserfolg und adoleszente Ablösung bei Söhnen aus türkischen Migrantenfamilien. Eine Untersuchung aus intergenerationaler Perspektive. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14, H. 4, S. 581-601.
- Kustor-Hüttl, B. (2011): Weibliche Strategien der Resilienz. Bildungserfolg in der Migration. Frankfurt: Brandes & Apsel.

- Lang, C./Pott, A./Schneider, J. (2016): Unwahrscheinlich erfolgreich. Sozialer Aufstieg in der Einwanderungsgesellschaft, IMIS-Beiträge 49, Osnabrück.
- Maaz, K./Baumert, J./Trautwein, U. (Hrsg.) (2009): Bildungsentscheidungen. Sonderheft 12-2009. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Martiny, S. E./Mok, S. Y./Deaux, K./Froehlich, L. (2014): Effects of activating negative stereotypes about Turkish-origin students on performance and identity management in German high schools. In: *Revue internationale de psychologie sociale* 27, H. 3, S. 205–225.
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse Grundlagen und Techniken. 11., akt. u. überarb. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz.
- Meuser, M. (2009): Hegemoniale Männlichkeit – Überlegungen zur Leitkategorie der Men's Studies. In: Aulenbacher, B./Bereswill, M./Löw, M./Meuser, M./MOrd, G./Schäfer, R./Scholz, S. (Hrsg.): *FrauenMännerGeschlechterforschung: State of the Art*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 160–174.
- Meuser, M./Scholz, S. (2011): Krise oder Strukturwandel hegemonialer Männlichkeit? In: Bereswill, Mechthild/Neuber, Anke (Hrsg.): *In der Krise? Männlichkeiten im 21. Jahrhundert*, Münster, S. 56-79.
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S. & Poskowsky, J. (2017). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Miethe, I./Dierckx, H. (2014): Was ist eine Bildungsentscheidung? Theoretische und empirische Betrachtung aus einer biografischen Perspektive. In: Miethe, I./Ecarius, J./Tervooren, A. (Hrsg.) (2014): *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 19-37.
- Mollenkopf, J./Kasinitz, P./Walters, M./Lopez, N./Kim, D.Y. (1997): *The School to Work Transition of Second Generation Immigrants in Metropolitan New York: Some Preliminary Findings*. Working Paper

- No. 214, Presented at the Symposium on the Second Generation, The Jerome Levy Economics Institute of Bard College.
- Morales, E. E./Trotman, F. K. (2004): Promoting Academic Resilience in Multicultural America. Factors Effecting Student Success. New York: Peter Lang.
- Müller, J. (2017) Identitätskonstruktionen marginalisierter Jugendlicher im informellen Sport. Eine qualitative Studie auf dem Bolzplatz. Opladen: Budrich UniPress.
- Phoenix, A./Frosh, S. (2005): „Hegemoniale Männlichkeit“, Männlichkeitsvorstellungen und -ideale in der Adoleszenz. Londoner Schüler zum Thema Identität. In: King V./Flaake, K. (Hrsg.): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsenensein. Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 19-35.
- Pott, A. (2002): Ethnizität und Raum im Aufstiegsprozess. Eine Untersuchung zum Bildungsaufstieg in der zweiten türkischen Migrantengeneration, Opladen.
- Raiser, U. (2007): Erfolgreiche Migranten im deutschen Bildungssystem - es gibt sie doch. Berlin. Münster/Wien/Zürich/London: LIT Verlag.
- Schittenhelm, K. (2012): Mit Migrationshintergrund zum Abitur. Heterogene Wege des Erwerbs von Bildung und Wissen. In: Ittel, A. (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 117- 148.
- Schmitt, L. (2010): Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schneider, J./Lang C./Pott A. (2014): Pathways to Success. Erfolgreiche Einwandererkinder und ihre Aufstiegskarrieren im urbanen und internationalen Vergleich. Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS). Universität Osnabrück, S. 1-16.
- Schneider, J./Lang, C. (2014): Social Mobility, Habitus and Identity Formation in the Turkish-German Second Generation. In: *New Diversities* 16, H. 1. München: Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften e.V., S. 89-106.

- Schofield, J./Ward, A./Kira M. (2012): Stereotype Threat, Erwartungseffekte und organisatorische Differenzierung: Schulische Leistungsbarrieren und Ansätze zu ihrer Überwindung. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 65–87.
- Schofield, J.-W. (Hrsg.) (2006): Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie. AKI-Forschungsbilanz 5. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration, Wissenschaftszentrum Berlin.
- Schwendowius, D. (2017): Studienwege in der Migrationsgesellschaft – biographischeanalytische Perspektiven auf Zugehörigkeitsverhältnisse und Marginalisierungsprozesse. In: *Migration und Soziale Arbeit*, 01, 2017, S. 54-61.
- Silkenbeumer, M./Wernet, A. (2012): Die Mühen des Aufstiegs. Von der Realschule zum Gymnasium: Eine Fallrekonstruktion zur subjektiven Bewältigung des Schulformwechsels. Pädagogische Fallanthologie, Bd. 9. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Spiegler, T. (Hrsg.) (2015): Erfolgreiche Bildungsaufstiege. Ressourcen und Bedingungen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Spindler, S. (2007): Im Netz hegemonialer Männlichkeit: Männlichkeitskonstruktionen junger Migranten. In: Bereswill, M./Meuser, M./Scholz, S. (Hrsg.): Der Fall Männlichkeit. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 119–135.
- Steele, C. M. (1997): A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. In: *American Psychologist* 52, H. 6, S. 613–629.
- Steele, C. M./Aronson, J. (1995): Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 69, H. 5, S. 797–811.
- Strasser, J. (2012): Kulturelle Stereotype und ihre Bedeutung für das Verstehen in Schule und Unterricht. In: Wiater, W./Manschke, D. (Hrsg.): Verstehen und Kultur. Mentale Modelle und kulturelle Prägungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 191–215.

- SVR (2017): Allein durch den Hochschuldschungel. Hürden zum Studierenerfolg für internationale Studierende und Studierende mit Migrationshintergrund. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. Berlin. Online unter: https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2017/05/SVR_FB_Hochschuldschungel.pdf (18.07.2017)
- Tepecik, E. (2010): Bildungserfolge mit Migrationshintergrund. Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weber, M. (2008): Intersektionalität sozialer Unterscheidungen im Schulalltag. In: Seemann, Malwine (Hrsg.): *Ethnische Diversitäten, Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis*, Oldenburg, S. 41-59.
- Westphal, M. (2007): Interkulturelle Kompetenzen – ein widersprüchliches Konzept als Schlüsselqualifikation. In: H.-R. Müller, W. Stravoravdis (Hg.): *Wissen-Können-Handeln. Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft*, Wiesbaden: VS-Verlag 2007, S. 85-111.
- Westphal, M. (2015): Subjektive Vorstellungen zur Gestaltung von Vaterschaft in Migrations- und Bildungsaufstiegsprozessen. In: Otyakmaz, Berrin Özlem/Yasemin Karakaşoğlu (Hrsg.): *Frühe Kindheit in der Migrationsgesellschaft*, Wiesbaden, S. 125-142.
- Westphal, M./Kämpfe, K. (2013): Family Socialization, Gender and Educational Success. In: Geisen, T./Studer, T./Yildiz, E. (Hrsg.): *Migration, Familie und Soziale Lage. Beiträge zu Bildung, Gender und Care*, Wiesbaden, VS Verlag, S. 81-103.
- Westphal, M./Kämpfe, K. (2016): „nicht mehr der Alte“. Selbst- und Fremdpositionierungen männlicher Bildungsaufsteiger mit Migrationshintergrund. In: Horwarth, I./Kriesi, I./Liebig, B./Riegraf, B. (Hrsg.): *Gender und Migration in der (höheren) Berufsbildung*. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot, S. 123-145.
- Westphal, M./Schulze, N. (2012): Gender lernen? Genderkompetenzen für Schülerinnen und Schüler. *Weibliche Adoleszenz und Schule*, Band 3. Opladen: Budrich.

Witzel, A. (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen, Frankfurt a.M./New York.

Wustmann, C. (2005): Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51 H. 2, S. 192-206.



**I. Bildungsaufstiege:
Entscheidungen – Ressourcen – Transformationen**

Bildungs- und Studierentscheidungen von Bildungsaufsteigern im Migrationskontext

Samia Aden und Karin Kämpfe

1 Einleitung

Bildungsaufstieg und -erfolg (im Migrationskontext), dies zeigen Erkenntnisse aus der qualitativen Bildungsaufstiegsforschung, vollziehen sich im komplexen Zusammenspiel von Dynamiken in Familie, Peer und (Hoch)Schule (u. a. Behrensen/Westphal 2009; Farrokhzad 2010; Tepecik 2010; Schneider et al. 2014). Verwiesen wird auf vielschichtige Verläufe, deren Aufstiegsmuster sich auf direkte und indirekte Wege subsumieren lassen (vgl. Schittenhelm 2012). Vielfach verlaufen die Bildungsaufstiegsprozesse über institutionelle Ab- und Wiederaufstiege.

Bildungswege können als Folge komplexer Bildungsentscheidungen betrachtet werden. Festzustellen ist, dass die kontextuellen Rahmenbedingungen der selbst- und fremdselektiven Bildungsentscheidungen im Aufstiegsprozess ihre Dynamik häufig im Zusammenspiel und wechselseitigen Bezug entfalten. Folgenreich wirken strukturelle Hürden und Mechanismen institutioneller Diskriminierung in den Bildungsinstitutionen (vgl. Gomolla/Radtke 2009). Diese spiegeln sich in nichtlinearen Bildungsaufstiegsbiografien wider, welche sich unter anderem als Folge „sozialer Platzverweise“ erweisen (Schulze/Soja 2013: 204). Inwieweit Bildungsaufstiege geradlinig verlaufen zeigt sich ferner durch elterliche Bildungsaspirationen beeinflusst (vgl. King/Koller 2006). Der Aufstieg und damit verbundene

Bildungsentscheidungen können als familiäres Projekt angelegt und durch hohe emotionale und materielle Unterstützungsleistungen gekennzeichnet sein (u.a. Niehaus 2008; Spiegler 2015; vgl. Ringler/Möller in diesem Band). Im Kontext der Aufwärtsmobilität können Bildungsentscheidungen allerdings auch stark von psychosozialen Anforderungen begleitet sein. Der Wechsel in höhere Bildungsinstitutionen und der damit verbundene Bezugsgruppenwechsel (vgl. Grendel 2012) erfordern eine (dauerhafte) „Trennungskompetenz“ (King 2008: 339). Für junge Menschen mit Migrationshintergrund geht der Bildungsaufstieg mit besonderen Risiken des Scheiterns und der Entfremdung einher (vgl. Westphal/Kämpfe 2016).

Weiterhin wird angenommen, dass Bildungsaufsteiger_innen bis in das Berufsleben hinein mit Abbruchs- bzw. Rückzugsgedanken konfrontiert sind (El-Mafaalani 2014: 27, 29; vgl. Schäfer in diesem Band). In Bildungslaufbahnen, die indirekt und über Umwege verlaufen scheinen diese Anforderungen zunächst eine geringere Wirkmacht zu entfalten, da in der Regel eine längere Einbindung in vertraute Bezugsgruppen stattfindet. Allerdings stellt sich bei ihnen, da höhere Bildungsabschlüsse weder dem Erwartungshorizont der besuchten Institutionen noch der Peers entsprechen, die Frage nach handlungsleitenden Orientierungen, Wissen und Strategien ihrer aufstiegsbezogenen Bildungsentscheidungen (vgl. Schittenhelm 2012). Höhere Bildungsorientierungen von Aufsteiger_innen, die einen indirekten Bildungsweg durchlaufen haben, sind stärker individuell ausgestaltet. Der institutionellen Logik folgend wird in direkten Bildungsverläufen dagegen eine höhere Bildungsorientierung innerhalb der schulbezogenen Peers kollektiv geteilt und verfolgt.

In dem Beitrag werden Bildungsentscheidungsprozesse von jungen männlichen Studierenden aus Migrationsfamilien mit nicht akademischem Hintergrund rekonstruiert. Dabei werden zwei sich kontrastierende Aufstiegstypen gegenübergestellt, die auf der einen Seite bereits früh eine Aufstiegsorientierung und den Wunsch zu studieren aufweisen und die auf der anderen Seite diese Orientierung erst sukzessive und vergleichsweise spät herausbilden. Ein besonderer Fokus wird bei der Rekonstruktion der Bildungsentscheidungen im

Aufstiegsprozess auf das Zusammenwirken der Einflussfaktoren Familie, Peers und Schule gelegt. Zunächst erfolgt eine kurze Darstellung entscheidungstheoretischer Grundlagen und deren Einsatz in der qualitativen Bildungsaufstiegsforschung. Danach werden im empirischen Teil die rekonstruierten handlungsleitenden Muster einer frühen und einer sukzessiven Aufstiegsorientierung und damit verbundenen frühen oder späten Studierentscheidung jeweils dargestellt und anhand von zwei Fällen kontrastierend nachgezeichnet.

2 Theorie und Forschungsstand

Im Folgenden wird ein theoretischer Bezugsrahmen für den Kontext von Bildungs- und Studierentscheidungen hergestellt und auf anschlussfähige empirische Erkenntnisse verwiesen.

2.1 Bildungsentscheidungen im Aufstiegsprozess

Zur Erklärung der (Re-)Produktion bildungsbezogener Ungleichheit, von der Kinder aus Familien niedriger sozioökonomischer Herkunft und mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich betroffen sind, werden in der empirischen Bildungsforschung unter anderem die an den institutionellen „Gelenkstellen“ selbst- und fremdselektiven Bildungsentscheidungen herangezogen (Maaz et al. 2009: 13). Für den Kontext von Bildungsaufstiegsprozessen sind Bildungsentscheidungen an den institutionell festgelegten Übergängen insofern folgenreich, als dass sich einmal eingeschlagene Bildungswege im hiesigen Bildungssystem nur schwer revidieren lassen. Nachträgliche Korrekturen gehen mit höheren Investitionen und Risiken einher (Kristen 1999: 17). Insbesondere der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule wird als wesentliche Schnittstelle für die Entstehung ungleicher (bzw. direkter und indirekter) Bildungsverläufe ausgemacht (vgl. Dausien 2014: 42; Soremski 2014: 248).

Trotz der Unterrepräsentanz von Schüler_innen mit Migrationshintergrund an Gymnasien ist unterdessen ein steigender Anteil selbiger an den Hochschulen zu verzeichnen. Im Vergleich zu

autochthonen Schüler_innen erreichen sie seltener die Hochschulzugangsberechtigung, gleichzeitig weisen studienberechtigte Schüler_innen mit Migrationshintergrund bei gleicher Bildungsherkunft eine höhere Studierneigung als die autochthone Gruppe auf (Middendorff et al. 2013: 125; vgl. Helbig et al. 2015). Dies ist der Fall, obwohl insgesamt betrachtet Studienberechtigte ohne akademische Bildungsherkunft sich seltener für einen Hochschulbesuch entscheiden (vgl. Müller/Pollak 2010: 337). Junge Menschen mit Migrationshintergrund entscheiden sich demnach immer häufiger für die Aufnahme eines Hochschulstudiums.

Ein möglicher Ansatz zur Erklärung von Bildungsentscheidungen stützt sich auf entscheidungstheoretische Überlegungen, welche von bewusst und rational handelnden Akteur_innen im Entscheidungsprozess ausgehen (Ditton/Krüskens 2009: 75; vgl. Miethe/Dierckx 2014: 22). Bekannter Vertreter dieser Theorierichtung ist der Soziologe und Philosoph Raymond Boudon (1974), der zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten unterscheidet. Demgemäß verfügen Kinder niedriger sozioökonomischer Herkunft über eine geringere familiäre Kapitalausstattung und damit über geringere Chancen in der Kompetenzentwicklung (primärer Effekt). Zudem entscheiden sich Eltern beispielsweise auch bei guten schulischen Leistungen ihrer Kinder gegen längere bzw. höhere Bildungslaufbahnen, da diese mit zu hohen Kosten und Risiken verbunden werden (sekundärer Effekt) (vgl. Maaz et al. 2009: 14, vgl. Becker/Lauterbach 2010:19). Bildungsbenachteiligung entsteht demnach unter anderem „als aggregierte Folge individueller Bildungsentscheidungen im Familienkontext“ (Becker 2000: 451; vgl. Kristen 1999: 25). Bei erreichter Hochschulzugangsberechtigung würde die Entscheidung für oder gegen ein Hochschulstudium in Folge von Kosten-Nutzen-Abwägungen sowie der Einschätzung von Erfolgswahrscheinlichkeiten getroffen werden. Das Ergebnis dieser Auseinandersetzung würde bestimmen, ob ein Hochschulstudium einer Berufsausbildung vorgezogen wird (vgl. Quast et al. 2014).

Durch die entscheidungstheoretische Brille werden Bildungsgleichheit und damit einhergehende Bildungsentscheidungen in der

Regel stark individualisierend betrachtet. Strukturelle Einflussfaktoren werden hingegen ausgeblendet. Steffen Hillmert (2005: 92) plädiert daher für den Einbezug von Entscheidungsbedingungen, die sich aus den institutionellen Rahmenbedingungen ergeben. Auch Rolf Becker (2000: 469) konstatiert einen verkürzten Blickwinkel, der durch die Fokussierung auf ein Kosten und Nutzen abwägendes Individuum entsteht und geht von einem „dynamischen Wechselspiel zwischen elterlicher Bildungsabsicht und Selektion durch das Bildungssystem“ aus. Gestützt wird diese Debatte im Besonderen durch Befunde zur institutionellen Diskriminierung im Bildungssystem (Gomolla/Radtke 2009). Erkenntnisse zu selbst- und fremdselektiven Prozessen, welche Bildungsungleichheit begünstigen, fußen auf einer theoretisch wie empirisch fundierten Grundlage.

Doch was motiviert den risikobehafteten Bildungsaufstieg, wie wird dieser bewältigt und wer trägt zu den getätigten Bildungsentscheidungen wie bei? Ingrid Miethe und Heike Dierckx (2014) setzen entscheidungstheoretische Zugänge als heuristisches Instrument für die Rekonstruktion konkreter (bildungsbezogener) Entscheidungssituationen ein und schlagen in diesem Zusammenhang ein erweitertes biografisches Verständnis des Begriffs der Bildungsentscheidung vor: Bildungsentscheidungen im biografischen Prozess sind nicht auf institutionelle Übergänge beschränkt, sondern bilden sich auch als kollektive Entscheidungen beispielsweise aufgrund politischer Gelegenheitsstrukturen¹ sowie entlang non-formaler und informeller Bildungsprozesse heraus. Exemplifiziert anhand der Rekonstruktion eines biografisch-narrativen Interviews mit einer Bildungsaufsteigerin zeigen die Autorinnen auf, wie bildungsbezogene Entscheidungen erst im biografischen Verlauf entstehen können, etwa indem sie die „Funktion eines Emanzipationsprozesses“ einnehmen (ebd.: 32; 35). Bildungsentscheidungen sind aus der biografischen Perspektive nicht als aufeinander folgende Entscheidungen in einer konkreten Situation zu verstehen, sondern als „komplexe, mehrschichtige Zeitgestalt, die durch den Eigensinn der Subjekte im Horizont von Erfahrungen und

¹ Vgl. hierzu Schneider et al. (2014) in Bezug auf späte Bildungsentscheidungen und die damit verbundene regionale Verfügbarkeit von Bildungsangeboten. Für den Kontext des Hochschulübergangs siehe Helbig et al. (2015).

Erwartung konstruiert wird und auf die Verschränkung von objektiven und subjektiven, institutionellen und individuellen Zeitlogiken verweist“ (Dausien 2014: 56). Am Beispiel eines biografisch-narrativen Interviews, welches im Rahmen eines Forschungsprojektes zu Bildungsübergängen von jungen Erwachsenen erhoben wurde, zeichnet Bettina Dausien (2014) die Vielschichtigkeit der Entscheidungsprozesse nach. Bildungsentscheidungen stellen sich im Lebenslauf un abgeschlossen dar und sind weniger als Wahl, sondern vielmehr als „aktive Bearbeitung und fortgesetzte (Um-)Deutungen von Erfahrungen“ zu betrachten (ebd.: 55). Weiterhin können sich Bildungsentscheidungen auch als Nicht-Entscheidung im biografischen Verlauf äußern. Anke Wischmann (2014) betrachtet Bildungsentscheidungen nicht nur als Entscheidung für oder gegen einen bestimmten Bildungsweg, sondern geht zudem von Nicht-Entscheidungen als erfolgreicher Entscheidungsstrategie aus (vgl. Dausien 2014: 55). Anhand dreier Biografien von Bildungsaufsteigerinnen mit Migrationshintergrund aus einem international vergleichenden Forschungsprojekt in Deutschland und Frankreich stellt Wischmann exemplarisch einen Typus von Bildungsaufsteigerinnen vor, deren Entscheidungsstrategien sich zum Teil als Entscheidung für ein „reinschlüpfen“ ohne die bewusste Investition in einen höheren Bildungsverlauf darstellen.

2.2 Studierentscheidungen von Bildungsaufsteiger_innen

Die Motive für Bildungsaufsteiger_innen, ein Studium aufzunehmen wurden unter anderem in einer qualitativen Langzeitstudie in Kanada mit 75 Studierenden aus Arbeiter_innenfamilien (Lehmann 2009) untersucht. Die Hoffnung auf den sozialen Aufstieg und die damit verbundene Entscheidung zu studieren zeigen sich bei Bildungsaufsteiger_innen angetrieben durch eine starke Reflexion des eigenen sozialen Status und der damit verbundenen (familiären) Begrenzungen. Die soziale Position erweist sich als starker Ansporn, befeuert zum Teil durch den Wunsch oder Druck der Eltern angesichts der eigenen verpassten Möglichkeiten. Als weiterer Aspekt wird die Rolle der Schule/Schulform und der Lehrkräfte ausgemacht. Der Zugang

zu höheren Schulformen bringt andere Adressierungspraktiken in Form anderer Lehrinhalte, Lehrstile und Beziehungen zu Lehrkräften mit sich, die sich auf einzelne Schüler_innen und ihre (Bildungs-)Orientierung maßgeblich auswirken können. Auch der vorherrschende normative Diskurs zu modernen Gesellschaften als Wissensgesellschaften, deren Rhetorik ein erfolgreiches Leben mit möglichst hohen Bildungs- und Berufsabschlüssen assoziiert und wissenschaftlich-theoretisches über angewandtes Wissen stellt, erweist sich als verinnerlicht. Die Erwartungen an das Studium werden zudem von der relativ hohen Investition getragen, die Studierende aus Arbeiter_innenfamilien aufbringen. Die Studienfachwahl ist daher stark an der späteren Beschäftigungsfähigkeit orientiert. Insgesamt sind die Gründe, die Universität zu besuchen Wolfgang Lehmann (ebd.: 141) zufolge *“still profoundly rooted in class habitus”* und verbunden mit der Hoffnung auf soziale Aufwärtsmobilität. Die pragmatischen Nützlichkeitsabwägungen und eine starke berufliche Orientierung scheinen den Schritt an die Universität zu befördern: *“the relatively high and risky investment of working-class youth in education leads to strong utilitarian and vocational orientations toward university”* (ebd.: 137).

Auch die qualitativ-rekonstruktive Erhebung von Ariana Kellmer (2015) konstatiert bei Bildungsaufsteiger_innen eine hohe Motivation, mit dem Studium und dem damit verbundenen sozialen Aufstieg das Herkunftsmilieu bzw. die soziale Schicht zu verlassen (Typus Aufstiegsorientierung). Zugleich zeigen sich Fälle, bei denen kein ausgeprägter Studienwunsch vorausging, sondern zum einen eine starke Orientierung an fachlichem Interesse, zum anderen eine Gelegenheitsorientierung, beruhend auf einer gewissen Orientierungslosigkeit, mangelnder Eigeninitiative und einem eher beliebigen Schritt-für-Schritt-Vorgehen. Während bei den Befragten ohne Migrationshintergrund die Rolle der Familie für die Studierentscheidung als eher nachrangig oder gar unbedeutend erscheint, wird sie bei den Bildungsaufsteiger_innen mit Migrationshintergrund vorrangig als familiär angelegt beschrieben (Typus Selbstverständliche Bildungs-

orientierung²). Dieser Befund deckt sich mit anderen interkulturellen Vergleichsstudien, in denen die elterliche Bildungsaspiration als „entscheidende[r] Unterschied in der Laufbahnausprägung zwischen einheimischen und migrantischen Bildungsaufsteigern“ ausgemacht wird (Raiser 2007: 10). Auch Lehmann (2009: 145) unterstreicht die starken familiären Motive bei den von ihm befragten Bildungsaufsteiger_innen mit Migrationshintergrund: “[They] feel particular pressure from their families to fulfill the dreams for which they came to Canada”. Auch Studienwahlprozesse³ erweisen sich im Migrationskontext zum Teil als familiäre Entscheidungen. Dorothee Schwendowius (2014) zeichnet auf der Grundlage von zwei biografisch-narrativen Interviews mit weiblichen Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund den Prozess der Studienwahlentscheidung nach. Sie stellt fest, dass diese als kollektive Entscheidung innerhalb der Familie stattfinden (vgl. Lehmann 2009). Dieses Ergebnis deutet auf externe Motivationen in der Studienwahlentscheidung hin. Bestätigt wird dieser Befund durch die vergleichende quantitative Teilstudie im Rahmen der „Bremer Regionalstudie zur Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund“ von Sonja Bandorski und Yasemin Karakaşoğlu (2013). Untersucht wurden unter anderem die Motivationen für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums von Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund. Ihre Fragebogenerhebung ergab, dass bei Studierenden mit Migrationshintergrund eine „höhere pädagogische Motivation“ (ebd.: 142f.) zu verzeichnen war, als bei Studierenden ohne Migrationshintergrund. Studierende mit Migrationshintergrund gaben im Verhältnis häufiger an ein Vorbild sein zu wollen, ohne damit eine

² Ein Studium wird sowohl von den Befragten als auch von der Familie als selbstverständlich angenommen, alternative Bildungswege werden ausgeschlossen (Kellmer 2015).

³ In Bezug auf die konkrete Studiengangentscheidung stellen Bandorski und Karakaşoğlu (2013) bei Bildungsaufsteiger_innen mit Migrationshintergrund besondere Herausforderungen und Orientierungsschwierigkeiten fest (vgl. ebd.:148). Studiengangswchsel und -abbrüche sind bei Studierenden mit Migrationshintergrund häufiger zu beobachten (vgl. Middendorff et al. 2013: 133; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2012: 535).

spezifische Schüler_innengruppe zu verbinden. Die Autorinnen betonen, dass „ungleichheitssensible Motive“ insgesamt stärker auf weibliche Studierende zutreffen (ebd.: 153). Die Wahl eines Lehramtsstudiums zeigt sich bei Studierenden ohne Migrationshintergrund stärker intrinsisch und weniger durch externe Faktoren beeinflusst (vgl. ebd.: 142).

Die Bildungsentscheidungen von Bildungsaufsteiger_innen lassen sich auf familiäre, institutionelle und soziale Erfahrungen und Bedingungen zurückführen, wie etwa elterliche Bildungsaspiration, individuelle Aufstiegsmotivation und Nähe bzw. Distanz zur Herkunftsgemeinschaft. Ebenso sind ihre Wege und Handlungsmuster innerhalb institutioneller und politisch-historischer Rahmenbedingungen zu kontextualisieren. Befunde aus der qualitativen Forschung verweisen hier auf vielschichtige Verläufe, welche sich direkten und indirekten Mustern von Bildungsaufstiegsprozessen zuordnen lassen. Festzustellen ist zudem, dass die kontextuellen Rahmenbedingungen ihre Dynamik häufig im Zusammenspiel und wechselseitigen Bezug entfalten. Der Beitrag führt diese Erkenntnisse zusammen, indem er die den Bildungsaufstieg bedingenden Bildungsentscheidungen vor dem Hintergrund von Familie, Peers und Schule rekonstruiert und in ihrer Verwobenheit sowie ihrem reziproken Verhältnis nachzeichnet. Konkret wird danach gefragt, wie sich Aufstiegsorientierung und Studierentscheidung junger männlicher Studierender aus Migrationsfamilien im Verlauf ihres Bildungswegs entfalten.

3 Empirische Ergebnisse

Die folgenden Auswertungen beruhen auf den Interviewdaten des Forschungsprojekts „Bildungserfolg im Kontext von Migration und Männlichkeit“ (BeMM; vgl. Kämpfe/Westphal in diesem Band). Die Typenbildung erfolgte in Anlehnung an das „Stufenmodell empirisch begründeter Typenbildung“ nach Susann Kluge (1999) bzw. Udo

Kelle und Susann Kluge (2010: 92).⁴ Rekonstruiert werden konnten zwei sich (maximal) kontrastierende Typen: Der Bildungsaufstieg zeigt sich einerseits durch eine ‚frühe Aufstiegsorientierung und Studierentscheidung‘, andererseits durch eine ‚sukzessive Aufstiegsorientierung und späte Studierentscheidung‘ geprägt. Nachfolgend werden die Typen jeweils anhand eines Fallbeispiels nachgezeichnet. Nach einer kurzen Falldarstellung werden dabei anhand der Bildungsverläufe die Aufstiegsorientierungs- und Studierentscheidungsprozesse der jungen Männer rekonstruiert.

3.1 Frühe Aufstiegsorientierung und Studierentscheidung (Typ I)

„Aber ich wollte schon immer studieren, ja. Ich wollte halt nicht als Arbeiter enden.“ (Samet)

Die Aufstiegsorientierung und der Wunsch zu studieren lassen sich bei diesem Typus schon früh im Bildungsverlauf ausmachen. Die meist mit der Gymnasialempfehlung eingeschlagene höhere Bildungslaufbahn wird alternativlos anvisiert und verläuft überwiegend geradlinig über das Abitur. Etwaige Umwege oder unerwünschte

⁴ Kluge (1999) definiert in ihrem Stufenmodell den Typusbegriff allgemein als „Kombination aus Merkmalen“ (ebd.: 258). Unterschieden wird zwischen der „Ebene der Typologie“ der Ebene des „Typus“. „Jede Typologie ist das Ergebnis eines Gruppierungsprozesses, bei dem ein Objektbereich anhand eines oder mehrerer Merkmale in Gruppen bzw. Typen eingeteilt wird, sodass sich die Elemente innerhalb eines Typus möglichst ähnlich sind (interne Homogenität) und sich die Typen voneinander möglichst unterscheiden (externe Heterogenität)“ (ebd.: 27). Nach der Reduzierung und Anpassung der relevanten Vergleichsdimensionen und ihrer Ausprägungen sind für den vorliegenden Beitrag alle Fälle den jeweiligen Dimensionen zugeordnet und auf ihre Ähnlichkeiten sowie Unterschiede kontrastierend verglichen worden. Mit Hilfe des Konzepts des Merkmalsraums wurden unter Anwendung einer kreuztabellarischen Darstellungsweise die Merkmalskombinationen und ihre Verteilung herausgearbeitet (ebd.: 108ff). Nach der erneuten Prüfung der Merkmalskombinationen auf ihre empirischen Regelmäßigkeiten, sind die ermittelten Typen auf ihre „inneren Sinnzusammenhänge“ hin analysiert worden (Kluge 1999: 46). Nach Klärung der wechselseitigen Beziehungen zwischen sich wiederholenden Merkmalen erfolgte die Charakterisierung der Typen.

Wartezeiten bis zum Hochschulbesuch und der gewünschten Fachrichtung werden durch das dezidierte Festhalten an den höheren Bildungszielen bewältigt.

Zum Verfolgen der Bildungsziele gehört auch das Meiden möglicher ‚Störfaktoren‘. So werden etwa Gleichaltrigengruppen, die das eigene Bildungsziel behindern könnten, eher gemieden (vgl. Mollenkopf et al. 1997). Zudem findet mit dem Übergang auf das Gymnasium schon früh ein Bezugsgruppenwechsel statt. Dieser ist nicht notwendigerweise mit einer Distanzierung vom Herkunftsmilieu verbunden. Mit dem Schul- und Bezugsgruppenwechsel gehen jedoch Differenzenerfahrungen einher, die nicht immer frei von Konflikten verlaufen (vgl. Schmitt 2010; vgl. Schäfer in diesem Band). Sie bringen in Orientierung an den Einstellungs- und Handlungsmustern der neuen Bezugsgruppe und des neuen institutionellen Settings zugleich aber auch flexible (Neu-)Positionierungen hervor, welche sich im Bildungsaufstiegsprozess als förderlich erweisen (vgl. Grendel 2012; El-Mafaalani 2012; Schneider/Lang 2014). Zu beobachten ist, dass Bildungsaufsteiger mit früher Aufstiegsorientierung häufig ein überdurchschnittliches schulisches und außerschulisches Engagement aufweisen und von Lehrkräften sowie Mitschüler_innen gleichermaßen geschätzt und anerkannt werden. Bildungsaufsteiger dieses Typs berichten insgesamt weniger von Diskriminierungserfahrungen. Auch Lehrkräfte bzw. signifikante Andere oder Förderer (vgl. Behrensens/Westphal 2009) außerhalb der Familie spielen bei ihnen kaum eine Rolle. Der Familie wird insgesamt eine hohe Bedeutung beim Bildungsaufstieg zugeschrieben. Einer frühen Aufstiegsorientierung im Migrationskontext ist dabei aber nicht zwingend eine familiäre Orientierungstypik (wie etwa von Kellmer 2015 festgestellt) unterlegt. Jedoch ist die soziale Positionierung als Migrations- und Nichtakademikerfamilie von entscheidender Relevanz. Im Folgenden wird der Typ I ‚Frühe Aufstiegsorientierung und Studierentscheidung‘ am Beispiel des Bildungsverlaufs von Samet, Humanmedizinstudent, rekonstruiert.

„Und mein Anspruch war es dann halt immer, ja okay meine Eltern kamen als Arbeiter hierher und ich schaff es dann halt zum Akademiker halt ne.“

Samet besucht in Deutschland den Kindergarten. Am Ende der Grundschule erhält er eine Gymnasialempfehlung. Nach ersten Eingewöhnungsschwierigkeiten durchläuft er das Gymnasium kontinuierlich bis zum Abitur, welches er mit der Endnote 2,4 abschließt. Das Ziel nach dem Abitur ein Medizinstudium aufzunehmen entwickelt er in der Sekundarstufe II. Aufgrund seines Abiturdurchschnitts, der für den Zugang zum Medizinstudium nicht ausreicht, ist seine Studienfachwahl im Anschluss an das Abitur zunächst nicht realisierbar. Es folgen Zeiten in denen er unter anderem ein Freiwilliges Soziales Jahr im medizinischen Bereich absolviert, eine Tätigkeit in einem Industriebetrieb ausübt, in dem auch sein Vater beschäftigt ist, sowie Phasen der Arbeitslosigkeit. Obwohl er im Verlauf des jahrelangen Wartens zunehmend in eine „Depri-Phase“ fällt, hält er an dem Studien- und Berufswunsch fest. Nach sechsjähriger ‚Wartezeit‘ erhält er seinen Studienplatz in Humanmedizin. Zum Zeitpunkt des Interviews studiert Samet sein Wunschstudienfach mit dem Ziel eine anschließende Facharztausbildung zum Chirurgen zu absolvieren.

Bildungsentscheidungen im Kontext von Schule und Familie

An Samets Bildungsbiografie wird der Wunsch des sozialen Aufstiegs im Rahmen des familiären Migrationsprojektes deutlich erkennbar. Die Migration des Vaters nach Deutschland erfolgte aufgrund eines Studienwunsches, den er aus finanziellen Gründen und der Verpflichtung heraus, für seine Familie zu sorgen, verwarf. Der veränderte Lebensentwurf des Vaters und die Aufnahme einer Tätigkeit als Industriearbeiter werden für Samets Bildungsverlauf und die Herausbildung seiner frühen Aufstiegsorientierung maßgeblich:

„Und ehm so mussten quasi die Kinder dann ehm-, hat er sich gesagt, dass die Kinder wenigstens ein besseres Leben haben, als die Eltern. Und ehm er war schon bisschen strenger. Er hat halt immer drauf geachtet, dass halt in der Schule alles

stimmt, dass die Noten stimmen, ne. Sagen wir mal, er hat die Zügel nicht so locker gelassen (lachend).“

Neben der aktiven Hilfe des Vaters, wie etwa durch Nachhilfe in Mathematik, wird er in der Grundschulzeit vor allem emotional unterstützt. Samet erhält zum Ende der Grundschule eine Gymnasialempfehlung. Festzustellen ist, dass nicht allein seine Leistungen am Ende der Grundschule ausschlagend für die Übergangsempfehlung sind. Samet kann zudem von der individuellen Förderung seiner Lehrerin profitieren: *„Sie mochte mich halt. Sie hat halt gesehen, dass ich ein fleißiger Schüler war. Und da hat sie mir auch dann mal andere Bücher mitgebracht so oder hat mich immer mal gefragt wie es in meinem Umfeld ist.“* An der Schnittstelle von Grundschule und Sekundarstufe I wird deutlich, wie institutionelle und familiäre sowie individuelle Faktoren in der Übergangssituation ineinandergreifen. Maßgeblich erscheint letztlich die Entscheidung der Lehrkraft für eine Übergangsempfehlung für das Gymnasium, durch welche die Weichen für seinen Bildungserfolg gestellt worden sind (vgl. Maaz et al. 2009).

Die Anfangszeit auf dem Gymnasium wird für Samet von Fremdheitsgefühlen begleitet. Er nimmt insbesondere eine Ungleichheit der sozioökonomischen Verhältnisse zwischen ihm und der Mehrheit der Schüler_innen wahr, die mit dem Gefühl der Nicht-Passung (vgl. Schmitt 2010) einhergehen: *„Das waren so viele neue Gesichter und das waren halt auch teilweise Kinder von irgendwelchen Ärzten oder Anwälten und so da habe ich gedacht okay huh ist ja eine ganz andere Welt als deine, ne.“* Neben dem Gefühl von Fremdheit macht er zudem erste Ausgrenzungserfahrungen durch andere Schüler_innen, welche er vor dem Hintergrund der institutionellen Unterrepräsentanz seiner Herkunftsgruppe und der homogenen Zusammensetzung der Schüler_innenschaft begründet: *„Alle Deutsche nur zwei, drei Türken in der Klasse und ehm das war das Problem. Das waren so Sachen, wo ich mich schon isoliert gefühlt hatte.“* Neben den peerbezogenen Problemen im Kontext der Schule reflektiert er rückblickend die Erfahrung der Vereinzelung (vgl. Schittenhelm 2012). *„Der einzige Türke bei [sich] im Jahrgang“* zu sein, wird als *„Glück“* und persönlicher Gewinn für seinen Bildungserfolg empfunden. Die emotionalen Herausforderungen aufgrund des Erlebens

mehrfacher Nicht-Passung und Vereinzelung deutet er zugleich als Chance, von Zuschreibungen zu einer problematisierten Schüler_innengruppe verschont zu bleiben.

Die Fremdheits- und Ausgrenzungserfahrungen verlaufen entlang natio-ethno-kultureller und sozialer Differenzlinien und im Kontext eines stärker homogenen institutionellen Settings und erfordern besondere Anpassungsleistungen bzw. habituelle Neupositionierungen (vgl. King 2008; El-Mafalaani 2012; vgl. Schäfer in diesem Band). Einerseits helfen ihm seine kommunikativen und sozialen Fähigkeiten, dem Ausschluss aus der neuen Bezugsgruppe entgegenzuwirken:

„Ich bin auf die Leute zugegangen (lacht). [...] von wo kommst du her so, was hast du für Hobbys so. [...] So ging es dann los, das war quasi meine Integrationszeit. Das war so echt die Zeit wo ich dann vermehrt nur noch mit Deutschen was gemacht habe.“

Andererseits engagiert er sich für schulbezogene Aktivitäten, unter anderem als Klassensprecher und in der Schülervertretung. Sein Engagement deutet er als Einflussfaktor für das zugewandte Verhalten seiner Lehrer_innen: *„Da haben die Lehrer halt gesehen, dass ich ein engagierter Schüler bin. Und, sagen wir mal, dadurch haben sie mich ein Tick netter behandelt, sage ich mal.“* Die Erwartungen der schulischen Peers zu erfüllen, wird für ihn in der Adoleszenz zu einer neuen Herausforderung. Die als etabliert und anerkannt wahrgenommene Position auf dem Gymnasium (Klassensprecher, Schülervertreter usw.) wird vor dem Hintergrund adoleszenter Entwicklungen zwar erneut infrage gestellt, doch gelingt es ihm durch den Rückgriff auf ein breites, kontextsensibles Handlungsrepertoire die jeweiligen Anforderungen zu bewältigen ohne seinen Bildungserfolg zu gefährden (vgl. Raiser 2007; Westphal/Kämpfe 2016):

„aber manchmal, wenn du bisschen Scheiße mitmachst gehörst du auch dazu, sage ich mal ne. Man darf nicht immer so der Brave sein, der vorzeige brave Typ sein, sonst, wie schon mal erwähnt, wirst du schnell abgestempelt.“

Insgesamt balanciert er zwischen „*Scheiße bauen*“ und „*der Brave sein*“ und agiert somit flexibel zwischen schulischer Peer und Lehrer_innen-erwartungen. Auch familiär finden Aktivitäten statt, welche für die Herstellung sozialer Akzeptanz in der Schule relevant sind. Das Verhalten der Eltern stellt sich hinsichtlich der Gefahren sozialer Ausgrenzung im Rahmen des Gymnasialbesuchs als aufstiegsrelevante Ressource dar. Sie ermöglichen ihm stets die innerhalb seiner Peers relevante materielle Ausstattung:

„die haben halt versucht mir alles zu ermöglichen sag ich mal. In der Pubertät und so, wenn ich gesagt habe hier ich will die Schuhe-, jetzt die Marken Schuhe haben oder die Marken Klamotten haben, [...] [haben] sie gesagt ist kein Problem.“

Charakteristisch für Samets Aufwärtsmobilität ist, dass die damit verbundenen Leistungen und Herausforderungen familiär mitgetragen werden. Dabei spielt die finanzielle und insbesondere emotionale Unterstützung der Familie eine bedeutende Rolle. Die Gefahren des sozialen Ausschlusses aus der homogen zusammengesetzten Schüler_innenschaft und Erfahrungen der Nicht-Passung können daher auch durch das indirekte Mitwirken der Eltern bewältigt werden (vgl. Spiegler 2015; Schneider et al. 2014).

Verhältnis zum Herkunftsmilieu im Aufstiegsprozess

Samet distanziert sich während seines Bildungsverlaufs schrittweise von weniger bildungserfolgreichen Jugendlichen aus seinem Herkunftsmilieu und orientiert sich zunehmend stärker an den autochthonen Mitschüler_innen. Der damit einhergehende Bezugsgruppenwechsel (vgl. Grendel 2012) verläuft stärker implizit und selbstständig, da mit dem Bildungsaufstieg die Interessen mit denen der außerschulischen Peers zunehmend auseinanderklaffen. Zugleich fordern ihn seine Eltern im Bildungsverlauf explizit zur Vermeidung von ‚Negativkontakten‘ auf: „*dass ich nicht so viel mit (lacht) ausländischen Kids was mache. Darauf haben sie schon geachtet.*“ Als Gefahr für das Bildungsaufstiegsprojekt wird der Kontakt speziell zu allochthonen Jugendlichen aus seinem Wohnumfeld erachtet: „*wo wir aufgewachsen sind,*

das war halt so ein Multikulti-Viertel und da hat man auch viele negative Beispiele gesehen.“ Das Vermeidungsverhalten von ‚negativen‘ Sozialkontakten als Aufstiegsstrategie (Mollenkopf et al. 1997) wird insbesondere durch seine Eltern fokussiert. Das ständige Auffordern und Ermahnen des Sohnes, die außerschulischen Peerkontakte zu meiden und die Erwünschtheit der Freundschaften in Richtung schulbezogener Peers kann als intergenerationale Aufstiegsstrategie betrachtet werden. Die in Abgrenzung zum Herkunftsmilieu stattfindende soziale Neupositionierung findet dabei in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und institutionellen gruppenbezogenen Stereotypen statt:

„Sagen wir mal ich bin halt mehr mit Deutschen unterwegs als mit Türken. Habe auch nicht so viel mit Türken zu tun, obwohl ich selber einer bin. Ich bin auch sehr selbstkritisch was ehm was die Situation meiner Landsmänner angeht quasi, ne. (I: Okay.) Dass sie halt nichts aus sich machen oder-, und dass dann Gesellschaft ein schlechtes Bild über die Türken dann hat. Das war so etwas worauf die Eltern schon geachtet haben.“

Zwar erfolgt die Distanzierung zur ethnischen Community, der außerschulischen Peers und dem erweiterten Verwandtenkreis, jedoch nicht zur engen Familie (vgl. El-Mafaalani 2012: 207). Für die Beziehung zur engeren Familie bzw. zu den Eltern und den Geschwistern sind die gegenseitige Anerkennung der Leistungen im Aufstiegsprojekt sowie die stetige und gegenseitige emotionale Unterstützung kennzeichnend. Für das Aufstiegsprojekt erscheint die Abgrenzung und Distanzierung zu internalisierten Vorurteilen und Stereotypen der Mehrheitsgesellschaft relevant.

Studien(wahl)entscheidung am Übergang zur Hochschule

Samets Bildungslaufbahn verläuft bis zum Abitur geradlinig. Der Wunsch, ein Studium aufzunehmen lässt sich in seinen bildungsbio-graphischen Erzählungen bereits sehr früh, wenngleich ohne genauen

Zeitpunkt, ausmachen. Das Ziel, ein Hochschulstudium aufzunehmen scheint selbstverständlich und „*schon immer*“ zu bestehen (vgl. Kellmer 2015: 192). Bestärkt wird die Studierentscheidung durch die Erwartung der Eltern, die Statusreproduktion als „*Arbeiter*“ zu vermeiden und einen höheren sozialen Status innerhalb der Migrationsgesellschaft zu erreichen:

„Ich meine eh, die kommen als Arbeiter hier nach Deutschland und die wollen nicht, dass die Kinder auch als Arbeiter enden ne. [...] und von daher ich habe das immer als normal gesehen, dass dann die Eltern wollen, dass man was Vernünftiges studiert.“

Die Studierentscheidung ist stark im familiären Migrationskontext verortet. Die Studienfachwahl entwickelt sich bereits in der Sekundarstufe II, orientiert an dem elterlichen Auftrag einen sozial anerkannten, prestigeträchtigen Beruf zu wählen: „*Ja gut meine Eltern wollten schon, dass die Kinder schon etwas studieren eh, sag ich mal, was Ansehen hat. Und deswegen auch unter anderem Medizin.*“ Der Übergang zur Hochschule gelingt ihm aufgrund der NC⁵-Gebundenheit des Studiengangs Humanmedizin und seinem Abiturdurchschnitt von 2,4 erst nach sechsjähriger Wartezeit.

Es dokumentieren sich migrationsspezifische Einflussfaktoren hinsichtlich seiner Motivation bzw. Erwartungshaltung während der Erlangung der Hochschulzugangsberechtigung. Trotz des „*schon immer*“ bestehenden Studienwunsches wird das Abitur als ein zu bewältigendes „*Etappenziel*“ erachtet. Angesichts seiner verinnerlichten Wahrnehmung eines ‚erwartungswidrigen‘ Bildungserfolgs in Bezug auf seine Herkunftsgruppe und den damit zugeschriebenen niedrigeren Leistungserwartungen, wird jedoch seine Selbstwirksamkeitserwartung in der Prüfungsphase herabgesetzt (vgl. Mühlhoff in diesem Band):

„Das erste war halt erstmal das Abitur schaffen, so als Migrantenkind. War damals zu meiner Zeit nicht so üblich, dass

⁵ Numerus Clausus

ein Migrantenkind Abitur gemacht hat. Die meisten haben halt Realschule gemacht und dann haben sie eine Ausbildung gemacht. [...] Ich hatte halt keine hohen Ansprüche.“

Vor dem Hintergrund des Selbstbildes als „Migrantenkind“ werden die Bildungsentscheidungen am Übergang zur Hochschule so zunächst zurückgestellt. Die Konstellation aus fehlenden Kenntnissen über Studiengangsvoraussetzungen, mangelnder fachlicher Beratung und dem geringen Selbstwertgefühl bedingen das Scheitern eines direkten Übergangs in die Hochschule. In der frühen und familiär angelegten Bildungsentscheidung kann Samet kaum auf Orientierungsmöglichkeiten zurückgreifen. Es fehlen differenzierte Informationen zum Hochschulstudium, zu entsprechenden Eingangsvoraussetzungen sowie Kenntnisse über alternative Möglichkeiten.

Im Verlauf der sechsjährigen Wartezeit bis zum Hochschulbesuch werden von Samet keine alternativen Bildungs- und Arbeitsmarktoptionen erwägt. Er hält dezidiert an seinem Studien- und Berufswunsch fest. Die Übergangsphase überbrückt er teilweise mit studiengangsnahen Tätigkeiten. Es werden auch keine statusniedrigeren Studienwahlentscheidungen – wie etwa von Schwendowius (2014) bei Bildungsaufsteigerinnen mit Migrationshintergrund festgestellt – getroffen, um den direkten Übergang an die Hochschule zu realisieren. Samet entscheidet sich bewusst für das Warten auf einen Studienplatz. Dies muss nicht nur individuell, sondern auch gegenüber der Familie stetig neu gerechtfertigt werden. Zudem fordern die fortschreitenden Bildungs- und Berufswege der (außer)schulischen Peergroup die emotionale Belastbarkeit im Kontext der persönlichen Entwicklung heraus. Zum einen helfen ihm seine Tätigkeiten in der Überbrückungsphase als „Arbeiter“ zu erkennen, was er beruflich nicht möchte. Zum anderen zeigt er eine ausgeprägte Fähigkeit, die Unsicherheiten bezüglich der Realisierbarkeit seiner Bildungsentscheidung auszuhalten. Nach sechsjähriger Wartezeit auf einen Studienplatz studiert Samet zum Zeitpunkt des Interviews im siebten Semester Humanmedizin.

Wie an Samets Fall exemplarisch gezeigt wurde, ist die Herausbildung der frühen Aufstiegsorientierung und Studierentscheidung

durch die soziale Positionierung als Migrations- und Nichtakademikerfamilie, hier insbesondere durch die berufliche Situation des Vaters, motiviert. Der Bildungsaufstieg ist als familiäres Projekt angelegt. An den Bildungs- und beruflichen Zielen wird über den weitgehend geradlinigen Bildungsweg aber auch über die Aufwärtsmobilität gefährdende Phasen hinweg dezidiert festgehalten. Im Kontext von Schule und Peer erweist sich die früh realisierte höhere Bildungslaufbahn in einem kontinuierlichen Spannungsverhältnis von natio-ethno-kulturellen und sozialen Selbst- und Fremdpositionierungen sowie Differenz Erfahrungen. Die neue Bezugsgruppe und das institutionelle Setting des Gymnasiums sind zugleich Orte der Fremdheit und Vereinzelung als auch informelle Bildungsorte für Orientierung und Neupositionierungen. Die aufstiegsbezogenen Passungsprozesse werden innerhalb der Familie mitgetragen und verarbeitet. Hierzu zählt auch die Vermeidung von ‚Negativkontakten‘. Zudem wird Passung in der Schule – bei den LehrerInnen und SchülerInnen gleichermaßen – über die Rolle als beliebter Schüler hergestellt.

3.2 Sukzessive Aufstiegsorientierung und späte Studierentscheidung (Typ II)

„Realschulabschluss gemacht [...], dann habe ich gesagt, ich will jetzt meinen Erweiterten machen [...] und dann will ich mein Abi machen und dann will ich auch studieren.“ (Omar)

Neben einer frühen Aufstiegsorientierung zeigen sich im Material auch viele Fälle, bei denen sich die Aufstiegsorientierung und der Wunsch zu Studieren erst schrittweise und vergleichsweise spät herauskristallisieren. Dabei fehlt es an einer klaren Vision über die eigene Zukunft, was jedoch nicht mit mangelnder Zielstrebigkeit oder Bildungsorientierung zu verwechseln ist. Bildungsziele werden vielmehr etappenweise gesteckt. Erst mit einem erfolgreich absolvierten Schritt in der Bildungslaufbahn wird die Realisierbarkeit eines weiteren Schritts in Betracht gezogen und anvisiert. Es zeigt sich, dass meist mehr Schritte bis zum Erreichen des Hochschulzugangs nötig sind,

als die institutionelle Logik⁶ vorsieht. Die Bildungswege verlaufen meist über Umwege, nicht über das Gymnasium und das klassische Abitur. Die Auswirkungen dieser Umwege reichen bis in das Studium hinein und womöglich sogar darüber hinaus. Mitunter ist der Verbleib in Bildungsinstitutionen auch auf misslungene Übergangsversuche in den Arbeits- und (dualen) Ausbildungsmarkt zurückzuführen. Die angestrebten höheren Bildungsabschlüsse werden dabei zunächst weniger durch bessere Berufsaussichten bedingt. Vielmehr konstituiert sich das Bewältigungshandeln vor dem Hintergrund einer von Exklusion bedrohten Lage (vgl. Schittenhelm 2012). Das Studium als Bildungsziel und berufliche Qualifizierung wird dann oft erst mit Erreichen der Hochschulzugangsberechtigung in Erwägung gezogen.

Diese weniger geradlinigen und nicht nach institutioneller Logik verlaufenden Bildungswege zeigen das wirkmächtige Ineinandergreifen von externen Einflussfaktoren aus Familie, Peer, Schule und Bildungsentscheidungen besonders deutlich. So zeigen sich beispielsweise an der Schnittstelle von Schule und Peerzugehörigkeit *doing gender* und *doing ethnicity* Dynamiken in Selbst- und Fremdpositionierungen als bedeutsam für zum Teil ‚ungünstige‘ Bildungsentscheidungen. Konkret spielen dabei Normvorstellungen und Erwartungshaltungen von Lehrkräften entlang von gruppenspezifischen Stereotypen und Kategorisierungen sowie Konstruktionen von Männlichkeit und bildungsbezogene Einstellungen in der Bezugsgruppe Peer eine entscheidende Rolle (vgl. Phoenix/Frosch 2005; Schofield 2006). Diese Verstrickung zwischen zugeschriebenen und eingenommenen Positionierungen ist lebensphasenspezifisch durch die Adoleszenz und mit ihr verbundene Transformationsanforderungen sowie durch die besuchten Schulen und Schulformen zu kontextualisieren (vgl. King 2006). Der sukzessive Bildungsaufstieg vollzieht sich in Schule und Peer zunächst weitgehend ohne Bezugsgruppenwechsel. Die Balance zwischen schulischer Leistung und Peeranerkennung artikuliert sich häufig über eine Schülerrolle als beliebter Klassenclown (vgl. Francis

⁶ Gemäß der institutionellen Logik erfolgt der Weg an die Hochschule auf direktem Weg von der Grundschule über eine weiterführende Schule, die zur Erlangung der (allgemeinen) Hochschulzugangsberechtigung führt.

et al. 2012). Zu beobachten ist, dass es an Vorbildern, Ansprechpartner_innen und Orientierung mangelt und dass zum Teil auch der Glaube an einen möglichen Bildungsaufstieg fehlt.

Analog zum Typus der frühen Aufstiegsorientierung kommt der Familie – wenn auch nicht in allen Fällen – eine insgesamt hohe Bedeutung für den Bildungsaufstieg zu. Auch dieser Typus soll im Folgenden anhand eines Fallbeispiels nachgezeichnet werden. Aufstiegsorientierung und Studierentscheidung konstituieren sich in dem nachfolgenden Fall als Erkundungsprozess der eigenen Möglichkeiten. Im Folgenden wird der Typ II ‚Sukzessive Aufstiegsorientierung und späte Studierentscheidung‘ am Beispiel des Bildungsverlaufs von Omar, Lehramtsstudent, rekonstruiert.

„Ich habe mich nie damit zufriedengegeben, was ich bisher erreicht habe. Ich habe dann gesagt, ich habe mir dadurch jetzt (2) Türen geöffnet beziehungsweise Möglichkeiten geschaffen, dass ich einen weiteren Schritt gehen kann, die nächste Stufe.“

Omar flüchtet Ende der 1980er Jahre mit seiner Familie nach Deutschland. Nach dem Kindergartenbesuch wird er zunächst in eine sogenannte Ausländerklasse eingeschult und wechselt auf Empfehlung der Klassenlehrerin mit Übergang in das zweite Schuljahr in die Regelklasse. Nach dem Besuch der Orientierungsstufe erhält er eine Realschulempfehlung und absolviert den Realschulabschluss. In der Berufsbildenden Schule absolviert er daraufhin den erweiterten Realschulabschluss und entwickelt das Ziel, „dann an das Fachgymnasium für Wirtschaft“ zu wechseln. Seine Entscheidung fällt er aufgrund des Wunschs, bei seinen Freunden zu bleiben und der entstehenden Fahrtkosten dann jedoch dagegen. Omar bleibt in der Heimatstadt und besucht dort gemeinsam mit einigen Freunden das Fachgymnasium für Gesundheit und Soziales. Nach mehreren schweren Sportverletzungen verpasst er wichtigen Lernstoff und entscheidet, das Schuljahr zu wiederholen. Es folgen sehr schlechte schulische Leistungen sowie eine persönliche Tiefphase und die Entscheidung zum Abbruch mit Abgangszeugnis der 12. Klasse. Erfolglos bewirbt er sich auf Ausbildungsplätze und Arbeitsstellen. Auch sein Versuch, einen Platz an der Fachoberschule Gestaltung zu erhalten und damit

„sein Hobby zum Beruf“ zu machen, scheitert. Auf Anraten des älteren Bruders nimmt er nun doch einen Platz in einer anderen Stadt an einer anderen Fachoberschule für Gestaltung an. Er lässt sich freiwillig in die 11. Klasse zurückstufen und schließt die Fachoberschule mit der Note 1,3 ab. In dieser Zeit kristallisiert sich auch sein Berufswunsch des Lehrers heraus. Er beginnt zunächst noch eine Ausbildung zum Drucker, wechselt aber mit Erhalt eines Studienplatzes eine Woche nach Ausbildungsbeginn an die Universität. Da er über eine fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung verfügt, die für den Zugang zum Lehramtsstudium nicht ausreichend ist, beginnt er zunächst ein Studium der Sozialen Arbeit, um dann über den Quereinstieg ins Lehramtsstudium für Haupt- und Realschule zu gelangen. Bereits in der Schulzeit wird Omar zum ersten Mal Vater.

Seine Studierentscheidung, so rekapituliert er selbst, *„hat sich erst im Nachhinein entwickelt, also es hat sich erst nach der 10. Klasse in der Realschule entwickelt, dass ich meinen Realschulabschluss gemacht habe, dann habe ich gesagt, ich will jetzt meinen Erweiterten machen [...] und dann will ich mein Abi machen und dann will ich auch studieren.“*

Bildungsentscheidungen in der Adoleszenz – Peer und Familie als gegensätzliche Positionen

Omars Bildungsorientierung in der Adoleszenz ist durch eine starke Peerbindung geprägt. Die Freundschaften spielen sich in erster Linie rund um die gemeinsam geteilte Leidenschaft Fußball ab, der er intensiv nachgeht. Die starke Orientierung an Peer und Sport bestimmen seine Bildungsentscheidungen insofern, als dass er sich nach dem erweiterten Realschulabschluss vor allem angesichts einer damit einhergehenden räumlichen Trennung von Freunden und Fußball gegen seine eigentlichen fachlichen Interessen und den Rat des Bruders entscheidet. Gemeinsam mit einigen Freunden besucht er ein Fachgymnasium im Heimatort und zögert einen Bezugsgruppenwechsel damit weiter hinaus. Eine innere Distanzierung von den Freunden findet statt, als sich in Folge von Sportverletzungen in der 12. Klasse zeigt, dass er sich angesichts der verpassten schulischen Inhalte nicht auf sie verlassen kann:

„Das war dann (1) -, ich war weg okay, Hausaufgaben, wenn ich dann die angesprochen habe, joa wir haben nichts Besonderes gemacht und (2) auch so die Unterlagen und was die Materialien betrifft und so, wurden nicht nachgereicht.“

Mit der daraus resultierenden Erkenntnis, „Freunde sind nicht gleich Freunde“, macht er sich von da an in Bildungsentscheidungen nicht mehr von ihnen abhängig.

Nicht nur die bildungsbezogenen Orientierungen scheinen zwischen den Freunden zu divergieren, auch die Biografien vieler seiner Freunde zeigen im Gegensatz zu der Eigenen, „sehr viele Erfahrungen mit Gerichtsterminen [...], sehr viele Erfahrungen mit (1) der Polizei“. Seine eigene Biografie hingegen ist geprägt durch seine frühe Vaterschaft. Die damit verbundene frühe Verantwortungsübernahme schätzt er als bedeutungsvoll für seinen Bildungsweg ein.

Was Omar von seinen Freunden und Gleichaltrigen im erweiterten familiären und sozialen Umfeld im Hinblick auf sein schulisches Fortkommen zudem nach eigener Deutung unterscheidet, ist der starke familiäre Rückhalt, den er sowohl durch die Eltern, als auch durch seine Geschwister, speziell durch seinen großen Bruder, erfährt:

„Also, wenn ich so an Verwandten- und Bekanntenkreis, so an (1) die älteren Brüder von meinen Cousins und Cousinen denke, (1) die sind abends rausgegangen, haben abends Partys gefeiert, haben dann gearbeitet. Ganz platt gesagt, es war ihnen scheiß egal, was die jüngeren Brüder und Schwestern zu Hause tun. Aber bei uns in der Familie, das A und O, was auch heute noch gilt, war eben die Familie. Das heißt, mein Bruder war sozusagen für uns Kinder, die restlichen fünf Geschwister, war er derjenige der gesagt hat, okay, ich werde soweit wie möglich euch unterstützen. Ich werde soweit wie möglich einen Weg geben damit ihr nicht auf schiefe Bahnen gerät.“

Sein großer Bruder unterstützt und ermutigt ihn im Jugendalter und bis heute. In der Jugendphase zeigt sich die Peer zunächst wirkmächtiger als die Ratschläge des Bruders. Mit den erlebten Rückschlägen

und einer zunehmenden Distanzierung von den Freunden nehmen die Ratschläge des Bruders eine höhere Bedeutung ein. Ihm räumt Omar sowohl erzieherisch als auch in Bildungsangelegenheiten, obgleich er selbst nicht studiert hat, eine wichtige richtungsweisende Funktion ein.

Daneben erweist sich für ihn die Transmission elterlicher Bildungsaspiration, die vor allem durch den Vater zum Ausdruck gebracht wird, als ausschlaggebend dafür, dass er Schritt für Schritt einen sehr starken eigenen Bildungswillen herausbildet: *„Er hat uns immer gesagt, hört zu, [...] was die Bildung hier betrifft, macht was daraus, ich hatte ganz andere Bedingungen.“* Der Vater lehrt seinen Kindern Dankbarkeit für die Möglichkeit sich zu bilden (*„seid dankbar“*) und appelliert vor dem Hintergrund transnationaler, familienbiografischer Prozesse beharrlich an ihr Verantwortungsbewusstsein. Erst im Zuge einer Reise in die Herkunftsregion seiner Familie im Erwachsenenalter wird sich Omar der Tragweite der Worte seines Vaters bewusst:

„Auf der anderen Seite war es ein trauriges [Gefühl], weil mir dann bewusst wurde, was meine Eltern durchlebt haben, wie sie gelebt haben, wieso, warum weshalb mein Vater das alles gesagt hat. Und dann ist mir erst klar geworden, okay, das wollte er damit bezwecken, das hat er gemeint.“

Im Familienprojekt der Migration, das vor allem durch das Ziel begründet ist, den Kindern (über Bildung) ein besseres Leben zu ermöglichen, werden auch die Bildungs- und Berufswege der Kinder zum familiären Projekt. Er zitiert seinen Vater: *„Irgendwie bekommen wir das schon hin, Hauptsache, du erreichst dein Ziel.“* Zwar werden durch den Vater dabei keine konkreten Bildungs- und Berufserwartungen artikuliert. Jedoch ist Omar, der sich als Leistungsträger und später einziger Akademiker unter den Geschwistern herauskristallisiert, *„immer derjenige, der, von dem man das meiste nicht abverlangt hat, sondern erwartet hat [...] da hat mein Vater immer zu mir gesagt, was das Intellektuelle betrifft, da bist du in der Lage, also mache was draus“*. Die Erwartungen des Vaters werden im Gegensatz zu Typ I zum Teil als sehr druckvoll empfunden:

„egal was für ein Zeugnis ich abgeliefert habe, (1) Vater hat dann immer gesagt, ja es geht besser. [...] Ich selbst war ja zufrieden und mein Vater sagt es geht besser. [...] Er sagt immer seid erfolgreich, seid erfolgreich und dann bin ich stolz auf euch, aber er zeigt nie diesen Stolz [...] Warum? Er [der Bruder] sagt, Omar, weißt du was, er meint das nicht böse, macht das so, weil er will, dass wir mehr erreichen, weil er will, dass wir das als Ansporn nehmen.“

Omar, der die Strategie des Vaters tatsächlich als Ansporn für sich nutzen kann, sieht in der druckvollen Haltung des Vaters jedoch auch Risiken:

„Und, wenn ich so im Nachhinein so überlege, das hätte auch nach hinten losgehen können. Also, wenn ich so, naja okay, ich war in meiner Persönlichkeit so stark, dass ich mir dachte, er sagt dann zwar es geht besser, dann mache ich es eben besser, aber es hätte auch andersherum sein können, dass ich sage, ach scheiß drauf jetzt, ich habe kein Bock mehr, egal was ich mache er sagt, naja okay, geht besser.“

Der stetige familiäre Rückhalt wird von Omar in der Retrospektive als wichtige Ressource für seinen Bildungsaufstieg gedeutet. Die familiären Unterstützungsformen („in jeglicher Hinsicht unterstützt“) erweisen sich für sich allein genommen jedoch nicht als ausreichend, um ihm einen geradlinigen Bildungsweg zu ermöglichen. Nicht nur gestaltet sich sein Bildungsweg als Erkundungsprozess der eigenen Möglichkeiten, vor allem spielen strukturelle Faktoren sowohl an den institutionellen Gelenkstellen als auch in den Lehrkraft-Schüler_innen-Interaktionen eine bedeutsame Rolle für bildungsbezogene selbst- und fremdselektive Entscheidungen.

Bildungsentscheidungen im Kontext von Schule – Die Rolle von Lehrkräften

Als prägend für Bildungsverlauf und Bildungsentscheidungen beschreibt Omar einzelne Lehrerinnen und Lehrer. Vor dem Hintergrund mangelnder Vorbilder und kompetenter Ansprech-

partner_innen in Bezug auf Wege und Möglichkeiten des Bildungsaufstiegs im sozialen und familiären Umfeld schreibt Omar ihnen eine hohe Wirkmacht zu und zwar sowohl in positivem als auch negativem Sinne. Auf der Suche nach Aufschluss bezüglich seiner Möglichkeiten zeigt er sich sehr sensibel für deren Einschätzungen sowie implizite Signale. In seinen Erzählungen stellen einzelne Lehrpersonen und deren Handeln Schlüsselmomente in Bezug auf seine Bildungsorientierung sowie selbst- wie auch fremdselektive Bildungsentscheidungen dar.⁷

Sein Interesse für Bücher führt er auf das Engagement seiner Grundschullehrerin zurück: „*Sie hat mir dann den ersten Kontakt mit den Büchern, sozusagen, nahegelegt und beigebracht.*“ Sie lädt ihn nach Hause ein und bringt ihn in Berührung mit Märchen. Ihm wird durch das Engagement der Lehrerin eine neue Erlebniswelt offenbart.

Wirkmächtige negative Erfahrungen macht er in der Oberstufe. Nachdem Omar die 12. Klasse freiwillig wiederholt, fühlt er sich von mehreren Lehrkräften abgestempelt und stigmatisiert. Das Gefühl der Ablehnung und Verurteilung führt zu Frust und Trotz- bzw. Schutzreaktionen. Er habe „*umgeschaltet auf Angriff, [...] auf Abwehr, oder, dass ich sage, ich schütze mich jetzt*“. Das insgesamt wahrgenommene schlechte Schulklima schlägt sich in einer ‚Null-Bock-Stimmung‘ nieder. Es folgen schlechte schulische Leistungen und die Entscheidung zum Abbruch mit Abgangszeugnis der 12. Klasse. Versuche, stattdessen eine Ausbildung zu absolvieren oder zu arbeiten, scheitern („*Ich wollte einfach nur arbeiten, egal was ich bekomme*“). Auf „*40, 50 Bewerbungen*“ folgen nur Absagen.⁸ Die empfundene Stigmatisierung und Ablehnung führt er auf seine schlechten schulischen Leistungen und die

⁷ Auch seinen Fußballtrainer beschreibt er auf seinem Bildungsweg als Schlüsselperson. Der Trainer ermutigt ihn und seine Mitspieler etwas aus ihrem Leben zu machen, unterstützt sie bei der Ausbildungssuche und bietet an, dass seine Tochter ihnen Nachhilfe in Mathematik gibt. Omar bilanziert rückblickend: „*Also er war sozusagen wie mein zweiter Vater.*“

⁸ Gesteigert wird das Gefühl der Ablehnung noch, als er – nach der erfolglosen Bewerbungsphase – die Entscheidung fasst, sein „*Hobby zum Beruf [zu] machen*“. Mit der Begründung, er würde anderen den „*Platz wegnehmen*“, da er nicht mehr schulpflichtig ist und angesichts seiner bisherigen Leistungen eine schlechte Erfolgsprognose aufweist, verwehrt ihm demnach eine Lehrerin, zu der er bereits im Fachgymnasium ein schlechtes Verhältnis hatte und die über das Prozedere entscheidet, einen Platz in

Wiederholung der Klassenstufe, nicht auf herkunftsbezogene Aspekte und Rassismus zurück.

Die anhaltenden Negativerfahrungen und die mangelnden Perspektiven der Bildung und Ausbildung in der Heimatregion führen zu der Entscheidung, für einen Platz an einer Fachoberschule nun doch in eine andere Stadt umzuziehen und sich darüber hinaus in die 11. Klasse zurückstufen zu lassen, um „*das von Beginn bis zum Schluss durch[zu]ziehen*“. Omar erlebt in der neuen Schule ein „*Kontrastbild*“, „*und in G.-Stadt habe ich die Schule von einer ganz anderen Seite kennengelernt, auch die Lehrer also es ist so-, sowohl menschlich als auch fachlich.*“ Er nimmt mit dem Umzug und der freiwilligen Zurückstufung höhere Investitionskosten und -risiken in Kauf. Die Entscheidung zur Zurückstufung wird in der neuen Schule, anders als die freiwillige Klassenwiederholung in der vorherigen Schule, positiv aufgenommen. Die wertschätzende Atmosphäre („*mehr Rat als Kritik, mehr Anregung als Niedermachen*“) und „*die Möglichkeit em (1) von Null anzufangen*“, sowohl was die schulischen Leistungen als auch was die stereotypen Zuschreibungen angeht, beflügeln ihn. Von diesen Positiverfahrungen – auch vor dem Hintergrund der Negativerfahrungen in der alten Schule – geht ebenso eine starke Wirkmacht aus. Hohe Lehrer_innen-erwartungen geben ihm ein Gefühl dafür, „*zu was ich fähig bin und zu was sie mich fördern können*“. Dieses Gefühl befördert bei ihm die „*Laust und Laune am Lernen*“, gefolgt von einem „*steile[n] Aufstieg*“. Omar wird „*Klassenbester*“, seine Klassenlehrerin erkennt sein Potential für den Lehrerberuf und gibt ihm die Gelegenheit (von Zeit zu Zeit) Unterrichtsstunden für seine Klassenkameraden zu gestalten. Schließlich wird er sogar ausgewählt, die Rede auf dem Abschlussball zu halten. Als besonders zentral empfindet er im Rückblick die „*Bestätigung*“ und das „*Vertrauen*“, das ihm durch seine Lehrer_innen entgegengebracht wurde.

der Fachoberschule Gestaltung, obwohl er den hierfür notwendigen Praktikumsplatz bereits gefunden hat.

Studierentscheidung und Realisierung des Wunschstudiums

Im Kontext dieser positiven Erfahrungen reifen auch sein Berufswunsch und die Entscheidung für ein Lehramtsstudium heran: „*Also die haben mir auch sozusagen (2) mehr oder weniger den Weg gezeigt, wie meine Zukunft jetzt aussehen sollte.*“ Dabei berichtet er weniger über eine bestimmte Lehrkraft, denn über ein positives und wertschätzendes Schul- und Lernklima insgesamt.⁹ Vom Gefühl der Stigmatisierung zur Erfahrung von Anerkennung, vom „*schlechte[n] Omar*“ in der einen Schule, das ihn fast dazu bringt, alles hinzuschmeißen, entwickelt er sich zum angesehenen Leistungsträger und beliebten Klassenclown: „*manchmal so den Clown gespielt, also jetzt nicht im Sinne von eh, Unterrichtstören, sondern ein bisschen locker sein und ein bisschen just for fun reinbringen*“. Aus diesen Erfahrungen resultiert für ihn eine sehr starke Motivation für das Lehramtsstudium und die Bereitschaft, weitere Umwege und Mehrbelastungen in Kauf zu nehmen, um seinen nun klaren Berufswunsch zu realisieren: „*weil ich im Hinterkopf hatte, okay, ich will auf Lehramt studieren*“. Nicht nur der Lehrerberuf als solcher, sondern eine bestimmte Art des Lehrerseins inspirieren ihn. Insofern prägen auch die Negativerfahrungen seinen Berufswunsch, denn der Umweg über das Studium der Sozialen Arbeit, den er in Kauf nimmt, um über den Quereinstieg ins Lehramtsstudium gelangen zu können, beschreibt er als Plus („*ein viel weiteres Spektrum (...) was das Wissen betrifft*“; „*auf der zwischenmenschlichen Ebene*“) (vgl. Bandorski/ Karakaşoğlu 2013).

Omars Bildungsweg verläuft zunächst wie eine Entdeckungsreise. Er ist sich lange Zeit nicht im Klaren darüber, welche Bildungs- und berufliche Laufbahn er einschlagen will bzw. welcher Weg für ihn überhaupt realisierbar ist. Familie, Peer und Lehrkräfte beeinflussen seine Bildungsentscheidungen lebensphasenspezifisch in unterschiedlicher Weise. Vor allem aber dokumentieren sich in seiner Bildungsbiografie auch ein starker eigener Antrieb und eine hohe

⁹ Der Berufswunsch der sich nun in voller Klarheit auftut, ist rückblickend für ihn eine logische Schrittfolge. Schon früh übernimmt er die ‚Lehrerrolle‘ für seine jüngeren Geschwister, unterstützt zudem die Eltern bei Behördengängen und erhält schließlich in der Fachoberschule die Gelegenheit, selbst den Unterricht zu gestalten.

Leistungsbereitschaft: „*ich habe wirklich viel investiert*“ bilanziert er rückblickend.¹⁰ Das Selbstvertrauen, diesen Weg bis an die Hochschule zu verfolgen, schöpft er vor allem aus dem Rückhalt seiner Familie und den Positiverfahrungen in der Fachoberschule. Der Mut, unbekannte Wege zu beschreiten, geht mit dem Mut einher, ein mögliches Scheitern und Umwege in Kauf zu nehmen. Ersteres zeigt sich beispielsweise an seinem selbstreflexiven Umgang mit Misserfolgen. Umwege werden als Chance und Ressource (um)gedeutet:

„Es heißt dann auch nicht, dass wenn ich das nicht erreiche, dass ich dann umso enttäuschter bin, ich denke mir dann, gut, du hast es soweit geschafft, beim nächsten Mal machst du es dann anders. Also daraus [...] entwickle ich Wege und Strategien um zu sagen, okay beim nächsten Mal mache ich das dann so, so und so. [...] Ich sage dann immer für mich, ich will das Beste daraus holen, das Beste, das Maximum. Und dementsprechend gehe ich auch vor.“

Der sukzessiven Aufstiegsorientierung geht, wie sich exemplarisch an Omars Fall zeigt, zwar auch eine frühe (familiäre) Bildungsaspiration voraus, jedoch mangelt es an klaren bildungsbezogenen Zielen, handlungsleitendem Wissen und Selbstvertrauen. Der Weg über Bildungsinstitutionen und die Einbindung in Bezugsgruppen, in denen höhere Bildungsabschlüsse nicht dem Erwartungshorizont entsprechen, verzögern und behindern zum Teil die Herausbildung der Aufstiegsorientierung und Studierentscheidung, vor allem dann, wenn es an Vorbildern und Ansprechpartner_innen mangelt. Aufstiegsbezogene Bildungsentscheidungen werden als erwartungswidrige Entscheidungen getroffen und gehen zum Teil mit der Distanzierung von divergierenden Bildungsvorstellungen in der Peer einher. Kennzeichnend sind zudem natio-ethno-kulturelle und geschlechtsbezogene Selbst- und Fremdpositionierungen, die an der Schnittstelle von Schule und Peerzugehörigkeit ihre Wirkmacht entfalten. Die Reziprozität und

¹⁰ Die hohe Investition bezieht sich neben den schulischen Etappen auf seine Studiensituation – zum Teil studiert er zwei Studiengänge zeitgleich – vor allem auch vor dem Hintergrund, dass er mittlerweile zwei Kinder hat.

Wirkmacht dieser Selbst- und Fremdpositionierungen zeigt sich bei Omar in den kontrastierenden Erfahrungen, durch das Erleben von Stigmatisierung und Ablehnung im Fachgymnasium auf der einen und das Erleben von Anerkennung, Wertschätzung und Orientierung in der Fachoberschule auf der anderen Seite. Als bedeutsam für aufstiegsbezogene Bildungsentscheidungen über Umwege und damit verbundene hohe Investitionen und Mehrbelastungen werden familiärer Rückhalt, das Vorhandensein von Vorbildern und erfahrene Anerkennung markiert.

4 Fazit

Die hier dargestellten Bildungsentscheidungsprozesse männlicher Bildungsaufsteiger mit Migrationshintergrund wurden entlang ihres bildungsbiografischen Verlaufs und in ihren kontextuellen Zusammenhängen rekonstruiert. Als ertragreich erwies sich das von Miethé und Dierckx (2014) vorgeschlagene erweiterte biografische Verständnis von Bildungsentscheidungen, das diese nicht nur auf institutionelle Gelenkstellen sowie Kosten- und Nutzen-Abwägungen beschränkt, sondern gesamtbiografisch einbettet und dabei neben non-formalen und informellen Bildungsprozessen auch kollektive Entscheidungen und politische Gelegenheitsstrukturen berücksichtigt (vgl. Dausien 2014). Die Befunde schließen an verschiedene Studien aus der qualitativen Bildungsaufstiegsforschung an, die das im Aufstiegsprozess komplexe Zusammenspiel von Erfahrungen, Erwartungen und Entscheidungen in Familie, Peers und Schule herausstellen (u. a. Behrensen/Westphal 2009; Farrokhzad 2010; Tepecik 2010; Schneider et al. 2014).

Rekonstruiert werden konnten zwei sich in Bezug auf Aufstiegsorientierung und Studierentscheidung kontrastierende Aufstiegsmuster. Der Bildungsaufstieg zeigt sich einerseits durch eine ‚frühe Aufstiegsorientierung und Studierentscheidung‘ (Typ I), andererseits durch eine ‚sukzessive Aufstiegsorientierung und späte Studierentscheidung‘ (Typ II) geprägt. Diese Unterscheidung weist Parallelen

zu Typologien auf, die geradlinige bzw. nicht-geradlinige Bildungswege als Unterscheidungskriterium von Bildungsaufstiegsprozessen identifizierten (vgl. Schittenhelm 2012). Die Bildungswege von Bildungsaufsteigern des Typs I verlaufen bis zum Abitur vielfach geradlinig. Die meist mit der Gymnasialempfehlung eingeschlagene höhere Bildungslaufbahn wird alternativlos anvisiert. Etwaige Umwege oder unerwünschte Wartezeiten bis zum Hochschulbesuch und der gewünschten Fachrichtung werden durch das dezidierte Festhalten an den höheren Bildungszielen bewältigt. Demgegenüber verlaufen Bildungswege beim Typ II meist über Umwege, das heißt es sind mehr Schritte bis zum Erreichen des Hochschulzugangs nötig als von der institutionellen Logik vorgesehen. Das Studium als Bildungsziel und berufliche Qualifizierung wird oft erst mit Erreichen der Hochschulzugangsberechtigung in Erwägung gezogen. Es zeigt sich deutlich, dass sich durch den Besuch von weiterführenden Schulen, die den Hochschulbesuch nicht als Erwartungshorizont definieren, aufstiegsbezogene Bildungs- und Studierentscheidungen deutlich schwieriger herausbilden. Ähnliches gilt für die Bezugsgruppen. *Doing gender*- und *doing ethnicity*-Dynamiken fordern die bildungsorientierten jungen Männer zur konstanten Aushandlung ihrer Positionierung an der Schnittstelle von Schule und Peer heraus. Für den Aufstiegsprozess erweist sich zudem die soziale Positionierung als Migrations- und Nichtakademikerfamilie von entscheidender Relevanz. Aufstiegsorientierung und Studierentscheidung sind dabei vielfach familiär angelegt. Der transnationale Bezugsrahmen fungiert als migrationspezifische Ressource. Vor dem Hintergrund des Familienprojekts der Migration werden dabei die Lebens- und Arbeitsbedingungen im Herkunfts- und Aufnahmekontext vor allem in Orientierung am Vater in der Vater-Sohn-Linie verhandelt.

Nicht zuletzt werden bildungsbezogene Entscheidungen im Aufstiegsprozess unter hohen psychosozialen Anforderungen und Inkaufnahme hoher Investitionen getroffen. Dies zeigt sich beispielhaft in Samets sechsjähriger Wartezeit bis zum Erhalt des gewünschten Studienplatzes und Omars freiwilliger Klassenwiederholung bzw. Rückstufung. Weiterführend bieten sich unter anderem Analysen an, die gezielt derart kritische Momente an institutionellen Übergängen

und im biografischen Verlauf sowie die den Entscheidungen vorausgehenden Gedanken in ihrer kontextuellen Verwobenheit in den Blick nehmen. So lässt sich noch genauere Erkenntnis darüber erlangen, welche komplexen Dynamiken und Strukturen aufstiegsbezogene Bildungsentscheidungen befördern bzw. verhindern.

Literatur

- Bandorski, S./Karakaoğlu, Y. (2013): Macht Migration einen Unterschied? Studienmotivation, Ressourcen und Unterstützungsbedarf von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund. In: Bräu, K./ Georgi, V. B./Rotter, C. (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund: Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag, S. 133- 156.
- Becker, R. (2000): Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52, H. 3, S. 450–474.
- Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.) (2010): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Behrensen, B./Westphal, M. (2009): Beruflich erfolgreiche Migrantinnen. Rekonstruktionen ihrer Wege und Handlungsstrategien, Expertise im Rahmen des Nationalen Integrationsplans im Auftrag des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF), IMIS Beiträge, H. 35 (Themenheft), Osnabrück.
- Dausien, B. (2014): „Bildungsentscheidungen“ im Kontext biografischer Erfahrungen und Erwartungen. Theoretische und empirische Argumente. In: Miethe, I./ Ecarius, J./Tervooren, A. (Hrsg.): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 39-61.
- Ditton, H./Krüsken, J. (2009): Bildungslaufbahnen im differenzierten Schulsystem. Entwicklungsverläufe von Bildungsaspirationen und Laufbahempfehlungen in der Grundschulzeit. In: Baumert, J./Maaz,

- K./Trautwein, U. (Hrsg.): Bildungsentscheidungen. Sonderheft 12-2009. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 74-102.
- El-Mafaalani, A. (2012): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus: Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- El-Mafaalani, A. (2014): Vom Arbeiterkind zum Akademiker. Über die Mühen des Aufstiegs durch Bildung. St. Augustin/Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.
- Farrokhzad, S. (2007): „Ich versuche immer, das Beste daraus zu machen.“ Akademikerinnen mit Migrationshintergrund. Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und biographische Erfahrungen. Berlin: verlag irena regener.
- Francis, B./Skelton, C./Read, B. (2012): *The Identities and Practices of High Achieving. Negotiating Achievement and Peer Cultures*, London: Continuum.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Grendel, T. (Hrsg.) (2012): *Bezugsgruppenwechsel und Bildungsaufstieg. Zur Veränderung herkunftsspezifischer Bildungswerte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helbig, M./Jähnen, S./Marczuk, A. (2015). *Bundesländerunterschiede bei der Studienaufnahme*. WZB Discussion Paper, Nr. P 2015-001, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung: Berlin.
- Hillmert, S. (2005): *Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen. Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69-97.
- Kelle, U./ Kluge, S. (2010): *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierungen in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Kellmer, A. (2015): Biografische Orientierungen von BildungsaufsteigerInnen in der Studienentscheidung. In: *ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, H. 2, S. 187-203.
- King, V./Koller, H.-C. (Hrsg.) (2006): Adoleszenz - Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- King, V. (2006): Ungleiche Karrieren. Bildungsaufstieg und Adoleszenzverläufe bei jungen Männern und Frauen aus Migrantenfamilien. In: V. King, V./Koller, H.-C. (Hrsg.): *Adoleszenz - Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27-46.
- King, V. (2008): Aufstieg aus der bildungsfernen Familie? Anforderungen in Bildungskarrieren am Beispiel junger Männer mit Migrationshintergrund. In: Henschel, A./Krüger, R./Schmitt, C. (Hrsg.): *Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 333-346.
- Kluge, S. (1999): Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: leske+ budrich.
- Kristen, C. (1999): Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit: ein Überblick über den Forschungsstand. Arbeitspapiere, Nr. 5. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- Lehmann, W. (2009): University as vocational education. working class students' Expectations for university. In: *British Journal of Sociology of Education* 30, H. 2, S. 137–149.
- Maaz, K./Baumert, J./Trautwein, U. (Hrsg.) (2009): Bildungsentscheidungen. Sonderheft 12-2009. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Middendorff, E./Apolinarski, B./Poskowsky, J./Kandulla, M./ Netz, N. (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. Berlin: 20 Sozialerhebung des Deutschen

- Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung.
- Miethe, I./Dierckx, H. (2014): Was ist eine Bildungsentscheidung? Theoretische und empirische Betrachtung aus einer biografischen Perspektive. In: Miethe, I./Ecarius, J./Tervooren, A. (Hrsg.) (2014): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 19-37.
- Mollenkopf, J./Kasinitz, P./Walters, M./Lopez, N./ Kim, D.Y. (1997): The School to Work Transition of Second Generation Immigrants in Metropolitan New York: Some Preliminary Findings. Working Paper No. 214, Presented at the Symposium on the Second Generation, The Jerome Levy Economics Institute of Bard College.
- Müller, W./Pollack, R. (2010): Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In: R. Becker, & W. Lauterbach, Bildung als Privileg- Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 305-344.
- Niehaus, I. (2008): Grenzgänger. Geglückte Bildungskarrieren türkischstämmiger Migrantenkinder. Marburg: Tectum Verlag.
- Phoenix, A./Frosh, S. (2005): „Hegemoniale Männlichkeit“, Männlichkeitsvorstellungen und -ideale in der Adoleszenz. Londoner Schüler zum Thema Identität. In: King V./Flaake, K. (Hrsg.): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsenensein. Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 19-35.
- Quast, H./Scheller, P./Lörz, M. (2014): Bildungsentscheidungen im nachschulischen Verlauf. Dritte Befragung der Studienberechtigten 2008 viereinhalb Jahre nach Schulabschluss. Forum Hochschule (9). Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.
- Raiser, U. (2007): Erfolgreiche Migranten im deutschen Bildungssystem - es gibt sie doch. Berlin. Münster/Wien/Zürich/London: LIT Verlag.
- Schittenhelm, K. (2012): Mit Migrationshintergrund zum Abitur. Heterogene Wege des Erwerbs von Bildung und Wissen. In: Ittel, A.

-
- (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 117- 148.
- Schmitt, L. (2010): Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schneider, J./Lang C./Pott A. (2014): Pathways to Success. Erfolgreiche Einwandererkinder und ihre Aufstiegskarrieren im urbanen und internationalen Vergleich. Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS). Universität Osnabrück, S. 1-16.
- Schneider, J./Lang, C. (2014): Social Mobility, Habitus and Identity Formation in the Turkish-German Second Generation. In: *New Diversities* 16, H. 1. München: Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften e.V., S. 89-106.
- Schofield, J.-W. (Hrsg.) (2006): Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie. AKI-Forschungsbilanz 5. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration, Wissenschaftszentrum Berlin.
- Schulze, E./Soja, E.-M. (2013): Verschlungene Bildungspfade. Über Bildungskarrieren von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. PISA und die Migrant*innenjugendlichen. In: Auernheimer G. (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 193- 205.
- Schwendowius, D. (2014): Wege ins pädagogische Studium. Potenziale einer biographieorientierten Sicht auf Studien(wahl)entscheidungen von Lehramts- und Pädagogikstudierenden ‚mit Migrationsgeschichte‘. In: Miethe, I./Ecarius, J./Tervooren, A. (Hrsg.): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 207-223.
- Soremski, R. (2014): Kontinuität im Wandel. Transformative und reproduktive Aspekte von Bildungsentscheidungen im Prozess des Bildungsaufstiegs. In: Miethe, I./Ecarius, J./Tervooren, A. (Hrsg.): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Opladen/Farmington/Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 247-262.

- Spiegler, T. (Hrsg.) (2015): Erfolgreiche Bildungsaufstiege. Ressourcen und Bedingungen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Tepecik, E. (2010): Bildungserfolge mit Migrationshintergrund. Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Westphal, M./Kämpfe, K. (2016): „nicht mehr der Alte“. Selbst- und Fremdpositionierungen männlicher Bildungsaufsteiger mit Migrationshintergrund. In: Horwarth, I./Kriesi, I./Liebig, B./Riegraf, B. (Hrsg.): Gender und Migration in der (höheren) Berufsbildung. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot, S. 123-145.
- Wischmann, A. (2014): „also habe ich mich entschieden, mich nicht zu entscheiden“. Biografische Bildungsentscheidungen als Nicht-Entscheidungen in Lebensgeschichten junger Frauen mit Migrationshintergrund in Deutschland und Frankreich. In: Miethe, I./Ecarius, J./Tervooren, A. (Hrsg.): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Opladen/Famington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 263-278.

„natürlich ist da auch die Gefahr, dass du es nicht schaffst“ – Resilienz: Soziale und personale Ressourcen im Kontext Bildungserfolg und Migration

Jonas Ringler

1 Einleitung

Gewinnen und das Studium „schaffen“ oder verlieren, aufgeben und die Niederlage hinnehmen? Das ist die Frage von Iseas, einem Studenten – in dem Beitrag als bildungserfolgreicher, junger Mann der zweiten Migrationsgeneration adressiert. Hat Iseas gewonnen? Das scheint die naheliegende Frage zu sein. Neben dieser, die nur er beantworten kann, stellt der Beitrag vielmehr die Frage in den Vordergrund, wie ihm der Erfolg gelungen ist.

Die Untersuchung fokussiert, wie Jungen und Männer aus nicht-deutschen Herkunftsfamilien, die oft als mehrfachbenachteiligte Gruppe im deutschen Bildungssystem beschrieben werden, trotzdem bildungserfolgreich werden können. Das Wort „trotzdem“, welches verwendet wird, um das Eintreten eines nicht erwartbaren Geschehens zu beschreiben, verweist hier bereits auf das Konzept der „Resilienz“ – die hiesige Bezugstheorie.

Das Konzept ist in der Entwicklungspsychopathologie beheimatet und erfuhr durch die Längsschnittstudie von Werner und Smith (1971), in welcher Kinder eines Geburtenjahrgangs auf der Insel Kauai über 40 Jahre beobachtet wurden, erstmalig größere Beachtung. Resilienz beinhaltet die Vorstellung des Individuums als einen aktiven „Bewältiger [... sowie] Mitgestalter seines eigenen Lebens, z. B. durch den effektiven Gebrauch seiner internen und externen Ressourcen“ (Wustmann 2005: 203). Zudem kann unter Resilienz die

Widerstandsfähigkeit gegenüber belastenden Umständen und Ereignissen verstanden werden. Göppel (2008) setzt die Begriffe „Bildung“ und „Resilienz“ in Beziehung und arbeitet konzeptionelle Parallelen heraus. Im Anschluss an diese Überlegungen spricht Kustor-Hüttl (2011: 83) von „Bildungsresilienz“, welche „als gelungene Bildung trotz besonders ungünstiger Bildungsvoraussetzungen definiert“ wird.

Dieser Beitrag schließt an die Forschungen von Behrensen/Westphal (2010) und Kustor-Hüttl (2011) an. Diese untersuchen gelungene Bildungsbiografien von weiblichen Migrantinnen und fokussieren Ressourcen bzw. Handlungsstrategien. In diesem Kapitel soll der Frage nachgegangen werden, welche Ressourcen wie zum Bildungserfolg männlicher Migranten der zweiten Generation beitragen können. Dafür wurden 17 leitfadengestützte Interviews mit Studenten der zweiten Migrantengeneration ausgewertet, welche im Rahmen der BeMM-Studie erhoben wurden (vgl. Kämpfe/Westphal in diesem Band). Es sollen Hinweise auf mögliche personale und soziale Ressourcen für den im Fachdiskurs sonst als benachteiligt beschriebenen „Jungen mit Migrationshintergrund“ aufgezeigt und nachgezeichnet werden.

Zu Beginn wird zunächst die genannte Bezugstheorie vorgestellt und ein Einblick in die Forschung zu Resilienz im Kontext Migration und Bildungserfolg gegeben. Die Ergebnisse der Fallanalysen, die Hinweise auf die Ressourcen der bildungserfolgreichen jungen Männer aus nicht-deutschen Herkunftsfamilien werden im Anschluss präsentiert.¹

2 Resilienz – theoretisches Konzept

Das theoretische Konzept „Resilienz“ wird im Folgenden kurz vorgestellt, um die theoretische Folie der Untersuchung zu erläutern. Das Konzept hat seinen Ursprung im angloamerikanischen Sprachraum,

¹ Ich danke Max Möller für die Unterstützung bei den Arbeiten für den Beitrag.

es „legt den Fokus auf die Bewältigung von Risikosituationen“ (Wustmann 2005: 203). Die jüngere Resilienzforschung bringt einen Perspektivwechsel mit sich: „Es interessieren nicht mehr nur Anpassungs- und Bewältigungsprobleme. Die Perspektive ist nicht defizitorientiert, sondern richtet sich auf die Fähigkeiten, Ressourcen und Stärken“ (ebd.: 202). So legt Wustmann (2005: 195) eine Zusammenfassung von schützenden Faktoren vor, wobei sie sich auf die Studien von Werner/Smith (2001), Laucht et al. (2000), Lösel und Mitarbeitern (z. B. Lösel/Bender 1999) sowie Cowen et al. (1997) bezieht. Kustor-Hüttl (2011: 19 ff.) beschreibt Resilienz als Mythos, der „die Sehnsucht nach Unverletzlichkeit“ beinhaltet. Göppel (2008: 252) macht ebenfalls auf den normativen Charakter des Konzepts aufmerksam: „Resilienz ist etwas, das erwünscht und erhofft wird, das nach Möglichkeit unterstützt und gefördert werden soll.“

Forschungsansätze zu Resilienz werden mitunter kritisch gewürdigt. So sei das Verhältnis von Risiko- und Schutzfaktoren nach wie vor umstritten (vgl. Kronig 2008: 212) und die Aussagekraft von Befunden statistischer Zugänge zu Faktoren wird kritisch hinterfragt (vgl. Kramer 2008: 79). Gabriel (2005: 213) merkt an, dass ein Individuum Resilienz nicht aus sich selbst heraus erzeugt, sondern auf „unterstützende [...] Interaktionen im Sozialen“ (ebd.) angewiesen ist. Mit dem Verweis auf die zu beachtende Sozialität warnt er vor einer verkürzten Operationalisierung des Konzepts in der Forschung. Daher würden „sich Forschungszugänge an [-bieten], die im Kern qualitativ angelegt sind“ (Gabriel 2005: 212). Die Bedeutung von „kasuistischen Fallvignetten, [...] Berichte darüber, wie Kinder sich unter sehr schwierigen Entwicklungsaufgaben behaupten“ (Göppel 2008: 260), betont in gleicher Argumentationslinie Göppel. Kramer (2008: 94) hebt den biografischen Zugang, um die „fallspezifischen Konstellationen von Faktoren“ herauszuarbeiten, in ähnlicher Weise hervor.

Es wird der Forderung nach qualitativer Forschung, indem wir Ressourcen von jungen bildungserfolgreichen Männern mit Migrationshintergrund anhand von kategorienbasierten Fallbeschreibungen herausarbeiten, gefolgt.²

3 Forschungsstand

Resilienz wurde bereits in verschiedenen Studien als Bezugsfolie im Kontext von Bildung und Migration herangezogen. Die Untersuchungen fokussieren den Übergang zwischen Schule und Beruf (vgl. Aliche et al. 2009) oder weibliche Migranten (vgl. Kustor-Hüttl 2011; Kämpfe/Westphal 2014; Westphal/Kämpfe 2013).

In einer quantitativen Studie mit Ergänzung durch einen qualitativen Untersuchungsschritt gehen Aliche et al. (2009) der Frage nach, wie Jugendliche und junge Erwachsene mit Migrationshintergrund „trotz schwieriger Umstände den Übergang von Schule in Beruf bzw. Ausbildung meistern“ (ebd.). Als Bezugstheorie wird u. a. auf Resilienz und deren protektive Faktoren zurückgegriffen. Sie kommen zu folgenden Ergebnissen: „Junge Menschen, die den Übergang bewältigt haben, sind meist die ‚aktiven Gestalterinnen und Gestalter‘“ (Aliche 2010: 14). Sie fokussieren ihr persönliches, realistisches Ziel eigenständig, wobei sie stärker auf ihre persönlichen Neigungen und Optionen achten. „Junge Menschen bewältigen Krisen im Lebensverlauf ‚unter Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen‘. Wenn soziales Umfeld, institutionelle Unterstützung und persönliche Entwicklung zusammenspielen, kann eine Wende nach längerer Zeit des Misserfolgs einsetzen und der Übergang gemeistert werden“ (ebd.: 15). Diese Ergebnisse können nur zum Teil für die folgende Analyse nützlich sein, da sich das Untersuchungsdesign und

²Die Auswertung orientiert sich an der Qualitativen Inhaltsanalyse, explizit an der inhaltlich strukturierenden Technik nach Kuckartz (2016). Kuckartz betont im Kontrast zu Mayring seine „Position, die erstens stärker qualitativ und hermeneutisch akzentuiert ist und zweitens auch für die Berücksichtigung einer fallorientierten Perspektive plädiert“ (Kuckartz 2016: S.6). Die Kategorien wurden induktiv gebildet. Die Fallbeschreibungen ergeben sich aus der Aggregation der Kategorien auf Fall-Ebene.

das Sample unterscheiden. Alicke et al. befragten Jugendliche mit einem niedrigen Schulabschluss und Migrationshintergrund und fokussierten den Übergang nach der Schule in Ausbildung oder Beruf; wir bildungserfolgreiche junge Männer mit Migrationshintergrund, die trotz doppelt negativer Zuschreibung studiert/en. Die Ergebnisse geben jedoch erste Hinweise für die Analyse.

Kustor-Hüttl (2011) widmet sich in ihrer qualitativen Studie „[w]eibliche[n] Strategien der Resilienz von Migrantinnen. Dafür hat sie sechs biografisch-narrative Interviews geführt, welche mit der Tiefenhermeneutik und Elementen der Narrationsanalyse ausgewertet wurden. In der Analyse werden Bildungsverläufe und die Bedeutung der Familie, der Bildungsinstitutionen (Schule und Studium) sowie auch die Möglichkeiten im Beruf, vor allem aber weibliche Bewältigungsstrategien fokussiert. „Resiliente Strategien entwickeln die Frauen abhängig vom jeweiligen kulturellen Hintergrund in unterschiedlichen Beziehungskonstellationen“ (ebd.: 283). Durch kreative Strategien konnten die Frauen in den Bildungsinstitutionen und teilweise im beruflichen Bereich unerwartet Erfolge erzielen (vgl. ebd.: 243), im privaten Bereich blieben sie „eher unglücklich und zeigten sich belastet“ (ebd.). Es wird auf die Weitergabe von Traumata, Belastungen und Stress, unverständene Handlungszwänge und Blockaden, welche den „privaten Lebensbereich“ prägen, verwiesen (vgl. ebd.: 243). Besonders wird das Einsamkeitsgefühl der Interviewten, welches die Schulzeit begleiten zu scheint, hervorgehoben: In der Schule waren sie von ihrer „sozialen, kulturellen und familiären Herkunft“ abgeschnitten – im Unterricht blieben sie gegen ihren Wunsch „sprachlos“ (vgl. ebd.: 286). Als Resilienz fördernd beschreibt die Autorin das Studium an der Hochschule und das berufliche Feld (vgl. ebd.).

Die Autorin lässt in der Analyse den genderdifferenzierten Blick stark in den Vordergrund rücken, sodass ein Anschluss nur schwer möglich ist. Wir analysieren die Einzelfälle nicht tiefenhermeneutisch, sondern versuchen die einzelnen personalen und sozialen Ressourcen auf welche die jungen Männer zurückgreifen stärker herauszuarbeiten.

Westphal und Kämpfe (2013) fassen den Stand internationaler Forschung zusammen. Sie beschreiben Resilienzfaktoren als einen relevanten Schlüsselfaktor für Bildungserfolg für Kinder und Jugendliche von Familien mit Migrationshintergrund. So fassen sie protektive Faktoren im Kontext von Resilienz und Bildung nach Sichtung qualitativer Studien u. a. von Delcroix (2001), Mollenkopf et al. (1997) in Anlehnung an Morales & Trotman (2004) in drei Kategorien - familiäre protektive Faktoren, individuelle protektive Dispositionen und protektive Faktoren im Umfeld – zusammen. Die ‚Trias‘ der protektiven Faktoren (vgl. Abbildung 1) geben Hinweise darauf, welche sozialen und personalen Ressourcen bei Bildungserfolg im Kontext von Migration eine besondere Bedeutung bekommen können.³

Kämpfe/Westphal (2014) führen eine Reanalyse qualitativer Daten aus einer Studie über bildungserfolgreiche Bildungs- und Berufsverläufe von Migrantinnen (Behrens/Westphal 2009) ebenfalls unter der Berücksichtigung des genderdifferenzierten Blicks durch und fokussieren „protektive Konstellationen im familiären Sozialisationsprozess“. Sie können einzelne Hinweise auf protektive Faktoren entlang der abgebildeten Trias aufzeigen. So benennen die Autorinnen zum Beispiel die Bildungsaspirationen der Eltern und die positive emotionale Atmosphäre in der Familie, Anerkennung und Akzeptanz sowie positive Verstärkung durch Personen aus dem sozialen Umfeld als solche Faktoren (vgl. Kämpfe/Westphal 2014: 63). Durch die Übernahme von Aufgaben bzw. durch besondere Rollen in der Familie können psychosoziale Kompetenzen, Handlungskompetenzen oder Persönlichkeitsmerkmale wie Selbstwirksamkeit und Selbstbewusstsein verstärkt worden sein (vgl. ebd.: 64). Diese Erkenntnisse geben – auch wenn der genderdifferenzierte Blick bei der Analyse stark gesetzt wurde – Hinweise auf mögliche protektive Faktoren.

³ Die Konzepte protektiver Faktoren von Westphal/Kämpfe (2013), ähnlich Wustmann (2005) zeigen folgende Trias der protektiven Faktoren: 1) individuelle Dispositionen, 2) familiäre protektive Faktoren und 3) protektive Faktoren aus dem sozialen Umfeld. Schoon (2006: 15) bezieht sich u. a. auf die Studien von Bynner et al. (2000), Joshi et al. (1999), Osborn (1990) und Schoon et al. (2004) und sieht “[t]his triarchic set of [protective] factors” als validiert.

Familial protective factors

- Family attachment
- Stability, presence and participation
- Social and cognitive support
- Encouragement and appreciation
- Transmission of family memory: biographical experience and subjective resources
- Inspiration by certain members of the family

Dispositional protective factors

- Inner drive to achieve (partly provoked by negative examples of other family members or key experiences)
- Self-confidence and self-aspirations
- Proclivity to do well in classroom and school-related activities
- Ability to work hard and stay focused, discipline
- Positive attitude, optimism and motivation
- Courage, persistence and smartness, communication skills and the ability to link up in networks
- “Where there’s a will, there’s a way”: internal locus of control
- Immunization against discrimination
- The ability to benefit from other persons and given opportunities that might be helpful or important
- Effective time management
- Early assumption of responsibilities and ability to work under pressure

Environmental protective factors

- Teachers and significant others who are able to recognize and promote potentials
- Spiritual/religious institutions and their representatives
- Mentoring programs

Abb. 1 Trias der protektiven Faktoren nach Westphal/Kämpfe (2013)

4 Analyse des Materials

Die Trias der protektiven Faktoren dienen dem Kapitel als äußere Struktur. Ziel ist es, Hinweise auf protektive Faktoren im Kontext von Migration und Bildungserfolg zu geben, wobei eine deskriptive Analyseebene mittels kategorienbasierter Fallbeschreibung gewählt wurde. Aufgrund der Reichweite der Erkenntnisse wird folglich nicht von protektiven Faktoren gesprochen, sondern der Begriff „Resource“ (Wustmann 2005) verwendet. Die Beschreibung der Hinweise geschieht innerhalb drei Kapiteln. Zunächst werden Hinweise auf soziale Ressourcen innerhalb der Familie erörtert. In Kapitel 3.2 werden individuelle Dispositionen der bildungserfolgreichen Migranten beschrieben, bevor die Bedeutung von signifikanten Anderen im sozialen Umfeld illustriert wird.

4.1 Familiäre Dynamiken – Soziale Ressourcen

In dem Kapitel werden Ressourcen, die in Abhängigkeit der familiären Dynamik sichtbar werden und den Bildungserfolg unterstützen können, erläutert.

Bevor die Analyse von Ressourcen im Vordergrund steht, sollen die Herkunftsfamilien der Befragten beschrieben werden, um einen Überblick über die heterogenen Familienformen und -beziehungen zu geben: Die jungen Männer stammen aus Familien, in denen Vater und Mutter verheiratet mit ihren Kindern zusammenleben. Neben Ein-Elternfamilien weist das Sample Familien auf, in denen Eltern nach Trennung neue Beziehungen eingingen. Es gibt Familien, die von der (zeitweisen) Trennung der Familienmitglieder durch den Migrationsprozess oder durch einen Todesfall eines Elternteils geprägt sind. Die Eltern der Interviewten haben mindestens ein und maximal sieben Kinder. Es liegen unterschiedliche Gründe für die Einreise der Herkunftsfamilien vor – Flucht/Asylanerkennung, Arbeitsmigration und Spätaussiedlung. Einige der Eltern absolvierten als höchsten Bildungsabschluss in ihrem Herkunftsland einen Grundschul- oder Hauptschulabschluss - zwei Elternteile haben die Oberstufe besucht, ein Elternteil hat studiert, ein weiteres das Studium

abgebrochen. Die meisten Eltern sind oder waren als Arbeiter_innen berufstätig. Zwei Elternteile und ein Elternpaar sind selbstständig. Wir können in der Studie folglich nicht von einer einheitlichen Familienform ausgehen.

Familiäre Verbundenheit

Migration kann die Familienmitglieder in einem fremden und tendenziell unsicheren Umfeld verbinden. Die Familie kann als unterstützendes, soziales und kohäsives Netzwerk mit positiver emotionaler Atmosphäre (vgl. Kämpfe/Westphal 2014: 63) und somit als Ressource wahrgenommen werden. Luca schreibt, wie Hakan, Iseas, Ismail, Manuel und Leon der Familie einen hohen Stellenwert für seinen Bildungserfolg zu: „*Also meine Familie ist für mich das Wichtigste eigentlich, weil bei uns der Familienzusammenhalt und die Unterstützung eigentlich sehr hoch [...] und auch das Wichtigste ist.*“ Die innerfamiliäre Verbundenheit wird besonders betont:

„meine Familie ist ziemlich stark, also starke Unterstützung, das findet man auch hier nicht so viel, also wenn ich ... ehm viele meiner Freunde irgendwie haben nicht so diesen Familienzusammenhalt und Unterstützung.“ (Luca)

Hakan beschreibt seine Familie als „*Einheit*“, in welcher das eigene Interesse, das Individuum zurücktritt und immer Hilfe erwartet werden kann. Zwei interviewte Studenten und Familienväter sehen in ihrer „*kleinen eigenen Familie*“ einen motivierenden Aspekt und Antrieb für das noch nicht abgeschlossene Studium. So kann nicht nur die Herkunftsfamilie, sondern auch die eigene Familie bedeutsam für den Bildungserfolg werden.

Aufgaben und Privilegien - Geschwister- und Sonderrolle

Einigen der Interviewten werden innerhalb der Familie besondere Rollen, worauf schon Kämpfe/Westphal (2014: 64) hinweisen, zugeschrieben: Omar berichtet davon, dass er bevorzugt unter seinen Geschwistern von seinen Eltern für Übersetzungstätigkeiten „*ausgewählt*“

wurde. Zudem erhielt er besonderen Zuspruch von seiner Familie für den Besuch einer weiterführenden Schule. Ramis erzählt von seiner besonderen Stellung im Vergleich zu seinen Geschwistern: Er sei der einzige Akademiker in seinem Verwandtenkreis. Er wird von seiner Familie und den Verwandten als eine „Ausnahme“ gelobt und ist von Aufgaben in der Familie, die normalerweise auf die Geschwister verteilt sind, freigestellt. Ramis beschreibt seine Position in der Familie darüber hinaus als „Stammhalter“ – als einziger Junge mit Privilegien im Vergleich zu seinen Schwestern. Umut berichtet, dass seine Eltern zunächst nur ihn, den jüngsten Sohn, im Zuge der Arbeitsmigration mit nach Deutschland genommen haben. Eine der Schwestern kam sechs Jahre später nach, die andere Schwester lebt weiterhin im Herkunftsland der Familie. Die Tatsache, dass sich die Eltern für die Mitnahme von Umut entschieden haben, lässt ihm eine besondere Rolle in der Familie zukommen. Diese Rolle kann durch die Selbstbeschreibung als *„einziger Akademiker der Familie“* gestärkt werden. Algin berichtet, dass er neben seinem älteren Halbbruder, der im Vergleich zu ihm keine guten Bedingungen zum Aufwachsen hatte und auf die *„schiefe Bahn“* geraten sei und seinem jüngeren Bruder, der durch eine Behinderung beeinträchtigt ist, eine besondere Rolle in der Familie bekam. *„hey guck mal hier gibt es so viel Leid in der Familie und dann mach du doch wenigstens jetzt was Gutes [...] ich wollte dann halt nicht zusätzlich noch ein Problem schaffen“* (Algin)

Die hohen Erwartungen, mit denen Algin seitens der Eltern konfrontiert wurde, scheinen sich durch die Geschwister- und Familienkonstellation zu verstärken. Sonderrollen in der Familie können folglich entlastend, wie bei Ramis, und belastend, wie bei Algin, wirken. Im Fall von Omar werden die Kompetenzen von der Familie erkannt und anerkannt sowie durch die Inanspruchnahme gestärkt.

Die Position innerhalb der Familie, besonders auch die Geschwister-Konstellation, kann Einfluss auf die Bildungsbiografie nehmen. Das Zusammenleben mit Geschwistern ermöglicht Erfahrungen mit Konkurrenz- und Rivalitätssituationen. Leon vergleicht seinen Bildungsweg und seine Kompetenzen mit denen seiner jüngeren Schwester und seines älteren Bruders. Der Schwester blieben gute

Bedingungen für den Bildungsweg aufgrund von Sprachschwierigkeiten verwehrt. Leon recurriert als Erklärung seines Erfolgs auf das abstrakte Konzept „Glück“. Er studiert den gleichen Studiengang wie sein älterer Bruder, der damit ein direktes Vorbild wird. Er kann, wie er schildert, aus dem Vergleichen zu seinen Geschwistern Motivation erlangen. Anregungspotenzial durch Geschwister, die Familie als Anerkennungsfeld und besondere Rollen in der Familie, die meist mit Verstärkung einer Kompetenz einhergehen, können als soziale Ressource, die zum Bildungserfolg beitragen können, beschrieben werden.

Trennungen der Familie

Im Fall Leon liegt eine spezielle Vater-Sohn-Dynamik vor. Er lernte seinen Vater, mit Ausnahme von einigen Kontakten im Urlaub, erst im Alter von ca. zehn Jahren kennen. Er beschreibt im Interview das Erlangen der väterlichen „*Gunst*“ und „*Anerkennung*“ durch das Erbringen von guten schulischen Leistungen. Leon schreibt seinem Vater einen hohen, fast schon idealisierten Stellenwert zu: „*Ich mein er [Vater] kam aus der Türkei, konnte kein Wort Deutsch und er hat hier sozusagen sein kleines Imperium aufgebaut. In meinen Augen ist das halt so.*“ (Leon)

Leon sucht in der „*Sprache des Vaters*“; die von Erfolg und Leistung geprägt ist, nach Lob und Anerkennung. Die Vater-Sohn-Dynamik wirkt sich auf Leons Motivation aus.

Farid ist getrennt von seinem leiblichen Vater aufgewachsen. Seine Mutter ist im Anschluss an die Trennung mit ihm nach Deutschland eingewandert. Er wächst fortan mit Stiefvater und drei Stiefschwestern auf. Auch diese Ehe der Mutter zerbricht, seine Mutter leidet an psychischen Problemen und Farid ist zunehmend auf sich allein gestellt. Am Ende des Sekundarschulbesuchs wohnt er alleine, kein Erwachsener füllt die Elternrolle aus. Er lernt seinen leiblichen Vater, der in der Türkei lebt, während seines zwölften Schuljahres kennen. Dieser kann jedoch keine aktive Elternrolle übernehmen. Farid schreibt seinem Stiefvater negativen Einfluss auf seine persönliche, wie schulische Entwicklung zu.

„die Freunde meinten auch ‚[Farid] du bist anders. Du hast [ein]anderes Leben - nicht wie wir. Wir haben Familie, du hast keine Familie. Aber was du hast ist Schule. Was du hast ist deine Intelligenz halt‘ Hat auch mein ... Freund gesagt früher. ‚[Farid] wir haben Familie, wir haben Mutter, Vater und Geschwister und du hast nichts, aber was du hast, ist dein Verstand. Benutze ihn doch.““ (Farid)

Durch das „Fehlen“ der Eltern erlangen seine Fähigkeiten und die Institution Schule eine andere Bedeutung. Farid sucht verstärkt Anerkennung in der Schule, indem er sich beispielsweise über seine guten schulischen Leistungen definiert. Besonders enttäuscht ist er von seiner Mutter und dem Stiefvater bei seiner Abschlussfeier:

„das Schlimmste war Abschluss. Wir hatten Abschluss gehabt und ich wurde dann-, ich war der beste Junge halt in der Klasse und meine E-, meine Mutter die waren weg so halt. [...] Alle haben geklatscht, alle haben mich umarmt, die Lehrer haben mich umarmt aber [denen war] es egal. Die sind gegangen und ich war alleine und habe mich geschämt einfach.““ (Farid)

Die familiäre Dynamik, bedingt durch die unterschiedlichen Trennungserfahrungen, ist in den genannten Fällen und deren Bildungsbiografien relevant. Sie kann motivationale Ressourcen freisetzen oder der Institution Schule und den schulischen Leistungen (siehe Fall Leon) eine andere subjektive Bedeutung zukommen lassen. Entgegen der Annahme, die entstehen kann, wenn familiäre Verbundenheit als Ressource beschrieben wird, können auch erlebte Trennungserfahrungen soziale Ressourcen hervorbringen. Die Verlagerung des Anerkennungsfeldes von Familie auf Schule im Fall Farid beschreibt jedoch vielmehr ein Bewältigungsmuster anstelle einer sozialen Ressource.

Elterliches Engagement und Unterstützungsleistungen

Die Befragten können auf unterschiedliche Unterstützungsleistungen der Eltern, die im Konzept der protektiven Faktoren eine soziale Ressource darstellen, zurückgreifen. Die Unterscheidung zwischen dem schul- und heimbasierten Engagement (Sacher 2012: 233) wird eingeführt, um eine geeignete Beschreibung des elterlichen Engagements vorzunehmen. Schulbasiertes Engagement beschreibt den Besuch der Eltern von schulischen Veranstaltungen (Sprechtage, Sprechstunden, Elternabende, Hospitationen im Unterricht, das Einbringen von Hilfeleistungen im Kontext Schule und das Mitwirken in Elternvereinen). Die direkte häusliche Unterstützung beim Lernen durch die Eltern, als auch eine allgemein schulunterstützende Einstellung und das Bereitstellen einer lernfreundlichen Umgebung wird unter dem heimbasierten Engagement gefasst (vgl. ebd.). Den aktuellen Forschungsstand bewertend, kommt Sacher (2012) zu dem Schluss, „das[s] heimbasierte Engagement der Eltern effektiver ist als schulbasiertes“ (ebd.).

Das schulbasierte Engagement der Eltern ist nach den Berichten der Befragten als heterogen aufzufassen: Stefano berichtet von Eltern, die im engen Kontakt mit den Lehrer_innen standen und zusätzlich Gesprächstermine vereinbarten. Ruan schildert die geringe Teilnahme seiner Eltern an Elternabenden und führt deren fehlende Sprachkenntnisse als Barriere auf. Die Aussagen der Befragten lassen sich alle in dieser Spannweite von geringen bis hohen schulbasierten Engagements verorten.

Einen Hinweis auf das heimbasierte Engagement von migrierten Eltern liefert folgende Analyse: Die Befragten beklagen, dass ihre Eltern sie nur wenig bis gar nicht direkt bei Schularbeiten, wie Hausaufgaben etc. unterstützen konnten. Allerdings zeichnet sich ab, dass eine moralisch emotionale positive Haltung gegenüber Bildung kommuniziert wurde. Sie kann als wichtig eingestuft werden. Eltern sehen Bildung als das „Werkzeug“ ihrer Kinder oder als „wertvolles Gut“. Eltern mit einem geringen kulturellen Kapital, welche nicht mit der Kultur im Ankunftsland vertraut sind, können aufgrund der fehlenden Kompetenzen und Informationen über das Schulsystem ihre

Kinder nicht direkt unterstützen. Indem sie ihren Kindern den hohen Stellenwert von Bildung vermitteln, können sie die direkte Unterstützung auf eine abstrakte Ebene verlagern. Dies kann als eine spezifische und bewusste Handlungsstrategie beschrieben werden. Der Fall Ruan, dessen Eltern aus dem Vietnam geflohen sind, soll dies illustrieren: Ruan erhält keine direkte Unterstützung, sondern einen bedingungslosen Rückhalt seiner Eltern, den er mit „*blinden Vertrauen*“ umschreibt. Die Eltern vermitteln ihm jedoch einen allgemein hohen Wert von Bildung.

Eine weitere Unterscheidung der elterlichen Unterstützung kann mit den Kategorien ‚immateriell‘ und ‚materiell‘ vorgenommen werden. Der immateriellen, im Vergleich zur materiellen Unterstützung, wird eine große Bedeutung in den Interviews zugeschrieben. An dieser Stelle kann die Frage gestellt werden, ob das niedrige ökonomische Kapital der Familien und damit einhergehend, die Möglichkeit der geringen materiellen Unterstützung, durch indirekte, immaterielle Unterstützung kompensiert wird. Mit der Analyse konnte eine differenzierte Beschreibung des elterlichen Engagements dargelegt und als soziale Ressource für Bildungserfolg beschrieben werden.

Erziehung – Mutter und Vater

Insgesamt beschreiben die Befragten, ihre Mütter als anwesendes, fürsorgendes und erziehendes Elternteil. Omar betitelt seine Mutter als „*Spionin*“, da sie ihren Kindern nachgeht, um ihren Schulbesuch zu kontrollieren. Stefano beschreibt eine Situation, in welcher er von seiner Mutter nachdem er ein „*schlimmes Schimpfwort*“ ausspricht, „*den Mund mit einer Peperoni ausgewaschen*“ bekommt. Werden die Väter beschrieben, ergibt sich ein differenziertes Bild: Der Kontrast bildet sich durch den abwesenden Vater, über den passiven, hart arbeitenden Vater, über den Stiefvater, über den Vater mit einem hegemonialen Männlichkeitsbild bis hin zum engagierten, greifbaren Vater, der einen emotionalen Zugang zu seinen Kindern bevorzugt und Aufgaben im Haushalt übernimmt. Omars Vater engagiert sich in Erziehungsfragen und wird von seinem Sohn bei Elterngesprächen mit Lehrer_innen als geschickt agierend beschrieben: Damit keine

Information verfälscht werden konnte, habe sein Vater immer ein anderes Kind als Übersetzer_in mitgenommen und nicht das Kind, über welches gesprochen werden sollte. Ruan beschreibt das Verhältnis zu seinem Vater als sehr distanziert: Er habe „so die typische Vaterrolle, der Arbeiten geht, das Geld [...] [und] das Essen ins Haus bring und die Kinder und die Frau versorgt und äh viel hatte er nicht gesagt“. Wenn Ruan mit seinen Eltern spricht, impliziert dies ein Gespräch nur mit seiner Mutter. Elterliche Bezugsperson oder ein unterstützendes und strukturierendes Erziehungsverhalten der Eltern sind soziale Ressourcen, die, mit Ausnahme von Farid, das Aufwachsen aller Befragten begleitet haben.⁴ Wie die folgende Aussage von Ramis verdeutlicht, wird die Bedeutung des strukturierenden elterlichen Erziehungsverhaltens reflektiert:

*„Nachdem wir geklaut haben, haben seine Eltern [Eltern eines Freundes] gar nichts gemacht. Ich habe noch einen anderen Kumpel gehabt, seine Eltern haben auch nichts gemacht. Aber mein Vater hat gesagt, ‚Eyy, das hier ist der Schlusstrich, du machst so etwas nie wieder‘ und dann war es richtige Härte. Ich glaube, dass war, das war auch -, ich habe auch richtig Glück gehabt, (vielleicht?) wie ich im Nachhinein feststelle.“
(Ramis)*

Herkunftsland der Eltern

Für einige der jungen Männer scheint es von besonderer Bedeutung zu sein in das Herkunftsland der Familie zu reisen – besonders bei Familien mit Fluchthintergrund. So berichtet Ismail, eine Reise nach Eritrea geplant zu haben, gleichwohl die Gründe nicht näher erläutert werden. Ruan hingegen sieht seinen eigenen Sohn bereits in das Herkunftsland seiner Eltern reisen. Für Omar hat der Besuch zu Folge,

⁴ Es stellt sich die Frage, inwieweit die spezifischen Herkunftskulturen auf die Elternschaftskonzepte Einfluss nehmen: Zum Beispiel nimmt die Mutter vietnamesischer Herkunft, beim Fall Ruan die aktivere Elternrolle Ruan ein. Währenddessen der Vater mit türkischen Herkunftsland beim Fall Omar und der Vater aus Marroko beim Fall Stefano eine aktivere Rolle einnehmen als Ruans Vater.

dass die Äußerungen seines Vaters verständlich werden, darüber hinaus empfindet er es als „schön“ und „traurig“ zugleich, den Herkunfts-ort seiner Eltern zu sehen.

„...weil mir dann bewusst wurde, was meine Eltern durchlebt haben, wie sie gelebt haben, wieso, warum weshalb mein Vater das alles gesagt hat. Und dann ist mir erst klargeworden, okay, das wollte er damit bezwecken, das hat er gemeint.“ (Omar)

Omar befindet sich nach seiner Schilderung zwischen den „Stühlen“: Er werde in beiden Ländern nicht als Einheimischer betrachtet. Die Kombination Migrationshintergrund und künftiger Deutschlehrer fordert ihn bei seiner Identitätsarbeit heraus. Der Fluchthintergrund der Familien wurde nur teilweise von den jeweiligen Befragten im Kontext ihres Bildungserfolgs thematisiert. Die Flucht wurde entweder nicht selbst erlebt oder nicht in Zusammenhang mit dem eigenen Bildungserfolg gesetzt (vgl. Ringler/Möller in diesem Band). Durch die Reisen in das Herkunftsland findet zum einen eine Identifizierung mit der Herkunftskultur statt, zum anderen werden die biografischen Erfahrungen der Familie/das Familiengedächtnis weitergegeben. Durch die Auseinandersetzung mit der Familiengeschichte können die jungen Männer ebenfalls die Bedeutung des (Bildungs-)Aufstiegs erkennen. Sich bei Aufenthalten im Herkunftsland mit den Migrations- und Fluchterfahrungen der Familie zu beschäftigen, kann auch die Motivation für die Fortschreibung der positiven Familiengeschichte nach der Flucht/Migration fördern.

Zusammenfassung

In dem Kapitel konnten familiäre soziale Ressourcen im Kontext von Migration und Bildungsaufstieg herausgearbeitet werden. Die familiäre Verbundenheit kann für den Bildungserfolg relevant werden. Besondere Rollen in der Familie oder unterhalb der Geschwister können entlastend und fördernd, aber auch belastend sein. Konkurrenz- und Rivalitätssituationen unter den Geschwistern können die persönliche Entwicklung fördern und das Selbstbewusstsein stärken. Ebenfalls

zeichnen sich Unterstützungsbeziehungen unter einigen der Geschwister ab. Eltern nehmen Kompetenzen und Fähigkeiten ihrer Söhne in Anspruch und stärken diese gleichzeitig. Es konnte aufgezeigt werden, welchen Einfluss familiäre Dynamiken, z. B. Trennungen, für den Bildungsaufstieg haben können. Die Betrachtung der migrationsspezifischen familialen Bildungsunterstützung und des elterlichen Engagements liefert Hinweise auf die Bedeutung des heim-basierten Engagements sowie auf die immaterielle Unterstützung der Eltern. Die Beziehung zu mindestens einem Elternteil und ein unterstützendes strukturierendes Erziehungsverhalten der Eltern konnte ebenfalls als eine soziale Ressource herausgearbeitet werden. Die Auseinandersetzung mit der Migrationserfahrung und -geschichte der Familie weist auf Motivationspotenziale hin. Welchen Stellenwert elterliche Bildungsaspirationen im Kontext des Bildungsaufstiegs einnehmen, fokussiert ein weiterer Artikel in diesem Buch (vgl. Ringler/Möller in diesem Band).

4.2 Bildungserfolgreiche Migranten – Personale Ressourcen

Der Blick richtet sich in dem folgenden Kapitel nun auf die individuellen Dispositionen der Bildungsaufsteiger. Unter den Stichworten Selbstwirksamkeit, Umgang mit Krisen, Optimismus, Mut zu Risiko, Beharrlichkeit und intentionales Handeln werden aus dem erhobenen Datenmaterial personale Ressourcen ausgearbeitet.

Selbstwirksamkeit

Behrensen und Westphal (2012: 13) weisen auf die Bedeutung von Selbstständigkeit und Selbstwirksamkeit im Kontext von Migration und Bildungserfolg hin.⁵ Der Fall Algin kann dies hier exemplarisch zeigen. Er berichtet von der eigenständigen Wahl der Schulform:

⁵In Anlehnung an Bandura (1997: 4) können vier Quellen der Selbstwirksamkeit unterschieden werden – “mastery experiences, vicarious experiences provided by social models, social persuasion, physiological and emotional states”. Algin greift auf eigene Erfahrungen – nach Bandura “mastery experiences” zurück.

„da hab ich die Empfehlung zur Realschule gekriegt so und ich war aber immer sehr ehrgeizig und hab immer große Ziele so, und hab mich dann entschlossen dann ihm doch noch aufs Gymnasium zu gehen, obwohl ich nicht die Empfehlung hatte so, das haben mir viele Lehrer abgeraten“ (Algin)

Die selbstständige Entscheidung gegen die Empfehlung einer anderen Schulform lässt eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung vermuten. Zudem zeigt Algin eine hohe Handlungskompetenz. Algin greift auf seine eigenen Erfahrungen, seiner Eigenschaft „Ehrgeiz“ und sein subjektives Konzept der „großen Ziele“ zurück und begründet seine eigene Schulwahlentscheidung vor diesem Hintergrund. Die Entwicklung einer starken Selbstwirksamkeit unter Rückgriff auf eigene Erfahrungen kann bei Algin nachgezeichnet und als personale Resource, sogar vielmehr als Strategie bezeichnet werden. Gleichzeitig birgt diese Strategie ein Risiko: Denn wenn er sein Ziel – erfolgreiches Absolvieren der gewählten Schulform – nicht erreicht, wirkt sich dies zugleich negativ auf die Selbstwirksamkeitserwartung aus. Erfolgserfahrungen sind unmittelbar mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung verbunden. Die Momente von Erfolgserfahrungen im Laufe des Bildungswegs haben daher eine große Bedeutung. Die Befragten wählen Selbstbeschreibungen wie „Klassenbester“, „da hatte ich sehr gute Noten, dann lief es richtig gut“ und „ich war einziger mit Migrationshintergrund und war gut“, „ich sei den anderen Schülern [in der Sprachlernklasse] voraus“ oder „ich war der beste Junge“. Über Erfolgserfahrungen, hier als Selbstbeschreibungen dargestellt, kann folglich die Selbstwirksamkeit der Bildungserfolgreichen erweitert werden. „Also, das ist auch schön, dass man, dass man sag ich mal als Ausländer noch, noch die Möglichkeit hat Leute positiv zu überraschen“ (Stefano).

An dieser Aussage wird ein Spezifikum, welches sich auch in den Selbstbeschreibungen andeutet, besonders deutlich: Bei Performance von Kompetenzen und Fähigkeiten, welche vom sozialen Umfeld – aufgrund der Zuschreibung zu einer benachteiligten Gruppe – nicht erwartet werden, jedoch vorhanden sind und bewiesen werden können, entsteht ein Erfolgserlebnis. Für Stefano bedeutet es wider einer

stereotypen Zuschreibung handeln zu können eine positive Erfahrung. Durch solche positiven Erfahrungen kann die Selbstwirksamkeit gesteigert werden. Es lassen sich also Hinweise finden, dass eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung gerade in Kombination mit Erfolgserfahrungen oder der Widerlegungen von negativen Zuschreibungen personale Ressourcen für die jungen Männer darstellen können.

Mut zu Risiko, Beharrlichkeit und Optimismus oder: "Where there's a will, there's a way"

Kämpfe und Westphal (2014: 59) weisen auf die von Umwegen geprägte Aus- und Bildungsbiografie der Migrantinnen hin. Im Hinblick auf die Bildungswege der hier Interviewten lassen sich zwei Gruppen unterscheiden. Eine Gruppe zeichnet sich durch einen *geradlinigen Bildungsweg* aus: Im Anschluss an die Grundschule wird der Bildungsgang Gymnasium, an unterschiedlichen Schulformen mit oder ohne Orientierungsstufe, besucht. Dem folgt die Wahl der Oberstufe. In der zweiten Gruppe können *Bildungsgangsaufsteiger* – ähnlich wie bei Kämpfe/Westphal (2014) – zusammengefasst werden: Typisch ist der Besuch unterschiedlicher Bildungsgänge und Schulformen. So folgen z.B. einem Hauptschulbesuch der Abschluss der mittleren Reife und die Absolvierung der Fachoberschule mit zweifacher Wiederholung von Schulklassen. Schullaufbahnen der befragten Studenten beinhalten ebenfalls auch Ab- und Wiederaufstiege (dem Besuch des Gymnasiums folgt der Realschulabschluss auf einer Gesamtschule, bevor ein Abschluss der allgemeinen Hochschulreife absolviert wird). Die Gruppe der *Bildungsgangsaufsteiger* zeigt einen kleinschrittigen Aufstieg, der jeweils in dem Besuch der nächsthöheren Qualifikationsstufe mündet. Zwischenschritte wie eine Ausbildung vor dem Studium sowie Schul- und Bildungsgangwechsel bekommen einen hohen Stellenwert im Bezug zur persönlichen Entwicklung der jungen Männer. Diese Prozesse werden dabei von besonderen Anstrengungen begleitet.

In der Gruppe der *Bildungsgangsaufsteiger* fallen die Entscheidungen gegen die Schullaufbahneempfehlungen auf: Ähnlich wie Algin (siehe

oben) und Stefano, berichtet Farid von dem Abweichen der Schulformempfehlung: Farid erzählt von seiner Einschulung in die Grundschule, trotz der Schulformempfehlung „*Sonderschule*“. Seine Mutter verweigerte das Einverständnis zu Farids „*Sonderschulbesuch*“ und meldet ihn an einer Grundschule an. Farid bekam eine Tafel und Kreide von seiner Mutter geschenkt. Er übte mit den Utensilien, wie er berichtet. Er wird früh mit seinem Defizit konfrontiert und ist nach wie vor sehr erleichtert über die Einschulung in die erste Klasse einer Grundschule:

„ich wurde dann von der Vorschule wurde ich dann in die Grundschule erste Klasse versetzt. Wo auch sehr erfolgreich war. Ich habe schon angefangen zu lesen und ja. Nur das Problem in der Grundschule war, dass ich halt gestottert habe viel. (I: Ja.) Ich habe sehr viel gestottert, deswegen hatte ich auch so, wie soll ich sagen so, hatte so erfolgreiche Schullaufbahn in der Grundschule, aber hatte auch keine Freunde gehabt halt.“
(Farid)

Farid sieht einen deutlichen Zusammenhang zwischen der Einschulung in die Grundschule, die Entscheidung seiner Mutter gegen den Besuch einer Sonderschule und seinem Bildungserfolg. Diese Situation verdeutlicht, dass das elterliche Vertrauen in die Kompetenzen und die perspektivische Entwicklung des Kindes bzw. des Jugendlichen sich vermutlich motivierend auf Letztere auswirkt. Die Entscheidung entgegen der professionellen Empfehlung der Lehrpersonen bedeutet zugleich für den Lernenden eine spannungsgeladene Situation bis zum Beweis der Leistungsfähigkeit, dem Entsprechen der Anforderungen des Bildungsgangs. Darüber hinaus zeigt das mitunter selbstständige, risikobehaftete Agieren bei der Schulwahl den Mut zum Risiko, das mehrmalige Wiederholen von Schulklassen kann auf Beharrlichkeit und Optimismus im Sinn von personaler Ressource hinweisen.

Bewältigung von Krisen

Eine Gruppe der befragten Studierenden berichtet von belastenden Lebensphasen, welche sie mit therapeutischer Unterstützung bewältigen konnten. Algin berichtet von der Inanspruchnahme professioneller Hilfe, um eine Krise in einem „*Lebensabschnitt*“ zu bewältigen. Geprägt sei die Lebensphase durch hohe Leistungsanforderungen im Studium und dem Auszug aus dem Elternhaus. Er beschreibt die Beratung als eine Art Begleitung durch diese Phase. Dem Berater schreibt er eine „*Coachrolle*“ zu.

„es ist jemand da, Interesse, der begleitet mich jetzt da durch, ich kann das irgendwie teilen mit (...) so ne (I: mhm) und der war dann immer halt, ja dann schreiben sie gute Noten, ist doch super. Ich so äh, unsicher und so, ob er dann (...) nicht schreiben so ne. Ich so ja mit dem Doppelstudium, und so, ja schaffen sie. Das war für mich ein super Erlebnis, dann habe ich das halt geschafft.“ (Algin)

Tom erzählt von einem dreimonatigen Psychiatrieaufenthalt aufgrund von einer erlebten Psychose. Zu dieser Zeit habe er sich sehr aus seinem sozialen Umfeld zurückgezogen, zudem erlebte er in der Schule schwere Diskriminierungserfahrungen. Auch Farid berichtet von einer Psychose. Infolge des Klinikaufenthaltes und der Medikamenteneinnahme sei ein Schulbesuch erst nach langer Pause möglich gewesen. Er lebte zu dem Zeitpunkt alleine und war auf Sozialleistungen angewiesen. Er beschreibt sich als isoliert, sein soziales Umfeld reagierte geschockt. Farid charakterisiert diese Zeit als eine „*sehr gefährliche Zeit für [ihn] selbst*“. Einer Therapie und einem erneuten Konflikt in der Schule schloss sich eine weitere Therapie an. Wie er schildert, wurde er auch vom Schulbesuch ausgeschlossen. Nach der Therapie wählte Farid eine WG als Wohnort, auf welche er durch einen Freund aufmerksam wurde. Durch das Arbeiten in einem Nachhilfeeinstitut erlangte er die Motivation zum Studieren: „*Und ich wollte dringend auch studieren, aber weil die anderen studiert haben dachte ich bin-, ich bin leer ohne Studium kann ich nichts machen dann.*“

Hakan berichtet in dem Interview von der drohenden Abschiebung seiner Eltern während der Zeit seiner Abiturprüfungen. Er beginnt danach ein Studium, muss dieses jedoch aufgrund der drohenden Abschiebung abbrechen. Er verliert seinen Aufenthaltsstatus und nimmt erst nach zweieinhalb Jahren ein neues Studium auf.

Diese Krisen werden von den befragten Studierenden als Bewältigungsgeschichten erzählt. Im Vergleich zu den anderen befragten Studierenden mussten und müssen sich diese jungen Männer mit einer belastenden Situation/Lebensphase auseinandersetzen. Trotzdem ist ihnen der Weg zum Studium gelungen. Das Bewältigen solcher schwierigen Lebensphasen kann auf besondere personale Ressourcen beruhen. Es müsste näher untersucht werden, ob die jeweiligen jungen Männer von einem höheren „Sense of Coherence“ (Antonovsky 1979) profitieren können. Besonders die Dimension „Manageability“ des Sense of Coherence-Konzepts (Antonovsky, 1997, S. 35), welche mit Handhabbarkeit oder Bewältigbarkeit übersetzt werden kann, könnte bei den jungen Männern stark ausgeprägt sein.

Eigene Bildungs- und Berufswünsche

Werden die Äußerungen der jungen Männer bezüglich ihrer eigenen Berufs- und Bildungswünsche in den Blick genommen, sind diese zu unterscheiden in eher zielsichere Berufsvorstellungen und in eher unkonkrete oder allgemeine Wünsche.

Bis auf wenige Ausnahmen werden jedoch konkrete Berufs- oder Bildungswünsche geäußert. Die vorliegenden Interviews zeigen ein breites Spektrum an gewünschten Berufsfeldern: Lehrer, Chirurg, Personalentwicklung, Abteilungsleiter, Sozialarbeiter oder öffentlicher Dienst. Ramis hingegen erwähnt, als ein nächstes Ziel vorerst ein Masterstudium zu absolvieren. Im Fall Farid wird deutlich, wie dieser seine Wünsche auf ein von ihm als realistisch empfundenes Maß lenkt. Farid äußert „*irgendetwas Hobes*“ werden zu wollen, „*Beamter oder Forscher*“; relativiert diesen Wunsch anschließend allerdings. „*Aber ich denke mal, das ist zu hoch für mich.*“

Auffällig erscheint, dass diejenigen der jungen Männer, welche noch keine konkreten Berufsvorstellungen formulieren, andere Orientierungspunkte im Zusammenhang mit der späteren Berufswahl äußern. So berichtet Leon, sich durch ein Praktikum weiter orientieren zu wollen. Luca hingegen gibt an, die Wahl des Arbeitsplatzes an seinem gegenwärtigen Wohnort auszurichten.

Teilweise befinden sich die jungen Männer während der Studienzeit in Arbeitsverhältnissen. Algin, der neben seinem Masterstudium bereits als Sozialarbeiter in der offenen Kinder- und Jugendarbeit tätig ist, äußert dadurch bereits „beruflich angekommen“ zu sein. Hakan hingegen studierte Soziale Arbeit, ist anschließend jedoch als Immobilienmakler tätig. Daraus entstehen innere Konflikte, da beide Arbeitsfelder unterschiedlichen Grundsätzen folgen. Stefano, der als Einziger sein Studium abgebrochen hat, gibt an, nun in einem Berufsfeld zu arbeiten, in dem er auch nach dem Studium hätte tätig werden können.

Algin bleibt es aufgrund des NC's vorerst verwehrt, einem Pädagogikstudium nachzugehen. Über den Umweg des Theologiestudiums will dieser trotzdem sein Ziel verfolgen, gleichwohl seine Eltern dem kritisch gegenüberstehen. Samet nimmt eine hohe Anzahl von Wartesemestern in Kauf, um sein Ziel, ein Studium der Medizin, erreichen zu können. Die Inkaufnahme eines Umwegs oder das Überbrücken längerer Wartezeit wird mit Aussicht auf Erreichung des Ziels – auch von den Eltern – akzeptiert.

Die jungen Männer stehen dem eigenen (weiteren) Bildungs- oder Berufsweg optimistisch gegenüber, entwickeln Ziele und Vertrauen zu sich selbst. Dabei werden die eigenen Wünsche gegebenenfalls an die realen Bedingungen angepasst. Die positive Einstellung einiger junger Männer sowie die Anpassung der eigenen Vorstellungen ermöglichen die Bewältigung von Übergangsmomenten und ein Weiterkommen im Bildungsverlauf. Ein solches Agieren der jungen Männer lässt auf personale Ressourcen wie Optimismus, intentionales Handeln mit Überprüfung des Ziels und Anpassungsfähigkeit schließen.

Zusammenfassung

Die dargelegte Analyse gibt Hinweise auf personale Ressourcen der jungen Männer, welche individuelle Dispositionen im Kontext Bildungserfolg darstellen können: Die Befragten nehmen Anstrengungen auf sich, zeigen dabei Beharrlichkeit, entwickeln Selbstwirksamkeit, erleben und führen Erfolgsmomente, die den Bildungserfolg fördern, selbst herbei. Die jungen Männer können stereotypen Zuschreibungen mittels Rückgriff auf eigene Kompetenzen widerlegen. Neben den geradlinig verlaufenden Bildungswegen, konnte eine Gruppe von *Bildungsgangsaufsteiger*, die besonders mit spannungsgeladenen Situationen konfrontiert wurde, beschrieben werden. Sie zeigen zum Beispiel mit der Schulwahl entgegen der Schulwahlempfehlung Mut zum Risiko. Einige der Interviewten schildern die Bewältigung von krisenhaften Lebensphasen. Die befragten Studierenden orientieren sich entweder an klaren Berufsvorstellungen, nehmen Umwege in Kauf oder passen ihre Zielvorstellungen an die jeweiligen Rahmenbedingungen an. Sie greifen dabei auf ihre optimistische Einstellung und Anpassungsfähigkeit zurück.

4.3 Soziales Umfeld – Soziale Ressourcen

Zunächst wird die Bedeutung von signifikanten Anderen vor dem Hintergrund der sozialen Ressourcen in dem Umfeld nachgezeichnet, bevor zwei Ermöglichungsstrukturen von Bildungsaufstieg der Institution Schule aufgezeigt werden.

Signifikante Andere

Die Bedeutung von Lehrer_innen als Unterstützer_in, als signifikante Andere, als Ermutigter_in für eine erfolgreiche Bildungsbiografie wurde bereits von Behrensen/Westphal (2009; 2010) belegt. Neben der Frage, welche Personen in Bezug auf den Bildungsprozess relevant werden können, wird hier zudem dem Spezifischen in der jeweiligen Beziehung nachgegangen. So lassen sich zwei Gruppen von bedeutsamen Anderen, welche den befragten Studenten begegnen,

identifizieren. Außerhalb der Kernfamilie und innerhalb des Verwandtenkreises stellen Onkel, Tanten, Cousins sowie Cousinen eine Gruppe von signifikanten Anderen dar, währenddessen bedeutsame andere Personen, wie z. B. Trainer_innen, Lehrer_innen, Chef_innen und Kolleg_innen etc., eine zweite Gruppe bilden.

Bedeutsame Andere im Kontext der Familie: Stefano berichtet von seinem Cousin, zu dem er aufschaut. Er kann sich gut mit ihm identifizieren, da er Parallelen zum eigenen Lebenslauf erkennt. Er möchte das gleiche Ziel erreichen.

„Weil der einfach all das erreicht hat wovon man halt sag ich mal mehr oder weniger träumt sag ich mal. (I: Ja.) Der kommt hierher, zieht sein Studium durch, hat ein Diplom und dies und das. Und das fand ich imponierend.“ (Stefano)

Der Cousin, als signifikanter Anderer, ist zum einen ein motivierendes Positivbeispiel und hat zum anderen eine entlastende Wirkung. Stefano hat für das Erreichen seines Berufsziels eine lange Ausbildungszeit in Anspruch genommen. Er befindet sich in einer späteren Lebensphase, zu welcher laut eigener Aussage die Familiengründung gehört. Aufgrund der Parallelen zum Lebenslauf des Cousins in diesen zwei Punkten, wird ihm der Druck, wie er selbst berichtet, genommen.

Ramis, der oft bei seinem Cousin und besten Freund übernachtet hat, benennt seinen Onkel, den Vater seines Cousins, als „so etwas, wie meinen zweiten Vater“. Er wird von ihm als „eigener Sohn“ angesprochen und begrüßt. Ramis erfährt von seinem Onkel und der Tante wenig schulbasierte Unterstützung, vielmehr steht die Erfüllung der Grundbedürfnisse im Vordergrund. Farid berichtet von seiner Tante, die ihn in einer krisenhaften Lebensphase (siehe oben) aufgenommen hat. Es scheint, als haben signifikante Andere aus dem Kreis der Verwandtschaft eine besondere Attraktivität. Eine Erklärung kann in der gleichen Herkunftskultur vermutet werden. Eine Identifizierung mit dem signifikanten Anderen scheint eine Gemeinsamkeit der Interviewausagen zu sein.

Als *bedeutsame Personen außerhalb der Familie und des Verwandtenkreises* werden Trainer, der „beste Freund“, Lehrer_innen, Mentor_innen,

Chef_innen, Kolleg_innen und engagierte Personen im Feld der außerschulischen Jugendarbeit thematisiert. Algin beschreibt seinen Trainer als „Pädagogen“ oder als „Sozialpädagogen“, der über seiner Rolle hinaus eine Beziehung zu ihnen als Jugendliche aufgebaut hat. Omar schildert, dass sein Fußballtrainer persönliches Interesse zeigt und er sie zu sich nach Hause eingeladen hat. Fragen nach der Entwicklung in der Schule, folgen Ratschläge und Tipps sowie das Angebot der Vermittlung von Nachhilfeunterricht. Er würde heute noch bei seinen Eltern nachfragen, wie es ihm ginge. Omar verwendet ebenfalls wie Ramis einen Vergleich zum Vater: „*Er [der Trainer] war sozusagen, wie mein zweiter Vater.*“

Auch der „beste Freund“ kann sich als signifikanter Anderer erweisen. Für Farid ist sein bester Freund eine sehr bedeutsame Person. Er und sein Freund haben „*das gemeinsame Ziel, die Besten zu sein*“. Sie unterstützen sich gegenseitig und spielen z. B. Lehrer_innen gemeinsam Streiche. Farid beschreibt das Verhältnis zwischen ihnen als sehr eng und berichtet, dass er nach dem Klassen- oder Schulwechsel seines besten Freundes alleine war und sich von der Klasse abgeschottet hat. Die Relevanz des besten Freundes für Farid kann durch die fragile Situation seiner Familie erklärt werden. Ramis und Samet berichten ebenfalls von einem „besten Freund“: „*Mein bester Freund ist auch Deutscher und ehm immer wenn wir weggegangen sind ... habe [ich] gemerkt, dass ich mich bei denen immer wohler gefühlt habe als bei Türken.*“ (Samet).

Bei Samet bekommt der beste Freund eine Bedeutung im Rahmen der Entwicklung seiner kulturellen Identität. Ramis muss nach einem Jugenddelikt seine Freundschaft zu seinem besten Freund aufgeben. „Beste Freunde“ zeigen Gemeinsamkeiten, sie verfolgen das gleiche Ziel, haben gleiche Gesprächsthemen, befinden sich in der gleichen Subkultur. Sie gehen eine Beziehung ein, währenddessen der Kontext z. B. Schule oder Nachbarschaft in den Hintergrund rückt.

Lehrer_innen werden weniger als Vorbild beschrieben, vielmehr als Bezugspersonen, die sich für die Befragten einsetzten. So berichtet Omar von einer Lehrerin, die ihm die Möglichkeit gab sie nach Hause zu begleiten. Er „*entdeckte dort das Lesen*“. Hakan hält auch noch lange nach der Schulzeit den Kontakt zu einigen Lehrer_innen. Dies

scheint aus seinem Asyl- und Anerkennungsverfahren, welches während der Schulzeit neu aufgedeckt wurde und dem Mitwissen der Lehrer_innen zu resultieren.

Im Kontext der Universität berichten Manuel und Umut von Bezugspersonen, die als „*Ermöglicher_innen*“ beschrieben werden können. Sie haben von ihnen z. B. Wissen erlangen können – sei es die Lebenseinstellung oder das Wissen für die Aufgaben als Dozent. Beide thematisieren ihre Professor_innen als Chefs, die ihnen die Türen zu Jobs und Arbeitsstellen während des Studiums oder der Promotion geöffnet haben.

Algin erzählt von Kollegen, an denen er sich wie an „*zwei ältere[n] Brüder[n]*“ orientieren konnte. Beide studierten in gleicher Abfolge die Studiengänge, um ihr eigentliches Berufsziel zu erreichen. Die signifikanten Anderen haben an dieser Stelle eine ähnliche Funktion, wie bei Stefano. Aufgrund eines ähnlichen Lebenslaufs wird der eigene Weg legitimiert. Tom berichtet von einer Bezugsperson – der Vorsitzende einer Religionsgemeinschaft mit gleichem Herkunftsland. Er war ein Förderer, der „*an ihm geglaubt*“ und ihm immer eine „*Message*“ vermittelt hat. Tom schildert, dass er ihn bewusst als „*Mentor*“ mit Vorbildfunktion wählte.

Resümierend lässt sich sagen, dass signifikante Andere eine soziale Ressource im Kontext Bildungserfolg darstellen. Die Unterstützung durch signifikante Andere ist weniger schulbezogen. Es geht vielmehr um Orientierungen und Identifizierung, z. B. durch das Vergleichen von Berufszielen. Signifikante Andere bekommen jedoch eine Bedeutung über den spezifischen Kontext (z. B. Schule oder Hobby) hinaus, da sie eine Beziehung mit den Interviewten eingehen und sich für die Person einsetzen. Ihnen ist die Entwicklung oder die Bildung der Persönlichkeit der Jungen wichtig und (zugespitzt formuliert) weniger, ob die Hausaufgaben korrekt gemacht wurden. Beziehungen zu signifikanten Anderen, auch zu Personen der gleichen Herkunftskultur, scheinen eine nicht zu unterschätzende Bedeutung zu haben – gerade für Jugendliche mit Migrationshintergrund im Kontext der Entwicklung der Identität im Spannungsfeld zwischen Herkunfts- und Mehrheitsgesellschaftskultur. Festgehalten werden

kann, dass die jungen Männer soziale Ressourcen wie Unterstützungsmöglichkeiten und Beziehungen zu bedeutsamen Anderen verfügen. Signifikante Andere im weiteren familiären als auch im sozialen Umfeld können als „*Ermöglicher_in*“ beschreiben werden.

Institution Schule

Soziale Ressourcen können auch im Rahmen von Bildungsinstitutionen konzeptionell verortet werden (vgl. Wustmann 2005: 196). Die Bedeutung der heterogenen Zusammensetzung der Schüler_innenschaft zeigt sich in der Analyse wie folgt: Manuel äußert sein Unwohlsein als einziger Schüler mit nicht-deutscher Herkunft in der Klasse eines Gymnasiums. Auf einer anderen Schule in einer Klasse mit Schüler_innen aus unterschiedlichen Herkunftsländern fühlte er sich hingegen „*besser*“. Wie er schildert, kann er nach dem Schulwechsel seine Fähigkeiten mit anderen Mitschüler_innen vergleichen. Der Vergleich basiert nun auf für ihn faireren Bedingungen. Nach eigenen Angaben war ihm ein fairer Vergleich am Gymnasium hingegen nicht möglich. Die Zusammensetzungen einer Schule bzw. Schulklasse scheint sich auf das Befinden des Lernenden auszuwirken. Wustmann (2005: 196) weist u. a. auf einen hohen, aber angemessenen Leistungsstandard, die positive Verstärkung der Leistungen und Anstrengungsbereitschaft des Kindes sowie auf positive Peerkontakte und positive Freundschaftsbeziehungen als soziale Ressourcen in den Bildungsinstitutionen hin. Der Fall Manuel kann hier als Beispiel gesehen werden.

Die institutionellen Rahmenbedingungen der Bildungsinstitutionen, die Durchlässigkeit exemplarisch genannt, kann für den Bildungserfolg im Kontext Migration relevant werden. Die Struktur der Schulformen und das Arrangement der Bildungsgänge können zum Bildungserfolg der Gruppe *Bildungsgangsaufsteiger* (vgl. Kapitel 3.2) einen Teil beigetragen haben. Einige der Interviewten scheinen sich besonders durch den Besuch von mehreren Bildungsgängen kleinschrittig qualifiziert zu haben. Eine Untersuchung der Wechsel von Schulen und Bildungsgängen im Kontext von horizontaler und

vertikaler Durchlässigkeit der bildungserfolgreichen Migranten kann hierüber weiter Aufschluss geben.

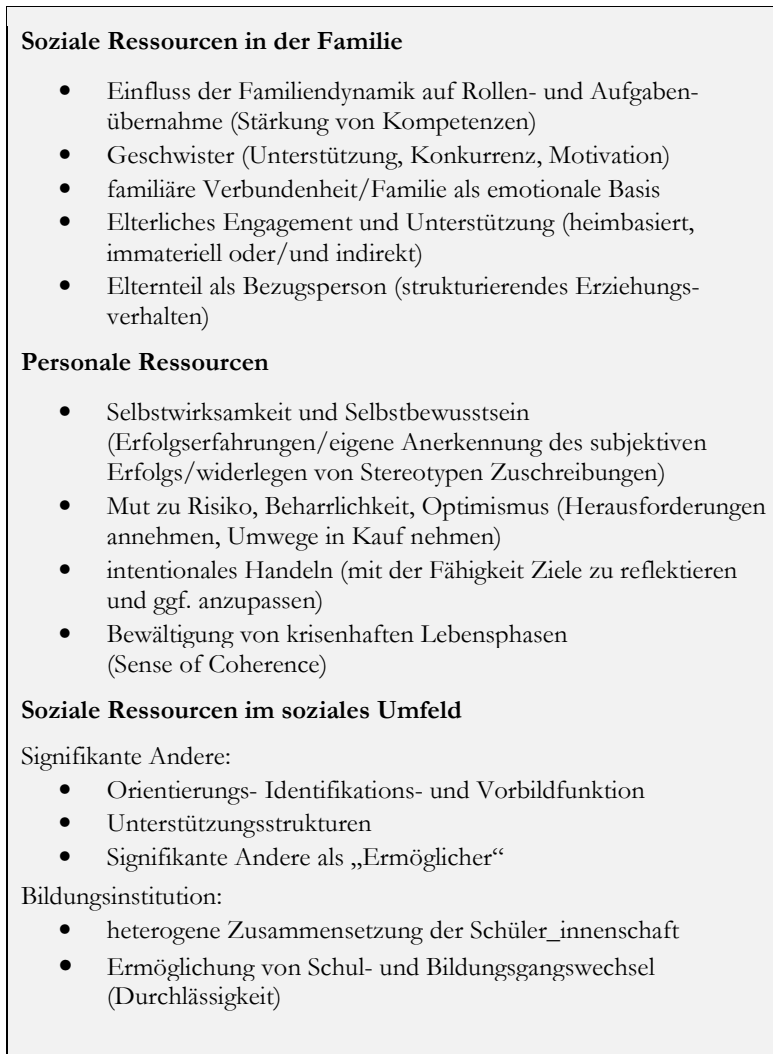


Abb. 2 Soziale und personale Ressourcen für Bildungserfolg

5 Fazit

Es ging in dem Beitrag nicht darum, die jungen Männer als resilient zu bezeichnen. Es sollte vielmehr herausgearbeitet werden, wie sie auf welche sozialen und personalen Ressourcen zurückgreifen können (vgl. Abbildung 2).

Die Dynamiken innerhalb der Familien können Rollen- und Aufgabenübernahmen ergeben (die zur Stärkung von Kompetenzen führen kann). Die familiäre Verbundenheit gilt als emotionale Basis für das Beschreiten eines höheren Bildungswegs, die Bedeutung des elterlichen Engagements und Unterstützung geben Hinweise auf die Ausgestaltung sozialer Ressourcen. Die hohe Selbstwirksamkeit, der Mut zum Risiko, intentionales Handeln, die Anpassungsfähigkeit an jeweilige Rahmenbedingen, die Bewältigung von Krisen, das Herbeiführen und Erleben von Erfolg wurden als personale Ressourcen beschrieben. Wie aufgezeigt werden konnte, bieten die Beziehungen Unterstützungsmöglichkeiten zu signifikanten Anderen und werden zur Orientierung/Identifikation genutzt. Die signifikanten Anderen sind über den spezifischen Kontext (z.B. Hobby) hinaus an der Entwicklung der Person interessiert. Sie stellen folglich nicht zu unterschätzende soziale Ressourcen im Kontext von Bildungsaufstieg dar. Die Bildungsinstitutionen können ebenfalls (teils auf struktureller Ebene) Bedingungen für einen erfolgreichen Bildungsweg beeinflussen: Heterogene Zusammensetzung der Schülerschaft als auch die Option Schule und Bildungsgang zu wechseln (Durchlässigkeit) (vgl. Behrensen/Westphal 2009; 2010).

An mehreren Stellen ist der Anschluss an Erkenntnisse von Kämpfe und Westphal (2014) zu erkennen. So konnte zum Beispiel die Bedeutung der familiären Verbundenheit und der signifikanten Anderen belegt werden. Die familiären Dynamiken, besonders die Rolle der Migranten in der Familie während Kindheit und Jugendphase können einzelne Kompetenzen verstärken. Wird die genderdifferenzierte Perspektive der Reanalyse von den Autorinnen in den Hintergrund gerückt, kann dieser Beitrag als Erweiterung der Erkenntnisse gesehen werden – v. a., weil die deskriptive Darlegung der

Auswertung Einblick in fallspezifische Dynamiken der einzelnen Migranten gewährt.

Alicke (2010: 14) beschreibt ihre Untersuchungsteilnehmer_innen als „aktive Gestalter_innen“. Diese typisierende Zuschreibung ist für die vorliegende Analyse in Teilen anschlussfähig, lässt sich aber nicht übertragen. Die Hinweise auf personale Ressourcen, wie z. B. Selbstwirksamkeit, Mut zum Risiko, intentionales Handeln lassen sich in der Nähe dieser typisierenden Zuschreibung verorten. Es finden sich jedoch, wie auch bei Kustor-Hüttl (2011: 243), einige Erzählungen, in welchen von der Bewältigung krisenhafter Lebensphasen berichtet wird. Im Kontrast dazu zeigen einige Interviewte wiederum einen geradlinigen Bildungsweg, der mit weniger Anstrengungen und Risiken verbunden zu sein scheint. Somit muss sich hier von der typisierenden Zuschreibung distanziert werden.

Das Sample der Untersuchung beinhaltet Fälle, die eine geradlinige Bildungsbiografie, familiäre Unterstützungskultur und wenig Konfrontation mit Diskriminierungserfahrungen aufweisen bis hin zu Fällen mit nicht-traditionellen Bildungswegen, mit sehr geringer familialer Unterstützung, einschließlich krisenhafte sowie spannungsgeladene Lebensphasen. Gerade der Differenz zwischen den jungen Männern mit geradlinigen und nicht-geradlinigen, von Umwegen und Wechseln geprägten Bildungswegen ist weiter nachzugehen (siehe auch Aden/Kämpfe in diesem Band).

Auf Metaebene kann festgehalten werden, dass das Konzept Resilienz als Erklärungsfolie für Bildungserfolg im Kontext Migration aufschlussreich ist. Es bietet neben der Kapitaltheorie Bourdieus, welche breite Reputation in dem Fachdiskurs erhält, eine weitere Bezugstheorie. Resilienz ermöglicht den Blick auf vorhandene personale und soziale Ressourcen und fokussiert weniger ein Mangel von Kapitalsorten. Die Verkettung der einzelnen Ressourcen konnte in diesem Beitrag weniger dargestellt werden. In einem nächsten Schritt gilt es Fallbeschreibungen und Analysen von Ressourcen zu überwinden und Bewältigungsmuster (Gabriel 2005: 212) sowie Strategien von Bildungsaufsteiger_innen mit Migrationshintergrund zu rekonstruieren.

Literatur

- Alicke, T./Heisig, S./Moisl, D./Prause, J./Rexroth, M. (2009): Resilienz und Bewältigungsstrategien von jungen Menschen mit Migrationshintergrund beim Übergang von Schule in Ausbildung – Zusammenfassung der Studie und Handlungsempfehlungen. ISS-Frankfurt a.M.. Online verfügbar unter http://www.iss-fm.de/m_401_dl, letzter Zugriff am: 07.02.17
- Alicke, T./Heisig, S./Moisl, D./Prause, J./Rexroth, M. (2010): Wann macht es ‚klick‘? Resilienz und Bewältigungsstrategien von jungen Menschen mit Migrationshintergrund beim Übergang von Schule und Ausbildung. In: *Sozialmagazin* 35, H. 6, S. 12-17.
- Antonovsky, A. (1979): Health, stress, and coping. New perspectives on mental and physical well-being, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Antonovsky, A. (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Deutsche Herausgabe von Alexa Franke. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Bandura, A. (1997): Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
- Behrensen, B./Westphal, M. (2009): Beruflich erfolgreiche Migrantinnen. Rekonstruktionen ihrer Wege und Handlungsstrategien, Expertise im Rahmen des Nationalen Integrationsplans im Auftrag des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF), IMIS Beiträge (Themenheft), Osnabrück.
- Behrensen, B./Westphal, M. (2010): Trotz Benachteiligung erfolgreich im Beruf: Migrantinnen und ihre schulischen Wege. In: Herwartz-Emden, L./Schurt, V./Waburg, W. (Hrsg.): Mädchen in der Schule – Empirische Studien zu Heterogenität in monoedukativen und koedukativen Kontexten. Opladen & Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich.
- Behrensen, B./Westphal, M.: (2012): „Ich wollte einen Mann, der meinen Beruf unterstützt“: Familie und Partnerschaft in Biographien beruflich erfolgreicher Migrantinnen: In: Bereswill, M./Rieker, P./Schnitzer, A. (Hrsg.): Migration und Geschlecht: theoretische Annäherungen und empirische Befunde. Weinheim: Beltz Juventa, S. 64 – 84.

- Bynner, J./Butler, N./Ferri, E./Shepherd, P./Smith, K. (2000): The 1999-2000 surveys of National Child Development Study and the 1970 British Cohort Study. Centre of Longitudinal Studies, London: Institute of Education.
- Cowen, E.L./Wyman, P.A./Work, W.C./Kim, J./Fagen, B.F./Magnus, K.B. (1997): Follow-up study of young stress-affected and stress-resilient urban children. In: *Development and Psychopathology* 9, S. 565-577.
- Delcroix, C. (2001): Ombres et lumières de la famille Nour. Comment certains résistent face à la précarité, Paris: Payot.
- Gabriel, T. (2005): Resilienz – Kritik und Perspektiven. In: *Zeitschrift für Pädagogik (ZfP)* 51. H. 2, S. 207-217.
- Göppel, R. (2008): Bildung als Chance. In: Opp, G./Fingerle, M./Freytag, A. (Hrsg.): Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 3. Auflage. München: Ernst Reinhardt, S. 245- 264.
- Joshi, H./Cooksey, E. C./Wiggins, R. D./McCulloch, A./Verropoulou, G./Clarke, L. (1999): Diverse family living situations and child development: a multi-level analysis comparing longitudinal evidence from Britain and The United States. In: *International Journal of Law, Policy and the family* 13, S. 292 – 314.
- Kämpfe, K./Westphal, M. (2014): Bildungs- und Berufserfolg im Kontext von Migration, Familie und Geschlecht. In: *Migration und Soziale Arbeit* 36, H. 1, S.1-8.
- Kramer, R.T. (2008): „Biographie“ und „Resilienz“ – ein Versuch der Verhältnisbestimmung. In: Opp, G./Fingerle, M./Freytag, A. (Hrsg.): Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 3. Auflage. München: Ernst Reinhardt, S. 79-97.
- Kronig, W. (2008): Resilienz und kollektivierte Risiken in Bildungskarrieren – das Beispiel der Kinder aus Zuwandererfamilien. In: Opp, G./Fingerle, M./Freytag, A. (Hrsg.): Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 3. Auflage. München: Ernst Reinhardt, S. 212- 226.
- Kuckartz, U. (2016): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3. durchges. Auflage: Weinheim: Beltz Juventa.

- Kustor-Hüttl, B. (2011): Weibliche Strategien der Resilienz. Bildungserfolg in der Migration. Frankfurt: Brandes & Apsel.
- Laucht, M./Schmidt, M.H./Esser, G. (2000): Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In: *Frühförderung interdisziplinär* 19, H. 3, S. 97-108.
- Lösel, F./Bender, D. (1999): Von generellen Schutzfaktoren zu differenziellen protektiven Prozessen: Ergebnisse und Probleme der Resilienzforschung. In: Opp, G./Fingerle, M./Freytag, A. (Hrsg.): Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Ernst Reinhardt, S. 37-58.
- Mollenkopf, J./Kasinitz, P./Waters, M.C./Lopez, N./Young Kim, D. (1997): The School to Work Transition of Second Generation Immigrants in Metropolitan New York: Some Preliminary Findings. Working Paper No. 214, Presented at the Symposium on the Second Generation, The Jerome Levy Economics Institute of Bard College. Online verfügbar unter <http://www.levyinstitute.org/pubs/wp214.pdf>, letzter Zugriff am 02.05.2017.
- Morales, E. E./Trotman, F. K. (2004): Promoting Academic Resilience in Multicultural America. Factors Effecting Student Success. New York: Peter Lang.
- Osborn, A. F. (1990): Resilient children: A longitudinal study of high achieving socially disadvantaged children. In: *Early Child Development and Care* 62, S. 23 – 47.
- Sacher, W.(2012): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in der Schule: zum Forschungsstand. In: Stange, W./Krüger, R./Henschel, A./Schmitt, C. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 232-243.
- Schoon, I./Parsons, S./Sacker, A. (2004): Socioeconomic adversity, educational resilience and subsequent levels of adult adaption. In: *Journal of Adolescent Research* 19, H. 4, S. 383 – 404.
- Schoon, I. (2006): Risk and Resilience. Adaptions in Changing Times. New York: Cambridge University Press.

- Werner, E. (1971): The children of Kauai: a longitudinal study from the prenatal period to age ten. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Werner, E./Smith, R. S. (2001) Journeys from Childhood to Midlife: Risk, Resilience, and Recovery. New York: Cornell University Press.
- Westphal, M./Kämpfe, K. (2013): Family Socialization, Gender and Educational Success. In: Geisen, T./Studer, T./Yildiz, E. (Hrsg): Migration, Familie und Soziale Lage. Beiträge zu Bildung, Gender und Care, Wiesbaden, VS Verlag, S. 81-103.
- Witzel, A./Reiter, H. (2012): The problem-centred Interview: principles and practice. Los Angeles: SAGE.
- Wustmann, C. (2005): Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51 H. 2, S. 192-206.

**„ich kann überall so ein bisschen
mitmischen“ – Flexible Anpassung als
Ressource in Bildungsaufstiegsprozessen
studierender Männer mit
Migrationshintergrund**

Benjamin Schäfer

1 Einleitung

Menschen aus bildungsfernen Familien sehen sich im Rahmen von Bildungs- und sozialen Aufstiegsprozessen u. a. mit der Herausforderung konfrontiert, sich in neuen Kontexten orientieren zu müssen. Wenn beispielsweise in Gymnasium und Hochschule ein ihnen fremder Habitus bevorzugt wird (vgl. Kupfer 2011: 83), können sie kaum auf familiäre Erfahrungen zurückgreifen. Diese Orientierungs- und Anpassungsprozesse sind in Teilen bereits gut erforscht. Der vorliegende Beitrag geht mit einer empirischen Analyse der Frage nach, welche Strategien männliche Bildungsaufsteiger mit Migrationshintergrund nutzen, um Barrieren in Bildungskontexten zu überwinden. Zunächst wird dazu das Habituskonzept von Pierre Bourdieu vorgestellt. Nach der Darlegung des Forschungsstands zu Habitusveränderungen in Bildungsaufstiegen im Kontext von Migration und der Entwicklung von Annahmen werden diese anhand des empirischen Materials der BeMM-Studie (vgl. Kämpfe/Westphal in diesem Band) überprüft. Im Vordergrund steht eine Fallanalyse, die den gelungenen Bildungsaufstieg eines Mannes mit Migrationshintergrund rekonstruiert. Abschließend werden die Ergebnisse auf den bisherigen Forschungsstand rückbezogen.

Aus den die Bourdieusche Sozialtheorie konstituierenden Elementen sticht die „soziologische Handlungstheorie“ (Suderland 2014:

73) des Habituskonzepts¹ hervor, welches als „Kernstück“ (Bohn 1991: 41) im Mittelpunkt der Sozialtheorie steht und deren Elemente miteinander verknüpft (vgl. Lenger/Schneickert/Schumacher 2013: 18). Nach Bourdieu handelt es sich beim Habitus um „eine allgemeine Grundhaltung [...] gegenüber der Welt, die zu systematischen Stellungnahmen führt“, die sich darauf auswirkt, „wie einer spricht, tanzt, lacht, liest, was er liest, was er mag, welche Bekannte und Freunde er hat“ (Bourdieu 1992: 31f.). Dies führt zu der Frage, was diese Grundhaltung ausmacht und wie sie entsteht. Zunächst lässt sich festhalten, dass der Habitus dem Menschen nicht qua Geburt zu eigen ist, sondern durch Erfahrung erworben wird (vgl. Krais/Gebauer 2002: 31). Müller bezeichnet dies als einen „langwierigen Prozess der Sozialisation, Erziehung, der Konditionierung und Disziplinierung“ (Müller 2014: 38).²

Der Habitus entsteht aus der sozialen Praxis, dem Interagieren mit anderen Menschen – der sozialen Umwelt – und findet in verschiedenen Kontexten wie der Schule, im beruflichen Alltag und der Familie statt (vgl. Bourdieu 1976: 188f.; Krais/Gebauer 2002: 61). Letztere ist von besonderer Relevanz, da hier der primäre Habitus geprägt wird (vgl. Bourdieu 1976: 168; 1983: 186f.). Der Habitus bildet sich durch Nachahmung bzw. mimetisches Lernen (vgl. Bourdieu 1976: 189; Krais/Gebauer 2002: 62, 64). Er „gewährleistet die aktive Präsenz früherer Erfahrungen, die sich in jedem Organismus in Gestalt von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata niederschlagen und die Übereinstimmung und Konstanz der Praktiken im Zeitverlauf viel sicherer als alle formalen Regeln und expliziten

¹ In der Philosophie wird der Begriff des Habitus bereits seit dem 13. Jahrhundert, mit der Einführung durch Thomas von Aquin, verwendet (Krais/Gebauer 2002: 26). Außerhalb der Soziologie sind Konzepte des Habitus bzw. der Begriff des Habitus in weiteren wissenschaftlichen Disziplinen wie Biologie und Medizin gebräuchlich. Er findet sich aber auch als Begriff in der Alltagssprache (vgl. Lenger/Schneickert/Schumacher 2013:13f.). Im Duden wird Habitus bspw. als das „Gesamterscheinungsbild einer Person nach Aussehen und Verhalten“ definiert.

² Eine eigene Sozialisationstheorie hat Bourdieu nicht formuliert (vgl. Krais/Gebauer 2002: 61; Rehbein 2011: 90). Dies liegt darin begründet, dass Bourdieu das Individuum immer als Teil der Gesellschaft auffasst und die Ausbildung des Habitus nicht als ein Vorgang der Sozialisation im Sinne eines Teil-der-Gesellschaft-Werdens zu begreifen ist (vgl. Krais/Gebauer 2002: 61).

Normen zu gewährleisten suchen“ (Bourdieu 1987a: 101). Rehbein veranschaulicht diese Vorgänge, wenn sie den Habitus als „psychosomatisches Gedächtnis“ (Rehbein 2011: 90) beschreibt, das sich die durch Wiederholung erlernten Schemata einprägt, um sie zu einem späteren Zeitpunkt in Situationen die eine Ähnlichkeit mit denen aufweisen in denen sie erlernt wurden, wieder hervorzubringen (vgl. ebd.: 90). Für Bourdieu ist der Habitus daher „ein System von – implizit oder explizit durch Lernen erworbenen – Dispositionen, funktionierend als ein System von Generierungsschemata“ (Bourdieu 2003: 127).³ Durch die Konfrontation mit neuen Situationen ist der Habitus veränderbar, was den Individuen Mühe bereitet und Wiederholungen bedarf. Diese Veränderbarkeit ist individuell verschieden und zwischen den Polen Rigidität und Flexibilität verortet. Zur Veränderung benötigen die Individuen einen Habitus, der durch Offenheit geprägt ist (vgl. Bourdieu 1997: 126; 2001: 207, 220).

2 Forschungsstand

Die Bildungsaufstiegsforschung stützt sich seit den 1990er Jahren verstärkt auf das Habituskonzept. Insbesondere in jüngerer Zeit nehmen Studien dabei auch die Veränderung des Habitus der Individuen in den Blick, die mit dem Aufstieg einhergeht.⁴ Im Folgenden werden qualitative Studien vorgestellt, die auch Bildungs- und soziale Aufsteiger_innen mit Migrationshintergrund, unter Berücksichtigung von Veränderungen des Habitus, betrachten. Hierzu liegen bislang nur wenige Studien vor (Westphal/Kämpfe 2016). Die in diesen Studien vorgestellten Konzepte erfassen Veränderungen des Habitus auf unterschiedliche Weise. Während El-Mafaalani (2012) das Konzept der

³ Während Barlösius den Dispositionsbegriff bei Bourdieu in der Bedeutung von Neigung verwendet sieht, kann Suderland zudem die Bedeutungen Bereitschaft, Gesinnung und Veranlagung identifizieren (vgl. Barlösius 2006:187; Suderland 2014: 73). Letztere weist außerdem darauf hin, dass mit Sicht auf das Gesamtwerk von Bourdieu keine konkrete Definition des Begriffes Disposition vorliegt, sondern das die Bedeutung immer in Relation und Abgrenzung zum Habitusbegriff entwickelt wird und so von den Lesenden eruiert werden muss (vgl. ebd.).

⁴ Einen Überblick bietet Spiegler (2015: 249-257).

Habitustransformation verwendet, spricht Spiegler (2015) von einer Habitusmodifikation und Schneider und Lang (2014) sowie Lang, Pott und Schneider (2016) von einer Habitusdiversifizierung. Die Unterschiede und Gemeinsamkeiten werden herausgestellt. Zunächst ist allerdings auf die Entstehungsbedingungen von Veränderungen des Habitus einzugehen, die durch Habitus-Struktur-Konflikte ausgelöst werden.

2.1 Habitus-Struktur-Konflikte

Aufsteiger_innen erleben im Kontext der Hochschule neue Situationen, in denen die Grenzen des Habitus sichtbar werden. Dort setzt die Studie von Schmitt (2010) an. Dieser liegen sowohl 16 Leitfadenterviews mit Studierenden aus bildungsfernen und bildungsnahen Familien ab dem dritten Fachsemester als auch Notizen aus Studienberatungsgesprächen sowie Wochenberichte von Erstsemesterstudierenden der Sozialwissenschaften zugrunde. Ein Ziel der Studie ist es, Erfahrungen sowie Umgangsweisen mit Studienanforderungen der Studierenden im Kontext Hochschule zu rekonstruieren und im Zusammenhang mit individuellen Erfahrungen sozialer Ungleichheit zu betrachten (vgl. Schmidt 2010: 9f., 149f. 153, 239). Basierend auf seiner Analyse beschreibt Schmitt für den Hochschulkontext auf soziale Ungleichheit verweisende, aufstiegstypische Habitus-Struktur-Konflikte. Aufgrund einer „mangelnde[n] habituell-automatische[n] Passung“ (ebd.: 55) mit Blick auf die sie umgebende Struktur in der Hochschule⁵, zeigen sich diese fast ausschließlich bei den Studierenden aus bildungsfernen Familien. Schmitt stellt fest, dass Habitus-Struktur-Konflikte, die sich aus der Anonymität an der Hochschule und der damit zusammenhängenden mangelnden Anerkennung sowie aus der Freiheit und Offenheit in der Strukturierung des Studiums ergeben, zu Zweifeln und Ängsten führen. Um Anerkennung zu erlangen und sich das Studium zu strukturieren, setzen die Studierenden u. a. auf Fleiß als Strategie (vgl. ebd.: 168ff., 265f., 269). Diese sowie

⁵ Unter dieser Struktur versteht Schmitt „die mit dem Habitus konfligierenden Elemente, etwa Orte, Rituale, Verhaltensmuster, Habitus anderer Menschen etc.“ also „Symbole [...], die ihrerseits auf soziale Strukturen verweisen.“ (Schmitt 2010: 49).

weitere Strategien, mit der die Studierenden auf die Habitus-Struktur-Konflikte in der Hochschule reagieren, werden von Schmitt nicht als Veränderung des Habitus beschrieben. Habitus-Struktur-Konflikte zeigen sich aber auch im Hinblick auf das Herkunftsumfeld. So macht Spiegler (2015), der 58 Bildungsbiografien von Bildungsaufsteiger_innen mit und ohne Migrationshintergrund auswertet, die mit einem Stipendium studieren, fünf potentielle Konfliktfelder aus, die sich aufgrund der habituellen Differenz zwischen den Befragten und altem Umfeld auf tun können (vgl. Spiegler 2015: 77, 86ff.). Es handelt sich um (1) die Bildungsentscheidungen der Eltern gegen einen Gymnasialbesuch, die im Nachhinein von den Befragten kritisiert werden, (2) das elterliche Unverständnis in Bezug auf Studieninhalte sowie die Absolvierung eines Studiums, (3) eine hohe Mobilität der Aufsteiger_innen, während das Herkunftsumfeld lokal orientiert ist, (4) eine Entfremdung von Freunden und Familie sowie (5) Vorwürfe ‚etwas Besseres zu sein‘ (vgl. ebd.: 310-318; auch Schmitt 2010: 270). Spiegler stellt fest, dass für die Gymnasiast_innen die Bewusstwerdung der Existenz des Habitus – die sich durch die Begegnung mit den Mitschüler_innen anderer sozialer Herkunft entwickelt –, in die Zeit am Gymnasium fällt. Habitus-Struktur-Konflikte entstehen allerdings erst im Kontext der Hochschule (vgl. Spiegler: 306ff.). Im Gegensatz zu Schmitt stellen Spiegler und weitere Autor_innen Veränderungen des Habitus der Aufsteiger_innen in Reaktion auf das Auftreten von Habitus-Struktur-Konflikten fest, die sowohl im Bildungskontext als auch im Umgang mit dem Herkunftsmilieu auftreten. Verschiedene Konzepte werden im Folgenden vorgestellt.

2.2 Konzepte: Veränderungen des Habitus

El-Mafaalani (2012) untersucht in seiner Studie soziale und Bildungsaufstiegsprozesse von Aufsteiger_innen sowie die damit einhergehende Veränderung ihres Habitus, die er als Habitustransformation bezeichnet. Dies definiert er als Prozess, „bei dem sich Denk- und Handlungsmuster sowie Selbst- und Weltverhältnisse grundlegend transformieren“ (El-Mafaalani 2012: 152). Er arbeitet heraus, dass bei den Befragten eine Entwicklung stattfindet, bei der ihr Habitus, der

sich, u. a. im Hinblick auf Bildung, durch eine Orientierung am Notwendigen auszeichnet⁶, zu einem Habitus wandelt, der sich als entwicklungsorientiert bezeichnen lässt (vgl. ebd.: 314). El-Mafaalani wertet acht Interviews, mit je zwei Männern und zwei Frauen mit türkischem und ohne Migrationshintergrund, mit Hilfe der dokumentarischen Methode aus. Auf die Befragten treffen die Merkmale bildungsfernes Elternhaus in Verbindung mit einem geringen sozio-ökonomischen Status der Familie sowie die Erlangung eines Studienabschlusses und einer beruflichen Etablierung zu (vgl. ebd.: 14f., 112). El-Mafaalani stellt für alle Befragten ein Erleben von Differenzerfahrungen fest. Von denjenigen Personen ohne Migrationshintergrund wird die Differenz in Bezugnahme auf ein Schema thematisiert, dass die Gesellschaft in ein Oben und Unten unterschiedlicher Milieus einteilt (vgl. ebd.: 148). Für die Personen mit türkischem Migrationshintergrund lässt sich die Differenz als Sphärendifferenz zwischen innerer Sphäre (bestehend aus Familie, Verwandten und ethnischer Community) und äußerer Sphäre (Mehrheitsgesellschaft und Institutionen) beschreiben (vgl. ebd.: 14f., 147). Die Differenzen stellen für die Aufsteiger_innen den „zentralen Bezugs- und Abgrenzungspunkt für den Aufstiegsprozess“ (ebd.: 149) dar. Die Habitustransformation lässt sich demnach als dreiphasiger Prozess (Irritation, Distanzierung, Stabilisierung) veranschaulichen. In der Phase der *Irritation*, die während der Adoleszenz eintritt, kommt es zu Habitus-Struktur-Konflikten bzw. „habituelle[n] Differenzen“ (ebd.: 314) – einem Erleben der Limitation des primären Habitus, der sich nicht wie vormals reproduzieren kann. Das Auftreten dieser Differenzen bildet die Voraussetzung für die Habitustransformation, die wiederum für den sozialen Aufstieg unabdingbar ist (vgl. ebd.: 317, 319). Die nächste Phase der *Distanzierung* zeichnet sich durch Aufnahme von neuen sozialen Kontakten, die Ausbildung von neuen Praxisformen sowie eine (habituelle) Distanzierung zum Herkunftsmilieu aus.⁷ Die letzte Phase der

⁶ Dieser Klassenhabitus wird durch den Mangel in den Lebensverhältnissen geprägt und findet laut Bourdieu seinen Ausdruck u. a. im „Geschmack am Notwendigen“ (Bourdieu 1987b: 587).

⁷ Lehmann (2014) bestätigt in seiner qualitativen Längsschnittstudie aus Kanada die von El-Mafaalani festgestellte Bearbeitung von Habitus-Struktur-Konflikten mittels

Stabilisierung steht im Zeichen der Klärung des Verhältnisses zur Herkunft (vgl. ebd.: 272, 315-319). Hinsichtlich der Aufstiegsprozesse können keine bedeutsamen Unterschiede bei Männern und Frauen ermittelt werden (vgl. ebd.: 16). Der dargestellte Phasenablauf gilt für alle Befragten gleichermaßen. El-Mafaalani differenziert zwischen zwei Typen, die sich u. a. in ihrer Reaktion auf das Erleben von Differenzen in der Phase der Irritation unterscheiden (vgl. ebd.: 153). Befragte des ersten Typus zeichnen sich durch eine situative Wahrnehmung und Verarbeitung der Differenzen aus, die mit einer schrittweisen Veränderung einhergeht. Sie schaffen es, die familialen Erwartungen sowohl in Bezug auf Bildungserfolg als auch Loyalität zu erfüllen und verbleiben in einem engen Verhältnis zu ihrer Familie (vgl. ebd.: 207). Für Befragte des zweiten Typus ist eine sprunghafte Entwicklung charakteristisch (vgl. ebd.: 153). Die auftretenden Irritationen werden stärker wahrgenommen und führen zu einem biografischen Bruch. Die Befragten orientieren sich an neuen Milieus und treten in Opposition mit dem von ihnen abgewerteten Herkunftsmilieu und der Familie. Wiederannäherungen in der Phase der Stabilisierung gestalten sich schwierig (vgl. ebd.: 276, 279, 296, 320). Die angesprochene Distanzierung vollzieht sich für die Personen ohne Migrationshintergrund von ihrem Milieu, für diejenigen Personen mit türkischem Migrationshintergrund von der durch Loyalitätserwartungen gekennzeichneten inneren Sphäre (Familie, Verwandte und ethnische Community) (vgl. ebd.: 320f.). Hier offenbart sich die Migrationsspezifika, die sich zudem noch durch das bereits genannte Erleben von Differenzenerfahrungen auf dem Hintergrund der Sphärendifferenz auszeichnet. Damit entwickelt El-Mafaalani mit diesem Phasenmodell eine Theorie dazu, wie sich Veränderungen des Habitus im Zuge von Bildungs- und sozialen Aufstiegen vollziehen und arbeitet auch heraus, dass der Aspekt der Migration dabei eine wesentliche Rolle spielt. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass

Veränderungen des Habitus, die mit einer Distanzierung zum Herkunftsmilieu einhergeht. King (2008) kommt in ihrer Studie, in der Bildungsaufsteiger_innen mit und ohne Migrationshintergrund befragt werden und eine vergleichende Analyse vorgenommen wird, zu dem Ergebnis, dass diese Distanzierung vom Herkunftsmilieu aufstiegstypisch ist.

durch Differenzerfahrungen respektive Habitus-Struktur-Konflikte ausgelöste Habitustransformationen den Aufstieg begleiten und damit eine Distanzierung und Entfremdung zum Herkunftsmilieu einhergeht.

Spiegler (2015) kritisiert die Verwendung des Begriffs Habitus-transformation und bevorzugt es mit Verweis auf seine und weitere Forschungsergebnisse von einer Modifikation, also einer Veränderung, des Habitus zu sprechen. Er betont, dass unter einer Habitus-transformation die komplette Ersetzung des alten Habitus durch einen neuen verstanden werden könnte. Unter einer Habitusmodifikation versteht er „die sukzessive Erweiterung ebenjener Grenzen, die dem Subjekt in seiner primären Sozialisation auferlegt wurden“ (Spiegler 2015: 331) und zeigt, dass die Befragten – ausgelöst zumeist im Aufeinandertreffen mit vom eigenen Habitus abweichende Praktiken – sukzessive in der Praxis der für sie neuen Kontexte, durch „Abgucken, Einüben und Mitmachen“ (ebd.: 330), realisieren (vgl. ebd.: 332). Eine über unterschiedliche Differenzerfahrungen hinausgehende Migrationsspezifika zeigt Spiegler ebenso wenig auf wie eine Geschlechtsspezifika. Im Gegensatz zu El-Mafaalani bleibt Spiegler auf der deskriptiven Ebene und entwickelt keine theoretische Beschreibung der Habitusmodifikation. Er liefert mit seiner Kritik am Begriff der Habitustransformation und seiner Beschreibung der Habitusmodifikation, bei der die Grenzen des Habitus erweitert werden, einen wichtigen Hinweis, die die Frage aufkommen lässt, ob die Veränderungen des Habitus für die Aufsteiger_innen, wie bei El-Mafaalani dargestellt, zwangsläufig zu einer Distanzierung und Entfremdung vom Herkunftsmilieu führen.

Diese Frage greifen die Autor_innen Schneider und Lang (2014) und Lang et al. (2016) auf. Sie sehen in dem Konzept der Habitustransformation, wie es bei El-Mafaalani (2012) zum Einsatz kommt, ein „eher statische[s] Verständnis von Habitus“ (Lang et al. 2016: 182) und kombinieren das Habituskonzept mit Überlegungen und Erkenntnissen der Identitätsforschung – sie begreifen Identitäten als „fluide, unscharf, hybride und multipel“ (ebd.: 182). Sie analysieren 94 (2014) bzw. 95 (2016) leitfadengestützte Interviews mit beruflich

erfolgreichen Männern und Frauen, die zudem einen sozialen Aufstieg vollzogen haben.⁸ Das Sample besteht zum einen aus Bildungsinländer_innen, deren Eltern im Zuge von Arbeitsmigration aus der Türkei eingewandert sind, zum anderen aus zum Vergleich herangezogenen Personen ohne Migrationshintergrund (vgl. ebd.: 31, 35f.). Die Autor_innen arbeiten heraus, dass in ihrem Material bei einigen der Befragten mit türkischem Migrationshintergrund die sozialen Aufstiegsprozesse auch von Habitusspaltungen und Habitustransformationen begleitet sind, beim überwiegenden Teil stellen sie allerdings „eine Art ‚Aufstiegshabitus‘“ (ebd.: 195) fest. Dieser wird von ihnen auch als eine „Habitusdiversifizierung“ (Schneider/Lang 2014: 89, Übersetzung BS) beschrieben, die sich dadurch auszeichnet, dass die Interviewten einen „dynamischen Satz eines mehrteiligen ‚Habitus‘“ (ebd. 2014: 103, Übersetzung BS) ausbilden, auf den sie kontextspezifisch zurückgreifen können. Hier erweist sich die Bezugnahme auf die oben genannte Vorstellung von Identität als fruchtbar. Der diversifizierte Habitus macht es den Aufsteiger_innen möglich, in unterschiedlichen Kontexten wie bspw. in Arbeitskontexten, aber auch weiterhin im Herkunftsmilieu, erfolgreich zu (inter)agieren (vgl. Lang et al. 2016: 191, 195f.). Die Autor_innen belegen mit ihren Forschungsergebnissen, dass ein Bildungsaufstieg im Kontext von Migration für das Individuum nicht zwangsläufig mit einer Distanzierung und Entfremdung vom Herkunftsmilieu einhergehen muss. Geschlechtsspezifische Muster finden sie in diesem Zusammenhang nicht.

Die Erkenntnisse der aufgeführten Studien zeigen, dass Aufsteiger_innen in neuen Kontexten mit spezifischen Barrieren konfrontiert sind. Unter Bezugnahme auf das Bourdieu'sche Habituskonzept werden diese auf eine Inkompatibilität des Habitus zurückgeführt und als Habitus-Struktur-Konflikte beschrieben. Im Zuge der Auseinandersetzung mit Habitus-Struktur-Konflikten und der Bearbeitung derselben kommt es bei den Individuen zu Veränderungen des Habi-

⁸ Die im Rahmen des Forschungsprojekts ‚Pathways to Success‘ erhobenen Interviews werden von den Autor_innen für beide Publikationen herangezogen.

tus, die zu einer verbesserten Passung in den neuen Kontexten führen. Lediglich El-Mafaalani (2012) legt ein Phasenmodell vor, welches die Habitustransformation theoretisch abbildet. Die Entwicklung eines Modells, welches die Habitusdiversifizierung miteinschließt, steht noch aus. Forschungslücken bestehen weiterhin hinsichtlich der in den Studien weitestgehend ausgeklammerten geschlechtsspezifischen Aspekte.

Ausgehend von diesen Forschungsergebnissen werden im Folgenden Veränderungen des Habitus, die in Auseinandersetzung mit in Bildungskontexten auftretenden Habitus-Struktur-Konflikten entstehen, als Prozess und Strategie der Anpassung verstanden. Annahmen, die im empirischen Teil einer Überprüfung unterzogen werden sind, dass sich bei den Befragten Habitus-Struktur-Konflikte in Bildungskontexten auftun, die durch Veränderungen des Habitus bearbeitet werden. Im empirischen Teil wird an das Konzept der Habitustransformation (El-Mafaalani 2012) sowie an das Konzept der Habitusdiversifizierung (Schneider/Lang 2014; Lang et al. 2016) angeschlossen und am Material überprüft, inwiefern sich diese auch bei den studierenden Männern mit Migrationshintergrund zeigen (bei den drei genannten Studien stehen die Befragten bereits im Berufsleben). In Anlehnung an Grendel (2012) werden Bezugsgruppenwechsel als Orientierung und Anschluss an neue Peergruppen verstanden, die als Ressource in Bildungskontexten fungieren und als Ressource wirksam werden.⁹ Es wird geprüft, ob dies eine unabdingbare Ressource in den Bildungsbiografien der Befragten darstellt.

⁹ In ihrer Studie betrachtet Grendel (2012) lediglich einen Teil des Habitus, der sich hinsichtlich der Bildungsorientierung einer Veränderung unterzieht. Grendel stellt in ihrer Studie fest, dass ein Bildungsaufstieg eines Bezugsgruppenwechsels bedarf. Diese Orientierung der Individuen weg von einer eher bildungsfernen Herkunftsgruppe, hin zu einer mehr an Bildung orientierten Gruppe wird von einer Veränderung des Habitus bzw. der Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata begleitet (vgl. Grendel 2012: 32, 250).

3 Empirische Ergebnisse

Wie ein Bildungs- und sozialer Aufstieg im Kontext von Migration in Deutschland trotz Barrieren gelingen kann, zeigt die nachfolgende Fallanalyse des Befragten Stefano. Dieser wurde mit der Begründung ausgewählt, dass er sehr (selbst-)reflektiert ist. Dies zeigt sich daran, dass er expliziert und formuliert, wie er den Aufstieg bewältigt, wie er handelt, welche Mühen es ihm bereitet, welche Fähigkeiten, Ressourcen und Strategien er einsetzt und wie diese sich im Laufe der Zeit entwickeln. Als eine zentrale Fähigkeit beschreibt er seine Fähigkeit zur Anpassung. Diese spielt eine wichtige Rolle bei der Überwindung von Barrieren und der Bewältigung von Übergängen in neue Kontexte.

3.1 Fallanalyse Stefano: Prozessdynamik von flexibler Anpassung

„Musste hier, wenn du fremd in einem Land bist musst du dich anpassen. Du musst aber nicht irgendwie alles jetzt verleugnen oder, oder irgendwie verstecken oder loslassen oder so was Tradition angeht oder so.“

Stefano wird zu Beginn der 1980er Jahre in Deutschland als Sohn von im Zuge von Arbeitsmigration eingewanderten Eltern aus Marokko geboren. Er wächst in einer „*Arbeiterfamilie*“ in einem großstädtischen Milieu mit Bewohner_innen unterschiedlicher natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten auf. Nach dem Besuch des Kindergartens verläuft seine Schullaufbahn geradlinig (Grundschule und Gymnasium) und schließt mit dem Abitur ab. Im Anschluss an die Ableistung des Zivildienstes nimmt Stefano ein Studium des Bauingenieurwesens auf, welches er nach siebzehn Semestern abbricht. Danach absolviert er eine schulische Ausbildung zum staatlich anerkannten Tiefbautechniker und arbeitet gegenwärtig im Baugewerbe.

Eltern und Familie

Der Bildungsweg von Stefano wird heteronom von den Eltern bestimmt. So erfolgt nach Abschluss der Grundschule auf Wunsch des Vaters und entgegen der Schulempfehlung der Übergang auf ein Gymnasium. Stefano ist dazu angehalten einen prestigeträchtigen Beruf zu ergreifen und einen sozialen Aufstieg aus dem Arbeiter_innenmilieu zu vollziehen: „*Vater hat immer gesagt. Ich sehe meinen Sohnmann immer schön im Büro. Schick angezogen, schickes Auto.*“ Er zeigt auf wie diese idealisierte Vorstellung von seinem Vater als Kontrast und Gegenentwurf zur eigenen Arbeitstätigkeit konstruiert wird: „*Wenn der Junge (...) dreißig Jahre an so einem Fließband arbeitet. Der flüppt aus. (...) Da ist es immer dunkel, laut und stickig und dies und das.*“ Stefano macht im Interview deutlich, dass er die elterliche Delegation, das familiäre Migrationsprojekt abzuschließen, internalisiert hat (vgl. dazu Tepecik 2011).

Um herkunftsbedingte Nachteile gegenüber anderen Kindern ausgleichen und Bildungsziele realisieren zu können, vermitteln ihm Stefanos Eltern laut seiner Schilderung, dass er einen hohen Arbeitsaufwand betreiben muss. Es dokumentiert sich der Glaube der Eltern an ein meritokratisches Bildungssystem:

„Die haben gesagt, wenn du ein Buch liest wie ein anderer. Der Deutsche hat vielleicht, der liest es einmal und hat es verstanden. Du liest es vielleicht zweimal und hast da verstanden. Aber du musst es dazu erst mal zweimal lesen. Du musst einfach nur fleißig sein, dann kannst du nie irgendwie als Ausrede nehmen, weil du aus einem andern Land kommst oder so.“

Trotz selbst erfahrener Diskriminierungen im Bildungskontext – negativen Erwartungen von Lehrenden, rassistischen Äußerungen von Mitschüler_innen – internalisiert Stefano das Ziel, sein Handeln entsprechend dem meritokratischen Prinzip auszurichten.

Die Fähigkeit zur Anpassung und Anpassungsstrategien sind früh in der elterlichen Erziehung und familialen Sozialisation angelegt:

„Ich hatte einfach das Glück, dass meine Eltern von Anfang an alle kulturellen Differenz- oder alles sag ich mal wo meine Kultur sag ich mal mir ein Bein stellen konnte ausgemerzt haben (...) und irgendwie (...) wussten die einfach was die machen mussten, dass ich dann später nie im Hinblick aufgrund meiner kulturellen Herkunft halt irgendwie so einen Stolperstein da hab.“

Stefano verweist darauf, dass es sich hierbei um einen jahrelangen prozesshaften Verlauf handelt. Dies ermöglicht es ihm seiner Ansicht nach, im Bildungskontext eine Art Chancengleichheit mit Deutschen ohne Migrationshintergrund die der Mittelschicht entstammen herzustellen. Er bezieht sich u. a. auf das Erlernen der deutschen Sprache, auf das die Eltern besonderen Wert legen, was sie laut Stefano von anderen Eltern aus seinem Herkunftsmilieu unterscheidet. Für ihn ist dies ein zentraler Faktor für das Erlangen von Bildungs- und beruflichen Erfolg. Stefano führt weiterhin an, dass seine muslimische Familie bspw. Weihnachten und Karneval feiert und an entsprechenden Veranstaltungen teilnimmt. Er betont, dass er ein Teil einer Gemeinschaft sein will und er dies aktiv herbeiführen muss und sich nicht selbst ausgrenzen darf, was die Eltern ihm vorleben. Die elterlichen Bemühungen – und dies stellt er mehrmals im Interview heraus – machen für ihn den entscheidenden Unterschied aus, um die Voraussetzungen für seinen Bildungserfolg herzustellen. Im Hinblick auf die ebenfalls bildungserfolgreichen Nachbarssöhne und das Engagement der eigenen Eltern resümiert Stefano:

„Logische Konsequenz ist, dass wir auch eine andere Entwicklung im Kopf durchgehen. Ne? Dass wir Dinge halt anders verstehen, anders wahrnehmen. Und uns auch viel besser anpassen konnten. Als die anderen. Die anderen sind dann nun mal in so einer XY-Firma [Firma aus dem Bereich der Industrie] gelandet oder sonstiges.“

Stefano greift einen weiteren Unterschied zwischen dem Herkunftsmilieu und seiner Familie auf: tradierte Geschlechterrollen. In seinem

außerfamiliären Umfeld nimmt er die Vorstellung auf, dass Hausarbeit allein von den weiblichen Familienmitgliedern zu verrichten sei und trägt diese auch in die Familie. Stefanos Eltern vermitteln ihm im Gegensatz dazu – und er sieht sich davon geprägt –, dass sie eine Partner_innenschaft führen, in der sie gleichberechtigt Erwerbs- und Haushaltsarbeit verrichten. Diese Vorstellungen dürften auch im Kontext der weißen, deutschen Mittelschicht, in dem er sich bewegt, anschlussfähig sein.

Positionierung zur Mehrheitsgesellschaft

Wichtig ist es Stefano zu betonen, dass er sich bei aller Anpassung in Bildungskontexten weiterhin mit der Herkunftskultur der Eltern identifiziert und dies auch nach außen trägt (religiöse Ernährungsregeln, kein Alkoholkonsum). So will Stefano zwar leben „*wie es sich der Deutsche immer vorstellt*“ – mit Ehefrau, Kindern, Häuschen und Garten: ein „*Spießzerleben*“ –, verbindet diese bürgerlichen Vorstellungen aber mit Aspekten der Herkunftskultur zu einem für sich stimmigen Bild. Die Familie seines Cousins, in der Arabisch gesprochen wird sowie weder Alkohol noch Schweinefleisch konsumiert werden, dient ihm dabei als Vorbild. Stefano legt zudem Wert auf eine Reethnisierung seiner zukünftigen Kinder. Stefano sieht es als notwendig an, soziale Kontakte zu Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft zu pflegen sowie sich mit Deutschland zu identifizieren, um erfolgreich sein zu können: „*Klar, man kann auf sein Herkunftsland immer noch stolz sein und dies und das, aber man muss sich bewusst machen, hier ist die Zukunft.*“¹⁰ Stefano hat engen Kontakt zu seiner Familie und Freunden aus der Kindheit. Eine Entfremdung von oder Distanzierung zur Familie oder zum Herkunftsmilieu liegt nicht vor.

¹⁰ Mit dem zweidimensionalen Akkulturationsmodell nach Berry lässt sich die von Stefano verfolgte Akkulturationsstrategie als Integration fassen, bei der sowohl Kontakte zu Angehörigen der Aufnahme- bzw. Mehrheitsgesellschaft angestrebt und gepflegt werden als auch Wert auf den Erhalt von Merkmalen der Herkunftskultur gelegt wird (vgl. Berry 1997: 8ff.). Internationale Forschungsergebnisse belegen den förderlichen Zusammenhang zwischen der auf Integration ausgelegten Akkulturationsstrategie und Bildungserfolg (vgl. Westphal/Kämpfe 2013: 83f.).

Habitus-Struktur-Konflikte

Stefano beschreibt, dass sich das Miteinander mit seinen Peers in seinem außerfamiliären Umfeld durch die Verwendung einer aggressiven Sprache auszeichnet und Konflikte gewaltförmig ausgetragen werden. Körperlichkeit spielt eine wichtige Rolle um Respekt zu erlangen. Stefanos Habitus ist entsprechend dieser milieu- und geschlechtsspezifischen Sozialisation geprägt. Nach dem Übergang ins Gymnasium zeigt sich, dass Verhaltensweisen von Stefano, die sich im außerfamiliären Umfeld als geeignet erweisen, dort auf Ablehnung stoßen. Dies kann als Habitus-Struktur-Konflikt beschrieben werden (vgl. Schmitt 2010). Stefano kommt zu der Erkenntnis, dass das was als Habitus der Mitschüler_innen ohne Migrationshintergrund aus der Mittelschicht gefasst werden kann, sich von seinem eigenen Habitus unterscheidet (vgl. dazu Spiegler 2015: 306). Ihm wird bewusst, dass er, um den ihn antreibenden elterlichen Wunsch nach Bildungserfolg und sozialem Aufstieg erfüllen zu können, seine Verhaltensweisen ändern und sich anders präsentieren muss. Er bezeichnet dies als Arbeit an sich selbst und beschreibt eine Entwicklung, die sich im Laufe der Zeit im Gymnasium vollzieht. Stefano thematisiert bspw. bezüglich des Umgangs mit Konflikten mit Mitschüler_innen, die Notwendigkeit sich selbst zurückzuhalten und dass ihm dies zunächst große Mühe bereitet und nicht auf Anhieb funktioniert. Seine Entwicklung zeigt sich auch im Umgang mit Diskriminierung und Rassismus.

Differenz- und Diskriminierungserfahrungen

Erste Differenz-erfahrungen macht Stefano im Kindergarten: „*da warst du halt auch als Ausländer ein Exot.*“ Differenz- sowie Diskriminierungserfahrungen erlebt er bis in die Gegenwart. Aus dem Interview wird deutlich, dass eine intersektionale Überlagerung und Bezugnahme auf Geschlecht, soziale und kulturelle Herkunft vorliegt, die sich bspw. im schulischen Kontext in negativen Erwartungen von Lehrkräften äußert (siehe auch Mühlenhoff in diesem Band). Zu Beginn der Gymnasialzeit kommt es zu einem Vorfall bei dem er in Folge einer rassistischen Beleidigung durch einen Mitschüler diesen an den

Kopf schlägt – eine in der Schule unakzeptable Reaktion. Stefano eignet sich neue Strategien der Konfliktlösung im Umgang mit Rassismus und Diskriminierung an, die nicht auf Widerspruch stoßen – so hält er seine Wut zurück, um nicht sanktioniert zu werden, seinen Bildungserfolg nicht zu gefährden und negative Zuschreibungen seitens der Lehrenden – nämlich gewalttätig zu sein – nicht zu bestätigen. Stefano beschreibt dies als eine persönliche und geistige Entwicklung und schildert seine neue Bewältigungsstrategie:

„Aber halt aufgrund deiner Herkunft kriegst du halt ein paar Sprüche. Aber wenn du da nicht kontern kannst und so und die nur in dich reinfrisst, dann hast du ein Problem. Also das ist das was ich auf jedem Fall auch gelernt habe da. (...) Und wenn du konterst und so, dann, dann macht denen das auch Spaß. Und wenn die sehen mit dem kann man so reden, dann war alles Friede, Freude, Eierkuchen. Dann waren die ganzen Differenzen halt überwunden.“

Die in Bildungskontexten erprobte Strategie nutzt er auch gegenwärtig im beruflichen Kontext. An seiner derzeitigen Arbeitsstelle begegnet er dementsprechend *„Späßchen, auch wenn sie mal gegen die Kultur gehen vielleicht so ein bisschen“* indem er *„mitmacht und so ein bisschen lacht und so, dann haben die überhaupt keine Probleme“*. Stefano nutzt seine Schlagfertigkeit, um den Respekt der männlichen Kollegen zu erlangen. Sein Umgang mit Diskriminierung spiegelt seine Selbstpositionierung als eine Art Botschafter und Brückenbauer wieder. Beispielsweise erläutert er herkunftskulturbezogene Eigenheiten oder unterstützt einen rechtsgerichteten Mitschüler während der Ausbildungszeit. Stefano will Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft ihre Vorurteile ihm und anderen Menschen mit Migrationshintergrund gegenüber nehmen, indem er sich als Mann mit Migrationshintergrund positiv präsentiert. Seine Positionierung ist davon geprägt, dass er sich zu einem gewissen Grad der Mehrheitsgesellschaft anpasst, aber gleichzeitig an der Herkunftskultur der Eltern festhält. Stefano will anerkannt werden und weiß, wie er diese Anerkennung erlangen kann. Hierbei setzt er im direkten Umgang mit Menschen, vor allem auf seine kommunikativen Fähigkeiten und seinen Humor.

Mühen und Ausprobieren von Strategien

Stefano verweist auf die Prozesshaftigkeit der Ausbildung von individuellen Strategien. So wird deutlich, dass er zwar merkt, wie er sich verhalten müsste, um sich in neuen Kontexten seiner Auffassung nach normgerecht zu verhalten, er es aber nicht immer gleich umsetzen kann: *„Da war ich von der geistigen Entwicklung nicht so weit mich zurückzuhalten. Temperament durchgebrochen.“* Dieses Ausprobieren und die Mühen dabei, decken sich mit Bourdieus Anmerkung zur Veränderung des in der primären Sozialisation erworbenen Habitus, die „eine wahre Arbeit der Gegendressur, die ähnlich dem athletischen Training wiederholte Übungen einschließt“ (Bourdieu 2001: 220) erfordert. Erfolgreich erprobte Strategien nutzt Stefano flexibel in neuen Kontexten.

Peers als Ressource

Bei der Entwicklung eines kontextkompatiblen Habitus erweist sich die Freundschaft mit autochthonen Peers, die aus der Mittelschicht stammen und die Stefano in der Gymnasialzeit kennenlernt, als förderliche Ressource: *„Leichter gefallen ist es mir dann so wo ich dann mehr Deutsche dann im Freundeskreis hatte. Da weißt du wie du dich zu benehmen hast oder so.“* Diese neue Bezugsgruppe hat einen positiven Effekt beim Erlernen bestimmter Normen mit denen Stefano sich insbesondere in der Gymnasialzeit konfrontiert sieht und darüber hinaus auf die Orientierung in neuen Kontexten, da es Stefano möglich ist weiteres kontextspezifisches Erfahrungswissen zu generieren (bspw. Einblicke in den Alltag einer deutschen Mittelschichtfamilie zu erhalten). Stefano beherrscht gewisse sprachliche Normen, die er in der Kommunikation mit seinen autochthonen Freunden aus der bildungsnahen Mittelschicht beachtet: *„Dieses Klischeegeschwätz sag ich mal so von Ausländern. Da musst du bei deinen ausländischen Freunden nicht drauf achten, wenn du mal Alter sagst oder so was.“* Die Verwendung der möglicherweise ethnolektalen Form der deutschen Sprache, die er mit seinen Freunden mit Migrationshintergrund aus seinem Herkunftsmilieu spricht, trifft in der Kommunikation mit deutschen Freunden ohne Migrationshintergrund auf Ablehnung. Von diesen

würde er womöglich als Person markiert werden, die als nicht zugehörig angesehen wird.

Der derzeitige Freundeskreis von Stefano besteht sowohl aus Freunden ohne als auch mit Migrationshintergrund, mit denen er teilweise gemeinsam aufgewachsen ist. Im Umgang mit seinen Freunden mit Migrationshintergrund kann Stefano seine „*Wurzeln einfach mal wieder freilegen und einfach mal laufen lassen*“, während er bei den Freunden ohne Migrationshintergrund andere soziokulturelle Normen einhält. Dieses als Switchen benannte zwischen „*beiden Welten hin- und herspringen*“, ist eine von Stefano beherrschte Fähigkeit, die auch Lang et al. in ihrer Studie ausmachen, insbesondere bei den Befragten, die ein Gymnasium besuchten (vgl. Lang et al. 2016: 195f.; Westphal/Kämpfe 2016).

Studium

Stefanos Überlegungen, eine Berufsausbildung zu absolvieren, werden von den Eltern zurückgewiesen. Er muss studieren und beginnt ein Studium des Bauingenieurwesens an dem jedoch auch er selbst intrinsische Motivation zeigt. Stefano kann, wie bereits zuvor im Gymnasium, auch im Kontext der Hochschule seine Fähigkeiten nutzen und pflegt soziale Beziehungen mit Kommiliton_innen, ohne dass es einer Eingewöhnungsphase bedarf. Als Teil einer festen Gruppe mit drei autochthonen männlichen Studierenden, die sich durch vergleichsweise schlechte Leistungen und ein geringes Engagement auszeichnen, richtet sich Stefano trotz hohem Interesse am Studienfach, in seiner Arbeitseinstellung nach den anderen Gruppenmitgliedern und investiert wenig Zeit und Energie in die Absolvierung seines Studiums. Er beschreibt sich selbst als faul und bequem. Das Streben nach finanzieller Unabhängigkeit von den Eltern und die Realisierung materieller Wünsche bringen lange Arbeitszeiten im Nebenjob mit sich, was ebenfalls negative Auswirkungen auf das Fortkommen im Studium hat. Die Lernanforderungen werden von Stefano als hoch empfunden. Dennoch zeigt er lediglich in bestimmten Phasen eine hohe Leistungsbereitschaft, bspw. wenn er bei Klausuren den letzten Versuch vor sich hat.

Studienabbruch – Krise und Chance

Stefano schafft es letztendlich nicht, sich an die Strukturen der Hochschule anzupassen. Er kann mit den Freiheiten in Bezug auf die Selbstorganisation nicht verantwortungsvoll umgehen und sich keine kontinuierliche, funktionierende Arbeitsweise aneignen.¹¹ Geplagt von Zukunftsängsten erfolgt nach siebzehn Semestern der Studienabbruch. In dieser großen Krise fällt er die erste autonome Bildungsentscheidung und beginnt eine schulische Ausbildung zum staatlich anerkannten Tiefbautechniker – seine, wie er mehrmals im Interviewverlauf betont, „*letzte Chance*“. Äußerst motiviert und fokussiert, realisiert er mit hohem Lernaufwand den Abschluss mit sehr guten Noten. Er nimmt lange Fahrtzeiten und finanzielle Einbußen in Kauf. Neben der bewährten Strategie Fleiß kommt Stefano, wie bereits in Schule und Hochschule, seine Anpassungsfähigkeit zugute.

Im Anschluss gelingt ihm ein ausbildungsadäquater Berufseinstieg. Stefano ist gegenwärtig als Vorgesetzter mit eigenem Verantwortungsbereich im Deponiebau tätig. Die weitestgehende Einlösung der elterlichen Berufsaspirationen und der soziale Aufstieg aus dem Arbeiter_innenmilieu gehen sowohl für Stefano – der einen durch die elterlichen Erwartungen ausgelösten, fortwährenden Druck beschreibt – als auch für die Eltern mit einer großen Erleichterung und Stolz einher. Es wird deutlich, dass er sein Scheitern hinsichtlich der Erlangung eines Studienabschlusses im Nachhinein keineswegs als Misserfolg wertet: „*Also ich bin, wie gesagt, glücklicherweise da gelandet wo ich hätte auch mit dem Studium landen können.*“

3.2 Zusammenfassung und Vergleich

Stefano thematisiert sehr deutlich die Notwendigkeit, sich in neuen Kontexten anzupassen zu müssen und dass er diese Anpassungsleistung – mit positiver Auswirkung auf seinen Bildungserfolg – zu erbringen imstande ist. Es zeigt sich, dass er über ein hohes Maß an

¹¹ Diese Schwierigkeiten zeigen sich bereits im Gymnasium und führen zu einer Klassenwiederholung, die Stefano, motiviert durch seine Bildungsaufstiegsorientierung, durch Fleiß meistert.

Anpassungsfähigkeit verfügt, die es ihm etwa möglich macht, institutionelle Übergänge nach einer Orientierungsphase zu bewältigen. Er kann kontext- und akteur_innenabhängige Erwartungen sowohl erkennen als auf diese auch flexibel reagieren (Verhaltens- und sprachliche Normen, Kleidung). Dabei profitiert er insbesondere von seiner Kommunikationskompetenz. Die Ausführungen von Stefano machen deutlich, dass sein Aufstieg von einer Veränderung des Habitus begleitet ist. Im Anschluss an Schneider und Lang (2014) und Lang et al. (2016) kann von einer Habitusdiversifizierung gesprochen werden. Ermöglicht durch seine familiär geprägte Offenheit sowie angestoßen durch Erfahrungen von Differenz und mangelnder Passung im Bildungskontext, erweitert Stefano sukzessive sein habituelles Repertoire. Auch wenn die Erweiterung nicht immer reibungslos verläuft und Stefano Mühe bereitet, lässt er sich nicht von seinem Weg abbringen. Der durch Offenheit und Flexibilität geprägte Habitus Stefanos weist das auf, was Bourdieu in folgendem Zitat als Voraussetzung für die Orientierung und Anpassung in neuen Kontexten herausstellt: „Was Neulinge in Wirklichkeit mitbringen müssen, ist nicht der stillschweigend oder ausdrücklich geforderte Habitus, sondern ein praktisch kompatibler oder hinreichend nah verwandter und in einen konformen Habitus konvertierbarer, kurz: kongruenter und biegsamer und somit einer möglichen Umformung zugänglicher Habitus.“ (Bourdieu 1997: 126). Die neue Bezugsgruppe der Freunde ohne Migrationshintergrund aus der Mittelschicht wird als wichtige Ressource wirksam und dient als Vorbild. Stefano verbleibt allerdings weiterhin eng mit seiner Familie und dem Herkunftsmilieu verbunden, was die Ergebnisse von Schneider und Lang, dass Aufstiegsprozesse nicht zwangsläufig, wie von El-Mafaalani (2012) dargelegt, mit einer Distanzierung vom Herkunftsmilieu einhergehen, bestätigt. Nebst vielfältigen weiteren Strategien und Ressourcen erweist sich Stefanos flexibler Habitus – seine Fähigkeit zur Anpassung und Offenheit – als entscheidende Ressource im Aufstiegsprozess.

Inwiefern sind diese für Stefano herausgearbeiteten Muster der Habitusdiversifizierung nun typisch für die Gruppe von männlichen Studierenden mit Migrationshintergrund? Ein Großteil der Befragten stellt dezidiert heraus, dass sie mit ihrer Anpassungsfähigkeit auf die

Erfordernisse in neuen Kontexten reagieren. Es kann von einer Fähigkeit zur flexiblen Anpassung gesprochen werden, denn Strategien werden entwickelt indem sie erprobt und auf neue Kontexte übertragen werden. Mühen und Scheitern gehören dazu. Strukturen werden analysiert und auf Anforderungen bspw. im Umgang mit kommunikativen Erwartungen von Lehrenden situativ-flexibel reagiert. Die Veränderungen des Habitus, die sich im Interviewmaterial zeigen, lassen sich sowohl als Habitusdiversifizierungen, die, wie bei Stefano, nicht durch eine Distanzierung vom Herkunftsmilieu und/oder der Herkunftsfamilie gekennzeichnet sind, als auch als Habitustransformationen fassen, die mit einer Distanzierung vom Herkunftsmilieu und/oder der Herkunftsfamilie sowie im Einzelfall einer sehr starken Ablehnung der Herkunftskultur einhergehen. Dabei zeigen sich teilweise Habitus-Struktur-Konflikte in elterlichem Unverständnis in Bezug auf Studieninhalte sowie die Absolvierung eines Studiums, einer Entfremdung von Freunden und Familie sowie Vorwürfen, etwas Besseres zu sein⁴, die die Befragten be- und verarbeiten müssen (vgl. auch Spiegler 2015: 310-318; sowie Schmitt 2010: 168ff.). Auf der anderen Seite bringen ebenso wie Stefano auch andere Befragte ihre Fähigkeit sich in Bildungskontexten anzupassen, in Zusammenhang mit der elterlichen Erziehung und familialen Sozialisation. Es handelt sich um eine dezidiert geförderte frühe Selbstständigkeit und die Entwicklung von Eigenverantwortung und Verantwortungsbewusstsein sowie die hohe Bereitschaft etwas zu wagen und Risiken einzugehen und in neue Kontexte vorzudringen ohne zu wissen, was sie genau erwartet. Diese Offenheit, mit der sie an neue Kontexte herangehen ist anschlussfähig an Spiegler, der feststellt, dass eine Veränderung des Habitus ermöglicht wird durch einem „flexiblen Habitus“ (Spiegler 2015: 327) – sprich die „Bereitschaft des Individuums, an und über die eigenen Grenzen zu gehen und sich neuen Erfahrungsräumen auszusetzen“ (ebd. 331). Als Ressource für eine flexible Anpassung des Habitus in Bildungsverläufen zeigt sich, über den Fall von Stefano hinaus, der Kontakt zu Peers ohne Migrationshintergrund aus der bildungsnahen Mittelschicht. Diese teilweise von Eltern eingeforderten Bezugsgruppenwechsel werden zumeist dadurch erfüllt, dass in ihren

Umfeldern, wie z. B. im ländlichen Bereich, ohnehin fast ausschließlich autochthone Peers zu finden sind. Wo der Anteil an Schüler_innen mit Migrationshintergrund hoch ist erweisen sich jedoch teilweise auch Peergruppen aus Jungen/Männern mit Migrationshintergrund bzw. gleicher natio-ethno-kultureller Herkunft als Ressource und Bezugsgruppe außerhalb und innerhalb von Bildungskontexten (vgl. auch Schmitt 2010). Zu den erfolgten Bezugsgruppenwechseln lässt sich festhalten, dass diese nicht unbedingt mit einem kompletten Bruch mit alten Peers einhergehen müssen – wie sich bereits bei Stefano gezeigt hat. Nicht alle Befragten beherrschen jedoch das souveräne Switchen zwischen alter und neuer Peer und verweisen auf eine Inkompatibilität des veränderten Habitus (vgl. auch Kämpfe/Westphal 2016).

Charakteristisch für Stefano erscheint sein im Vergleich zu anderen Befragten hoher Reflexionsgrad in der Wahrnehmung und Thematisierung seiner Anpassung in Bildungskontexten. Ein weiterer Unterschied zeigt sich in der von El-Mafaalani aufgezeigten Strategie von Fleiß und einer hohen Leistungsbereitschaft, die sich im Kontrast zu Stefano wiederum bei anderen Befragten findet. In der Hochschule kann Fleiß als Mittel und Strategie dienen, das durch Eigenverantwortung gekennzeichnete Studium zu strukturieren und so Habitus-Struktur-Konflikte zu bewältigen (vgl. auch Schmitt 2010: 168ff.). El-Mafaalani stellt jedoch fest, dass bestimmte Barrieren im Bildungsverlauf bzw. Aufstieg nicht mit Fleiß und Disziplin allein zu bewältigen sind, sondern dass eine Veränderung des Habitus notwendig ist (vgl. El-Mafaalani 2012: 210, 280). Introvertiertheit zeigt sich in einigen Fällen als Hindernis, Bezugsgruppenwechsel zu bewältigen und damit diese Ressource für eine Habitusdiversifizierung zu nutzen. Teilweise sind Anschlusschwierigkeiten an Peers im schulischen Kontext auf migrationsspezifische Gründe zurückzuführen, wie z. B. den schwierigen Erwerb der deutschen Sprache sowie Befürchtungen aufgrund der Herkunft negativ wahrgenommen zu werden (vgl. Mühlenhoff in diesem Band). Die Peergruppe wird bei diesen Befragten nicht als Ressource im schulischen Kontext wirksam, ihre zurückhaltende Art kann allerdings negative Erwartungen von Lehrenden entkräften.

4 Fazit

Der vorliegende Beitrag bestätigt das Einhergehen von Bildungsaufstiegsprozessen mit Veränderungen des Habitus, die zur Überwindung von auftretenden Habitus-Struktur-Konflikten genutzt werden. Dabei zeigt sich, dass die Aufstiegsprozesse nicht zwangsläufig mit einer Distanzierung zu und Entfremdung von Herkunftsmilieu und -kultur einhergehen müssen. Die Forschungsergebnisse von El-Mafaalani (2012) sowie Schneider/Lang (2014) und Lang et al. (2016) bestätigen sich also für studierende Männer mit Migrationshintergrund, die einen Bildungsaufstieg vollzogen haben. Bezugsgruppenwechsel – verstanden als Orientierung und Anschluss an neue Peergruppen – zeigen sich in Form von Kontakten zu Peers ohne Migrationshintergrund, die sich als Ressource herausstellen. Auch eine homogene Peergruppe gleicher natio-ethno-kultureller Herkunft erweist sich unter bestimmten (institutionellen) Voraussetzungen als Ressource bis in die Hochschule. Eine unabdingbare Voraussetzung für das Gelingen von Bildungsaufstiegen sind Peerkontakte nicht.

Dass nicht für alle Befragten Veränderungen des Habitus belegt (oder ausgeschlossen) werden können, liegt an den Einschränkungen bei der Erhebung der Studie. Beispielsweise wurden das Lebensmilieu und mögliche Veränderungen im Lebensstil (Kleidung, Essen, Wohnen etc.) von den Fragen nicht erfasst und nur teilweise selbst thematisiert. Die Erhebungsmethode des problemzentrierten Interviews wurde u. a. darum ausgewählt, weil Narrationen evoziert werden sollten, die eine gewisse Selbstläufigkeit entfalten, was zum größten Teil, aber nicht bei allen Interviews durchgehend, der Fall war. Weiterhin wurden für die Studien von El-Mafaalani (2012) sowie Schneider/Lang (2014) und Lang et al. (2016) beruflich erfolgreiche Personen befragt, während die im Rahmen der vorliegenden Studie Interviewten zwar einen Bildungsaufstieg im Vergleich mit ihren Eltern vollzogen haben, ihr sozialer Aufstieg allerdings noch weitergehen dürfte, wenn sie den Übergang ins Berufsleben vollziehen und weitere Habitus-Struktur-Konflikte auftreten, die Veränderungen des Habitus anstoßen können.

Das Bourdieu'sche Habituskonzept erweist sich weiterhin als fruchtbar und überzeugend zur Untersuchung der Bewältigung von Bildungs- und sozialen Aufstiegen. Hinsichtlich der weiteren Erforschung von Bildungsaufstiegen von Studierenden mit Migrationshintergrund bedarf es der Hinzuziehung von Vergleichshorizonten (weibliche Personen, Personen ohne Migrationshintergrund sowie Personen aus Akademiker_innenfamilien). Weiterhin besteht der Bedarf nach einem theoretischen Modell, welches das von El-Mafalaani (2012) erweitert und Habitusdiversifizierungen abbildet.

Literatur

- Barlösius, E. (2006): Pierre Bourdieu. Frankfurt/Main: Campus.
- Bohn, C. (1991): Habitus und Kontext. Ein kritischer Beitrag zur Sozialtheorie Bourdieus. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bourdieu, P. (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Verlag Otto Schwartz, S. 183–198.
- Bourdieu, P. (1987a): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, P. (1987b): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, P. (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, P. (1997): Der Tote packt den Lebenden. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, P. (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Flexible Anpassung als Ressource in Bildungsaufstiegsprozessen

- Bourdieu, P. (2003): Über einige Eigenschaften von Feldern. In: Jurt, J. (Hrsg.): *Absolute Pierre Bourdieu*. Freiburg im Breisgau: Orange Press, S. 122–128.
- El-Mafaalani, A. (2012): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Wiesbaden: Springer VS.
- Grendel, T. (2012): Bezugsgruppenwechsel und Bildungsaufstieg. Zur Veränderung herkunftsspezifischer Bildungswerte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- King, V. (2008): In verschiedenen Welten. ‚Objektkonstruktion‘ und ‚Reflexivität‘ bei der Erforschung sozialer Probleme am Beispiel von Migrations- und Bildungsaufstiegsbiographien. In: *Soziale Probleme* 19, H. 1, S. 13–33.
- Krais, B./Gebauer, G. (2002): *Habitus*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Kupfer, A. (2011): *Bildungssoziologie. Theorien – Institutionen – Debatten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lang, C./Pott, A./Schneider, J. (2016): Unwahrscheinlich erfolgreich. Sozialer Aufstieg in der Einwanderungsgesellschaft. IMIS-Beiträge 49, Osnabrück. Online verfügbar unter <http://bibpurl.oclc.org/web/45355/imis49.pdf>, zuletzt geprüft am 09.02.2017.
- Lehmann, W. (2014): Habitus Transformation and Hidden Injuries: Successful Working-class University Students. In: *Sociology of Education* 87, H. 1, S. 1–15.
- Lenger, A./Schneickert, C./Schumacher, F. (2013): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. In: Lenger, A./Schneickert, C./Schumacher, F. (Hrsg.): *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, S. 13–41.
- Mayring, P. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse Grundlagen und Techniken*. 11., akt. u. überarb. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz.
- Müller, H.-P. (2014): *Pierre Bourdieu. Eine systematische Einführung*. Berlin: Suhrkamp.
- Rehbein, B. (2011): *Die Soziologie Pierre Bourdieus*. 2., überarb. Aufl., Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

-
- Schmitt, L. (2010): Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schneider, J./Lang, C. (2014): Bildungserfolge und Aufstiegskarrieren. Probleme der Forschung zur intergenerationalen Mobilität in Einwandererfamilien in Deutschland. In: Dirim, İ./Gogolin, I./Knorr, D./Krüger-Potratz, M./Lengyel, D./Reich, H. H./Weiße, W. (Hrsg.): Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion. Münster, New York: Waxmann Verlag, S. 239–251.
- Spiegler, T. (2015): Erfolgreiche Bildungsaufstiege. Ressourcen und Bedingungen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Suderland, M. (2014): Disposition (disposition). In: Fröhlich, G./Rehbein, B. (Hrsg.): Bourdieu-Handbuch. Leben, Werk, Wirkung. Stuttgart, Weimar: Verlag J. B. Metzler, S. 73–75.
- Tepecik, E. (2011): Migrationshintergrund - und doch erfolgreich: Die Bedeutung von familialen Ressourcen im Bildungsaufstieg. Online verfügbar unter <https://heimatkunde.boell.de/2011/12/01/migrationshintergrund-und-doch-erfolgreich-die-bedeutung-von-familialen-ressourcen-im-zuletzt-geprueft-am-09.02.2017>.
- Westphal, M./Kämpfe, K. (2016): „nicht mehr der Alte“ – Selbst- und Fremdpositionierungen männlicher Bildungsaufsteiger mit Migrationshintergrund. In: Kriesi, I./Liebig, B./Horwath, I./Riegraf, B. (Hrsg.): Gender und Migration an Universitäten, Fachhochschulen und in der höheren Berufsbildung. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 123–145

II. Sozialisationskontexte: Familie, Schule, Peers und Hochschule

Zwischen Auftrag und freier Entscheidung – Intergenerationale Transmission und Bildungsaspirationen – Eltern und deren Einfluss auf den Bildungserfolg männlicher Migranten der zweiten Generation

Jonas Ringler und Max Möller

1 Einleitung

Besonders im Kontext von Migration tragen Eltern oftmals hohe Erwartungen an die eigenen Kinder heran oder delegieren deren Bildungsweg. Dies gilt verstärkt dann, wenn die Migration der Eltern mit Aufstiegsbestrebungen oder einer Statusverbesserung verbunden wird, welche durch die nächste Generation im Sinne eines familiären Ziels erreicht werden soll (vgl. King et al. 2011: 594). Gefragt wird in diesem Kontext auf welche Weise elterliche Bildungsaspirationen in Form von Erwartungen und Wünschen an die nachfolgende Generation herangetragen und von dieser adaptiert werden, oder wie eigene Vorstellungen der Bildungsbiografie zum Tragen kommen. Unterschiedliche Studien nehmen explizit Mädchen und junge Frauen in den Fokus und zeigen, dass u. a. der Familie im Kontext von Migration und Bildungs- und Berufserfolg eine bedeutende Rolle zukommen kann (vgl. Hummrich 2002; Behrensen/Westphal 2009, 2010; Westphal/Kämpfe 2013; Kämpfe/Westphal 2014).

In dem Beitrag soll untersucht werden, welche Rolle die Familie bzw. die Eltern für den Bildungserfolg junger Männer der zweiten Migrationsgeneration haben. Im Besonderen wird sich hierbei elterlichen Bildungsaspirationen gewidmet. Diesen werden nach

King/Koller (2015: 596) sowohl unterstützende als auch hemmende Wirkungen auf den Bildungsweg der Kinder zugeschrieben. Aufschlussreich erscheint in der Betrachtung von Auswirkungen elterlicher Aspirationen auf den Bildungsweg junger Migranten, die von King/Koller entworfene Typologie (vgl. King et al. 2011). Dabei wird in den Blick genommen, wie Erwartungen der Eltern von der Folgegeneration aufgenommen und verarbeitet und in welchem Maße Bildungswege selbstbestimmt gestaltet werden oder eher Erwartungen der Eltern entsprechen.

Zu Beginn werden die Erkenntnisse zur elterlichen Bildungsaspirationsforschung im Kontext Migration, insbesondere die von King/Koller (2015) diskutiert. In dem empirischen Teil soll mittels vertiefenden Einzelfallanalysen herausgearbeitet werden, ob und inwiefern der Umgang der jungen Männer mit den elterlichen Bildungsaspirationen als dynamisch beschrieben werden kann. Dabei können die Fluchterfahrungen von Familien bei drei Fällen in die Analyse mit einbezogen werden. In einem weiteren Schritt wird der Versuch unternommen, die Erkenntnisse der Analyse mit dem Ziel der Datenreduktion schematisch als ‚Display‘ abzubilden (vgl. Miles/Hubermann 1994). Im Fokus der Analyse des empirischen Materials¹ steht jedoch die Frage, welche Bedeutung elterliche Bildungsaspirationen und deren Transmission für den Bildungserfolg der jungen Männer in der zweiten Generation zukommt.

2 Forschungsstand und theoretische Konzepte

Zielgerichtete Hoffnungen und Erwartungen an den Bildungsweg der eigenen Kinder werden durch Eltern auf unterschiedlichen Wegen geäußert. Die Vermittlung der elterlichen Wünsche können dabei von den Kindern unterschiedlich aufgefasst, übernommen oder adaptiert

¹ Insgesamt wurden im Rahmen des Projekts „Bildungserfolg im Kontext von Migration und Männlichkeit (BeMM)“ 17 leitfadengestützte Interviews, angelehnt am problemzentrierten Interview (Witzel & Reiter 2012), erhoben. Die Auswertung orientiert sich an der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016).

werden. Wie gehen junge Männer mit Migrationshintergrund mit Erwartungen und Wünschen der eigenen Eltern um und wie wirken sich diese auf ihren Bildungsweg aus? Eine Möglichkeit dieses Phänomen zu analysieren zeigen King et al. (2011) auf. Elterliche Bildungsaspirationen – aufgefasst als Bestrebungen, Erwartungen und Wünsche an die Bildungswege der Söhne – können die Bildungswege junger Migrant_innen maßgeblich beeinflussen. King et al. erarbeiten in diesem Zusammenhang eine Typologie. Diese nimmt die Bildungswege junger Migranten hinsichtlich eigenlogischer und delegierter Momente in Betracht (vgl. King et al. 2011). Beiden Ausprägungen werden in einer (spät-)adoleszenten Lebensphase im Kontext von Migration sowohl förderliche, als auch hemmende Auswirkungen zugeschrieben (vgl. King/Koller 2015).

2.1 Familiäre Ressourcen: elterliche Bildungsaspirationen

Im Hinblick auf Bildungserfolg in der Migration existieren zwei grundsätzliche Kernthesen. Die Bedeutung von Bildungsaspiration und Optimismus sowie familiärer Verbundenheit (vgl. Kao 2004). Erwartungen und Wünschen der Eltern an den Bildungsweg der eigenen Kinder kommt demnach ein bedeutender Einfluss zu. Bildungsverläufe junger Migrant_innen scheinen in besonderem Maße von den Aspirationen der Eltern geprägt. Aus dem Bewusstsein, dass Bildung im Aufnahmekontext die wichtigste soziale Aufstiegsressource darstellt, resultiert eine besonders starke Bildungsaspiration bei Eltern mit Migrationshintergrund. Die Befürchtung, die hohen elterlichen Erwartungen und Hoffnungen zu enttäuschen können antreibend wirken. Ebenso schöpfen die Kinder aus dem Bewusstsein über die erbrachten Opfer der Eltern für deren Zukunft und den Vergleich zur oft prekären Situation im Herkunftsland die Motivation, den schulischen Herausforderungen und elterlichen Erwartungen im Aufnahmekontext zu genügen. Anzunehmen ist ein Zusammenhang zwischen schulischen Leistungen und einer von Eltern, Schüler_innen und Peers geteilten starken Bildungsorientierung. Offenbar scheint die zweite Generation für schulische Leistungsfähigkeit am besten

positioniert, da sie als Bildungs*m*länder von den hohen Bildungsaspirationen, -erwartungen und dem Optimismus der zugewanderten Eltern am stärksten profitieren (vgl. Kao 2004). Bildungsaspirationen als Auftrag an oder Verpflichtung der Kinder können King/Koller (2011: 596) folgend als ambivalent und konfliktreich bewertet werden. Bereits die Möglichkeit des Scheiterns kann als Bürde und Last empfunden werden. Auch können individuelle Autonomiebestrebungen unterdrückt bzw. untersagt werden. Insbesondere für die Entwicklungsphase der Adoleszenz wird dieses Krisenpotential angenommen (Koller et al. 2010). Dies gilt besonders dann, wenn es zu einer unkritischen und unreflektierten Übernahme elterlicher und somit fremdbestimmter Bildungsaspirationen und beruflicher Vorstellungen führt, insofern keine autonome Lebens- und Berufsplanung stattfinden kann. Bei dieser Annahme bleibt jedoch unberücksichtigt, dass Berufswahlprozesse unter eingeschränkten Optionen des Arbeitsmarktes stattfinden. Bildungsaufstiege bewegen sich vielmehr zwischen Transformation und Reproduktion sozialer Verhältnisse und Beziehungen und eröffnen neue und zum Teil unvorhergesehene Möglichkeiten der Identitätsentwicklung und Lebensplanung (vgl. Hummrich 2002).

Dieser nicht auf Vollständigkeit bedachte Überblick verweist auf differenzierte Erklärungsperspektiven von Bildungserfolg und Sozialisation in Migrationsfamilien.

2.2 Wünsche und Erwartungen – Eigenlogik und Delegation: Ausprägungen elterlicher Bildungsaspirationen

Bildungsaspirationen sind allgemein nach idealistischen und realistischen Formen zu differenzieren (vgl. Stocké 2013). In dieser Betrachtungsweise lassen sich elterliche Bestrebungen zwischen Wünschen und Erwartungen verorten, beschreiben jedoch noch nicht deren Einfluss auf den Bildungsweg als solchen. Anknüpfend hieran eröffnen King/Koller eine weitere analytische Unterscheidung bezüglich der Bildungsaspirationen von Eltern. Diese liegt quer zu derjenigen zwischen idealistischen und realistischen Aspirationen (vgl. King et al. 2011: 586). „So zeigte sich [...], dass insbesondere das Ausmaß eine

zentrale Rolle spielt, in dem die Eltern – explizit oder implizit, manifest oder latent – zulassen können, dass die Kinder oder Heranwachsenden einem eigenen oder eigenlogischen Weg folgen” (ebd.). In den Fokus rücken hierbei die Vermittlung elterlicher Bestrebungen und die Art und Weise, wie diese von den jungen Migrant_innen in den eigenen Bildungsweg eingebunden werden.

Allgemein gehen King/Koller von hohen Bildungsaspirationen bei Familien mit Migrationshintergrund aus (vgl. King et al. 2011: 590). Deren Bedeutung könne durch eine mit der Migration verfolgte Statusverbesserung weiter zunehmen (vgl. King/Koller 2015: 112). Hierbei wird der Bildungserfolg als zu erreichendes Ziel an die folgende Generation vermittelt und als Kompensation der Mühen der Migration gesehen (vgl. ebd.). Sowohl die Annahme generell hoher Bildungsaspirationen, als auch die Differenzierung nach Delegation und Eigenlogik sollen nachfolgend weiter herausgearbeitet und präzisiert werden und für die Analyse als leitende Kategorien dienlich sein.

Bezugnehmend auf Stocké (2009) fordern King et al. (2011: 596) eine Differenzierung des Begriffs der ‘Bildungsaspiration’ und erweitern das Verständnis der ‘idealistischen’ und ‘realistischen’ Bildungsaspirationen. In ihrer qualitativ-rekonstruktiven Analyse kommen sie zu dem Ergebnis, dass es einer weiteren Unterscheidung bedarf, um die Effekte der Bildungsaspirationen abbilden zu können (vgl. King et al. 2011: 589 f.). Zu unterscheiden sei darüber hinaus:

„zwischen a) jenen Erwartungen und Ansprüchen an den Bildungsweg des Kindes, die wir ‚Bildungsaufträge‘ oder ‚Delegationen‘ genannt haben, bei denen die eigenen Wünsche, Nöte und Interessen der Eltern explizit oder implizit im Mittelpunkt stehen [...] sowie b) ‚Aspirationen‘, die weniger stark aus den Eigeninteressen der Eltern heraus motiviert sind und daher zulassen, dass der Sohn einen eigenen Weg gehen kann.“
(King et al. 2011: 596)

Bildungsaufträge oder Delegationen kennzeichnen sich durch Erwartungen und Ansprüche an den Bildungsweg des Kindes aus. Hierbei

stehen die eigenen Wünsche, Nöte und Interessen der Eltern im Mittelpunkt. Diese können dann bedrängend gegenüber dem Kind wirken, wenn der Bildungserfolg und Lebensweg des Sohnes vorrangig dazu dienen soll, die biografischen Entwürfe der Eltern fortzuführen oder umzusetzen (vgl. King et al. 2011: 586). Eigenlogik zeichnet sich den Autor_innen nach dadurch aus, dass die Eltern es ermöglichen, „dass das Kind oder der Heranwachsende einem eigenem oder ‘eigenlogischen’ Weg folgen. Ist das der Fall, so wirken sich hohe Aspirationen eher förderlich aus“ (ebd.).

Die von King/Koller (2011: 590) herausgearbeiteten Typen erfolgreicher Bildungsverläufe unterscheiden sich anhand der unterschiedlich starken Ausprägung von Delegation und Eigenlogik. Das in der Analyse in den Blick genommene Moment an Delegationen und Eigenlogiken wird durch die Autor_innen kontrastierend vor dem Hintergrund der adoleszenten Ablösung in Betracht genommen.

2.3 Adoleszenz und Migration

Der Lebensphase Adoleszenz schreiben King/Koller für Heranwachsende mit Migrationshintergrund *spezifische Merkmale und Potenziale* zu, die für die einzelne Person mit einem doppelten Transformationsprozess einhergehen können, der Adoleszenz als solche und der Verarbeitung der Migrationserfahrung der Familie (vgl. King/Koller 2015: 109 ff.). Der Übergang von Kindheit zum Erwachsensein, gekennzeichnet durch eine Umgestaltung der Selbst- und Weltverhältnisse, gehe demnach mit einem weiteren migrations-spezifischen Prozess der Transformation einher (vgl. King/Koller 2006: 9). Dieser als *doppelt* beschriebener Transformationsprozess umfasst neben der adoleszenten Ablösung im Allgemeinen, die Verarbeitung der Migration innerhalb der Familie (vgl. King/Koller 2015: 111). Dabei kommen vor allem die Migrationsgeschichte und -motivation sowie Verläufe und Chancen der Neusituierung zum Tragen und müssen: „von Heranwachsenden und ihren Eltern gestaltet und bewältigt werden“ (vgl. ebd.). Sich hieraus ergebende spezifische Erwartungen und Wünsche können sowohl Potenziale wie auch

Konflikte für Heranwachsende mit Migrationshintergrund bergen (vgl. Koller et al. 2010).

Die adoleszente Ablösung und Möglichkeit eigene Wege zu gehen und somit auch den Bildungsweg zur eigenen Sache zu machen, hängt zunächst von den entsprechenden Signalen seitens der Mütter und Väter ab. Hummrich veranschaulicht in ihrer biografisch-rekonstruktiven Analyse von Interviews mit studierenden Migrantinnen, wie sich Bildungserfolge zwischen Autonomie und Heteronomie sowie Entfremdung und Bindung bewegen und dabei jeweils spezifische Chancen und Risiken bergen können (vgl. Hummrich 2002: 329). Die jungen Frauen müssen im Verlauf des Bildungsaufstiegs nicht nur ausbalancieren, „[...] sondern innerhalb der Antinomien, die ihnen positiv scheinenden Gehalte so nutzen, dass sie sie chancenhaft in ihre Bildungsbiografie integrieren können, um Krisen [...] bewältigen oder abwehren zu können“ (ebd.: 330). Beide Antinomien bergen in ihren Ausprägungen sowohl Chancen, als auch Risiken hinsichtlich des Bildungsaufstiegs. Autonomie drücke sich darin aus, eigene Interessen behaupten und eigene Wünsche aktiv verwirklichen zu können. Gleichzeitig berge sie die Gefahr Interessen der Gemeinschaft nicht zu berücksichtigen und wichtige Bindungen zu verlieren (ebd.: 331). Fremdbestimmtheit weise das Potenzial auf, Verantwortung an die eigene Familie zu delegieren, könne jedoch ebenso darin münden, eigene Interessen und Wünsche unterzuordnen und so dem Bildungserfolg als Delegation nachzukommen (vgl. ebd. 332). Als weitere Pole führt Hummrich die der Entfremdung und Bindung, als auch Transformation und Reproduktion an. Auf Grundlage dieser Ausprägungen entwirft Hummrich drei unterschiedliche Typen von Bildungsaufsteigerinnen, die sich hinsichtlich der Bildungsaspirationen durch eine aktive, reproduktive und ambivalente Transformation unterscheiden (vgl. ebd.: 272ff.).

Tepecik kommt in ihrer Untersuchung über bildungserfolgreiche Migrant_innen der zweiten Generation mit türkischer Herkunft zu dem Schluss, dass sich „im Kontext der intergenerativen Transmission von Bildungsaufträgen [...] die Tradierung von Bildungsaufträgen vor allem in weiblicher Linie vollzieht“ (Tepecik 2010: 281). Im Falle türkischer Migrant_innen konnte Tepecik herausarbeiten, wie

Bildungsaufträge vor allem an die Töchter gerichtet werden und eine „gleichgeschlechtliche Weitergabe“ besonders ausgeprägt war, in der Mütter für ihre Töchter zu wichtigen Bezugs- und Orientierungspersonen wurden (vgl. ebd. 282). Weiter stellt Tepecik eine überwiegende Orientierung der Migrant_innen an gleichgeschlechtlichen Bezugspersonen fest, bei der: „insbesondere die Jungen [...] eine hohe Bedürfnisorientierung an männlichen Bezugspersonen besonders zum Vater [zeigen]“ (ebd.: 283).

Für die Analyse des Materials soll im Folgenden in den Blick genommen werden, inwieweit die elterlichen Bildungsaspirationen im Laufe der Biografien der bildungserfolgreichen Migranten zum eigenen Anliegen – auch im Kontext von adoleszenter Ablösung – gemacht werden, oder diese maßgeblich nach Wünschen und Vorstellungen der Eltern ausgerichtet sind. Dementsprechend sollen migrationsspezifische Aspekte, wie eine angenommene, hohe Bildungsaspiration (vgl. King et al. 2011: 586) und die Migrationsmotivationen (vgl. King/Koller 2015: 112), einhergehend mit dem Ziel einer Statusverbesserung und Kompensation der Migration (vgl. ebd.) Berücksichtigung finden. Hohe Bildungsaspirationen würden demnach mit dem Migrationshintergrund in Verbindung gesetzt und werden an die Folgegeneration herangetragen. Ein mit der Migration einhergehender Statusverlust oder die Diskriminierung der Eltern im Ankunftsland könne nach King/Koller die Aufstiegswünsche der Töchter und Söhne ebenso motivieren, wie Verweigerungen zur Folge haben (ebd.). Die Verlaufstypiken und Herausforderungen, Chancen und Nöte in Bildungsverläufen (und adoleszenten Entwicklungsverläufen) erschließen sich mit Blick auf die migrationstypischen elterlichen Aufstiegsenerwartungen (und die sozialen Ausgrenzungserfahrungen) (vgl. ebd.: 122). Die Konstellationen der familialen Generationenbeziehungen im Kontext Migration können nach King et al. unterschiedliche „Qualitäten von familialen Beziehungen und Unterstützungsleistungen der Eltern“ (King et al. 2011: 590) hervorbringen. Entsprechend der Auswirkungen auf den Bildungsprozess müssen Migrationsgeschichte und -motivation als Einfluss nehmende Faktoren bezüglich der elterlichen Bildungsaspirationen Berücksichtigung

finden. Entsprechend ist zu untersuchen, in welcher Weise Bildungsaspirationen im familiären Zusammenhang kommuniziert und von den Söhnen aufgenommen und verarbeitet werden. Dabei kommen King/Koller zu dem Schluss, dass explizite oder unausgesprochene Erwartungen auf Töchter und Söhnen umso bedrängender wirken können, je leidvoller das Leben der Eltern sich aus ihrer Sicht darstellt (King/Koller 2015: 112).

3 Einzelfallanalysen – Fokus: Umgang mit elterlichen Bildungsaspirationen

Nachfolgend werden die Fälle vor dem Hintergrund der beiden Kategorien „Eigenlogik“ und „Delegation“ analysiert. Wir greifen auf Einzelfallanalysen zurück, da so der Frage nachgegangen werden kann, inwieweit sich Delegation und Eigenlogik in der Reflexion von Bildungsaspirationen abzeichnen.² Für die Analyse wurden sechs Fälle (Omar, Stefano, Algin, Ismail, Samet und Ruan) nach dem Prinzip der Kontrastierung ausgewählt. Die Fluchterfahrungen von drei Familien können in drei Fällen zusätzlich beachtet werden.

3.1 Fall: Omar – „*ich möchte ein Lehrer mit Plus werden*“

Omar wurde 1989 in der Türkei geboren. In demselben Jahr sind seine Eltern nach Deutschland geflüchtet. Nach einer von Wechseln geprägten Fachoberschulzeit, die er mit einem erfolgreichen Abschluss beendet, beginnt Omar ein Studium der Sozialen Arbeit mit dem Ziel, die Zulassungsbedingungen für das Lehramtsstudium zu erlangen. Zum Zeitpunkt der Erhebung hat er den Bachelor Soziale Arbeit absolviert, strebt den anschließenden Masterstudiengang an

² Mit der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) wird das hermeneutische Verstehen und die Berücksichtigung der Fallperspektive besonders betont (vgl. Kuckartz 2016: 6). Auf Grundlage der inhaltlich strukturierenden Analysetechnik wurden Fallübersichten zur vertiefenden Einzelfallinterpretation (vgl. Kuckartz 2016: 115) erstellt.

und studiert parallel Lehramt im fünften Fachsemester. Für das Studium zog er mit seiner Partnerin und seinen zwei Kindern in eine Großstadt.

Omar weist darauf hin, dass ihn seine Eltern während der Schulzeit fachlich nicht unterstützt haben, weil sie nicht in der Lage dazu gewesen seien. Er berichtet von einem moralischen bzw. emotionalen Appell seines Vaters: *„ich hatte nicht die Möglichkeit mich zu bilden, ich hatte nicht die Möglichkeit kostenlos zu lernen, was die Bildung hier betrifft, macht was daraus, ich hatte ganz andere Bedingungen.“* Diese Botschaft verstärkt sich bei Omar, als er mit seinen Eltern zur Beerdigung der beiden Großmütter in die Heimatregion seiner Familie reist. Omar berichtet davon, dass ihm durch die Reise die Bedeutung des väterlichen Appells bewusst wurde. So schreibt er der Reise einen individuellen Zweck zu. Der Vater unterstützte seine sechs Kinder bei dem *„wahren, richtigen Weg“* materiell, so gut er konnte. In Omars Schilderungen wird deutlich, dass seine Eltern eine Erziehung mit dem Kommunizieren von Werten und Regeln verfolgt haben: Seine Mutter beschreibt er in einer Interviewsequenz als eine *„Spionin“*, welche den Schulbesuch der Kinder kontrolliert hat. Gute schulische Leistungen wurden belohnt, die Eltern verdeutlichten ihren Kindern den elternähnlichen Status der Lehrer_innen. Omar berichtet von der Haltung seines Vaters – die Kinder können selbst über ihren Bildungsweg entscheiden: *„Ob ihr jetzt eine Ausbildung anfangen wollt, oder ob ihr weiter zur Schule gehen wollt, em alles bleibt euch überlassen, aber ich will nicht, dass ihr euch auf die faule Socke setzt.“* Omar bekommt durch die bevorzugte Wahl als ‚Übersetzer‘ bei Behördengängen oder Arztterminen der Familie eine Sonderstellung unter seinen Geschwistern. In diesem Zusammenhang berichtet er davon, dass er schon in der Familie eine ‚Lehrerrolle‘ innehatte. Des Weiteren wurde er von seinem Vater sehr bestärkt:

„ich bin der erste und ich kann auch gleichzeitig sagen, und der letzte aus der Familie der überhaupt ein Studium angefangen hat[...] und da hat mein Vater immer zu mir gesagt, was das intellektuelle betrifft, da bist du in Lage, also mache was draus.“

Der Vater hat sich oftmals nicht zufrieden mit dessen guten schulischen Leistungen gezeigt. Omar hat das Verhalten des Vaters nicht verstanden. Er schildert, dass ihm sein Bruder auf Nachfrage erklärte, dass der Vater ihn mit seinem Verhalten weiter anspornen möchte. Auffällig ist die emotionale wie moralische Botschaft der Eltern, angesichts der „*guten Bedingungen etwas aus sich zu machen*“. Besonders Omars Vater scheint diese Botschaft fortwährend zu thematisieren und auf einer moralischen Ebene Bildungsaspirationen zu formulieren (vgl. Fallanalyse Aden/Kämpfe in diesem Band). Omar setzt sich mit dem delegierten Bildungsauftrag, der allerdings vage und undefiniert bleibt, auseinander und wählt wie von seinem Vater formuliert den „*wahren und richtigen Weg*“. Die Bildungsaspiration der Eltern bzw. des Vaters scheinen unbestimmt. So wird Omar durch die Sonderrolle in der Familie und der individuellen Bestärkung dazu ermutigt weiter die Schule zu besuchen. Bemerkenswerterweise scheint Omar schrittweise einen eigenlogischen Weg zu entwickeln. Wie die vorherige Entscheidung die Fachoberschule zu wechseln oder nach dem erweiterten Realschulabschluss das Fachgymnasium zu besuchen, trifft Omar die Studiengangswahl selbstständig. Durch die unspezifischen, offenen Bildungsaspirationen, welche an Omar delegiert werden, kann er seine eigenen Aspirationen entwickeln und in Folge seinen eigenen Bildungsweg, wenn auch mit Umwegen, verfolgen.

Der eigenlogische Weg beginnt an dem Zeitpunkt zu dem er sich selbst entscheidet nach der Realschule den erweiterten Realschulabschluss an einer Berufsschule zu absolvieren. Später entschließt sich Omar für einen Neustart in einer Fachoberschule mit Schwerpunkt Gestaltung. Er beginnt sein Studium Soziale Arbeit mit der Absicht, nach vier Semestern die Zugangsvoraussetzungen für das Lehramtsstudium zu erfüllen. Er entschließt sich dazu, nicht der „*typische Lehrer*“, sondern ein Lehrer mit „*einem Plus*“ zu werden, der zwei Studiengänge parallel studiert (siehe Aden/Kämpfe in diesem Band). Auf diesem Weg scheint Omars Bildungsbiografie zwischen dem Wunsch seines Vaters, die Chancen zu nutzen und eigenen Entscheidungen zu pendeln. Die unkonkreten Äußerungen seitens des Vaters bieten ihm dabei die Möglichkeit, diese nach eigenen Vorstellungen für sich selbst umsetzbar zu machen.

Flucht der Familie

Im Unterschied zu einer Arbeitsmigration stellt die Flucht eine besondere Form der Migration dar. Um hieraus entstehende und möglicherweise spezifische Aspirationen der Eltern analysieren zu können, soll in drei der untersuchten Fälle Flucht als Migrationsgrund berücksichtigt werden.

Omar wurde in der Türkei geboren und war zum Zeitpunkt der Flucht ca. ein Jahr alt. Die Flucht der Familie erhält für Omar in Zusammenhang mit den Erwartungen und Wünschen seines Vaters von dem Moment an besondere Bedeutung, an dem er in sein Herkunftsland reist. Omars Familie strebte durch die Migration eine Verbesserung der Lebensumstände für die Familie an. Die Umstände, unter denen die Familie lebte und vor denen seine Eltern flohen, werden für Omar sichtbar und nachvollziehbar, wodurch die geäußerten Bildungsaspirationen des Vaters und dessen Absichten für ihn verständlich werden. Gleichwohl die Flucht der Familie und deren Gründe nicht explizit von Omar thematisiert werden, scheint sie sich vor allem in den Äußerungen des Vaters widerzuspiegeln. Die offen gehaltenen Erwartungen und Wünsche werden durch den Verweis auf die eigenen (fehlenden) Bildungsmöglichkeiten fortwährend bestärkt.

3.2 Fall: Stefano – „Der Sohnmann“

Stefano wurde im Jahr 1981 in Deutschland geboren, seine Eltern sind in den 1970ern aus Marokko eingereist. Er absolvierte das Abitur, anschließend den Zivildienst und begann sein Studium, welches er abbricht. Zum Zeitpunkt des Interviews arbeitet er als Bautechniker.

Stefano berichtet von dem hohen Stellenwert, den seine Eltern dem Spracherwerb im Ankunftsland beimessen. Auch wenn sie „*nicht perfekt Deutsch*“ sprechen konnten, berichtet Stefano davon, dass es für sie von Interesse war an Elternabenden teilzunehmen und ihre Hilfe anzubieten. Die Eltern waren immer darum bemüht die Telefonnummern mit allen Lehrer_innen ihres Sohnes auszutauschen.

Seine Eltern haben zusätzlich individuelle Termine mit den Lehrer_innen vereinbart, um sich über den Leistungsstand ihres Sohnes zu informieren. Für dieses Engagement seiner Eltern ist er rückblickend dankbar.

„Der hat immer gesehen. (I: Ja.) ‚Meine Kinder immer das Beste für die.‘ Deshalb kam auch das Gymnasium in Frage. Obwohl die Lehrerin gesagt hat Realschule würde eigentlich für ihn reichen. (I: Okay.) Aber mein Vater hat gesagt, ‚Neel! Das kannst du vergessen. Meine Kinder gehen auf das Gymnasium.‘“

Stefano schildert, dass seine Eltern beschlossen haben ihn nach dem Absolvieren der Grundschule am Gymnasium anzumelden. Innerhalb der Schullaufbahnentscheidungen hatte Stefano kein Mitspracherecht. *„Nein. Da hieß es auch. Studium. (I: Okay.) Hab ich dann auch irgendwann gesagt [...] Aber auch da haben meine Eltern die Entscheidung, mehr oder weniger mit getroffen.“* Ähnlich verläuft die Entscheidung zwischen der Aufnahme eines Studiums oder dem Beginnen einer Ausbildung. Die Eltern bestimmen, dass Stefano ein Studium aufnimmt. Stefano bleibt nur die Entscheidung des Studiengangs überlassen. So beschreibt er, dass er mit dem Studium seine eigenen Vorstellungen sowie den Wunsch seiner Eltern gleichermaßen erfüllt. Die Eltern mit *„Stolz zu erfüllen“*, oder sie *„glücklich zu machen“* scheint bei Stefano omnipräsent.

Die hohen elterlichen Bildungsaspirationen scheinen auf der Migrationsgeschichte zu beruhen und zeichnen eine intergenerationale Dynamik ab. Stefano berichtet, dass der Vater *„hart“*, vermutlich körperlich, gearbeitet habe. Er wollte ihn nicht am Fließband stehen sehen. Stefano betont, dass sein Vater immer gesagt habe, dass er seinen *„Sohnemann“* immer *„schön im Büro [...] schick angezogen [mit] schicke[m] Auto“* sieht. Er finanziert sein Studium nicht mit BAföG, sondern mit eigens verdientem Geld. Das Jobben rückt folglich in den Vordergrund: *„Mehr arbeiten heißt mehr Kohle, mehr Kohle heißt ich kann mir mehr leisten und weniger Probleme erst mal so.“*

Im höheren Semester erkennt Stefano das Scheitern seines Studiums und ergreift seine letzte Chance und trifft eine *„komplett eigene*

Entscheidung.“ Er beginnt eine schulische Ausbildung zum Bautechniker. Der Druck von zu Hause, welcher sich punktuell auch in Angst umwandelt, hat erst nach dem Unterzeichnen des Arbeitsvertrags nachgelassen, berichtet Stefano.

Der Fall Stefano kann relativ eindeutig dem Muster der Delegation zugeordnet werden (vgl. Schäfer in diesem Band). Sein Vater entwirft und vermittelt dem Sohn ein klares ‚Berufs-Bild‘ für seinen „*Sohnemann im schicken Büro und schickem Auto*“. Darüber hinaus berichtet Stefano von einem bedrückenden Engagement der Eltern im Kontext Schule. Unterstützt wird die Interpretation durch die Entscheidungshoheit der Eltern bei Bildungswegentscheidungen. Lediglich die Studiengangswahl wird ihm eingeräumt. Stefano kann den Erwartungen der Eltern und Anforderungen des Studiums nicht nachkommen. Seine Eltern können ihn während des Studiums nicht mehr unterstützen. Die Frage nach der fehlenden finanziellen Unterstützung durch seine Eltern während des Studiums muss an dieser Stelle offen bleiben. Es kann vermutet werden, dass Stefano durch das „*Jobben*“ und das damit einhergehende Selbstfinanzieren einen Weg in die Unabhängigkeit erfährt. Er erkennt und nutzt selbst seine letzte Chance, gesteht sich und seinen Eltern ein, dass er über 17 Semester nicht zielgerichtet studiert hat und bricht das Studium eigenverantwortlich ab. Anschließend absolviert er nach eigener Entscheidung eine schulische Ausbildung. Stefano lässt sich lange Zeit von den elterlichen Bildungsaspirationen bestimmen, bis er eine eigene Entscheidung trifft und mit der Ausbildung seinen eigenen Weg zu gehen scheint. Allerdings entscheidet er sich nicht für einen ihm und seinen Eltern fremden Ausbildungsberuf. Als Bautechniker arbeitet er heute in einem Büro und muss nicht an einem Fließband, wie sein Vater, stehen.

Über einen längeren Zeitraum ist die Verknüpfung zwischen Bildungsvorstellungen der Eltern und dem Bildungswegdegang Stefanos als starr zu bezeichnen. Jegliche Entscheidungen werden von den Eltern getroffen bzw. orientiert Stefano sich später an deren Erwartungen, indem er einen Beruf ergreift, der den Vorstellungen des Vaters entspricht. Von besonderer Bedeutung scheint in dieser Entwicklung

die Arbeitsmigration des Vaters gewesen zu sein. Dieser musste hart arbeiten und sich „*durchkämpfen*“. Die Kinder sollen es besser haben.

3.3 Fall: Algin – Hohe Erwartungen bei wenig Unterstützung

Algin wurde 1985 in einer Großstadt in Deutschland als eines von vier Geschwistern geboren. Zum Zeitpunkt des Interviews arbeitet er als Sozialpädagoge in einer Leitungsposition. Seine Eltern sind in den 1970er Jahren aus der Türkei nach Deutschland im Zuge von Arbeitsmigration eingewandert.

Algins Eltern greifen wenig in dessen Bildungsweg ein, äußern jedoch hohe Erwartungen. Das führt dazu, dass er sich ihnen gegenüber nicht anvertrauen kann. Ab dem Übergang in die Primarstufe trifft Algin die Schullaufbahnentscheidungen in eigener Regie. Allgemein spricht er seinen Eltern wenig bis keinen Einfluss auf seinen eigenen Bildungserfolg zu. „*Schule muss gut laufen [...] und dann gab's halt auch immer schön Anschiss.*“ Der hohe Wert, der der Bildung zukommt, wird an Algin in Form von Unzufriedenheit über schlechte Schulleistungen herangetragen. Mit ihren hohen Erwartungen stehen sie Algins Bildungsweg deutlich ergebnisorientiert gegenüber. Lediglich Zeugnisse und Noten finden ihre Aufmerksamkeit. In den Bildungsprozess ihres Sohnes greifen sie reglementierend ein und zeigen wenig Verständnis für dessen aufkommende Interessen. Die Äußerung: „*und dann hab ich an Jura gedacht so und dachte ok, da kann ich auch meine Eltern mit glücklich machen, so eber als wenn ich irgendwas Soziales mache*“ verweist darauf, welchen maßgeblichen Einfluss er den Erwartungen seiner Eltern bei der Studiengangwahl zukommen lässt. Mit dem Verfolgen des Ziels, seine Eltern glücklich machen zu wollen, entscheidet er sich gegen seine eigenen Interessen. Durch den Abbruch des Studiums im zweiten Semester vollzieht Algin auch eine Abgrenzung vom Elternhaus. Die Abhängigkeit gegenüber diesem beschreibt er als rein finanziell. Nach einer gescheiterten Bewerbung für ein Pädagogikstudium entschließt er sich auf Empfehlung eines Freundes hin ein Theologiestudium zu beginnen. Dies bringt ihn seinem Ziel näher. „*Dann dachte ich ja mit Jugendlichen kann man dann ja auch arbeiten.*“ Mit der Aufnahme des zweiten Studiums geht der Auszug aus dem

Elternhaus einher. Die Entscheidung für das Studium stößt nach Algins Erläuterungen bei den Eltern auf Unverständnis: „*Wirst du Priester oder was?*“ In diesem Zusammenhang schildert Algin die wahrgenommene Reaktion der Eltern wie folgt: „*Und dann denken die wieder, Alter was ist mit unserem Sohn passiert?*“ Gleichwohl die Mutter ihn zum Abschlussball des ersten Studiums begleitet, kann sie den Bildungsverlauf des Sohnes nicht nachvollziehen. Allgemein äußerte sie ihrem Sohn gegenüber abstraktere, undefinierte Bildungsaspirationen. Algin führt dies auf ihre Unkenntnis bezüglich des Bildungssystems zurück. Erst nachdem Algin den Master in Soziale Arbeit abschließt und eine Anstellung erhält, besuchen ihn seine Eltern und äußern zum ersten Mal Stolz über die erbrachten Leistungen ihres Sohnes. Rückblickend benennt er explizit die Ablösung vom Elternhaus als Strategie seines Bildungserfolges. Zudem erklärt er die Bildungsaspirationen seiner Eltern ihm gegenüber aus dem damaligen familiären Kontext heraus. Besonders scheinen ihn die Situation seiner beiden Brüder und der damit verbundene Missmut sowie die Traurigkeit des Vaters unter Druck gesetzt zu haben. Seinen Angaben nach geriet der ältere (Halb-)Bruder – aus erster Ehe des Vaters – auf die „*schiefe Bahn*“, sein jüngerer Bruder litt an einer schweren Krankheit. Durch diese Konstellation empfindet sich Algin in der Position einer besonderen Rolle: „*oh Mann, gibt es hier keinen normalen Menschen so? [...] hier gibt es so viel Leid in der Familie und dann mach du doch wenigstens was Gutes.*“

Anhand von Algins Erläuterungen konnte nachgezeichnet werden, dass die elterlichen Wünsche und Bestrebungen hinsichtlich des Bildungsweges ihres Sohnes von diesem zu Beginn als sehr hoch gesteckt wahrgenommen wurden (vgl. Mühlenhoff in diesem Band). Zugleich erhält er seitens seiner Eltern keinerlei Unterstützung während seines Bildungsweges und entwickelt früh ein hohes Maß an Eigenständigkeit wie seine Schullaufbahnentscheidungen verdeutlichen. Maßgeblich werden die hohen Aspirationen der Eltern – vorrangig des Vaters – von der familiären Situation geprägt. Diese sorgt für zusätzlichen Druck der Bildungsdelegation der Eltern nachzukommen. Gleichwohl Algin seine eigenen Interessen früh benennen konnte,

verfolgt er mit dem Beginn seines ersten Studiums das Ziel, seine Eltern glücklich machen zu wollen. Damit unternimmt er den Versuch, den Erwartungen der Eltern gerecht zu werden. Den Anforderungen des Jurastudiums kann Algin nicht gerecht werden. Mit der Entscheidung für das Theologiestudium folgt er erstmals seinen eigenen Interessen, einhergehend mit der Loslösung von seinen Eltern, die darüber hinaus kein Verständnis für die Entscheidungen ihres Sohnes aufbringen können. Bis zum Zeitpunkt seiner beruflichen Tätigkeit erhält Algin fortwährend wenig bis keine Anerkennung und Unterstützung seiner Eltern, deren Erwartungen er in ihren Augen nicht nachkommt. Erst als Algin im Beruf eine Leitungsposition übernommen hat, begehnen ihm seine Eltern mit Anerkennung.

Die Zugangsbeschränkung im Pädagogikstudiengang verwehrt Algin das frühzeitige Einschlagen eines eigenlogischen Weges und veranlasst ihn dazu, zumindest den Erwartungen der Eltern gerecht werden zu wollen. Nachdem Algin seinen eigenen Interessen nachgeht, wird das Verhältnis zu seinen Eltern brüchig bis zum Zeitpunkt seiner Berufstätigkeit. Algin sind sowohl die Erwartungen seiner Eltern – verstärkt durch die Situation der beiden Brüder – als auch der „*hohe Preis*“ bewusst, den er mit dem Verfolgen eigener Interessen in Kauf nehmen muss. Rückblickend liegt für ihn hierin jedoch die Erklärung des eigenen Bildungserfolgs.

3.4 Fall: Samet – Vom Arbeiterkind zum Medizinstudent

Samet, im Jahr 1985 in Deutschland geboren, studiert nach dem Abitur den Studiengang Humanmedizin. Für das Ziel hat er eine lange Wartezeit auf sich genommen.

Die Einstellungen von Samets Eltern bezüglich seines Bildungswegs sind stark von Aufstiegsbestrebungen gegenüber der eigenen Situation als Arbeiter_innen geprägt. Hierbei ist von Bedeutung, dass es Samets Vater aus finanziellen Gründen verwehrt geblieben ist selbst zu studieren (vgl. Aden/Kämpfe in diesem Band). Später motiviert es ihren Sohn, sich durch Bildung einen Aufstieg zu ermöglichen. „*Meine Eltern kamen als Arbeiter hier her und ich schaffe es dann halt zum Akademiker halt ne.*“ Der Vater unterstützt Samet unter anderem

in schulischen Belangen, gute Leistungen werden von ihm als das Ergebnis einer Investition an Zeit und Geld gesehen. Zeitgleich übernimmt ihr Sohn aufgrund von Sprachschwierigkeiten eine vermittelnde Rolle zwischen Lehrkräften und Eltern. Letztere nahmen aus selbigem Grund nicht an Elternabenden teil. Gleichwohl die Eltern – abgesehen von der Unterstützung bei Mathematikaufgaben – nicht aktiv in Samets Schulbildung eingreifen, erkundigen sie sich über dessen schulische Situation und freuen sich über die Gymnasialempfehlung ihres Sohnes. Im gleichen Zug ergibt sich hieraus die Erwartung, dass er das Abitur nun auch bestehen müsse. Verstärkt durch die Zusage zum Gymnasium, legen seine Eltern ihm nahe, sich weniger mit den anderen Kindern der Migrantenfamilien aus dem Stadtviertel abzugeben. Die Studienwahl sieht Samet maßgeblich von den Erwartungen der Eltern beeinflusst, ihre Kinder sollen – wenn sie studieren – etwas studieren was Ansehen genießt. *„Die kommen als Arbeiter hier nach Deutschland und die wollen nicht, dass die Kinder auch als Arbeiter enden ne.“* Entgegen einer kurz aufkommenden Überlegung des Vaters, dass er während seiner Wartezeit auf einen Studienplatz doch arbeiten solle, festigt sich Samets Entscheidung mit einem Studium zu beginnen. Die getroffene Entscheidung erfährt seitens seiner Eltern jedoch Akzeptanz und ist verbunden mit der Erwartung das Studium nun auch abzuschließen. Während des Studiums wohnt Samet nicht mehr im Haus seiner Eltern, kann aber auf das fortlaufende Interesse und Erkundigungen bezüglich des Studiums seitens der Eltern zählen. Vor allem finanzielle Hilfe werde ihm ohne weiteres gewährt. Samet schreibt seinen Eltern allgemein einen großen Einfluss auf den eigenen Bildungserfolg zu.

Die erkennbaren Momente der Delegation im Fall von Samet sind maßgeblich durch die Vergangenheit des Vaters, dem es aus finanziellen Gründen verwehrt geblieben ist zu studieren, geprägt (vgl. Aden/Kämpfe in diesem Band). Hieraus formt sich für Samet der Wunsch durch Bildung einen Aufstieg gegenüber den Eltern zu vollziehen und dieser wird ausgehend von der (finanziellen/beruflichen) Situation der Eltern formuliert und abgeleitet. Aufgrund seiner zufriedenstellenden schulischen Leistungen, die sein Vater als Ergebnis seiner Investitionen betrachtet, ist es für ihn möglich das Gymnasium

mit dem Abitur abzuschließen. Die mit der Entscheidung für ein Studium angestrebte Erfüllung des Wunsches, die Kinder sollen einen prestigeträchtigen Studiengang absolvieren, rechtfertigt gewissermaßen die lange Wartezeit auf den Studienplatz. Eigenständig getroffen, folgt diese Entscheidung dem Wunsch der Eltern, die Kinder sollen gegenüber ihnen einen ‚sozialen Aufstieg‘ umsetzen, der dem Vater verwehrt geblieben ist (vgl. Aden/Kämpfe in diesem Band). Aus Samets Schilderungen lässt sich ein hohes Maß an Delegation der elterlichen Bildungsaspirationen erkennen, die einhergehen mit wenig schulbezogener inhaltlicher Unterstützung. Letztere führt Samet in erster Linie auf die sprachlichen Probleme seiner Eltern zurück. Etappenweise werden an den Sohn Erwartungen herangetragen, begonnene Bildungsabschnitte auch abzuschließen. So wird aus dem Material erkenntlich, dass die Erwartung, das Abitur zu absolvieren, erst mit der Empfehlung für das Gymnasium geäußert wird. Ähnliches zeigt sich bezüglich der Entscheidung für das Studium, denn dieses müsse mit der Aufnahme auch zu Ende gebracht werden. Mit der Gewissheit durch gute Leistungen und dem Signal, dass sich Samet höhere Bildungsmöglichkeiten eröffnen, passen sich auch die elterlichen Erwartungen weiter an.

3.5 Fall: Ismail – *„ich war ein Selbstläufer“*

Ismail wurde 1986 als Sohn eritreischer Eltern in einer Kleinstadt geboren. Nachdem er die 5. und 11. Klasse wiederholte, beendete er seine Schullaufbahn mit der Erlangung des Fachabiturs. Anschließend leistete er seinen Zivildienst im Ausland ab und beginnt in Deutschland sein Studium. Der Zeitpunkt der Einreise der Eltern ist nicht bekannt. Allerdings gibt Ismail an, dass seine Eltern in Deutschland jeweils Asyl bewilligt bekommen haben. Kennengelernt haben sie sich erst in Deutschland. In Eritrea habe die Mutter eine Privatschule besucht und in verhältnismäßig guter finanzieller Situation gelebt. Ismails Vater hingegen sei im Heimatland als Lehrer tätig gewesen. Die Flucht der Eltern nach Deutschland wird von Ismail im Interview nicht weiter thematisiert. Lediglich im Zusammenhang die Familie reise gerne wird erwähnt, dass der Vater bereits geflohen sei.

Bis zur sechsten Klasse kontrollieren Ismails Eltern dessen Schulunterlagen, sowie Hausaufgaben und seine Vorbereitungen auf Klassenarbeiten u. ä.. Später können sie dies nur noch bedingt, sodass ihr Sohn lediglich die erwarteten guten Noten abgibt und schlechtere Leistungen verborgen hält. Durch solches Agieren kam die Sorge, ihr Sohn könne auf die falsche Bahn geraten, auf. Der vom Vater erteilte „*Geschichtsunterricht*“ dient Ismail rückblickend als eine Ressource und verschafft ihm Vorteile. Allgemein unterstützen seine Eltern ihn sowohl in schulischen Angelegenheiten (Bücherkauf, Nachhilfe, Hausaufgabenkontrolle) als auch im musisch-künstlerischen Bereich. Ismail sieht seine Familie und seine Eltern auf Grund der finanziellen Situation und deren Wissen über das System Schule in einer vorteilhaften Lage verglichen mit anderen Migrantenfamilien.

Die Zufriedenheit mit einer möglichen Ausbildung für ihren Sohn steht in Kontrast mit den Erwartungen an Ismails Schwester, „*Eltern waren voll unzufrieden mit der Ausbildung, wenn sie [die Schwester] eine Ausbildung macht.*“ Trotz einer Zusage zur Ausbildung in einer großen Versicherungsgesellschaft beginnt Ismail mit einem Studium in VWL. Ismail schildert an diesem Punkt, dass für seinen Vater der Abschluss des Studiums nun von Bedeutung war. „*Jetzt bin ich an der Uni, das ist wichtig für meinen Vater, dass ich das zu Ende bringe.*“ Jedoch bricht Ismail das erste Studium auf Grund einer Diskrepanz zu den eigenen Interessen und dem „*massiven Druck*“ ab und entschließt sich für ein Soziologiestudium (mit Nebenfach VWL). Ismail spricht seinem Elternhaus eine hohe Bedeutung für seinen Bildungserfolg zu, betont diesbezüglich auch die strenge Erziehung.

Ismail schildert bereits früh ein „*Selbstläufer*“ gewesen zu sein. Die Selbstbeschreibung kann durchaus irritieren, da er zwei Schulklassen wiederholt. Gleichwohl die Kontrollen der Schulangelegenheiten ihres Sohnes ab der 6. Klasse abnehmen, äußern die Eltern nach wie vor ihre Wünsche. Diese werden jedoch nicht in Form eines Auftrages formuliert. So kann sich Ismail gegen eine Ausbildung (die seine Eltern zufriedengestellt hätte) und für ein Studium entscheiden, ohne dabei das Gefühl zu haben, sich gegen seine Eltern zu stellen. Der spätere Studiengangwechsel unterstreicht diese Vermutung. Auf die frühe Selbstständigkeit reagieren die Eltern mit der Befürchtung ihr

Sohn könne auf die „*schiefe Bahn*“ geraten. Ihrem Sohn vermitteln sie auf diesem Weg, was sie nicht möchten. Wünsche bezüglich seines Bildungsweges bleiben jedoch unkonkret. Ismail ist sehr früh Gestalter seines eigenen Bildungsweges, beschreibt zudem aber auch seine Eltern als bedeutend für seinen Erfolg. Diese seien in der Lage gewesen finanzielle sowie kulturelle Ressourcen bereitzustellen, auf die er zurückgreifen konnte. Insgesamt ist Ismails Bildungsweg wenig durch Aufstiegsbestrebungen gekennzeichnet. Gleichzeitig bleiben Wünsche an den Bildungsverlauf unkonkret, sodass Ismail freie Entscheidungen treffen kann. Lediglich die geäußerte Angst gegenüber der hohen Selbstständigkeit lässt Erwartungen erkennen, die vor dem Hintergrund eines (befürchteten sozialen Abstiegs/dem Wissen über die schlechtere finanzielle Lage anderer Migrantenfamilien) formuliert werden. Bezeichnend für Ismails Bildungsverlauf ist die hohe Eigenlogik, die dann Momente von Delegation seitens der Eltern erfährt, als Ismail sich für eine weitere Etappe entscheidet. Dies geht mit der Erwartung der Eltern einher – insbesondere des Vaters – den nächsten Abschnitt auch abzuschließen.

Flucht der Eltern

Die Flucht von Ismails Eltern fand unabhängig voneinander statt. Daher kann die Migration weniger als ein ‚Familienprojekt‘ beschrieben werden. Die vergleichsweise gute finanzielle Situation der Mutter in Eritrea sowie der höheren Bildung des Vaters legt weiter nahe, dass es für Ismails Mutter und Vater vorrangig nicht um eine Verbesserung der finanziellen Lage oder Bildungssituation durch die Migration ging. Ismails Familie unterscheidet sich durch ihre Migrationsgründe deshalb von den meisten anderen Fällen. Fraglich bleibt daher, inwieweit migrationsspezifische hohe Bildungsaspirationen an die Kinder herangetragen wurden oder diese vielmehr aus der bereits im Herkunftsland bestehenden Situation der Eltern zu erklären sind. Ismail hat nicht das Gefühl ein Projekt der Familie zu Ende bringen zu müssen. Das spiegelt sich auch in der sich früh abzeichnenden hohen Eigenlogik wieder. Die Bildungsaspirationen seiner Familie beschreibt Ismail im Vergleich zu anderen Migrantenfamilien im Umfeld als

hoch. Wie dargestellt wurde, erklären sich diese jedoch nicht (ausschließlich) aus der Migrationsgeschichte der Eltern.

3.6 Fall: Ruan – „Der gebildete Sohn“

Ruan, dessen Eltern Anfang 1980 aus dem Vietnam flüchteten, wurde im Jahr 1987 als jüngerer von zwei Söhnen geboren. Ruan, ledig und mit der Mutter seines Sohnes in eheähnlicher Lebensgemeinschaft lebend, beschreibt seinen Bildungsverlauf selbst als sehr geradlinig. Nach dem Abitur absolvierte er anschließend eine dreijährige Berufsausbildung zum Buchhändler. Im Anschluss daran beginnt er sein Lehramtsstudium, zeitgleich kommt sein Sohn auf die Welt. Nach zwei Semestern zieht er in eine andere Stadt. Zum Zeitpunkt des Interviews befindet er sich im siebten Semester. Ruans Eltern, die nach dessen Angaben in Vietnam einen mit dem Abitur vergleichbaren Abschluss absolvierten, führen als Selbstständige ihren eigenen Handwerksbetrieb.

Ruan beschreibt den hohen Stellenwert von Bildung in den Augen seiner Eltern. Sie unterstützen ihren Sohn in erster Linie finanziell und ermöglichen es ihm auf diesem Weg z. B. seinem zunehmenden Interesse für Bücher nachzugehen. Seine Eltern vermittelten ihm wie wichtig es sei zu lernen, unterstützten ihn diesbezüglich jedoch wenig und partizipieren auch nicht an dessen Schullaufbahnentscheidungen. Ruan berichtet, dass er das Lernen als Ausrede benutzen konnte, um Arbeiten im Haushalt o. ä. aus dem Weg zu gehen.

„Also wirklich dieses blinde Vertrauen und diese ähm bedingungslose Unterstützung, war immer von den Eltern vorhanden. Haben mich zwar immer unterstützt, aber nie konkret, immer nur ähm, jetzt als Rückhalt. Die waren immer da, haben mich immer unterstützt, zugestimmt zu dem was ich wollte aber nie persönlich äh nie konkret. Jetzt mit Maßnahmen oder Taten, Handlungen.“

Er beschreibt die Beziehung zu seinen Eltern als „*blindes Vertrauen*“. Dieses umfasste nach seinen Schilderungen jedoch weder eine inhaltliche Hilfestellung noch einen emotionalen Rückhalt, was bei ihm das Gefühl auslöste, seine Eltern seien für ihn keine Bezugspersonen. Die Schulzeit ist geprägt von einem „*Umwissen*“ der Eltern gegenüber der Schulsituation ihres Sohnes. Die Unterstützung Ruans beschränkt sich auf die Belohnung von guten Leistungen mit Geld. Die seltene Teilnahme an Elternabenden führt Ruan auf die sprachlichen Barrieren sowie die berufliche Tätigkeit der Eltern zurück. Schlechte Leistungen in der Schule erklären seine Eltern mit dem Migrationshintergrund. Kurz vor dem Abitur nimmt Ruan einen unterschweligen Druck wahr, das Ansehen der Familie durch das Erlangen des Abiturs zu bewahren. Mit dem Abitur kam Ruan den impliziten Erwartungen der Eltern entgegen und erfüllte diese mit Stolz. Die anschließende Buchhändlerausbildung durchläuft Ruan ohne Schwierigkeiten und mit sehr guten Noten. Dies erklärt er mit dem Spaß am Lernen, den Lehrpersonen und seiner Leidenschaft für Bücher. Für den eigenen Bildungserfolg schreibt er seinen Eltern keinen Einfluss zu, lediglich dass „*Bildung ein wertvolles Gut sei*“, haben sie ihm vermittelt. Im Gegenteil zu seinem Vater hat die Mutter, nach der Erzählung von Ruan, die Erziehungsarbeit und auch die Vermittlung des Stellenwerts von Bildung übernommen. Ruan äußert deutlich, dass seine Eltern stolz auf ihre gebildeten Söhne sind.

Ruans Eltern unterstützen ihren Sohn wenig durch direkte schulbezogene Handlungen (z.B. bei Hausaufgaben). Sie vermitteln ihm den hohen Stellenwert von Bildung, wozu auch das Belohnen von guten Leistungen oder auch die Finanzierung von Büchern gehört. Schlechte schulische Leistungen, so scheint es, werden Ruan nicht zugeschrieben. Sie werden mit dem „*kulturellen Unterschied*“, der zum Nachteil führt, erklärt. Ruan trifft die Entscheidung, die Aufnahme einer Ausbildung nach dem Abitur, selbständig. Auch wenn Ruans Eltern keine klaren Bildungsaspirationen formulieren, existieren solche: Auf einer nicht-transparenten Art und Weise, ähnlich wie die Kommunikation via „*blinden Vertrauens*“, werden die Bildungsaspirationen der Eltern geäußert. Ruan kann gerade aufgrund der nicht-transparent formulierten Bildungsaspirationen seinen eigenlogischen

Weg entwickeln. Jedoch wird deutlich, dass es Momente gibt, in welchen er Bezug zu den realen Bildungsaspirationen der Eltern nimmt. Er verkörpert letztendlich das Ziel seiner Eltern: Er gibt an, dass seine Eltern stolz auf ihn, einen „gebildeten Sohn“, seien. Die asiatische Kultur des Herkunftslands der Eltern scheint prägend zu sein.³

Flucht der Eltern

Ähnlich wie bei Ismail wird die Flucht der Eltern und damit der Grund der Migration im Kontext des Interviews nicht näher explizit thematisiert. Für den eigenen Bildungserfolg scheint diese weniger eine ausschlaggebende Rolle gespielt zu haben. Ruan wurde sieben Jahre nach der Einreise seiner Eltern geboren. Seinen Schilderungen folgend, zeichnen sich für ihn aus den Migrationsgründen der Eltern keine direkten Aufträge oder Erwartungen an die Bildungswege der beiden Söhne ab.

4 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

An der vorgelegten Analyse zeigt sich, dass Bildungsaspirationen nicht nur in dem delegierten Bildungsauftrag der Eltern oder im Zulassen eines eigenlogischen Wegs der Kinder/Jugendlichen bestehen. Die untersuchten Fälle lassen sich weniger eindeutig einer der beiden Formen zuordnen und weisen ein eher dynamisches Verhältnis zwischen beiden Kategorien auf. Die Umsetzung der Bildungsaspirationen kann als ein dynamischer Prozess innerhalb der Pole ‚Delegation des Bildungsauftrags der Eltern‘ und dem ‚Entwickeln eines eigenlogischen Wegs‘ verstanden werden.

³ Der Fall Ruan zeigt eine Nähe zum sogenannten “Asian effect” (Sun 2011).

4.1 Methodische Erläuterung

Im Folgenden soll der Versuch unternommen werden, wie Kuckartz (2010: 178) unter Bezug auf Miles und Hubermann (1994) für die qualitative Sozialforschung vorschlägt, die Erkenntnisse der Analyse schematisch als 'Display' abzubilden (vgl. Abb. 1-3). Damit soll die reine textbasierte Diskussion der Fälle erweitert werden. "Looking at displays help us to understand what is happening and to do something – either analyze further or take action – based on that understanding" (Miles/Huberman 1994: 11). Das Ziel der Verwendung eines 'Displays' ist auch die Reduktion der Daten. Damit ist jedoch keine Quantifizierung gemeint (vgl. Miles/Huberman 1994: 11), sondern eine Visualisierung der zuvor in Text dargelegten Informationen. Die qualitativen Interviewdaten wurden zuvor in Fallzusammenfassungen transformiert/bzw. in einem ersten Schritt auf diese reduziert. Nun werden die Einzelfälle in einem nächsten Schritt einer zweiten Reduktion unterzogen und vor dem Hintergrund der Kategorien/Dimensionen Eigenlogik und Delegation eingeschätzt/eingeordnet. Grundlage für die Einordnung sind die kategorienbasierte Auswertung der Einzelfälle, inklusive der erstellten Summaries und Memos und nicht die Anzahl von Codes. Als Darstellungstyp wird eine Form des Cross-Case-Displays (Miles/Huberman 1994), indem Daten mehrerer Fälle präsentiert werden, gewählt. Nach der Form des Case-Ordered Displays werden die Einzelfälle abgebildet sowie in Beziehung zu Variablen/Kategorien gesetzt (vgl. Miles/Hubermann 1994: 187). Orientiert wurde sich an dem Modus des „Scatterplots“ (vgl. Miles/Hubermann 1994: 197 f.). Die Autoren wiesen auf die Nähe zu Diagrammen und Logik der quantitativen Forschung hin, nehmen die Figur aber für qualitative Forschung in Anspruch: "*Scatterplots* [sic] are figures that display data from all cases on two or more dimensions of interest that you think are related to each other" (Miles/Hubermann 1994: 198.). Da wir eine Dynamik abbilden wollen, haben wir uns entschieden, kein Streudiagramm, sondern ein Liniendiagramm zu verwenden.

4.2 Diskussion der Fälle

Für unseren Kontext bedeuten die methodischen Überlegungen Folgendes: Die Abbildung 1 zeigt die Dynamik der einzelnen Fälle zwischen den Kategorien Delegation und Eigenlogik, heißt den Umgang mit Bildungsaspirationen.

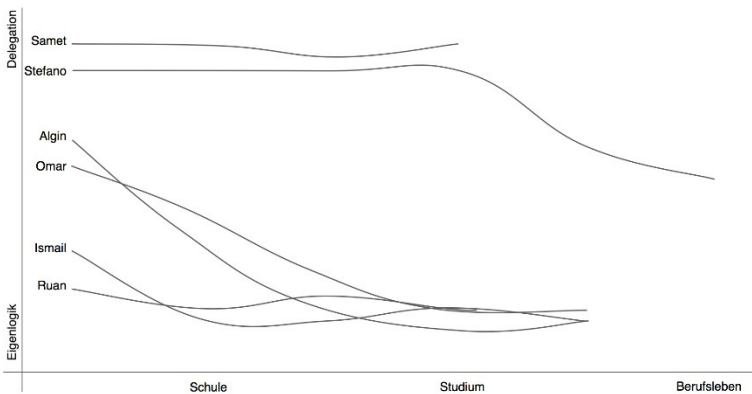


Abb. 1. Dynamik im Umgang mit Bildungsaspirationen

Samet und Stefano werden beide mit hohen elterlichen Erwartungen konfrontiert, an sie wird ein Bildungsauftrag delegiert. Samet übernimmt früh die Vorstellungen der Eltern, einer angesehenen Arbeit nachzugehen, er betont „*soziales Ansehen*“ erlangen zu wollen. Er vollzieht diesen Auftrag mit dem Medizinstudium, während Stefano an dem formulierten Ziel später zu scheitern droht. Stefano versucht zu Beginn den elterlichen Erwartungen, „*es besser zu haben*“, durch das Studium nachzukommen und nimmt auf diesem Weg das Risiko des Scheiterns in Kauf. Durch den Abbruch seines Studiums trifft Stefano eine eigene Entscheidung, absolviert eine schulische Ausbildung und arbeitet anschließend als Bautechniker. Mit diesem Berufsbild erfüllt er dennoch die Erwartungen der Eltern, jedoch löste er sich mit dem Abbruch des Studiums und dem Beginn der Ausbildung von dem elterlichen Bildungsauftrag. Es existiert ein starkes Moment der Eigenlogik, währenddessen Samet den delegierten Auftrag annimmt

und mit dem Medizinstudium zu erfüllen sucht. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die beiden jungen Männer den delegierten Bildungsauftrag der Eltern umsetzen möchten.

Omar und Algin werden mit ähnlichen Erwartungen konfrontiert. Die Eltern formulieren jedoch keinen bestimmten, klar definierten Bildungsauftrag. Sie stellen den Wert von Bildung in den Vordergrund, der sich durch die positive Konnotation guter Schulleistungen äußert. Omar wird über einen moralischen und emotionalen Zugang (Reise und Gespräche mit dem Vater) die hohe Bedeutung der Bildung vermittelt. Algin empfindet die Erwartungen der Eltern zum Zeitpunkt des Abiturs als Druck. Indem sie Schulbahntscheidungen selbst vollziehen, übernehmen beide früh die eigene Verantwortung für ihren Bildungsweg. Als Grund für die frühen eigenen Entscheidungen wird im Fall von Algin u. a. das fehlende, nötige Wissen der Eltern über das Bildungssystem benannt. Auffällig ist, dass beide öfters die Schule, einschließlich der Schulform oder den Studiengang, wechseln. Es kann als Finden des ‚eigenen Wegs‘ interpretiert werden. Die beiden Fälle zeichnen sich durch die Auseinandersetzung mit hohen, undefinierten, idealen Bildungserwartungen aus, die durch den eigenlogischen Weg, welcher über mehrere Stationen führt, scheinbar erfüllt wird. Weder Omar noch Algin berichten von realen direkten Bildungserwartungen der Eltern. Hier zeichnet sich ein Prozess über Umwege und Abbrüche, von hohen undefinierten, elterlichen Erwartungen zu einem eigenlogischen Weg ab.

Ruan und Ismail werden weniger mit realen Erwartungen konfrontiert. Beide Elternpaare formulieren vielmehr Bildungswünsche. Ismail wird in allen Bereichen bis zur Entwicklung zum jungen Erwachsenen behütend unterstützt. An ihn wird kein Bildungsauftrag, lediglich ein Minimalziel, die Aufnahme einer Ausbildung, adressiert. Ruan berichtet von blindem Vertrauen seiner Eltern und der Vermittlung des Wertes von Bildung. Gründe für dieses „*blinde Vertrauen*“ und der damit einhergehenden Eigenlogik, sieht Ruan in den beruflichen Verpflichtungen der Eltern sowie deren sprachlichen Schwierigkeiten. Obwohl sich die Unterstützungen der Eltern innerhalb der Fälle unterscheiden, ist die Qualität der Delegation im Vergleich mit den

anderen Fällen als gering einzustufen. Vielmehr entwickeln Ruan und Ismail einen eigenlogischen Weg. Der dynamische Prozess zwischen den elterlichen Erwartungen und dem eigenlogischen Weg scheint bei diesen beiden Fällen geringer.⁴

Die Fälle Samet und Ismail weisen die Parallele auf, dass an die Schwestern zeitweise höhere Erwartungen seitens der Eltern kommuniziert wurden. Ismails Eltern zeigen sich gegenüber seiner Schwester unzufrieden, würde diese „lediglich“ eine Ausbildung absolvieren. Für ihren Sohn hingegen wäre eine Ausbildung zufriedenstellend. Auch Samets Eltern sehen ihren Sohn in einer Ausbildung: „*Die haben halt gesagt okay ich schicke den Jungen zur Schule und irgendwann macht der eine Ausbildung und gut ist*“. Hingegen wurden an seine Schwestern hohe Erwartungen herangetragen, die diese durch ein Lehramt- und Medizinstudium erfüllen zu scheinen. Im Material sind Aspekte auszumachen, die anschlussfähig an die Annahme Tepeciks sind, dass sich im Kontext der intergenerativen Transmission von Bildungsaufträgen die Tradierung von Bildungsaufträgen in gleichgeschlechtlicher vor allem in weiblicher Linie vollziehe (vgl. Tepecik 2010: 281).

Während der Betrachtung der einzelnen Fälle wird deutlich, dass sich die Qualität der Bildungsaspirationen unterscheidet. So wird Stefano mit hohen und konkreten Bildungserwartungen konfrontiert, während die Aspirationen von Algins Eltern undefiniert und eher diffus bleiben. Eine Unterscheidung in idealistische und realistische Bildungserwartungen nach Stocké (2009) ist dabei erforderlich und aufschlussreich. Mit der vorliegenden Untersuchung kann diese Unterscheidung belegt werden. Des Weiteren bewerten die jungen Männer die Rolle der elterlichen Wünsche und Erwartungen für den

⁴ Eine geringe Dynamik innerhalb eines Falls bedeutet nicht, dass die Fälle keine Dynamik zwischen Delegation und Eigenlogik aufweisen. Die Analyse bei Samet zeigt, dass ein solcher Prozess zwischen Eltern und Sohn stattfindet: Exemplarisch ist die Situation der sechsjährigen Wartezeit für die Aufnahme des Medizinstudiums zu nennen, in welcher Samets Vater seinem Sohn nahelegt, als Arbeiter in einem Industriewerk anzufangen. Samet schildert, dass er sich bewusst für das Medizinstudium entschieden hat. Auch wenn der Fall Samet einen hohen Anteil elterlicher Delegation aufweist und eine Auseinandersetzung mit den elterlichen Erwartungen stattfindet, macht er sich den Auftrag zu eigen und scheint diesen in sein Identitätskonzept zu integrieren. Ein dynamischer Prozess ist auch innerhalb dieses Falls zu erkennen.

eigenen Bildungserfolg sehr heterogen. Unsere Erkenntnisse sprechen nicht nur dafür, dass Bildungsaufträge in einem dynamischen Prozess stattfinden. Es scheint, als werden die elterlichen Erwartungen mit dem eigenen Weg ausgehandelt und stehen somit gewissermaßen in einer Wechselwirkung. Die Interviewten nehmen Bezug auf die elterlichen Vorstellungen zu ihrem Bildungsweg, besonders in Phasen der Transmission.

In Bezug auf Silkenbeumer/Wernet (2012: 91) ergibt sich die Frage, inwieweit die Integration der elterlichen Aspirationen in die Identitätskonzepte der Söhne/Töchter für einen gelingenden Bildungsweg erforderlich ist. Die Frage kann an dieser Stelle auf Grund des Untersuchungsdesigns nicht beantwortet werden. Jedoch lässt es die Vermutung zu, dass die kleinste Gemeinsamkeit aller Fälle ist, dass sie eigenlogische Momente aufweisen. Darüber hinaus vollzieht sich die Dynamik der Bildungsaspirationen von der elterlichen Delegation hin zur Eigenlogik, wie in der Grafik dargestellt. Dieser Prozess kann als die Integration der elterlichen Erwartungen, gleich wie sie ausgestaltet sind, in das eigene Identitätskonzept verstanden werden.

Adoleszenz

Es kann vermutet werden, dass Adoleszenz, als Lebensphase, nicht zwangsläufig kongruent zu dem Umgang mit den Bildungserwartungen der Eltern verlaufen muss. Adoleszenz liegt der Dynamik der Bildungsaspiration zwischen Eigenlogik und Delegation vielmehr als Folie quer im Hintergrund (vgl. Abb. 2).

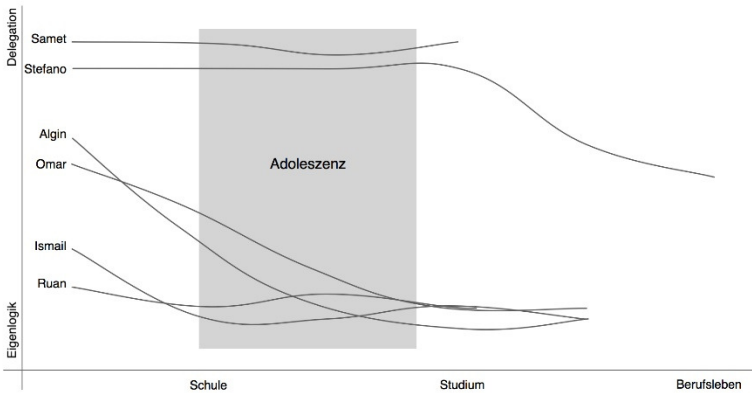


Abb. 2 Dynamik im Umgang mit Bildungsaspirationen & Adoleszenz

Der Ablösungsprozess und die Bildungsaspirationen können sich wechselseitig beeinflussen. Für Samet geht das Nachkommen der elterlichen Erwartungen u. a. mit der Sicherheit einher, auf finanzielle Unterstützung zurückgreifen zu können. Seine Eltern sorgen hier für eine finanzielle Entlastung, sodass ihr Sohn dem Medizinstudium nachkommen kann. Wie sich gezeigt hat, sind für das vorliegende Material ebenfalls hemmende Momente auszumachen, wenn die jungen Männer den Delegationen der Eltern folgen (vgl. King et al. 2001: 585). Das Zulassen eines eigenlogischen Weges ermöglicht einigen der Männer, sich auf die ‚Suche‘ nach dem für sie als richtig empfundenen Weg zu gehen, gleichwohl dies, wie im Falle von Algin, mit einer Distanzierung zur Familie und dem Auszug aus dem Elternhaus einhergeht. Diesbezüglich hat sich gezeigt, dass es bedeutsam ist, welche Unterstützung/Rückhalt (finanziell, emotionale etc.) mit den elterlichen Aspirationen und dem Zulassen des eigenen Wegs bzw. Delegationen einhergehen. Eine Ablösung vom Elternhaus scheint zum Teil auch durch die berufliche Situation der Eltern zwingend, wie der Fall von Ruan zeigt. Dieser muss und kann bereits frühzeitig eigene Entscheidungen treffen und schreibt seinem Elternhaus und dem vermittelten, eher abstrakten Bildungswert, rückblickend vergleichsweise wenig Einfluss auf den eigenen Bildungserfolg zu.

Eine vermutete allgemein hohe Bildungsaspiration in Migrantenfamilien (vgl. King/Koller 2011: 586) kann am Material ebenfalls aufgezeigt werden, gleichwohl diese sich unterschiedlich manifestiert und von eher abstrakten unkonkreten bis hin zu konkreten Erwartungen an die Söhne reichen. Erwartungen an die Söhne können umso bedrängender wirken, je leidvoller das Leben der Eltern empfunden wird (vgl. King/Koller 2015: 112). Es kann hier gesagt werden, dass sich eine solche Belastung auch durch Situationen der Geschwister zu formieren scheint. So beschreibt es Algin als Druck, der ‚einzig Normale‘ zu sein, auf den durch die Situation seiner Geschwister die Erwartungen gerichtet sind.

Verlauf aller Fälle

Das folgende Display (vgl. Abb. 3) zeigt eine Gesamtschau aller untersuchten Fälle. Mit den eben dargestellten Fällen konnte ein Einblick in das Spektrum der Fälle gegeben werden. Wie schon erwähnt und auch in dieser Abbildung zu sehen ist, folgen Samet und Stefano dem elterlichen Bildungsauftrag und zeigen eine geringe Dynamik, wobei Ruan und Ismail einen eigenlogischen Weg folgen. An den Fällen von Ruan und Algin zeigt sich die Entwicklung einer geringen Delegation des Bildungsauftrags zu einem eigenlogischen Weg.

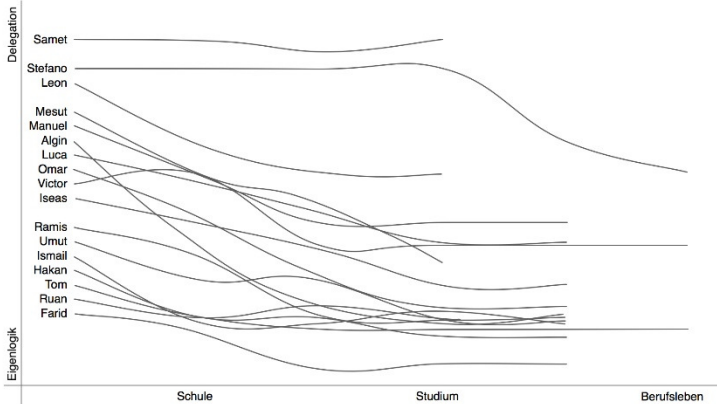


Abb. 3 Dynamik im Umgang mit Bildungsaspirationen – Gesamt

Fluchterfahrung der Familie

Wie sich gezeigt hat, wurde der Fluchthintergrund der Familie nur punktuell von den betreffenden Söhnen im Kontext ihres Bildungserfolgs thematisiert. Im Fall von Ruan und Ismail hat sich gezeigt, dass die Migration der Eltern primär nicht das Ziel verbesserter Bildungsmöglichkeiten oder einer finanziellen Statusverbesserung hatte. Dafür sprechen einerseits die fehlenden, sich explizit aus der Migration ergebenden Erwartungen und Wünsche an die Bildung der Söhne, andererseits weisen beide Elternpaare eine vergleichsweise gute finanzielle Lage sowie hohe Bildung im Herkunftsland auf. Die Migration gestaltet sich folglich weniger als ein familiäres Projekt (vgl. King et al. 2011: 593), welches die Söhne stellvertretend zu Ende bringen müssen. Dies spiegelt sich in den Bildungsverläufen von Ismail und Ruan wider. Ismail weist eine vergleichsweise hohe Eigenlogik auf, wohingegen Ruan die partiell wahrgenommene Delegation in Form von Druck, auf das nähere soziale Umfeld der Familie zurückführt. Lediglich für Algins Vater scheinen sich aus der Flucht

spezifische und explizit benannte Wünsche an die Bildung seiner Kinder abzuleiten. Diese werden Algin nach eigenen Angaben durch eine Reise und somit der Konfrontation mit den damaligen Lebensumständen seiner Eltern bewusst.

Es kann vermutet werden, dass die Flucht teilweise nicht selbst erlebt wurde (vgl. Algin und Ismail) und dieser daher wenig Bedeutung zugesprochen oder aber nicht in Zusammenhang mit dem eigenen Bildungserfolg gesehen wird.⁵ In den Fällen hat die Form der Migration wenig Relevanz für den eigenen Bildungsweg.

5 Ausblick

Wie die Analyse aufzeigen konnte, ist das Konzept der Delegation und Eigenlogik von King/Koller anschlussfähig. Wir konnten es für die Analyse der elterlichen Bildungsaspirationen und deren Transformation in Bildungsbiografien junger Migranten nutzen und es um die Dimension Dynamik erweitern. Der Umgang mit den elterlichen Bildungsaspirationen ist aus der Perspektive der untersuchten jungen Männer als dynamisch zu beschreiben.

Die für die Analyse zu Grunde gelegte Untersuchung unterscheidet sich von der von King/Koller, sodass unsere Erkenntnisse eine andere Perspektive betrachten. Im Besonderen konnte der Aspekt der Adoleszenz bei der Erhebung und Auswertung weniger stark fokussiert werden. Gleichwohl das um „Eigenlogik“ und „Delegation“ erweiterte Aspirationsverständnis aufschlussreiche Analysen ermöglicht, kommen wir zu der Annahme, dass das theoretische Konzept Bildungsaspiration bestimmte Aspekte, die in der Transmission von Bildungsaufträgen zum Tragen kommen, nicht zum Vorschein bringt. Außen vor bleibt dabei etwa das konkrete Handeln der Eltern, denn Aspirationen meinen Bildungsbestrebungen, -erwartun-

⁵ Auch kann es sein, dass das Reflexionswissen der Interviewten nicht durch die Interviews erhoben oder durch die Auswertungsmethode erfasst wurde. Ein anderes Forschungsdesign, welches Interviews mit den Eltern integriert, kann diesen Analysefokus erweitern.

gen und -wünsche. Von Interesse wäre daher die Befragung von Eltern bildungserfolgreicher Migrant_innen. Deren Bildungsvorstellungen und die Vermittlung an die nächste Generation ließen sich entlang der Differenzierung nach eigenlogischen und delegierten Momenten nachzeichnen und am Material belegen. Wie anhand des Materials herausgearbeitet werden konnte, sind elterliche Bildungsaspirationen und -interessen oftmals mit der sozialen Praxis gekoppelt. Dabei zeigen sich unterstützende Leistungen und Handlungen der Eltern nicht immer deckungsgleich zu den jeweiligen Erwartungen und Wünschen. Individuell und kontextabhängig kann dies zum Teil mit fehlenden Unterstützungsmöglichkeiten erklärt werden. Darüber hinaus erklären die Bildungsaspirationen der Eltern nicht in allen Fällen den späteren Bildungserfolg. Vielmehr muss hierfür zum einen der als dynamisch beschriebene Prozess innerhalb der Familien in den Blick genommen werden und zum anderen nach Ressourcen – auf welche bildungserfolgreiche Migrant_innen zurückgreifen können – gefragt werden.

Literatur

- Behrensen, B./Westphal, M. (2009): Beruflich erfolgreiche Migrantinnen. Rekonstruktionen ihrer Wege und Handlungsstrategien, Expertise im Rahmen des Nationalen Integrationsplans im Auftrag des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF), IMIS Beiträge (Themenheft), Osnabrück.
- Behrensen, B./Westphal, M. (2010): Trotz Benachteiligung erfolgreich im Beruf: Migrantinnen und ihre schulischen Wege. In: Herwartz-Emden, L./Schurt, V./Waburg, W. (Hrsg.): Mädchen in der Schule – Empirische Studien zu Heterogenität in monoedukativen und koedukativen Kontexten. Opladen & Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich.
- Hummrich, M. (2002): Bildungserfolg und Migration. Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft. Opladen: Leske+Budrich.

- Kämpfe, K./Westphal, M. (2014): Bildungs- und Berufserfolg im Kontext von Migration, Familie und Geschlecht. In: *Migration und Soziale Arbeit* 36, H. 1, S.1-8.
- Kao, G. (2004): Parental Influences on the Educational Outcomes of Immigrant Youth. In: *International Migration Review* 38, H. 2, S. 427-449.
- King, V. (2006): Ungleiche Karrieren. Bildungsaufstieg und Adoleszenzverläufe bei jungen Männern und Frauen aus Migrationsfamilien. In: King V./Koller, H.-C. (Hrsg.): *Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*, 2. Aufl. Wiesbaden 2006, S. 27–46.
- King, V. (Hrsg.)/H.-C. Koller (2009): *Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*. 2. erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS.
- Koller, H.-C./Carnicer, J./King, V./Subow, E./Zölch, J. (2010): Educational Development and Detachment Processes of Male Adolescents from Immigrant Families. In: *Journal of Identity and Migration Studies* 4, H. 2, S. 44–60.
- King, V./Koller, H.-C./Zölch, J./Carnicer, J. (2011): Bildungserfolg und adoleszente Ablösung bei Söhnen aus türkischen Migrantenfamilien. Eine Untersuchung aus intergenerationaler Perspektive. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14, H. 4, S. 581-601.
- King, V./Koller, H.-C. (2015): Jugend im Kontext von Migration Adoleszente Entwicklungs- und Bildungsverläufe zwischen elterlichen Aufstiegserwartungen und sozialen Ausgrenzungserfahrungen. In: Sandring, S./Helsper, W./Krüger, H.-H. (Hrsg.): *Jugend: Theoriediskurse und Forschungsfelder*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 105-127.
- Kuckartz, U. (2010): *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. 3. aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3. durchges. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.

-
- Miles, M.B./Huberman, A.M. (1994): *Qualitative Data Analysis*. An Expanded Sourcebook. Second Edition. Thousand Oaks: London, New Delhi: SAGE Publication.
- Silkenbeumer, M./Wernet, A. (2012): *Die Mühen des Aufstiegs. Von der Realschule zum Gymnasium: Eine Fallrekonstruktion zur subjektiven Bewältigung des Schulformwechsels*. Pädagogische Fallanthologie, Bd. 9. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Stocké, V. (2009). *Realistische Bildungsaspirationen. Idealistische Bildungsaspirationen*. In: Glöckner-Rist, A. (Hrsg.): *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen*. Bonn: GeSIS.
- Stocké, V. (2013): *Bildungsaspirationen, soziale Netzwerke und Rationalität*. In: Becker, R./Schulze, A. (Hrsg.): *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen*. Wiesbaden: VS, S. 269-298.
- Sun, Y. (2011): *Cognitive advantages of East Asian American children: When do such advantages emerge and what explains them?* In: *Sociological Perspectives* 54, H. 3, S. 377–402.
- Tepecik, E. (2010): *Bildungserfolg mit Migrationshintergrund. Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft*. Wiesbaden: VS.
- Westphal, M./Kämpfe, K. (2013): *Family Socialization, Gender and Educational Success*. In: Geisen, T./Studer, T./Yildiz, E. (Hrsg.): *Migration, Familie und Soziale Lage. Beiträge zu Bildung, Gender und Care*, Wiesbaden, VS Verlag, S. 81-103.
- Witzel, A./Reiter, H. (2012): *The problem-centred Interview: principles and practice*. Los Angeles: SAGE.

„du kannst es nicht mit den Deutschen aufnehmen, vergiss es“ – Stereotype Threat und die Auswirkungen auf Bildungsaspirationen von Schülern mit Migrationshintergrund

Kirsten Mühlenhoff

1 Einführung

Die PISA-Schulleistungsstudien der OECD haben gravierende Disparitäten zwischen Schüler_innen mit und ohne Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem aufgezeigt. So verdeutlichen die Ergebnisse dieser standardisierten Tests, dass Deutschland im internationalen Vergleich eines der Länder ist, in dem die Diskrepanz zwischen den Leistungen beider Gruppen am größten ist. Als Ursachen für die geringeren Leistungen werden vor allem zwei Faktoren diskutiert: (1) der sozio-ökonomische Status der Familien und (2) die mangelnden Sprachkenntnisse. Dass jedoch noch weitere Faktoren für das schlechtere Abschneiden verantwortlich sein müssen, verdeutlicht die Tatsache, dass auch unter Berücksichtigung beider Faktoren der Unterschied – auch wenn er geringer wird – weiterhin signifikant bleibt (vgl. Martiny et al. 2013: 397f.).

Da die Interaktion zwischen Angehörigen unterschiedlicher Gruppen überwiegend durch Stereotype geprägt wird, ist anzunehmen, dass Stereotype auch bei Bildungsleistungen und -prozessen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wirksam werden und diese beeinflussen.¹ Dabei kann zwischen (1) direkten

¹ Stereotype sind im täglichen Leben allgegenwärtig. Als eine Art Wahrnehmungs- und Denkmuster kommt ihnen eine „handlungserleichternde Funktion“ (Strasser

und (2) indirekten Einflüssen durch Stereotype unterschieden werden: Erstere ergeben sich aus dem Umstand, dass Schüler_innen im Schulalltag direkt und unmittelbar stereotypen Urteilen und ihren Konsequenzen ausgesetzt sind. Stereotype können allerdings auch indirekt Wirkung entfalten, wenn die Betroffenen ihnen nicht unmittelbar ausgesetzt sind, die Stereotype aber dennoch das akademische Selbstkonzept der eigenen Person und die Selbstwahrnehmung beeinflussen. Bisherige Forschungsergebnisse legen nahe, dass gerade diesem indirekten Effekt, der mit dem Begriff des *Stereotype Threat* beschrieben wird, eine besondere Bedeutung hinsichtlich der Bildungsprozesse von stereotypisierten Gruppen zukommt (vgl. Strasser 2012: 192). Auch wenn die negativen Auswirkungen von ethnisch, kulturell oder sozial geprägten Stereotypen auf Bildungsprozesse bislang vornehmlich für Angehörige nordamerikanischer Minderheiten untersucht wurden, so lässt sich dieser Einfluss auch für in Deutschland lebende Minderheiten vermuten. Qualitative Studien belegen, dass sich Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund hierzulande über bestehende gesellschaftliche Stereotype u. a. in Bezug auf „Fähigkeiten, Motivation, Anstrengungsbereitschaft“ ihrer Gruppe bewusst sind (Strasser/Hirschauer 2009, zit. nach Herwartz-Emden/Strasser 2013: 374f.). Vor diesem Hintergrund ist anzunehmen, dass ihr akademisches Selbstkonzept und ihre Begabungswahrnehmung ebenfalls durch bestehende gesellschaftliche Stereotype beeinflusst werden. Dies kann folglich Auswirkungen auf ihre schulischen Leistungen bzw. ihre Bildungsaspirationen haben.

Der vorliegende Beitrag zeigt auf, wie und unter welchen Bedingungen Schüler mit Migrationshintergrund im schulischen Alltag von negativen Stereotypen bedroht sind und welche Effekte dies auf ihre schulischen Leistungen und Bildungsaspirationen haben kann. Zu diesem Zweck werden die Bildungsverläufe von 17 bildungserfolgreichen Schülern mit Migrationshintergrund (vgl. Kämpfe/Westphal in diesem Band) vor dem Hintergrund der Bedrohung durch negative

2012: 191) zu, denn sie helfen Komplexität zu reduzieren. Aronson et al. (2004: 486) verstehen sie als eine „Generalisierung über eine Gruppe von Menschen, bei der man praktisch allen Mitgliedern der Gruppe identische Eigenschaften zuschreibt, ohne Beachtung gegebener Variationen unter den Mitgliedern“.

Stereotype (*Stereotype Threat*) analysiert. Bildungsaspirationen werden dabei als Folge von Selbstbewertungsprozessen verstanden. Aus diesem Grund wird ein besonderes Augenmerk auf die Beeinflussung des akademischen Selbstkonzepts durch *Stereotype Threat* gelegt.² Anhand von drei Konstellationen werden unterschiedliche Bedingungen und Wirkungsweisen von *Stereotype Threat* veranschaulicht und damit einhergehende effektmindernde Faktoren bzw. Bewältigungsstrategien aufgezeigt.

2 *Stereotype Threat* – Theoretischer Hintergrund und Stand der Forschung

Der englische Begriff des *Stereotype Threat* bezeichnet ein Gefühl der Bedrohung, das Betroffene immer dann erleben, wenn sie befürchten, aufgrund eines negativen fähigkeitsbezogenen Stereotyps über die eigene Gruppe beurteilt und/oder behandelt zu werden bzw. selbiges durch ihr eigenes Verhalten unbeabsichtigt zu bestätigen (vgl. Schoeffer 2012: 66). Als Resultat einer „spezifischen Person-Umwelt-Interaktion“ (Strasser 2012: 198) beeinflussen eine Reihe kontextueller und individueller Faktoren, ob und in welchem Ausmaß *Stereotype Threat* erlebt wird. In der Konsequenz beeinträchtigt *Stereotype Threat* sowohl kurz- als auch langfristig die intellektuelle Leistungsfähigkeit Betroffener und kann dabei unterschiedliche Auswirkungen nach sich ziehen. So beeinträchtigt dessen Wirkung nicht nur das Verhalten in bestimmten Leistungs- oder Testsituationen, so dass Betroffene nicht ihr gesamtes Potential ausschöpfen können, sondern es führt darüber hinaus dazu, dass sie Verhaltensweisen entwickeln, die sich kontra-

²Das Selbstkonzept (self-concept) kann als eine Art „Gedächtnisstruktur“ (Zurbriggen 2016: 15), welche die Gesamtheit der Ansichten einer Person über sich selbst und die eigenen Fähigkeiten beinhaltet, verstanden werden. Das fähigkeitsbezogene oder auch akademische Selbstkonzept ist ein Teil des Selbstkonzepts und umfasst die Beurteilung und Einschätzung der eigenen schulischen Fähigkeiten (vgl. ebd.: 2). Diese „subjektiven Kompetenzüberzeugungen“ (Faber 2013: 329) sind das Resultat sozialer Vergleichsprozesse und der damit einhergehenden Erfahrung von Erfolg und Misserfolg (vgl. ebd.: 328f.).

produktiv auf ihre Bildungsleistungen auswirken: Reduzierte Leistungserwartungen, eine mangelnde Leistungsbereitschaft sowie das Meiden von Herausforderungen sind mögliche Resultate einer Bedrohung durch negative Stereotype. In letzter Konsequenz kann dies zur Folge haben, dass sich Betroffene von den entsprechenden Lerngebieten distanzieren und schulischer Erfolg als unwichtig erachtet wird. Dieses Verhalten kann langfristig die Bildungsentwicklung und -aspiration beeinträchtigen (vgl. Schoefield 2012: 66f.).

Der theoretische Ansatz des *Stereotype Threat*, der in Deutschland in der wissenschaftlichen Literatur vielfach als „Bedrohung durch Stereotype“ bezeichnet wird, geht auf Claude M. Steele (1997) bzw. Steele und Aronson (1995) zurück und wurde ursprünglich zur Erklärung von Leistungsunterschieden zwischen afroamerikanischen und weißen Studierenden entwickelt. Ausgangspunkt ist ihre Annahme, dass das Vorhandensein negativer fähigkeitsbezogener Stereotype über bestimmte Gruppen das intellektuelle Leistungsvermögen von Mitgliedern der jeweiligen Gruppe beeinträchtigt: “It is the social-psychological threat that arises when one is in a situation or doing something for which a negative stereotype about one’s own group applies. This predicament threatens one with being negatively stereotyped, with being judged or treated stereotypically, or with the prospect of conforming to the stereotype” (Steele 1997: 614). Negative Stereotype, so die Argumentation, wirken sich im Sinne einer *Self-fulfilling Prophecy* auf die Leistungsfähigkeit derjenigen aus, die von ihnen betroffen sind. Tatsächlich konnte in einer Vielzahl von Experimenten nachgewiesen werden, dass die schulischen Leistungen von Schüler_innen bei der Aktivierung negativer Stereotype signifikant beeinträchtigt werden. So fielen die Leistungen afroamerikanischer Student_innen im Vergleich zu den Ergebnissen weißer Student_innen schlechter aus, wenn zuvor negative Stereotype aktiviert wurden (vgl. Diehl/Fick 2016: 260).

In den letzten Jahrzehnten konnte anhand von vielfältigen Studien gezeigt werden, dass das „Phänomen *Stereotype Threat* zum einen sehr stabil und zum anderen breit generalisierbar ist“ (Schauenburg 2012: 170). So konnten die Auswirkungen von Stereotypen auf die

Leistungsfähigkeit von Mitgliedern unterschiedlicher Gruppen in diversen Bereichen erfasst werden.³ Dies verdeutlicht, dass es sich hierbei um ein „allgegenwärtiges und kulturunabhängiges Phänomen“ (Alexander/Schofield 2006: 16) handelt. Während die kurzfristigen Auswirkungen von *Stereotype Threat*, zum Beispiel auf Testleistungen, relativ gut erforscht sind, liegen für die längerfristigen Auswirkungen, wie beispielsweise Effekte auf Bildungsaspirationen, die Berufswahl oder die Motivation eine akademische Laufbahn einzuschlagen, bislang kaum empirische Befunde vor (z.B. Rydell et al. 2010; Taylor/Walton 2011; Woodcock et al. 2012). Keine der dazu vorliegenden Studien hat explizit Menschen mit Migrationshintergrund zum Inhalt (vgl. Appel et al. 2015: 11).

In Deutschland ist der Ansatz der Bedrohung durch *Stereotype* noch recht neu und wird erst seit kurzem zur Erklärung von Disparitäten zwischen Schüler_innen mit und ohne Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem herangezogen. Die Bedeutung des Ansatzes für den deutschen Kontext ist an dieser Stelle jedoch zu betonen, denn es ist nicht von der Hand zu weisen, dass auch hierzulande negative fähigkeitsbezogene *Stereotype* gegenüber Angehörigen bestimmter Migrantengruppen bestehen. Auch wenn deren Existenz bislang nur durch wenige wissenschaftliche Befunde belegt wurde (Asbrock 2010; Froehlich et al. 2016a; Kahraman/Knoblich 2000), so liefern diese jedoch Hinweise darauf, dass *Stereotype* hinsichtlich der Fähigkeiten einzelner Migrantengruppen, insbesondere gegenüber Migrant_innen türkischer Herkunft, bestehen. Spätestens seit dem Erscheinen des umstrittenen – aber ebenso erfolgreichen – Buchs *Deutschland schafft sich ab. Wie wir unser Land aufs Spiel setzen* von Thilo

³ So wurde *Stereotype Threat* u. a. dokumentiert für Frauen und mathematische Fähigkeiten (z.B. Keller 2002), für Senior_innen in Bezug auf Gedächtnisleistungen (z.B. Levy 1996), Personen mit niedrigem sozio-ökonomischen Status hinsichtlich Sprach- und Leistungstests (z.B. Croizet/Dutrevis 2004) sowie für andere in den USA lebende ethnische Minoritäten, beispielsweise Menschen lateinamerikanischer Herkunft (z.B. Gonzales et al. 2002). Appel et al. (2015) haben ferner eine umfangreiche Metaanalyse vorgelegt, welche auf Basis von 19 Einzelstudien, die Auswirkungen von *Stereotype Threat* auf Leistungen ausgewählter Einwanderergruppen in Europa und Nordamerika dokumentiert.

Sarrazin (2010) und der im Zuge dessen in der medialen Öffentlichkeit breit geführten Diskussion über die vermeintlich geringeren intellektuellen Fähigkeiten oder gar genetischen Voraussetzungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund besteht kein Zweifel daran, dass auch hierzulande derartige Stereotype existieren. Inwieweit Lehrkraft-Schüler_in-Beziehungen von Stereotypen geprägt sind und welche Auswirkungen dies auf die Leistungsfähigkeit von Schüler_innen bestimmter Migrantengruppen hat, wurde ebenfalls erst in neuester Zeit durch verschiedenen Studien untersucht (z. B. Froehlich et al. 2016a; Glock/Krolak-Schwerdt 2013; Lorenz et al. 2016). Da Steeles (vgl. 1997: 614) Argumentation zufolge jedoch nicht die tatsächliche Existenz und Verbreitung eines Stereotyps, sondern vielmehr die subjektive Überzeugen der Betroffenen über das Vorhandensein von Stereotypen Voraussetzung zum Erleben von *Stereotype Threat* ist, betont Diefenbach (2010: 127) die Bedeutung der Frage danach, „ob Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien ein Stereotyp über die eigene Gruppe hinsichtlich ihrer intellektuellen Fähigkeiten oder ihres Willens zum schulischen Erfolg wahrnehmen oder nicht“.

Eine erste Überblicksarbeit über das Konzept des *Stereotype Threat* und diesbezügliche vorliegende Erkenntnisse wurde 2006 im Rahmen der fünften Forschungsbilanz „Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg“ (Alexander/Schofield 2006) durch die Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) vorgelegt. Dennoch liegen bislang für Deutschland nur vereinzelte Studien vor, die die Auswirkungen von *Stereotype Threat* auf die Leistungen von Schüler_innen mit Migrationshintergrund erforscht haben. Die Ergebnisse dieser Studien (Martiny et al. 2014; Froehlich et al. 2016b) bestätigen die Annahme, dass auch in Deutschland die Leistungen von Schüler_innen mit Migrationshintergrund durch die Aktivierung negativer fähigkeitsbezogener Stereotype signifikant beeinträchtigt werden (vgl. Martiny et al. 2013: 399). So konnten Martiny et al. (2014) erstmalig in Deutschland einen *Stereotype Threat*-Effekt bei Schüler_innen mit türkischem Migrationshintergrund nachweisen. Auch wenn in neuester Zeit erste Studienergebnisse vorgelegt wurden, kann der Forschungsstand als

defizitär beschrieben werden. Derzeit sind noch viele Fragen nach Bedeutung und Langzeitauswirkungen von *Stereotype Threat*, seinen kontextuellen Bedingungen sowie möglichen Strategien und Faktoren zur Abschwächung von Effekten offen und müssten zum Gegenstand zukünftiger Forschung werden. Ferner ist bislang ungeklärt, welche Rolle den Lehrkräften, ihren Erwartungshaltungen sowie der Lehrkraft-Schüler_in-Beziehung zukommt. Der vorliegende Beitrag soll erste Antworten auf diese Fragen geben.

3 Stereotype Threat – Kontextuelle Bedingungen, Wirkungsweisen und Auswirkungen auf Bildungsaspirationen von Schülern mit Migrationshintergrund

Im Folgenden werden anhand von drei Konstellationen unterschiedliche Wirkungsweisen von *Stereotype Threat* aufgezeigt. Die Konstellationen sind das Ergebnis einer querschnittlichen Auswertung des Interviewmaterials von 17 bildungserfolgreichen jungen Männern mit Migrationshintergrund, die retrospektiv über ihre schulische Sozialisation berichten. Diese wurden im Rahmen der BeMM-Studie erhoben (vgl. Kämpfe/Westphal in diesem Band). Es zeigt sich, dass alle der Befragten im Laufe ihrer Schulzeit mit *Stereotype Threat* konfrontiert waren. Hinsichtlich der Intensität des Erlebens sowie dessen Auswirkungen lassen sich jedoch signifikante Unterschiede beobachten. Es zeigt sich, dass die Konstellation bzw. das Zusammenwirken verschiedener kontextueller Umstände *Stereotype Threat*-Effekte bedingen. So lassen sich im Kern drei verschiedene Konstellationen herausarbeiten:

1. Ausgeprägte *Stereotype Threat*-Effekte gehen mit einem negativen akademischen Selbstkonzept einher und führen zu niedrigen Bildungsaspirationen.
2. Kontextfaktoren schwächen das akademische Selbstkonzept, verstärken *Stereotype Threat*-Effekte und beeinträchtigen so die Bildungsaspirationen.

3. Positive akademische Selbstkonzepte und eine hohe Identifikation mit der Mehrheitsbevölkerung minimieren Stereotype Threat-Effekte und gehen mit hohen Bildungsaspirationen einher.

Zum besseren Verständnis der verschiedenen Wirkungsweisen von Stereotype Threat werden im Folgenden die unterschiedlichen Konstellationen detailliert dargestellt. Zunächst werden die jeweiligen Rahmenbedingungen zum Erleben von *Stereotype Threat* und die sich daraus ergebenden Auswirkungen erörtert, um im Anschluss daran die Faktoren, die zur Überwindung von *Stereotype Threat*-Effekten beigetragen haben, aufzuzeigen.

3.1 Konstellation 1: Ausgeprägte *Stereotype Threat*-Effekte – negatives akademisches Selbstkonzept – niedrige Bildungsaspirationen

Dass *Stereotype Threat* Bildungsaspirationen beeinträchtigen kann, zeigt sich an den überaus negativen akademischen Selbstkonzepten und den Bildungsverläufen der Schüler dieser Konstellation. Die folgende Darstellung verdeutlicht, wie sehr sich die Bedrohung durch Stereotype langfristig auf die akademischen Selbstkonzepte der Schüler ausgewirkt hat und welche weitreichenden Konsequenzen dies auf ihre Berufs- und Studienentscheidungen hatte.

Rahmenbedingungen

Die akademischen Selbstkonzepte der Schüler wurden maßgeblich durch die Vorstellung geprägt, dass sie aufgrund ihrer ethnischen bzw. sozialen Herkunft nicht bildungserfolgreich sein können:

„Ich (...) wollte eigentlich nicht studieren, weil meine Eltern quasi nach Deutschland gekommen sind, auch hier in Deutschland jetzt nicht so, ich würde sagen, hohe Berufe haben. Also mein Vater war Busfabriker hier in Deutschland, meine Mutter Hausfrau und da hatte ich eher so Respekt vor dem Studieren,

Stereotype Threat und die Auswirkungen auf Bildungsaspirationen

*vor allem weil ich auch-, ich würde sagen, sprachlich jetzt in Deutschland jetzt auch nicht so gewandt bin und deswegen hatte ich immer so Respekt vor dem Studieren und deswegen wollte ich eher eine Ausbildung machen im kreativen Bereich.“
(Luca, Maschinenbaustudent)*

Wie das Zitat verdeutlicht, hatte das negative akademische Selbstkonzept gravierende Auswirkungen auf die Bildungsaspirationen der Schüler. So stellte ein Durchlaufen der höheren Bildungslaufbahn sowie die anschließende Aufnahme eines Studiums für diese Schüler zunächst keine denkbare Option dar: „Dann habe ich in der 10. Klasse meine Mittlere Reife geschafft [...] und danach wollte ich eigentlich eine Ausbildung machen. FOS und so kam für mich gar nicht in Frage“ (Ramis, Student der Volkswirtschaftslehre). Vielmehr hatten die Schüler mehrheitlich die Vorstellung eine Ausbildung zu beginnen und praktisch zu arbeiten: „Deswegen wollte ich irgendwie was Handwerkliches oder was Aus-, eine Ausbildung machen und arbeiten“ (Luca). Dass sie schließlich das Abitur erwarben und ein Studium aufgenommen haben, war oftmals dem Umstand geschuldet, dass sie mangels Alternativen keine andere Wahl hatten, als weiter zur Schule zu gehen: „Das war eher schon ja so eine spontane Entscheidung, dass ich überhaupt studieren will, weil ich keine Ausbildung bekommen habe und ich quasi nicht zuhause nichts machen wollte“ (Luca). Diese nicht ganz freiwillige „spontane Entscheidung“ wird sowohl von Luca als auch von anderen Befragten in der Rückschau jedoch als wesentlicher Faktor für den sich anschließenden Bildungserfolg erachtet.

Im Material lassen sich Hinweise auf zwei bedeutende Einflussfaktoren finden, die wesentlich zur Entwicklung eines durch negative Stereotype geprägten Selbstbildes der Schüler beigetragen haben: Zum einen waren es die Eltern und zum anderen die Freunde bzw. *peers*. Die Eltern übten insofern einen wichtigen Einfluss auf die Ausprägung des negativen akademischen Selbstkonzepts der Schüler aus, dass sie ihre eigene Vorstellung darüber, dass man als Migrant_in in Deutschland nicht bildungserfolgreich sein könne, an ihre Kinder tradierten. Anstatt als selbstbewusste und handlungsfähige Akteure bei

der schulischen Bildung ihrer Kinder aufzutreten, nahmen sie vielmehr eine passive Rolle ein, die durch Unkenntnis, Unsicherheit und schließlich Handlungsunfähigkeit charakterisiert war. Schlechte Noten ihrer Kinder entschuldigten sie vor dem Hintergrund ihres eigenen Migrationshintergrundes und nahmen diese als natürlich gegeben hin:

„Und die schlechten Noten, die ich nach Hause brachte, haben sie damit erklärt, dass die selber Ausländer sind. Also, dass die nicht die Möglichkeit haben mich zu fördern. [...] Und das haben sie hingenommen, sie haben dann erklärt: naja wir selber nicht hier aufgewachsen, wir kennen die deutsche Geschichte nicht beziehungsweise ähm das politische System hier nicht, wir kennen, wir können die deutsche Sprache nicht so gut und deswegen können wir das unserem Kind auch nicht weitergeben und deswegen ist es auch nicht verwundernswert wenn er nicht grad gute Noten darin hat.“ (Ruan, Lehramtstudent)

Das von Selbstzweifeln geprägte Bild seiner Eltern erachtet Luca in der Rückschau als eine „Barriere“ und beschreibt die damalige familiäre Situation wie folgt: *„Ja, dadurch, dass meine Eltern mir nicht helfen konnten mit der Entscheidung zu studieren oder nicht zu studieren, da sie auch Respekt davor hatten [...], denke ich mal, war das schon eine Barriere für mich.“* Die durch negative Stereotype beeinflussten Vorstellungen der Eltern prägten maßgeblich das akademische Selbstkonzept ihrer Kinder. Es scheint als hätten diese Vorstellungen einen größeren Einfluss auf die akademischen Selbstkonzepte der Kinder ausgeübt, als deren tatsächliche Leistungen und Fähigkeiten (vgl. Strasser 2012: 194).

In einem anderen Fall waren es nicht die Eltern, die das akademische Selbstkonzept des Schülers prägten, sondern der Freundeskreis. Selbst durch negative Stereotype voreingenommen und offensichtlich desillusioniert, vermittelten Ramis' türkische Freunde ihm das Bild, dass Deutsche wesentlich intelligenter seien als Türken: *„Die Türken haben dann gesagt, die Deutschen sind alle intelligenter, [...] du kannst es nicht mit den Deutschen aufnehmen, vergiss es, vergiss es und so“ (Ramis).* Ramis, der selber einen türkischen Hintergrund hat, legte sehr viel Wert auf

die Meinung seiner Freunde und ließ sich daher leicht von ihnen beeinflussen. So übernahm er die Auffassung seiner Freunde ohne sie zu hinterfragen und erachtete diese als selbstverständlich. Für ihn stand damit fest, dass er als Türke weniger intelligent sei als Deutsche und somit auch nicht bildungserfolgreich sein könne.

Eine gestörte Lehrkraft-Schüler_in-Beziehung, wie sie zum Teil von den Befragten beschrieben wird, trug schließlich dazu bei, dass bestehende negative akademische Selbstkonzepte bekräftigt wurden. So intensivierten die Konfrontation mit negativen fähigkeitsbezogenen Stereotypen sowie die damit einhergehende Erwartungshaltung seitens einiger Lehrer die Selbstwahrnehmung der Schüler:

„Die hat dann immer so schleichende Sachen gesagt, wie ‚Ja Türken sind doch auch immer so, ihr heiratet doch ganz viel, wieso wollen Sie denn das machen, machen Sie doch eine Ausbildung‘ und solche Sachen. Sie hat mir halt zu verstehen gegeben, dass ich nichts Großes im Leben erreichen werde.“
(Ramis)

Die Erwartungshaltung der Lehrer_innen bestätigte die Annahme der Schüler, dass sie aufgrund ihrer Herkunft nicht bildungserfolgreich sein könnten. Schließlich verfestigte sich bei ihnen der Eindruck *„Aus mir wird sowieso nichts“* (Luca). Das Bewusstsein der Schüler hinsichtlich der geringen Erwartungshaltungen seitens der Lehrkräfte an ihre Leistungen beeinträchtigte zusätzlich die Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten und Leistungen (vgl. Schofield/Alexander 2012: 72). Auf diese Weise wurde das bereits indirekt durch *Stereotype Threat* geformte negative akademische Selbstkonzept durch die direkten Einflüsse von Stereotypen manifestiert.

Auswirkungen von Stereotype Threat

Die Annahme bzw. die Befürchtung im schulischen Bereich auf Basis von negativen fähigkeitsbezogenen Stereotypen beurteilt und behandelt zu werden, rief bei den Schülern Reaktionen und Verhaltensweisen hervor, die dazu führten, dass gerade diese Stereotype durch sie bestätigt wurden. Diese *Self-fulfilling Prophecy* ist eine charakteristische

Konsequenz des Erlebens von *Stereotype Threat* (vgl. Diefenbach 2010: 125). Gerade die kontinuierliche Auseinandersetzung mit negativen leistungsbezogenen Stereotypen, wie beispielsweise das von Ramis verinnerlichte Stereotyp „Türken sind weniger intelligent als Deutsche“ führte zu einer generalisierten Angst gegenüber dem schulischen Bereich. Dementsprechend waren die Schüler sehr zurückhaltend und introvertiert und verfügten nur über ein geringes Selbstbewusstsein. Sie vermieden es im Mittelpunkt zu stehen und beteiligten sich daher – wenn überhaupt – nur wenig am Unterrichtsgeschehen. Welche enorme Bedeutung dabei ihr Migrationshintergrund spielte, verdeutlicht das folgende Zitat von Ruan:

„Ich habe mich nie gesagt nie gemeldet, ich habe mich nicht getraut, ich wollte nichts Falsches sagen. [...] Ich hab [...] das Gefühl gehabt, ähm, ich bin ausländisch, ich bin Ausländer und, ähm, das wäre noch fataler, wenn ich was Falsches sagen würde.“

Die schulische Situation war demzufolge vielfach von Angst und Überforderung geprägt. Hierbei handelt es sich um ursächliche Faktoren, die für die Beeinträchtigungen von Leistungen durch *Stereotype Threat* verantwortlich gemacht werden (vgl. Alexander/Schofield 2006: 28f.). Sie fühlten sich ständig der Bedrohung ausgesetzt, aufgrund ihres Migrationshintergrundes Fehler zu machen und reagieren darauf mit gesenkten Erwartungen hinsichtlich der eigenen Leistung:

„ich würde sagen, bei manchen Sachen hatte ich sogar überhaupt gar keinen, äh, Drang mich zu verbessern, weil-, weiß ich nicht, ich weiß nicht wieso, kann ich auch gar nicht erklären. Vielleicht konnte ich mich gar nicht verbessern.“ (Luca)

Die Wirkungsweise von *Stereotype Threat* wird hier sehr deutlich: Das Selbstvertrauen der Schüler wurde untergraben und es kam folglich zu einer niedrigen Erwartungshaltung hinsichtlich der eigenen Fähigkeiten und Leistungen, was wiederum die tatsächlichen Leistungen beeinträchtigte (vgl. ebd.: 30).

Schulische Herausforderungen und Misserfolge führten bei den Schülern zu Stress und Überforderung, was schließlich in Resignation mit einhergehender Demotivation resultierte. Schlechte Noten wurden von den Schülern als gegeben hingenommen. Ihr negatives akademisches Selbstkonzept sowie ihre Erwartung mit negativen Stereotypen und deren Konsequenzen konfrontiert zu werden, machten sie handlungsunfähig. So waren sie der Auffassung, ihre Situation nicht aktiv verändern zu können:

„Ich hab das hingenommen, ich hab das hingenommen, weil ich es nicht besser konnte oder das Gefühl hatte, es nicht besser zu können. Und deswegen dachte ich, naja du verdienst das, was du eben kannst. Ich hab nicht viel dafür getan und, ähm, erstens das und zweitens ich konnte auch nicht viel dafür tun“ (Ruan).

Die Angst vor einem Scheitern führte schließlich zu einer fehlenden Bereitschaft, sich herausfordernden Aufgaben zu stellen bzw. sich hohe Ziele zu setzen und deren Erreichen kontinuierlich anzustreben (vgl. Alexander/Schofield 2006: 25f.). Sie standen sich selbst im Weg, da sie bereits vielfach vor Herausforderungen kapitulierten, ohne es zunächst versucht zu haben:

„Ich war so einer und dann habe ich manchmal Konflikte gescheut, ich habe gesagt, wenn ich das jetzt mache, dann kann ich ja eh verlieren, dann lohnt sich die Energieinvestition überhaupt gar nicht, also lasse ich das sein.“ (Ramis)

Als Reaktion auf die für sie ausweglos erscheinende Situation entwickelten sie eine Gleichgültigkeit gegenüber schulischen Misserfolgen und schlechten Noten, die letztendlich in einer Distanzierung vom gesamten Bildungsbereich resultierte:

„Ich hab das auch hingenommen, ich hab auch gedacht ich kanns eben nicht besser. Ich kanns nicht besser, ich hab nicht den Zugang dazu und, ähm, mich hat es auch nicht interessiert. Mir war das mehr oder weniger auch gleichgültig.“ (Ruan)

Dieses „Disengagement“ (Martiny/Götz 2011: 166), d.h. die Herstellung einer innerlichen Distanz zwischen dem eigenen akademischen Selbstkonzept und der Bedeutung von schulischen Erfolgen, war das Resultat der wiederholten Konfrontation mit negativen Stereotypen und dem daraus resultierenden *Stereotype Threat*. Die Abwertung des Bildungsbereichs für das akademische Selbstkonzept war ein Versuch der Schüler, die Bedrohung ihres Selbstwertes durch *Stereotype Threat* abzuschwächen (vgl. ebd.: 166). Steele und Aronson (1995: 797, zit. nach Alexander/Schofield 2006: 15) konstatieren diesbezüglich: „[*Stereotype Threat*] kann in der betroffenen Person einen Druck erzeugen, das eigene Selbstkonzept derart zu definieren bzw. umzudefinieren, dass schulischer Erfolg weder eine Grundlage der Selbstbewertung noch für die eigene Identität bedeutsam ist. Auf diesem Weg schützt sich die Person vor Bedrohungen des Selbstwerts durch Stereotype.“ Selbst wenn das Selbstwertgefühl der Schüler auf der einen Seite auf diese Weise kurzfristig gesteigert werden konnte, so zog dies auf der anderen Seite jedoch weitere – zumeist gravierende – Konsequenzen nach sich: Aus dem kurzzeitigen Disengagement resultierte eine langfristige „Disidentifikation“ (Martiny/Götz 2011: 167) mit dem Bildungsbereich, die schwerwiegende Folgen auf die Bildungsaspirationen hatte (vgl. Martiny et al. 2013: 401f.).

Ein Faktor, der das Erleben von *Stereotype Threat*-Effekten bei den Schülern verstärkte, war ihre Vorstellung von Intelligenz. Intelligenz und Bildungserfolg wurden von ihnen nicht als eine veränderbare Eigenschaft verstanden, die durch Einsatz, Engagement und Fleiß beeinflusst werden kann, sondern vielmehr als ein starres Konstrukt, welches natürlich gegeben ist und auf das sie keinen Einfluss haben (vgl. Dweck 1999: 2f.). So berichtet Ruan über seine damalige Einstellung folgendes: „*Schule kannst du nicht und wenn du das nicht kannst bringt das auch nichts, wenn du fleißig lernst.*“ Im Falle von Ramis ging diese Vorstellung sogar soweit, dass er die von ihm angenommene mangelnde Intelligenz von Türken genetisch begründet sah und deswegen der Überzeugung war, in der Schule keinesfalls so erfolgreich sein zu können wie Deutsche: „*Ich habe ja damals, als ich noch diese türkischen Freunde hatte, hatte ich gedacht, ey, die Deutschen sind ja alle super intelligent*

und so und ich werde das auch nicht schaffen, ich kann niemals schaffen“ (Rami).

Carol S. Dweck (vgl. ebd.) verweist diesbezüglich auf die Existenz zweier unterschiedlicher bzw. konträrer Intelligenzkonzepte: Zum einen eines starren, welches davon ausgeht, dass Intelligenz eine determinierte und unveränderliche Größe ist (*entity theory*) und zum anderen eines variablen, das - im Gegensatz dazu - Intelligenz als veränderbar und folglich auch als steigerungsfähig versteht (*incremental theory*). Das Intelligenzkonzept hat demzufolge einen großen Einfluss auf die Selbsteinschätzung und das Engagement einer Person. So führt dies beispielsweise dazu, dass sich Personen mit einem starren Intelligenzkonzept weniger häufig herausfordernden Aufgaben stellen bzw. diesen mit größerer Angst begegnen als Personen mit einem variablen Intelligenzkonzept (vgl. Alexander/Schofield 2006: 35). Die Annahme eines starren Intelligenzkonzepts war charakteristisch für die akademischen Selbstkonzepte der Schüler und entfaltete in der Kombination mit *Stereotype Threat*, der ebenfalls einen gewissen Determinismus von Fähigkeiten impliziert, gravierende Wirkungen, die maßgeblich für die niedrigen Bildungsaspirationen der Schüler verantwortlich waren. Ähnliche Ergebnisse fanden Froehlich et al. (vgl. 2015: 6ff.) in ihrer experimentellen Studie mit türkischstämmigen Schülerinnen und Schülern an deutschen Realschulen. Es konnte nachgewiesen werden, dass sich negative Stereotype insbesondere dann gravierend auf Testleistungen auswirkten, wenn die betreffenden Schülerinnen und Schüler der Überzeugung waren, Intelligenz sei nicht beeinflussbar.

Effektmindernde Faktoren

Wie bereits dargestellt, hatte die Lehrkraft-Schüler_in-Beziehung erhebliche Auswirkungen auf die Ausprägung des akademischen Selbstkonzepts der Schüler. Wenngleich eine gestörte Interaktion dazu führte, dass bestehende negative akademische Selbstkonzepte bestärkt wurden, so verdeutlichen die Aussagen der Befragten jedoch auch, dass eine intakte bzw. positive Lehrkraft-Schüler_in-Beziehung

bestehende Überzeugungen hinsichtlich des Verständnisses von Intelligenz aufbrechen und somit zur Verbesserung des akademischen Selbstkonzepts beitragen konnten. So war es vielfach dem Engagement einzelner Lehrer_innen zu verdanken, dass sich die Vorstellung von Intelligenz und damit einhergehend auch das akademische Selbstkonzept der Schüler gewandelt hat. Es ist daher nicht verwunderlich, dass gerade diese Lehrkräfte zumeist als sehr positiv von den Schülern dargestellt werden. Sie werden nicht nur als sehr engagiert und motiviert beschrieben, sie vermittelten den Schülern vor allem das Gefühl an ihrem Vorankommen interessiert zu sein:

„Ich hatte schon das Gefühl gehabt, dass es ihr wichtig war, [...] dass wir mitkamen und nicht irgendwie hängen bleiben oder zurück bleiben, deswegen auch dieser Nachhilfeunterricht in Deutsch und, äh, sie hat uns auch integriert in die Klasse und in den Unterricht, das heißt, sie hat uns auch besonders gelobt oder mich zumindest gelobt, wenn ich was Gutes gemacht habe.“ (Ruan)

Eine gezielte Förderung sowie eine aktive Einbindung in den Unterricht verhalfen den Schülern dazu, sich ihrer Fähigkeiten und Stärken bewusst zu werden. Sie konnten so die Erfahrung machen, dass sie – entgegen der eigenen Annahme – schulischen Erfolg haben können. Die Lehrkräfte bestärkten die Schüler zudem darin, wieder an sich und ihre Fähigkeiten zu glauben, indem sie ihnen eine positive Erwartungshaltung entgegenbrachten. Ruan beschreibt, wie der Glaube seiner Lehrer_innen an ihn und seine Fähigkeiten ihn selbst ermutigt hat, an sich zu glauben:

„Die hat mir wirklich Mut gemacht, Mut gemacht und mir gezeigt, dass ich gar nicht in Deutsch so schlecht bin. Dass ich das einfach kann, wenn ich das will, wenn ich mich ein bisschen anstrengte [...] ja und, ähm, das hat mir dann immer Mut gegeben weiterzumachen, dass ich das doch gut kann, dass ich doch gar nicht so schlecht bin.“ (Ruan)

Die Erfahrung, etwas schaffen zu können, wenn man entsprechenden Einsatz und Engagement zeigt, ist wesentlich für den Wandel des akademischen Selbstkonzepts und somit auch für den Bildungserfolg der Schüler gewesen. Auf Lob und Anerkennung der Lehrkräfte reagierten die Schüler mit Motivation und gesteigerten Bildungsanstrengungen: „*Auch dieser Ethiklehrer, den ich hatte, [...] hat mir auch genug gesagt ‚Du schaffst das, du schaffst das‘. Das hat mich auch motiviert, da hat mich der Ehrgeiz gepackt, ja.*“ (Ramis). Der so entwickelte Ehrgeiz wirkte sich positiv auf den schulischen Erfolg aus. Die Schüler gewannen an Selbstbewusstsein und damit einhergehend verloren die durch negative Stereotype geprägte Überzeugungen hinsichtlich der eigenen Fähigkeiten an Bedeutung. Sie scheuten sich nicht mehr davor, sich aktiv am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen und dementsprechend verbesserten sich auch ihre Noten. Ramis, der zunächst die Vorstellung hatte, dass Türken weniger intelligent seien als Deutsche, kam schließlich zu dem Schluss:

„Damals habe ich immer gedacht, boah, [...] das sind alles Superintelligente und als ich dann in der 8. Klasse, dann war ich wieder mit denen in der Klasse und dann habe ich -, die sind ja eigentlich ja gar nicht so superintelligent, die ma-, die passen halt nur auf. Der Erfolgsschlüssel in der Hauptschule, du musst nur aufpassen, mehr nicht (I: Mhm.) Und dann habe ich halt gesehen, ja ich kann das auch schaffen, so superintelligent sind die gar nicht.“ (Ramis)

Der durch die Lehrkräfte angestoßene Wandel des Intelligenzkonzepts ermutigte ihn, sich weiterführend mit dem Thema ‚Intelligenz‘ auseinanderzusetzen. Schließlich gelangte er so zu der Einsicht, dass alle Menschen die gleichen genetischen Voraussetzungen haben und es daher keinen Grund gäbe, warum er nicht bildungserfolgreich sein könnte:

„Ich habe mich auch mit Genetik und so ein Scheiß da beschäftigt und ich habe gesehen, dass eigentlich jeder Mensch biologisch dieselben Voraussetzungen hat, dass man das

eigentlich schon schaffen kann. [...] Dann war das eigentlich schon machbar.“ (Ramis)

Der gewonnene Glaube an sich und die eigenen Fähigkeiten hat den Schülern schließlich „*Sternstunden [...] der Schulzeit*“ (Ruan) ermöglicht. Ungeachtet dessen, dass dieser Wandel durch einzelne Lehrer_innen in bestimmten Fächern angestoßen wurde, so hatte er ebenso positive Auswirkungen auf andere schulische Bereiche, denn das Bewusstmachen eines variablen Intelligenzkonzepts durch die Lehrkräfte hat maßgeblich zur Bewältigung des *Stereotype Threats* und somit zur Verbesserung der akademischen Selbstkonzepte beigetragen. Die positiven Veränderungen der akademischen Selbstkonzepte werden an den sukzessiv steigenden Bildungsaspirationen der Schüler deutlich.

Die Ausführungen verdeutlichen, dass *Stereotype Threat* die akademischen Selbstkonzepte der Schüler dahingehend beeinträchtigt, dass sie eine geringe Erwartungshaltung hinsichtlich der eigenen Leistung entwickeln. Es konnte gezeigt werden, dass *Stereotype Threat*-Effekte sowohl durch individuelle als auch durch interpersonelle Faktoren begünstigt werden. So beeinflussen neben der individuellen Auffassung von Intelligenz vor allem Dritte die Aktivierung negativer Stereotype. Während Freunde und Familienangehörige maßgeblich zur Entstehung eines negativen akademischen Selbstkonzepts beitragen, das schließlich einen guten Nährboden für *Stereotype Threat* bietet, zeigt sich, dass Lehrer_innen eine wichtige Bedeutung beim Erleben von derartigen Effekten zukommt, da sie sowohl einen negativen als auch einen positiven Einfluss auf das negative Selbstkonzept und damit einhergehend auf die Auswirkungen von *Stereotype Threat* nehmen können.

3.2 Konstellation 2: durch Kontextfaktoren geschwächte akademische Selbstkonzepte – verstärkte *Stereotype Threat*-Effekte – niedrige Bildungsaspirationen

Für die Aktivierung fähigkeitsbezogener Stereotype sind verschiedene kontextuelle Faktoren entscheidend. Hierzu zählen vor allem die

Zusammensetzung der Gruppe, die deutlich erkennbare Zugehörigkeit zu einer stigmatisierten Gruppe sowie „die Verfügbarkeit und ‚Qualität‘ sozialer Vergleichsinformationen“ (Herwartz-Emden et al. 2010: 154). Die folgende Darstellung verdeutlicht, inwieweit das Ineinandergreifen kontextueller Faktoren zum Erleben von *Stereotype Threat* bei einigen Schülern beigetragen hat.

Rahmenbedingungen

Die Bildungsverläufe der Schüler dieser Konstellation zeichnen sich durch diverse Schulwechsel aus, insbesondere durch solche hinsichtlich der Schulformen. Nach der Grundschule besuchten die meisten Betroffenen zunächst ein Gymnasium. Nach wenigen Jahren kam es jedoch desillusioniert zu einem Wechsel auf eine andere Schulform (z. B. Realschule, Gesamtschule oder Fachoberschule). Schließlich erfolgte zum Teil ein erneuter Schulwechsel zurück auf das Gymnasium. Mit diesen Wechseln erfuhren auch die akademischen Selbstkonzepte der Schüler einen Wandel, deren Ausprägung eng mit den Erfahrungen und dem Erleben von *Stereotype Threat* in den jeweiligen Schulformen zu korrespondieren scheint.

Mit dem Wechsel von der Grundschule auf das Gymnasium fand ein Bezugsgruppenwechsel statt. Während die Schulklassen in der Grundschule als sehr heterogen beschrieben werden, wird von den Befragten die Klassenstruktur auf dem Gymnasium im Hinblick auf die ethnische und soziale Zusammensetzung als überaus homogen beschrieben: Zum einen waren sie die einzigen Schüler, die nicht aus einem akademischen oder bürgerlichen Elternhaus stammten. So hatten ihre Mitschüler_innen „eine andere soziale Schicht [...] das hab ich dann gemerkt, also die hatten dann, was weiß ich, Eltern waren Ärzte, Lehrer, baste nicht gesehen und [...] und den Support hatte ich nicht von Zuhause“ (Algin, Student der Pädagogik). Aufgrund des angenommenen höheren sozialen Status der Mitschüler_innen erfuhren sowohl das Gymnasium als eine Art „Eliteschulé“ mit „sehr gutem Ansehen“ (Manuel, Student der Wirtschaftspolitik) als auch die Mitschüler_innen eine positive Be-

wertung, die mit der Annahme eines hohen schulischen Leistungsni-
veaus einherging. Zum anderen waren sie die einzigen Schüler mit
Migrationshintergrund in ihrer Klasse:

*„Dann bin ich auf ein Gymnasium gegangen [...] eine Schule
in K. (Stadt), die auch bekannt ist, also sehr gutes Ansehen
hat, aber nur für quasi Lehrerkinder und Arztkinder, dann
ist man halt der Einzige mit Migrations-“ (Manuel)*

Die beschriebene homogene Klassenstruktur hatte Auswirkungen auf
die Wahrnehmung und das Selbstkonzept der Schüler und beförderte
schließlich *Stereotype Threat*-Effekte. Der Minderheitenstatus führte
dazu, dass die Schüler bestehende Unterschiede zwischen sich und
ihren Mitschüler_innen verstärkt wahrnahmen und folglich das Be-
wusstsein, Teil einer Minderheit zu sein, stärker ausgeprägt war. So
berichtet Manuel:

*„Wenn die Klasse so homogen ist, dann ist es schwer, wenn
man dann halt-, obwohl man nicht so wirklich anders ist, man
ist ja nicht-, also ich bin ja nicht anders als die anderen deut-
schen Kinder oder so, das ist ja nicht so gewesen, ich hatte kein
anderes Verhalten oder so, aber dann fällt man schon eher auf
anscheinend für die Lehrer und dann ist das wahrscheinlich ein
Problem.“*

Aufgrund askriptiver Merkmale wurden die Schüler sowohl von den
Lehrkräften als auch von den Mitschüler_innen als ‚anders‘ markiert.
Die Schüler fühlten sich ausgegrenzt und diskriminiert. Ihr Migrati-
onshintergrund wurde von ihnen als *„Schwachpunkt“* (Manuel) wahr-
genommen, der sie zum Ziel von Stigmatisierungen werden ließ:

*„Ja gut, wenn man in der-, im Gymnasium sitzt und dann,
ehm, die rassistischen Kommentare nur du abkriegst, dann
fühlt man sich schon natürlich anders als andere [...] Ja, da
fühlt man sich natürlich anders, weil du hast dann einen
Schwachpunkt mehr quasi als die Anderen. Alle haben
Schwachpunkte gehabt, aber du hast noch einen mehr, der dich*

auch quasi ausmacht, so optisch und, äh, vielleicht, äh, ja, der Nachname, Name etc.“ (Manuel)

Das Verhältnis zu den Mitschüler_innen wird als schwierig und durch Vorurteile geprägt beschrieben. Die Schüler fanden keinen Anschluss und fühlten sich daher *„einsam und nicht dazugehörig so, so ein bisschen Außenseiter auch“* (Algin). Für Manuel war das Erleben Teil einer Minderheit bzw. einer stigmatisierten Gruppe zu sein, eine ganz neue Erfahrung. So wurde er erstmalig auf dem Gymnasium mit seiner (zugeschriebenen) Andersartigkeit konfrontiert: *„Bis zum Gymnasium habe ich das gar nicht realisiert mit-, also ich hatte gar keinen Unterschied gemacht zwischen Deutsch, Türke, Russe, also es war mir total-, das Konzept; äh; Ausländer zu sein, das war mir völlig fremd“* (Manuel). Die Erfahrung, aufgrund seiner Herkunft ausgegrenzt zu werden, beschreibt Manuel als *„prägend“* und *„schlimm“* und dass in diesem Moment *„eine Welt für mich zusammen gebrochen [ist, K.M.]“*. Diese Ergebnisse decken sich mit denen anderer Studien. So konnte in einer Studie von McGuire et al. (1978) nachgewiesen werden, dass in Situationen, die von gesellschaftlichen Mehrheiten dominiert werden, Angehörige der Minderheit die ethnische Zugehörigkeit als bedeutender erleben (vgl. Strasser/Steber 2010: 117). Martiny et al. (2012), die das Phänomen des *Stereotype Threat* in die Theorie der sozialen Identität (Tajfel/Turner 1979) einbetten, argumentieren ferner, dass Mitglieder einer stereotypisierten Gruppe, die sich mit dieser identifizieren, anfälliger für *Stereotype Threat*-Effekte sind, denn *“activating a negative stereotype can be understood as a threat to a person’s positive social identity”* (Martiny et al. 2012: 65).

Aufgrund der homogenen Klassenstruktur war der Migrationshintergrund bzw. der soziale Status schließlich omnipräsent, was ein ständiges Gefühl der Stigmatisierung und der Vorverurteilung hervorrief. Insbesondere die Lehrkraft-Schüler_in-Interaktion wird als sehr negativ und durch Vorverurteilung und Stigmatisierung geprägt wahrgenommen:

„Interessant war, dass in diesen 3 Jahren, das mich das sehr geprägt hat, auch sehr negativ geprägt hat, was die Lehrer an-

ging. Ich wurde da stark diskriminiert von bestimmten Lehrerinnen, wie zum Beispiel, ich soll das Land verlassen, wortwörtlich oder ‚Du schaffst das Abi eh nie‘ so, ‚brauchst gar nicht hier weitermachen‘.“ (Algin)

So sprechen die Befragten bezugnehmend auf die Lehrkraft-Schüler_in-Interaktion auf dem Gymnasium von ‚Rassismus‘ und ‚Diskriminierung‘. Die Lehrer_innen gaben den Schülern das Gefühl aufgrund ihrer Herkunft nicht willkommen zu sein und dass es ihnen lieber sei, wenn sie nicht Schüler ihrer Schule wären:

„Also die wollten mich echt loswerden so, das fand ich halt immer gemein, die haben mich nicht als jemanden gesehen, ok komm der braucht vielleicht ein bisschen mehr Bedarf oder ein bisschen mehr Support, sondern immer so ‚ja du bist schlecht und, äh, geh‘.“ (Algin)

Das Verhalten der Lehrkräfte erweckte in den Schülern das Gefühl, dass diese bestrebt sind, Schüler_innen mit Migrationshintergrund von der Schule fern zu halten, um so die soziale und ethnische Homogenität der Schule zu bewahren. Manuel beschreibt seine diesbezügliche Wahrnehmung wie folgt: *„Die wollen halt unter sich bleiben.“* Bei dem beschriebenen Phänomen der ‚Kontaktvermeidung‘ seitens der Lehrkräfte handelt es sich nach Diehl/Fick (2016: 246) um eine Form der Diskriminierung, die in der heutigen Zeit – in der ‚weniger offener Rassismus, sondern vielmehr unbewusst und subtil existierende Vorurteile‘ Auslöser für Diskriminierung sind – an Relevanz gewinnt.

Zudem beklagen die Befragten eine pauschalisierte Beurteilung durch die Lehrer_innen. So führten schlechte Noten nicht nur dazu, dass sie situativ negativ bewertet und beurteilt wurden, sondern, dass sie als schlechte Schüler bzw. als unbeliebte Person im Allgemeinen wahrgenommen wurden: *„Wenn ich eine schlechte Note geschrieben habe, dann war ich der schlechte Schüler, [...] ich war dann [nicht, K.M.] nur der schlechte Schüler, ich war auch der schlechte O. (Name)“* (Omar). Dementsprechend fühlten sich die Schüler *„abgestempelt einfach, von Anfang an“* (Algin). Sie fühlten sich von den Lehrkräften ausschließlich auf ihre

Herkunft reduziert und wünschten sich eine „*neutrale Beobachtung*“ (Algin), nach der sie unvoreingenommen beurteilt werden: „*Also einfach mal den Menschen zu sehen, unabhängig von dem was er für einen Hintergrund hat*“ (Algin). Manuel findet drastische Worte für seinen damaligen Wunsch nach einer unvoreingenommenen und fairen Beurteilung, unabhängig von seiner Herkunft: „*Ich wollte nicht unten gesehen werden so quasi, ‚ah noch ein Kanake‘ oder so. Das will ich nicht, das wollte ich nicht und ich will nicht darauf reduziert werden.*“

Auswirkungen von Stereotype Threat

Wie die Ausführungen verdeutlichen, beförderte das wahrgenommene Verhalten der Lehrkräfte und die daraus resultierende gestörte Lehrkraft-Schüler_in-Beziehung die Bedrohung durch Stereotype. Das Verhalten der Lehrer_innen vermittelte den Schülern den Eindruck, dass ihre Leistungen vor dem Hintergrund ihrer Gruppenzugehörigkeit und der damit konnotierten negativen Stereotypen bewertet und beurteilt werden. In der Konsequenz verloren die Schüler an Motivation, was sich wiederum auf ihre schulischen Leistungen und somit auch auf die Beurteilung durch die Lehrer_innen auswirkte. Manuel beschreibt dieses als eine Art „*Teufelskreis*“ und führt weiter aus:

„Wenn du dann von den Lehrern irgendwie halt ausgegrenzt wirst quasi und dann selber die Motivation verlierst und dann den ‚äh, den Faden verlierst quasi [...] da habe ich auch angefangen zu schwänzen manchmal (1) und ja, da habe ich halt quasi total den Faden verloren, weil ich habe mich da total ausgegrenzt gefühlt in der Schule, also im Gymnasium.“

Das ständige Gefühl der Stigmatisierung und Ausgrenzung hatte eine Art „*Gifteffekt*“ (Manuel) auf das akademische Selbstkonzept der Schüler. Sie verloren an Selbstbewusstsein, zogen sich zurück und begannen an ihren Fähigkeiten zu zweifeln:

„Dann hatte ich natürlich dann die Zweifel so. Bin ich wirklich dumm im Gegensatz zu den Anderen? Weil meine Noten

*ja dann schlechter waren oder okay waren nur. Bis ich dann sitzen geblieben bin, aber jetzt weiß ich ja, dass ich doch was kann quasi, aber damals war das halt so, ehm, bin ich doch dümmmer als die Anderen, irgendwie kam mir das so vor.“
(Manuel)*

Der stetige soziale Vergleich mit den Mitschüler_innen, die aufgrund ihrer sozialen Herkunft positiv stereotypisiert wurden, beförderte vor dem Hintergrund der eigenen negativen Stereotypisierung die Selbstzweifel der Schüler. Die daraus resultierende negative Selbstwahrnehmung wurde zusätzlich durch Bezugsgruppeneffekte verstärkt. So empfanden sich die Schüler dem „Fischteicheffekt“ von Marsh (2005) entsprechend als kleiner Fisch in einem sehr großen Teich (vgl. Marsh 2005: 120).⁴ Dieser Effekt wurde durch die homogene Klassenstruktur intensiviert, denn sie führte dazu, dass Leistungsunterschiede verstärkt wahrgenommen wurden (vgl. Schofield/Alexander 2012: 72). Aufgrund der infolgedessen aufkommenden Selbstzweifel wandelten sich bestehende Vorstellungen eines variablen Intelligenzkonzepts zu Gunsten eines starren Verständnisses. Im Fall von Algin hatte dies weitreichende Auswirkung auf seine Selbstwahrnehmung. So berichtet er, wie er schließlich das ihm entgegengebrachte Bild des »dummen Ausländers« für sich annahm: *„Ja, ihr habt recht wenn ihr sagt, ich bin scheiße, ja die Noten, ist schon richtig, ich bin schlecht und so. Dass ich mich damit auch identifiziert habe so, die Rolle angenommen hab, die die anderen mir vorgeschrieben haben.“*

Den durch *Stereotype Threat* ausgelösten negativen Emotionen wie Angst und Überforderung begegneten die Schüler, indem sie versuchten Herausforderungen und bestehenden Problemen aus dem Weg zu gehen. Sie begannen die Schule zu meiden und suchten sich Rückzugsräume, wie Manuel erklärt:

⁴ Der „Fischteicheffekt“ basiert auf der Grundannahme, dass Schülerinnen und Schüler mit gleicher individueller Leistungsfähigkeit, die eigenen Fähigkeiten – in Abhängigkeit vom Leistungsniveau ihrer Schulklasse – unterschiedlich wahrnehmen und somit unterschiedlich ausgeprägte akademische Selbstkonzepte entwickeln: Ein Schüler wird seine Fähigkeiten in einer vergleichsweise schwachen Schulklasse (*big fish/little pond*) höher wahrnehmen als ein vergleichbarer Schüler in einer leistungsstärkeren Klasse (*little fish/big pond*) (vgl. Marsh 2005: 120ff.).

„Entweder dann geschwänzt zum Beispiel oder, ehm, danach ab nach Hause, Konsole an, Zocken, Freunde treffen an-, also Freunde, die nicht von der Schule sind oder die das gleiche Problem hatten. [...] also irgendwie versucht man da schon das, aus dem Weg zu geben, man versucht das zu Hause dann irgendwie zu verdrängen.“

Eine andere Form der Bewältigung war die Aktivierung alternativer – nicht negativ stereotypisierter – Identitäten, wie im Fall von Algin, der seine Identität als Sportler bzw. Fußballspieler betonte (vgl. Westphal/Mühlenhoff in diesem Band).

Die Omnipräsenz des Migrationshintergrundes, die wahrgenommene Stigmatisierung durch die Lehrkräfte und die sich dadurch verschärfende Konfrontation der eigenen negativ stereotypisierten Gruppe mit der positiv stereotypisierten Gruppe der Mitschüler_innen führten in der Kombination mit Bezugsgruppeneffekten schließlich dazu, dass die Befragten ihre Schulzeit auf dem Gymnasium als „*Quat*“ (Manuel) und als „*Hölle*“ (Algin) empfanden. Ihre schulischen Leistungen verschlechterten sich im Laufe der Zeit derart, dass ihre Versetzung gefährdet war und sie schließlich die Schulform wechselten. Dieser Wechsel wurde von den Befragten als „*Erlösung*“ (Algin) erlebt, die ihnen die Möglichkeit bot „*von Null anzufangen*“ (Omar, Lehramtstudent).

Effektmindernde Faktoren

Mit dem Schulwechsel veränderte sich die schulische Situation der Schüler schlagartig: Sie fühlten sich auf der neuen Schule wohl und angenommen, die Lehr-Schüler_in-Beziehungen wurden als sehr positiv wahrgenommen und die schulischen Leistungen verbesserten sich stetig. Wesentliche Gründe für den positiven Wandel waren die neue Klassenstruktur sowie ein offenes Klassenklima. Im Gegensatz zu der Situation auf dem Gymnasium zeichnete sich die Zusammensetzung der Klasse auf der neuen Schule durch ein hohes Maß an Heterogenität sowohl hinsichtlich der sozialen als auch der ethni-

schen Zusammensetzung der Schüler_innen aus: „Dann bin ich abgegangen, auf eine andere Schule, in meiner Nähe und die Schule ist halt, ehm, eine Europaschule und da sind halt auch viele Ausländer etc., alles gemischt, Deutsche, Ausländer, was auch immer“ (Manuel). Zudem wurden mit der neuen Schule keine übersteigerten positiven Stereotypisierungen verbunden. Sie wurde vielmehr als eine Institution erachtet, die allen Schüler_innen – unabhängig von sozialer oder ethnischer Herkunft – eine Chance bot:

*„also die Schule war nicht so, wir nehmen keinen oder so, die hat ja eigentlich jeden genommen, auch Außenseiter, auch eh Verrückte, auch die-, den Abschaum quasi (schmunzelt) der Gesellschaft quasi, die wollten halt jedem eine Chance geben.“
(Manuel)*

Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass in einer Umgebung, in der Diversität wertgeschätzt wird und die Zugehörigkeit zu einer Minderheit aufgrund der heterogenen Gruppenzusammensetzung weniger präsent ist und demzufolge als weniger bedeutend erlebt wird, ein erhöhtes Wohlbefinden bei betroffenen Personen festzustellen ist. Aufgrund dessen können *Stereotype Threat*-Effekte abgeschwächt und folglich bessere schulische Leistungen befördert werden (vgl. Strasser/Steber 2010: 117). Dementsprechend verbesserten sich die schulischen Leistungen der Schüler. Rangierten sie auf dem Gymnasium am unteren Ende der Leistungsskala, so entwickelten sie sich zu Leistungsträgern auf der neuen Schule: „Ich wurde dann zum Klassenbesten. Ich habe wieder Lust und Laune am Lernen gehabt, ich habe daran Spaß gefunden am Lernen. Also ich habe-, also es ist dann total das Kontrastbild gewesen“ (Omar). Mit den schulischen Erfolgen gewannen die Schüler wieder Freude am Lernen, waren motiviert Leistungen zu erbringen und „dann kam auch das Selbstbewusstsein wieder“ (Manuel). Eine Erklärung für die positive Wahrnehmung der schulischen Situation sind einsetzende Bezugsgruppeneffekte. Diesmal waren sie nicht der kleine Fisch im großen Teich, sondern der große Fisch im kleinen Teich (vgl. Marsh 2005: 122). So nahmen sie sich und ihre Leistungen

im Vergleich mit den anderen Schülern – die offensichtlich ihrem Leitungsniveau entsprachen oder ein niedrigeres Leitungsniveau hatten – als sehr positiv wahr.

Dieses positive Gefühl wurde zudem durch ein Gefühl der Gleichbehandlung durch die Lehrkräfte verstärkt. So beschreibt Algin die Gründe für seine verbesserten schulischen Leistungen wie folgt:

„Dass die mir eine neue Chance gegeben haben, mich neutral gesehen haben und ich darin dann halt auch aufgegangen bin, auch selbstbewusster wurde, nicht mehr so Angst haben musste und ich glaub, das hat mir so einen positiven Schub gegeben.“

Die Lehrer_innen werden von den Schülern als überaus positiv wahrgenommen. Sie schätzen ihre Offenheit, Neutralität und Unvoreingenommenheit. Das positive Klassenklima und die heterogene Klassenstruktur beeinflussten die Wahrnehmung der Schüler dahingehend, dass sie den Lehrkräften ein großes Vertrauen hinsichtlich einer fairen und neutralen Beurteilungskompetenz entgegenbrachten (vgl. Strasser/Steber 2010: 116). So berichtet Manuel über die Lehrkraft-Schüler_in-Interaktion auf der Realschule folgendes: *„Diesmal war es egal, ob man Ausländer oder nicht oder Deutscher, Migrant, es war dann egal und dann haben es auch die Deutschen abbekommen.“* Die Schüler betonen ferner die gute „zwischenmenschliche Ebene“ (Manuel). Anstelle einer Verallgemeinerung aufgrund schlechter Noten differenzierten die Lehrkräfte zwischen „sachlicher“ und „persönlicher“ (Algin) Ebene. So konstatiert Omar:

„Ich habe das nie so wahrgenommen, dass sie gesagt haben, ja das war jetzt eine schlechte Note, jetzt bist du auch als Person schlecht. (I: Aha.) Die haben das klar und klar getrennt. Auf der einen Seite war ich O. (Name) als Mensch auf der andern Seite O. (Name) als Schüler mit seinen Leistungen, also die Leistungen, die er bringen sollte.“ (Omar)

Ein weiterer Faktor, der zu einem positiven Erleben der schulischen Situation führte, ist die Art und Weise, wie miteinander kommuniziert wurde:

„Die haben das, ich weiß auch nicht, die haben das auf eine Art und Weise rübergebracht, man hat sich trotzdem wohlfühlt und ich habe das trotzdem aufnehmen können mit Wertschätzung, also es war mehr Rat als Kritik, mehr Anregung als Niedermachen. Also es war [...] eine gesunde Balance zwischen ohne Erwartungen, Ansprüchen und auch Förderung“ (Omar).

Die wahrgenommene Anerkennung seitens der Lehrer_innen unterstützte zudem die positive Entwicklung der Schüler. Vor dem Hintergrund der negativen Erfahrungen auf dem Gymnasium spielten Lob und Anerkennung eine bedeutende Rolle für die positive Selbstwahrnehmung der Schüler. In der Situation, in der die Schüler den Glauben an sich und ihre eigenen Fähigkeiten verloren hatten, war der Glaube seitens der Lehrkräfte in eben diese Fähigkeiten von großer Bedeutung für die Schüler. So brauchten die Schüler die Bestätigung der Lehrer_innen zur Formierung eines positiven akademischen Selbstkonzepts: *„Mir war immer wichtig, dass ich Lehrer habe, die irgendwie an mich glauben, dass ich das packe, so und das ich ein pfffiges Kerlchen bin und das musste mir dann rückgemeldet werden so“ (Algin).* Der Anerkennung durch die Lehrkräfte und deren Vertrauen in die Fähigkeiten werden dabei sogar ein höherer Stellenwert beigemessen als dem Erreichen guter Noten. Dementsprechend beschreibt Manuel, was für ihn gute Lehrkraft ausmacht: *„Das ist schon-, in meinen Augen ist das, was einen guten Lehrer auch ausmacht, dass die halt Erwartungen an einen haben und dann sagen, aus dir wird mal was.“*

Das wahrgenommene gute sozio-emotionale Klima, die Abwesenheit von Stigmatisierungen und Verallgemeinerungen, das Vertrauen in eine faire Beurteilung durch die Lehrkräfte sowie deren Anerkennung konnten schließlich *Stereotype Threat*-Effekte mindern und den Schülern neues Vertrauen in sich und ihre Fähigkeiten ermöglichen und somit zur Verbesserung der akademischen Selbstkonzepte beitragen:

„Ich glaube, das war der ausschlaggebende Grund, warum ich das ja so positiv wahrgenommen habe und warum ich nie auf den Gedanken gekommen bin, um zu sagen, die Awar-, die Erwartungen sind zu hoch, ich traue mir das nicht zu, also ich glaube, das mich auch darin gestärkt zu sagen, okay egal, was auf mich zukommt, ich stelle mich dem und ich werde das in Angriff nehmen“ (Omar)

Mit zunehmenden schulischen Erfolgserlebnissen und einem daraus resultierenden positiven akademischen Selbstkonzept nahmen auch die Bildungsaspirationen der Schüler wieder zu. So erfolgte in manchen Fällen ein erneuter Schulwechsel zurück auf das Gymnasium oder auf eine andere übergeordnete Schulform. Das positive Selbstbild und ihr gewonnenes Selbstbewusstsein machten sie dabei resilient gegenüber negativen Einflüssen. So berichtet Manuel: *„Also es war schon wieder wie früher, so ein bisschen, aber es war anders, ich weiß nicht also, es kann auch vielleicht an mir gelegen haben, aber ich kam da selbstbewusst rein, mit den Leuten haben wir uns alle super verstanden.“*

Die vorangegangene Darstellung veranschaulicht die Bedeutung der Klassenstruktur für die Wahrnehmung der Schüler und folglich für das Erleben von *Stereotype Threat*. So konnte gezeigt werden, dass die Zusammensetzung der Schulklasse die Wahrnehmung dahingehend prägt, dass Effekte sowohl befördert als auch gemindert werden können: Während der Minderheitenstatus in einer homogenen Klassenstruktur die Anfälligkeit für *Stereotype Threat* und seine Auswirkungen erhöht, so führt eine heterogene Klassenstruktur zu einem gesteigerten Wohlbefinden der Schüler und folglich zu einer positiven Wahrnehmung der schulischen Situation, was letztlich die Auswirkungen von *Stereotype Threat*-Effekte mindert (vgl. Sekaquaptewa/Thompson 2003: 69ff.). Bei dieser Konstellation zeigt sich, dass die Wahrnehmung der Lehr-Schüler_in-Beziehung durch den Schüler einen großen Einfluss auf das Erleben und die Auswirkungen von *Stereotype Threat* hat.

3.3 Konstellation 3: Positive akademische Selbstkonzepte – hohe Identifikation mit der Mehrheitsbevölkerung – minimierte *Stereotype Threat*-Effekte – hohe Bildungsaspirationen

Dass sich die Bedrohung durch Stereotype jedoch nicht in jedem Fall negativ auf die akademischen Selbstkonzepte der Schüler auswirkt, verdeutlichen die Bildungsverläufe der Schüler dieser Konstellation. Die folgende Darstellung verdeutlicht, welche Faktoren dazu beigetragen haben, dass sich die Schüler trotz massiver Bedrohung durch negative Stereotype ein positives akademisches Selbstkonzept bewahrt haben.

Rahmenbedingungen

Die akademischen Selbstkonzepte der Schüler waren überaus positiv geprägt und gingen mit entsprechend hohen Bildungsaspirationen einher. Die Bildungsverläufe sind sehr geradlinig und führten – den jeweiligen länderspezifischen Bestimmungen nach – direkt zum Besuch eines Gymnasiums. Für die meisten der Schüler stand bereits zu Beginn der Schullaufbahn fest, dass sie diese mit dem Erwerb der allgemeinen Hochschulreife beenden wollen, um im Anschluss ein Studium aufzunehmen. Umut (Politikwissenschaft) beschreibt seine Bildungsaspirationen wie folgt: *„In der Grundschule, wie gesagt, wollte ich schon immer auf das Gymnasium, ich wollte Erfolg haben, ich wollte studieren. Das war mir schon immer klar.“* Unbeeindruckt der Kenntnis darüber, dass die meisten Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund andere Schulformen besuchen und andere Bildungswege einschlagen, gab es für diese Schüler in ihrer Vorstellung keine Alternative zum Besuch des Gymnasiums und dem Erlangen des Abiturs:

„Das erste war halt erstmal das Abitur schaffen, so als Migrantenkind. War damals zu meiner Zeit nicht so üblich, dass ein Migrantenkind Abitur gemacht hat. Die meisten haben halt Realschule gemacht und dann haben sie eine Ausbildung

gemacht. (I: Mhm.) Und bei mir war halt quasi das Abitur die erste Etappe.“ (Samet, Humanmedizin).

Auch wenn insgesamt nur wenige Aussagen bezüglich der Grundschulzeit vorliegen, so deuten diese jedoch darauf hin, dass der Grundstein für ihr positives Selbstbild offenbar vielfach schon in dieser Zeit gelegt wurde. So wird diese mehrfach als eine Zeit beschrieben, die die Schüler positiv geprägt hat und die für ihre Entwicklung sowie weitere schulische Laufbahn von enormer Bedeutung war. Aufgrund der (sehr) guten schulischen Leistungen wurden die Bildungsbestrebungen zum Teil schon früh entdeckt und entsprechend durch Lehrkräfte gefördert und unterstützt:

„Klar, das hat sich früh-, es war früh zu erkennen, dass ich-, ich will nicht sagen Talent-, aber, dass ich einfach gut in der Schule bin und dann wurde da auch drauf aufgebaut und wurde halt auch gesagt: ‚Ja, wenn du das kannst, dann mach das doch.‘“ (Iseas, Wirtschaftswissenschaften)

Bestärkt durch die positiven Erfahrungen in der Grundschulzeit und einer entsprechenden gymnasialen Schulempfehlung waren sich die Schüler ihrer Potentiale und Fähigkeiten bewusst und wollten sich daher auch mit nichts Geringerem als dem Abitur zufriedengeben: *„Aber ich wollte schon immer studieren, ja. Ich wollte halt nicht als Arbeiter enden. Ist ja nicht schlimm als Arbeiter zu enden, aber ich wollte-, ich habe gedacht für einen Arbeiter bist du dir viel zu schade“* (Samet). Der Besuch eines Gymnasiums wirkte sich in diesen Fällen positiv auf das akademische Selbstkonzept der Schüler aus. Sie sind stolz darauf – insbesondere als Kind bzw. Jugendlicher mit Migrationshintergrund – auf ein Gymnasium zu gehen und erachten dieses in der Retrospektive als sehr positiv für ihre schulische Entwicklung.

Die Klassenstruktur sowohl auf der Grundschule als auch auf dem Gymnasium wird als sehr homogen beschrieben, so hatten sie – wenn überhaupt – nur wenig andere Mitschüler_innen mit Migrationshintergrund. Dementsprechend beschreibt Stefano (ehemals Student Bauingenieurwesen) seine Stellung in der Schule wie folgt: *„Da warst du halt auch als Ausländer ein Exot.“* Dieses wird jedoch von allen

als sehr positiv für die persönliche Entwicklung wahrgenommen. So erachten die Befragten es als „*Glück*“ (Samet), der einzige Schüler mit Migrationshintergrund in der Klasse gewesen zu sein. Positiv hieran bewertet wird vor allem der Kontakt zu Deutschen sowie das gezwungen zu sein, Deutsch lernen und sprechen zu müssen: „*Also ich war der einzige Ausländer. (I: Okay). Und ich glaube, das war für mich in meinen Augen gut, weil ich dann gezwungen war immer Deutsch zu reden*“ (Mesut, Orientwissenschaften). Trotz ihrer exponierten Stellung in der Klasse fühlten sich die Schüler jedoch nicht ausgegrenzt oder als Außenseiter. Vielmehr beschreiben sie eine gute Eingebundenheit in die Klassengemeinschaft, die zum Teil mit der Übernahme von Ämtern, wie zum Beispiel der Position des Klassensprechers oder einem Engagement in der Schülervertretung, einherging.

Insgesamt zeugen die Darstellungen des schulischen Alltags von einer gewissen Leichtigkeit und Unbeschwertheit, die nur mit geringen Schwierigkeiten in der Schule einhergehen. Dementsprechend positiv wird auch die Lehrkraft-Schüler_in-Beziehung bewertet. Die Schüler fühlten sich gegenüber ihren Mitschüler_innen ohne Migrationshintergrund in keinerlei Weise benachteiligt oder ungerecht behandelt. Vielmehr betonen sie die allgemeine Gleichbehandlung aller Schüler_innen durch die Lehrkräfte und ihre Zufriedenheit darüber, dass sie weder im positiven noch im negativen Sinne gesondert behandelt wurden. Auch wenn die Befragten aussagen, keine explizite Ungleichbehandlung oder Diskriminierung durch Lehrer_innen erfahren zu haben, so beschreiben sie dennoch vielfach Situationen und Anekdoten, in denen sie mit (negativen) Stereotypen und Vorurteilen aufgrund ihres Migrationshintergrundes seitens der Lehrer_innen konfrontiert waren:

„Al-, die Lehrer waren eigentlich, habe ich mir auch oft anhören müssen, die waren eigentlich überrascht, wie umgänglich ich doch eigentlich bin. Weil die hatten (I: Okay.) erwartet, dass so ein Junge wie ich doch mal ein bisschen aggressiver wird oder halt schneller auch an die Decke geht oder so was.“ (Stefano)

Neben der Konfrontation mit Stereotypen und Vorurteilen, hatten die Schüler zunächst vor allem auch gegen niedrige Erwartungshaltungen und Vorbehalte seitens der Lehrkräfte anzukämpfen. So waren sie insbesondere zu Beginn ihrer Schulzeit auf dem Gymnasium mit Zweifeln hinsichtlich ihrer schulischen Leistungen konfrontiert:

*„Also, die haben dann auch ihre Erwartungen oder ihre Zweifel vielleicht am Anfang. Aber wenn du dann siehst, wenn die dann sehen der Junge ist immer hinterher, er schreibt gute Noten und dies und dann sind auch die Zweifel irgendwann weg.“
(Stefano)*

Diese negativen Erwartungshaltungen lösten bei vielen Schülern schließlich das Gefühl aus stetig beweisen zu müssen, dass sie – trotz ihres Migrationshintergrundes – den Anforderungen des Gymnasiums entsprechen und schulischen Erfolg haben können. Stefano spricht in diesem Zusammenhang davon, dass er „Überzeugungsarbeit“ leisten musste, um zu zeigen „*der ist ja ganz in Ordnung und der ist ja nicht so wie die anderen*“ (Stefano). Entgegen der niedrigen Erwartungshaltung sorgte der schulische Erfolg in vielen Fällen zunächst für Verwunderung bei den Lehrkräften. So berichtet Umut in Bezug auf seinen schulischen Erfolg über seine Lehrer_innen: „*Die waren schon ein bisschen verwundert, dass grade ich als Türkischstämmiger halt so erfolgreich bin, auf das Gymnasium gehe und Abitur mache, so positiv überrascht.*“

Auswirkungen von Stereotype Threat

Wie die Ausführungen verdeutlichen, waren die Schüler gerade zu Beginn ihrer Schulzeit auf dem Gymnasium einer permanenten Bedrohung durch negative fähigkeitsbezogene Stereotype seitens ihrer Lehrer_innen ausgesetzt. Dennoch scheint es, als habe sich dies nicht übermäßig auf ihr akademisches Selbstkonzept bzw. ihre Bildungsaspirationen ausgewirkt. So lassen sich in den Aussagen der Befragten keine offensichtlichen Hinweise auf eine Beeinträchtigung durch *Stereotype Threat* finden. Selbstbewusst und mit einem positiven akademischen Selbstkonzept hielten sie an ihren Bildungsaspirationen fest

und nahmen die sich ihnen stellenden Herausforderungen gerne an und erachteten diese als positiv für ihre persönliche Entwicklung:

„Also ich finde Herausforderungen sind definitiv wichtig. (I: Mhm.) Man sollte sie ran-, angeben auf jeden Fall und wenn es dann alles klappt und so ist da schon, ist das so ein Motivator ... Also Herausforderungen hab ich immer geliebt eigentlich.“ (Stefano)

Anstatt sich von den negativen Erwartungshaltungen der Lehrer_innen demotivieren zu lassen, nahmen sie diese zum Anreiz, noch mehr Einsatz zu zeigen und die Lehrkräfte durch (sehr) gute schulische Leistungen eines Besseren zu belehren. Zudem distanzierten sie sich auf diese Weise von den negativen Stereotypen (vgl. Martiny 2012: 69). Die Schüler reagierten auf die Zweifel der Lehrkräfte mit Motivation und einer ‚Jetzt-erst-recht-Mentalität‘:

„Der hat halt am Ende der zehnten Klasse gefragt, wer Englisch LK machen will, Leistungskurs machen will. (I: Ja.) Und als ich ihm das gesagt habe-, der hat dann immer seine Einschätzung gegeben. Dann meinte er zu mir ‚Naja, du wirst immer ein Dreier-Schüler in Englisch bleiben.‘ (I: Okay.) Dann habe ich gedacht ‚Arsch‘ und dann habe ich 10 Punkte im Abitur in Englisch gekriegt. Das war halt noch eine zwei minus halt. Das war halt ein Anreiz für mich ihm zu zeigen, dass ich doch kein Dreier-Schüler bin. [...] das habe ich ja auch negativ aufgefasst. Das war ja das Negative für mich als er gesagt hat ‚Du wirst immer ein Dreier-Schüler in Englisch bleiben.‘ (I: Okay.) Da habe ich gesagt naja das kann ja nicht sein. Ich meine, diese Aussage, die hat mich schon so ein bisschen verärgert damals. [...] der unterstellt dir ja, dass du nie gut sein wirst in Englisch halt, ne. Und das hat mir halt missfallen.“ (Samet)

Die von Samet zum Ausdruck gebrachte Verärgerung über die Annahme, er würde immer ein mittelmäßiger Schüler in Englisch bleiben, verdeutlicht sein Bewusstsein eigener Fähigkeiten und Stärken.

Sich dieser bewusst entsprach es nicht seinem akademischen Selbstkonzept, ein mittelmäßiger oder gar schlechter Schüler zu sein, der möglicherweise manche angestrebten Ziele nicht erreicht.

Effektmindernde Faktoren

Das Bewusstsein eigener Fähigkeiten, die im Widerspruch zu den negativen Stereotypen stehen, führte dazu, dass diese als weniger bedrohlich wahrgenommen wurden und somit weniger Wirkung entfalten konnten (vgl. Strasser 2012: 198). So wie Samet waren auch die anderen Schüler sehr von ihren Fähigkeiten überzeugt und ließen sich daher auch nicht in ihrer Bildungsaspiration beeinträchtigen. Ein mögliches Scheitern entsprach nicht ihrem akademischen Selbstkonzept: *„habe auch gar nicht darüber nachgedacht, dass ich irgendwie scheitern könnte, weil das war sowieso alles, eh- da habe ich mehr so gedacht, okay, wenn du das wirklich willst, dann kannst du es auch schaffen“* (Iseas).

Analog hierzu wird die ausgeprägte Vorstellung eines variablen Intelligenzkonzepts der Schüler deutlich. Ihr schulisches Engagement war maßgeblich durch die Auffassung bestimmt alles erreichen zu können, wenn sie entsprechenden Einsatz zeigen. So ist Samet der Überzeugung, dass er mangelnde Kenntnisse in der Schule durch Fleiß wettmachen konnte:

„wenn ich eine Klausur verbaue oder verbauen hätte, dann hätte ich auch gesagt, okay dann hast du wahrscheinlich zu wenig dafür getan. Wie können andere gut stehen und du kannst nicht gut stehen? Wo ist da der Unterschied, also hast du wahrscheinlich zu wenig getan. Also musst du beim nächsten Mal oder für die nächste Klausur ein bisschen mehr tun.“
(Samet)

So wie bei Samet entzog es sich auch der Vorstellungskraft anderer Schüler, dass schulische Misserfolge durch ihre Herkunft determiniert seien und sie daher automatisch schlechter abschneiden. Ihrer Meinung nach lag es vielmehr am mangelnden Engagement oder fehlendem Fleiß. Gute wie auch schlechte Noten wurden als ein Resultat ihres Einsatzes betrachtet und nicht als eine unbeeinflussbare Größe:

„Ich habe mich halt gefragt, wieso jetzt die Note zu Stande gekommen ist. Und dann hab ich halt gesagt, okay du hast wahrscheinlich zu wenig getan. Ganz einfach. Wie können andere eine Eins in der Klausur schreiben, wo du nur eine Vier hast? Also (I: Liegt es an dir selber auch.) liegt es an mir selber. Am Lehrer kann es nicht liegen. An der Klausur kann es nicht liegen, dass sie zu schwer ist. Viele sagen ja ‚Oh die Klausur war zu schwer‘ und ich habe mir halt gedacht okay du hast zu wenig gemacht.“ (Samet)

Dieses von den Schülern verinnerlichte variable Verständnis von Intelligenz hatte zur Konsequenz, dass *Stereotype Threat*-Effekte gehemmt wurden und sich nicht negativ auf ihre akademischen Selbstkonzepte auswirkten.

Auffällig an den Aussagen der Befragten ist eine Distanzierung von anderen Migrant_innen. Diese Abgrenzung geschieht vielfach unabhängig von der eigenen ethnischen Herkunft, sondern bezieht sich vielmehr auf die Migrant_innen-community im Allgemeinen. Eine explizite Distanzierung von der *ethnic community* ist allerdings vermehrt bei Schülern türkischer Herkunft zu beobachten. Die individuellen Ausprägungen der Distanzierung sind sehr unterschiedlich: Während sie sich in manchen Fällen lediglich auf den Bereich der Bildung beschränkt, erfolgt in einem Fall eine totale Distanzierung, die mit dem Versuch einhergeht die ethnische Herkunft zu unterdrücken.

Die Befragten verleihen der Distanzierung Ausdruck, indem sie eine Differenzierung zwischen ‚den Deutschen‘ und ‚den Migrant_innen‘ vornehmen. Sie machen zu diesem Zweck zwei Kategorien auf, die sie kontrastierend gegenüberstellen. Dabei reproduzieren sie gängige Stereotype über Migrant_innen, von denen sie sich gleichzeitig jedoch klar distanzieren: Während ‚Migrant_innen/Ausländer_innen‘ oder in bestimmten Fällen speziell ‚Türken_innen‘ als bildungsfern, weniger intellektuell und im Allgemeinen als weniger zivilisiert dargestellt werden, werden Deutsche hingegen als intellektuell, bildungsorientiert und als ‚guter Umgang‘ (Mesut) erachtet. Sich selbst verorten sie bezüglich ihrer persönlichen Interessen, ihrer intellektu-

ellen Fähigkeiten sowie ihrer Bildungsanstrengungen und -aspirationen auf Seite der Deutschen. Dementsprechend werden die Bildungsleistungen und -aspirationen anderer Migranten als kritisch erachtet: Sie kritisieren mangelnde Anstrengungsbereitschaft und werfen ihnen vor, nichts aus ihrem Leben zu machen. So konstatiert Samet:

„Ich bin auch sehr selbstkritisch was, eh, was die Situation meiner Landsmänner angeht quasi, ne. (I: Okay.) Das sie halt nichts aus sich machen oder-, und das dann Gesellschaft ein schlechtes Bild über die Türken dann hat.“ (Samet)

Hinter der von Samet geäußerten Kritik verbirgt sich die Angst vor negativen Auswirkungen, die von dem gesellschaftlichen Bild über ‚die Türk_innen‘ für ihn und seinen Bildungserfolg ausgehen könnten. Er befürchtet aufgrund des vorherrschenden Bildes abgestempelt zu werden, was wiederum seinen persönlichen Erfolg be- bzw. verhindern könnte. Die Schüler nehmen ihren Migrationshintergrund somit als schädlich für ihren Bildungserfolg wahr. Ihnen ist bewusst, was für sie *„auf dem Spiel steht“* (Stefano), wenn sie bestehende Stereotype und Klischees erfüllen. Die Reaktion hierauf war/ist eine kontinuierliche Identitätsarbeit *„weil ich halt wusste hier ist das nicht angebracht. Hier kommst du nicht weit. [...] Hier erfüllst du vielleicht das Klischee was die sowieso von dir denken. [...] Und deshalb habe ich stark an mir gearbeitet sag ich mal so“* (Stefano). Es wirkt daher wie eine sehr bewusste, wenn nicht sogar berechnende Entscheidung, sich – zumindest im Bildungsbereich – von anderen Migranten abzugrenzen und zu zeigen, *„dass man nicht ist wie die, wie der Rest“* (Stefano). Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass das akademische Selbstkonzept bei Mitgliedern einer Gruppe, die sich gar nicht oder nur wenig mit der stereotypisierten Gruppe identifizieren, deutlich weniger von deren Bewertung abhängig ist und sie somit weniger anfällig für *Stereotype Threat*-Effekte sind (vgl. Martiny/Götz 2011: 163). Dieses Phänomen zeigt sich auch bei diesen Schülern. Zudem hatte die geringe Identifikation mit der stereotypisierten Gruppe in diesem Fall zur Konsequenz, dass die Konfrontation mit negativen Stereotypen nicht zu einer Beeinträchtigung der Leistung, sondern vielmehr zu einer Leistungssteigerung führte, da die Schüler bestrebt waren, sich durch herausragende Leistungen

von der negativen Stereotypisierung dieser Gruppe zu distanzieren (vgl. Martiny et al. 2012: 69).

Das Verhalten der Schüler ist vor dem Hintergrund der Selbstkategorisierungstheorie von Turner et al. (1987) zu verstehen, nach der Menschen dazu neigen, sich und andere in Kategorien einzuteilen. Zur Verdeutlichung der Kategorien werden bei diesem Prozess auf der einen Seite bestehende Ähnlichkeiten der Gruppenmitglieder herausgestellt, während auf der anderen Seite die Fremdgruppe im Gegensatz dazu kontrastierend gegenübergestellt wird. Die soziale Identität der Gruppenmitglieder wird dabei zu einem wichtigen Teil des akademischen Selbstkonzepts. Je mehr soziale Identität der Gruppenmitglieder aktiviert ist, umso mehr nehmen sie sich als Teil dieser Gruppe wahr (vgl. Martiny/Görtz 2011: 162). Dementsprechend korrespondiert die Distanzierung von der Migrant_innen- bzw. *ethnic community* mit einer hohen Identifikation mit der Mehrheitsbevölkerung. So betonen die Befragten ihren deutschen Freundeskreis sowie ihre gute Eingebundenheit in gesellschaftliche Strukturen. Auf diese Weise stellen sie ihre Zugehörigkeit zu einer Gruppe, die mit hohen schulischen Leistungen konnotiert ist, hervor. So berichtet Mesut: „Ja, also die im Dorf, hab ich das Gefühl, alle kennen mich und respektieren mich und auch meine Familie, weil die halt wissen, wir gehen halt Bildungsweg und den Weg der angesehen ist in der Gesellschaft“ (Mesut). In Anbetracht dessen ist auch die Betonung der Zufriedenheit über die homogene Klassenstruktur zu verstehen. So stellte diese aufgrund der hohen Identifikation mit der Mehrheitsbevölkerung kein Problem für die Schüler da, sondern sie ermöglichte es ihnen vielmehr weitere gruppenübergreifende Kontakte aufzubauen und somit ihr Zugehörigkeitsgefühl zu stärken und einer Bedrohung durch Stereotype so zusätzlich entgegenzuwirken (vgl. Steele et al. 2002: 426). Es zeigt sich, dass durch die starke Identifikation mit der nicht stereotypisierten Gruppe *Stereotype Threat*-Effekte gemindert werden können. So kommen auch Weber et al. (2015: 78) zu dem Schluss: “immigrant students who strongly identified with their residence culture performed better under conditions of explicit stereotype threat than those who were less identified. This suggests that immigrants with a

strong residence culture identity (i.e., integrated and assimilated individuals) prove to be more resilient in situations of explicit stereotype threat than those who are less identified (i.e., segregated and marginalized individuals).”

Die obigen Ausführungen zeigen, dass *Stereotype Threat* nicht zwangsläufig das Selbstkonzept der Schüler beeinträchtigt. So konnten verschiedene Faktoren identifiziert werden, die die Anfälligkeit der Schüler für derartige Effekte mindern: Neben dem Bewusstsein eigener Fähigkeiten und der Auffassung eines variablen Intelligenzkonzepts ist es vor allem das Zugehörigkeitsgefühl zur Mehrheitsbevölkerung und die Distanzierung von der Migrant_innen-*community*, die dazu beitragen, dass *Stereotype Threat* keine gravierenden Auswirkungen auf die akademischen Selbstkonzepte der Schüler entwickeln.

4 Fazit

Der Beitrag ging der Frage nach, wie und unter welchen Bedingungen Schüler mit Migrationshintergrund im schulischen Alltag von negativen Stereotypen bedroht sind und welche Langzeiteffekte dies auf ihre akademischen Selbstkonzepte und Bildungsaspirationen hat. Die vorliegenden Ergebnisse weisen auf die Bedeutung von *Stereotype Threat* für Bildungsprozesse von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem hin. So zeigen die Befunde, dass sich alle Befragten auf unterschiedliche Weise mit dem Phänomen auseinandersetzen mussten und dass die akademischen Selbstkonzepte und infolgedessen die Bildungsaspirationen zum Teil massiv durch *Stereotype Threat*-Effekte beeinträchtigt wurden. Sie verdeutlichen aber auch, dass alle Befragten derartige Effekte über verschiedene Wege (weitestgehend) überwinden konnten. Hierbei zeigt sich, dass sowohl das Erleben als auch die Überwindung stark von Faktoren abhängig sind, die auf drei verschiedenen Ebenen wirken und in einem engen Zusammenhang miteinander stehen: (1) die individuelle Ebene, (2) die kontextuelle Ebene sowie (3) die interpersonelle Ebene. Während die Faktoren auf der individuellen Ebene

ursächlich die Anfälligkeit für *Stereotype Threat* bedingen, so beeinflussen die Faktoren auf den anderen beiden Ebenen eher die Intensität der Wirkungsweise.

Es zeigt sich, dass auf individueller Ebene das Bewusstsein eigener Fähigkeiten sowie die Auffassung eines variablen Intelligenzkonzepts die Anfälligkeit für *Stereotype Threat* reduzieren. Zudem wird deutlich, dass das Zugehörigkeitsgefühl zur Mehrheitsbevölkerung diesbezüglich einen entscheidenden Einfluss ausübt. So weisen die Befunde darauf hin, dass Schüler, die sich – zumindest bezüglich des Bildungsbereichs – von ihrer *ethnic community* distanzieren, sich gleichwohl aber zu einem hohen Grad mit der Mehrheitsbevölkerung identifizieren, weniger anfällig für *Stereotype Threat*-Effekte sind. Betrachtet man dies vor dem Hintergrund der Theorie von Berry (1997) – der vier unterschiedliche Akkulturationsstrategien unterscheidet – so lässt sich konstatieren, dass die Akkulturationsstrategie der „Integration“ bzw. der „Assimilation“ zumindest im Bildungsbereich am ehesten dazu geeignet ist, die Anfälligkeit des Einzelnen für *Stereotype Threat* zu minimieren.⁵ Die Ergebnisse legen somit nahe, dass das Zugehörigkeitsgefühl zur Mehrheitsgesellschaft eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Teilhabe am Bildungssystem ist. Neben der Bedeutung dieser Erkenntnis für die Betroffenen ergeben sich hieraus auch Konsequenzen für die Organisation von Lernen im Bildungssystem. Konzepte der expliziten „Migrantenförderung“ müssen auf den Prüfstand und es müssen Modifizierungen von Förderungsmaßnahmen erwogen werden (vgl. Lutter in diesem Band).

Auf der kontextuellen Ebene zeigt sich, dass die Zusammensetzung der Klasse das Erleben von *Stereotype Threat* wesentlich beeinflussen kann. Während eine homogene Klassenstruktur tendenziell

⁵ Nach John W. Berry (vgl. 1997: 9ff.) lassen sich vier verschiedene Akkulturationsstrategien unterscheiden, die sich hinsichtlich des Ausmaßes der Identifikation mit der Aufnahmegesellschaft und der Herkunftskultur unterscheiden: (1) Assimilation (hohe Identifikation mit der Aufnahmegesellschaft mit einhergehender niedriger Identifikation mit der Herkunftskultur), (2) Integration (hohe Identifikation mit der Herkunftskultur bei gleichzeitiger hoher Identifikation mit der Aufnahmegesellschaft), (3) Separation (hohe Identifikation mit der Herkunftskultur und niedrige Identifikation mit der Aufnahmekultur) und (4) Marginalisierung (niedrige Identifikation mit der Herkunftskultur sowie der Aufnahmegesellschaft).

bestehende Unterschiede zwischen den Schülern betont und somit den Migrationshintergrund in den Vordergrund treten lässt, so trägt das Lernen in heterogenen Klassenstrukturen dazu bei, dass Unterschiede weniger präsent und bedeutsam erlebt werden und folglich das Gefühl Teil einer Minderheit zu sein minimiert wird.⁶ Ein Lernklima, das frei von Stigmatisierung und Vorverurteilung ist, befördert die Wahrnehmung der Lehrkraft-Schüler_in-Beziehung als unvoreingenommen und vorurteilsfrei und kann somit zur Minderung möglicher *Stereotype Threat*-Effekte beitragen. Auch wenn eine heterogene Klassenstruktur auftretende Effekte tendenziell mindert, so muss dessen Sinnhaftigkeit im Einzelfall vor dem Hintergrund der Ergebnisse hinsichtlich der individuellen Ebene diskutiert werden. So zeigt sich, dass in den Fällen, in denen die Schüler ein ausgeprägtes Zugehörigkeitsgefühl zur Mehrheitsbevölkerung haben, eine homogene Klassenstruktur positive Effekte verstärkt.

Auf der interpersonellen Ebene kommt dem persönlichen Umfeld der Schüler, aber insbesondere der Lehrkraft-Schüler_in-Beziehung eine Schlüsselrolle beim Erleben von *Stereotype Threat* zu. So können Lehrkräfte durch ihr Verhalten und Engagement die Selbstwahrnehmung der Schüler sowohl positiv als auch negativ beeinflussen. Eine intakte Lehrkraft-Schüler_in-Beziehung, die durch gegenseitiges Vertrauen und Anerkennung geprägt ist, ist wesentlich für die Reduzierung von negativen Effekten. So können durch Vertrauen in die Fähigkeiten der Schüler sowie damit einhergehenden hohen Leistungserwartungen seitens der Lehrkräfte, bestehende negative Stereotype in den Köpfen der Schüler entkräftet werden. Die Anerkennung und Würdigung erbrachter Leistungen befördert das Bewusstsein eigener Fähigkeiten und Fertigkeiten und kann somit die akademischen Selbstkonzepte der Schüler derart positiv beeinflussen, dass *Stereotype Threat*-Effekte nur geringe Wirkung entfalten können. Es ist notwendig, dass sich Lehrer_innen ihrer Verantwortung be-

⁶ Unter einer heterogenen Klassenstruktur ist hier eine vielfältige Zusammensetzung der Schulklasse nach unterschiedlichen Dimensionen wie sozialer Status, ethnischer Hintergrund, Leistungsniveau, etc. zu verstehen.

wusst sind. Hierzu ist eine Sensibilisierung und Aufklärung der Lehrkräfte für das Phänomen *Stereotyp Threat* sowie dessen Auswirkungen und Interventionsmöglichkeiten angeraten.

Die Erkenntnisse des vorliegenden Beitrags reihen sich ein in die Ergebnisse eingangs genannter nationaler und vor allem internationaler Studien zu Bedingungen und Auswirkungen von *Stereotype Threat* auf Bildungsprozesse von Minderheiten. Es zeigt sich folglich, dass das Konzept des *Stereotype Threat* auf den deutschen Kontext übertragbar ist. Die vorliegenden Ergebnisse weisen zudem darauf hin, dass es sich beim Erleben von *Stereotype Threat* bei Schülern mit Migrationshintergrund nicht um ein Phänomen handelt, von dem lediglich vereinzelte Schüler betroffen sind, sondern dass es sich hierbei um einen Faktor handelt, der zur Erklärung mangelnder Bildungserfolge und -aspirationen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund heranzuziehen ist.

Vor diesem Hintergrund bedarf es weiterer Forschung hinsichtlich der Bedingungen und Auswirkungen sowie möglicher Bewältigungsstrategien von *Stereotype Threat*. Interessant erscheint hier insbesondere die Frage danach, inwieweit der öffentlich-mediale Diskurs um vermeintlich geringere intellektuelle Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund *Stereotype Threat*-Effekte begünstigt. In diesem Zusammenhang erscheint es zudem geboten zu untersuchen, inwieweit das Geschlecht eine Rolle dabei spielt. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass Jungen mit Migrationshintergrund als die neuen Bildungsverlierer diskutiert werden, ist es folgerichtig zu untersuchen, ob bei Schülerinnen mit Migrationshintergrund ähnliche Effekte zu beobachten sind. Auch die Frage nach der Bedeutung des sozialen Hintergrundes stellt einen Anknüpfungspunkt für künftige Forschungen dar.

Literatur

- Alexander, K./Schofield, J. W. (2006): Stereotype threat: Wie Reaktionen von SchülerInnen auf wahrgenommene negative Stereotype ihre Leistungen beeinträchtigen. In: Schofield, J.W. (Hrsg.): Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg.

- Forschungsergebnisse der pädagogischen Entwicklungs- und Sozialpsychologie. AKI-Forschungsbilanz 5. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, S. 15–45. Online verfügbar unter http://edoc.vifapol.de/opus/volltexte/2009/1561/pdf/iv06_akibilanz5b.pdf, zuletzt geprüft am 31.07.2016.
- Appel, M./Weber, S./Kronberger, N. (2015): The influence of stereotype threat on immigrants: Review and meta-analysis. In: *Frontiers in Psychology* 6, Art. 900, S. 1–15.
- Aronson, E./Wilson, T. D./Akert, R. M. (2004): Sozialpsychologie. München: Pearson.
- Asbrock, F. (2010). Stereotypes of social groups in Germany in terms of warmth and competence. In: *Social Psychology* 41, H. 2, S. 76–81.
- Berry, J. W. (1997): Immigration, acculturation, and adaptation. In: *Applied Psychology: An International Review* 46, H. 1, S. 5–68.
- Croizet, J.-C./Dutrevis, M. (2004): Socioeconomic status and intelligence: Why test scores do not equal merit. In: *Journal of Poverty* 8, S. 91–107.
- Diefenbach, H. (2010): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diehl, C./Fick, P. (2016): Ethnische Diskriminierung im deutschen Bildungssystem. In: Diehl, C./Hunkler C./Kristen, C. (Hrsg.): Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 243–286.
- Dweck, C. (1999): Self-theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development (Essays in Social Psychology). London/New York: Psychology Press.
- Faber, G. (2013): Klassenzusammensetzung als Kontextfaktor für die Leistungs- und Selbstkonzeptentwicklung. In: Becker, R./Schulze, A. (Hrsg.): Bildungskontexte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 325–351.
- Froehlich, L./Martiny, S. E./Deaux, K./Mok, S. Y. (2016a): “It’s Their Responsibility, Not Ours”. Stereotypes about Competence and Causal

- Attributions for Immigrants' Academic Underperformance. In: *Social Psychology* 47, S. 74-86.
- Froehlich, L./Martiny, S. E./Deaux, K./Görtz, T./Mok, S. Y. (2016b): Being smart or getting smarter: Implicit theory of intelligence moderates stereotype threat and stereotype lift effects. In: *British Journal of Social Psychology* 55, H. 3, S. 564–587.
- Glock, S./Krolak-Schwerdt, S. (2013): Does nationality matter? The impact of stereotypical expectations on student teachers' judgments. In: *Social Psychology of Education* 16, H. 1, S. 111–127.
- Gonzales, P./Blanton, H./Williams, K. J. (2002): The Effects of Stereotype Threat and Double-Minority Status on the Test Performance of Latino Women. In: *Personality and Social Psychology Bulletin* 28, H. 5, S. 659–670.
- Herwartz-Emden, L./Schurt, V./Waburg, W. (2010): Aufwachsen in heterogenen Sozialisationskontexten. Zur Bedeutung einer geschlechtergerechten interkulturellen Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herwartz-Emden, L./Strasser, J. (2013): Interkulturalität und Sozialisation. In: Genkova P./Ringelisen T./Leong F. T. L. (Hrsg.): Handbuch Stress und Kultur: Interkulturelle und kulturvergleichende Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 361–380.
- Kahraman, B./Knoblich, G. (2010): „Stechen statt sprechen“: Valenz und Aktivierbarkeit von Stereotypen über Türken. In: *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 31, H. 1, S. 31–43.
- Keller, J. (2002): Blatant stereotype threat and women's math performance: Self-handicapping as a strategic means to cope with obtrusive negative performance expectations. In: *Sex Roles* 47, H. 3-4, S.193–198.
- Levy, B. (1996): Improving memory in old age through implicit self-stereotyping. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 71, H. 6, S. 1092–1107.
- Lorenz, G./Gentrup, S./Kristen, C./Stanat, P./Kogan, I. (2016): Stereotype bei Lehrkräften? Eine Untersuchung systematisch verzerrter Lehrererwartungen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 68, H. 1, S. 89–111.

Stereotype Threat und die Auswirkungen auf Bildungsaspirationen

- Marsh, H. W. (2005): Der Big-fish-little-pond-Effekt und das akademische Selbstkonzept. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 19, H. 3, S. 119–127.
- Martiny, S. E./Götz, T. (2011): Stereotype Threat in Lern- und Leistungssituationen: Theoretische Ansätze, empirische Befunde und praktische Implikationen. In: Dresel, M./Lämmle, L. (Hrsg.): *Motivation, Selbstregulation und Leistungsexzellenz*. Münster: LIT Verlag, S. 153–177.
- Martiny, S. E./Roth, J./Jelenec, P./Steffens, M. C./Croizet, J.-C. (2012): When new group identity does harm on the spot: Stereotype threat in newly created groups. In: *European Journal of Social Psychology* 42, H. 1, S. 65–71.
- Martiny, S. E./Götz, T./Keller, M. (2013): Emotionsregulation im Kontext von Stereotype Threat: Die Reduzierung der Effekte negativer Stereotype bei ethnischen Minderheiten. In: Genkova P./Ringelsen T./Leong F. T. L. (Hrsg.): *Handbuch Stress und Kultur: interkulturelle und kulturvergleichende Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 397–415.
- Martiny, S. E./Mok, S. Y./Deaux, K./Froehlich, L. (2014): Effects of activating negative stereotypes about Turkish-origin students on performance and identity management in German high schools. In: *Revue internationale de psychologie sociale* 27, H. 3, S. 205–225.
- McGuire, W. J./McGuire, C. V./Child, P./Fujioka, T. (1978): Salience of ethnicity in the spontaneous self-concept as a function of one's ethnic distinctiveness in the social environment. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 36, H. 5, S. 511–520.
- Rydell, R. J./Rydell M. T./Boucher, K. L. (2010): The effect of negative performance stereotypes on learning. *Journal of Personality and Social Psychology* 99, H. 6, S. 883–896.
- Sarrazin, T. (2010): *Deutschland schafft sich ab. Wie wir unser Land aufs Spiel setzen*. München: DVA Scherchner.
- Schauenburg, B. (2011): Stereotype und Erwartungseffekte. Beiträge der Sozialpsychologie zur Bildungsdebatte. In: Neumann, U./Schneider, J. (Hrsg.). *Schule mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann, S. 169–180.

- Schmader, T./Forbes, C./Johns, M. (2008): An Integrated Process model of Stereotype Threat Effects on Performance. In: *Psychological Review* 115, H. 2, S. 336–356.
- Schofield, J./Ward, A./Kira M. (2012): Stereotype Threat, Erwartungseffekte und organisatorische Differenzierung: Schulische Leistungsbarrieren und Ansätze zu ihrer Überwindung. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 65–87.
- Sekaquaptewa, D./Thompson, M. (2003): Solo status, stereotype threat, and performance expectancies: Their effects on women's performance. In: *Journal of Experimental Social Psychology* 39, S. 68–74.
- Steele, C. M./Aronson, J. (1995): Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 69, H. 5, S. 797–811.
- Steele, C. M. (1997): A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. In: *American Psychologist* 52, H. 6, S. 613–629.
- Steele, C. M./Spencer, S. J./Aronson, J. (2002): Contending with the group image: The psychology of stereotype and social identity threat. In: *Advances in Experimental Social Psychology* 34, S. 379–440.
- Strasser, J./Hirschauer, M. (2009): Coping with negative stereotypes – how Turkish students in Germany experience and get along with stereotypes about their group. Paper presented at the 15th European Conference on Educational Research (ECER). Wien, S. 28–30.
- Strasser, J./Steber, C. (2010): Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund – Eine empirische Reflexion einer bildungspolitischen Forderung. In: Hagedorn, J./Schurt V./Steber C./Waburg W. (Hrsg.): *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 97–126.
- Strasser, J. (2012): Kulturelle Stereotype und ihre Bedeutung für das Verstehen in Schule und Unterricht. In: Wiater, W./Manschke, D. (Hrsg.): *Verstehen und Kultur. Mentale Modelle und kulturelle Prägungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 191–215.

- Tajfel, H./Turner, J. (1979): An integrative theory of intergroup conflict. In: Austin W. G./Worchel S. (Hrsg.): *The social psychology of intergroup relations*. Monterey: Brooks/Cole, S. 33–47.
- Taylor, V. J./Walton, G. M. (2011): Stereotype Threat Undermines Academic Learning. In: *Personality and Social Psychology Bulletin* 37, H. 8S. 1055–1067.
- Turner, J. C./Hogg, M. A./Oakes, P. J./Reicher, S. D./Wetherell, M. S. (1987): *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Cambridge: University Press.
- Weber, S./Appel, M./Kronenberg, N. (2015): Stereotype threat and the cognitive performance of adolescent immigrants: The role of cultural identity strength. In: *Contemporary Educational Psychology* 42, S. 71–81.
- Woodcock, A./Hernandez, P. R./Estrada, M./Schultz, P. W. (2012): The consequences of chronic stereotype threat: Domain disidentification and abandonment. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 103, H. 4, S. 635–646.
- Zurbriggen, C. (2016): *Schulklasseneffekte. Schülerinnen und Schüler zwischen komparativen und normativen Einflüssen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Vom Abseits in die Champions League – Zur Dynamik von Männlichkeit und (Fußball)Sport für erfolgreiche Bildungswege

Manuela Westphal und Kirsten Mühlhoff

1 Einführung

Im medialen und öffentlichen, aber auch im wissenschaftlichen Diskurs um Menschen mit Migrationshintergrund wird Männlichkeit vornehmlich als negative Ressource wahrgenommen (vgl. Huxel 2008: 61). Im vorliegenden Beitrag soll Männlichkeit nicht als ein natürlicher Zustand, als eine biologische Gegebenheit verstanden werden, sondern vielmehr als ein Produkt kontinuierlicher sozialer (Interaktions)Prozesse. Die Bemühungen sich als männlich oder weiblich zu verorten, werden nach einem von West/Zimmermann (vgl. 1987: 126ff.) entwickelten Konzept als *doing gender* bezeichnet. Meuser knüpft an dieses Konzept an und beschreibt analog dazu all jene Praktiken, die für die situative Herstellung von Männlichkeit von Bedeutung sind, mit dem Begriff des *doing masculinity* (vgl. Meuser 2008b: 5174). Ein zentraler Bestandteil hierbei sind die (Frauen ausschließenden) „ersten Spiele des Wettbewerbs“, die Bourdieu (1997: 203, zit. nach Meuser 2005: 313) zufolge existenziell für die Ausbildung des männlichen Habitus unter Jungen und Männern sind. Männlichkeit erfährt ihre Konstruktion somit nicht nur in Abgrenzung zur Weiblichkeit, sondern auch in den sozialen Beziehungen der Männer untereinander. Diese doppelte Relation beschreibt Connell (2015: 135) mit dem „System der hegemonialen Männlichkeit.“ Sie verweist in diesem Zusammenhang auf unterschiedliche Formen von

Männlichkeit, die in einem konkurrierenden und hierarchischen Verhältnis zu einander stehen: die hegemoniale, die Komplizenhafte, die untergeordnete und die marginalisierte Männlichkeit. Sie versteht hierunter allerdings keine festen Charaktertypen, sondern vielmehr „Handlungsmuster“ (ebd.), die Männer im Geschlechterverhältnis positionieren. Die hegemoniale Männlichkeit fungiert dabei als „ein Orientierungsmuster, ein Modell, das nur von den wenigsten Männern im vollen Umfang realisiert werden kann, das aber, da es normativen Status hat und die sozial anerkannte Weise des Mannseins definiert, von allen Männern verlangt, sich in Relation dazu zu positionieren“ (Meuser 2009: 162). Die Männlichkeit untergeordneter Klassen oder ethnischer Minderheiten versteht Connell als marginalisiert (vgl. Meuser 2009: 165). Sie sind als solche – ebenso wie die untergeordnete Form der Männlichkeit – stärkeren Anfeindungen ausgesetzt und verfügen darüber hinaus lediglich bedingt über Zugang zu gesellschaftlichen Privilegien (vgl. Budde/Faulstich-Wieland 2005: 39). Jungen und Männern mit Migrationshintergrund wird demzufolge der Zugang zu anerkannter Männlichkeit tendenziell verwehrt bzw. erschwert. Spindler (2006) hat in ihrer Studie über inhaftierte junge Migranten gezeigt, welche Auswirkungen dies auf die Entwicklung und das Verhalten junger Männer haben kann: Durch das Fehlen von Teilhabechancen an Strukturen anerkannter Männlichkeit gerät die Männlichkeitskonstruktion der jungen Männer in Bedrängnis. Nicht selten wenden sich die Jugendlichen in Folge dessen von ihren Familien und der Schule ab, um sich so von der marginalisierten Position der Migrant_innen zu distanzieren. An Stelle der Familie treten Freundeskreise oder Cliques, die sich aus Jugendlichen in ähnlichen Situationen konstituieren. Gemeinsam suchen sie nach alternativen Formen, um sich als männlich zu verorten. Die ansonsten oftmals – im Sinne Bourdieus (1983) - mit wenig Ressourcen ausgestatteten Jugendlichen entdecken in dieser Situation vielfach die „Ressource Männlichkeit“ (Bereswill 2006, zit. nach Spindler 2007: 123). Ihr Geschlecht wird für sie zu einem Orientierungsmoment. Dieses zeigt sich an der Zurschaustellung übersteigter männlicher Attribute sowie einer Modifikation hegemonialer Männlichkeit, die jedoch anstatt mit legitimer Macht und Gewalt mit

illegitimer ausgestattet ist (Spindler 2007: 123). Am Ende ist es das delinquente und deviate Verhalten, mittels dessen die jungen Männer ihre Männlichkeit konstruieren. Die Erkenntnisse aus Spindlers Studie verdeutlichen die Bedeutung der Positionierung als männlich für die Entwicklung der Jugendlichen.

Es stellt sich die Frage, wie die im Rahmen der BeMM-Studie (vgl. Kämpfe/Westphal in diesem Band) interviewten jungen Männer ihre Männlichkeit konstruieren, wenn ihnen Zugänge zu anerkannter Männlichkeit aufgrund ihres ethnisch-kulturellen und sozialen Hintergrundes tendenziell erschwert sind. Ein Blick auf das Datenmaterial zeigt eindeutig, dass der Sport, insbesondere das Fußballspiel, eine bedeutende Rolle im Leben der Befragten spielt. Connell (2015: 105) misst dem Sport als einem Ort für die Konstruktion von Männlichkeit eine besondere Bedeutung bei, da hier zentrale Elemente von Männlichkeit vereint sind: So kann im Sport eine „Zurschaustellung sich bewegender männlicher Körper“ (ebd.) stattfinden, die im Rahmen klar definierter Regeln in einen Wettkampf miteinander treten, an dessen Ende eine Kombination aus überlegener Kraft und Fähigkeiten über den Sieg und somit über die Hierarchie unter den Männern entscheidet.

Vor diesem Hintergrund stellt sich also die Frage, inwieweit die jungen Männer den Sport als Ort der Männlichkeitsinszenierung für sich nutzen bzw. während der Adoleszenz genutzt haben. Inwieweit sie ihre Geschlechtszugehörigkeit als positive Ressource nutzen und welche Rolle dies beim Bildungsaufstieg spielt? Im Folgenden soll diesen Fragen mit Blick auf den Sport nachgegangen werden.

Während vornehmlich die sozialintegrative Funktion des Sports im Fokus wissenschaftlicher Untersuchungen steht (z. B. Baur 2009; Braun/Nobis 2011; Braun/Finke 2010), ist über die Rolle und Bedeutung des Sports für erfolgreiche Bildungswege in migrationsgesellschaftlichen Zusammenhängen noch wenig bekannt. So liegen bislang nur wenige Studien vor, die diesen Zusammenhang untersuchen (z. B. Lang et al. 2016; Mutz 2012). Es herrscht eher allgemein die Annahme vor, dass die im und durch den Sport erworbenen Einstellungen und Kompetenzen sich auch in anderen Lebensbereichen,

wie Schule und Ausbildung, niederschlagen bzw. persönlichkeitsbildend (z. B. Fairplay, Teamgeist etc.) und gesundheitsfördernd wirken. Diese Annahme leitet etwa integrationspolitische Ansätze und Konzepte, wobei die wissenschaftliche Fundierung allerdings noch aussteht, auch in geschlechterdifferenzierender Weise (vgl. Westphal 2004: 480). Unsere Ergebnisse können einen erheblichen Beitrag zur Aufklärung der Dynamik von Sport und Männlichkeit für Bildungserfolg bzw. -aufstieg liefern.

2 Der Sport als „Männlichkeitsgenerator“

Dem Sport wird nachgesagt, er sei der „Spiegel der Gesellschaft“ (Beckers 1993: 13f.). Es ist daher nicht verwunderlich, dass gerade hier die soziale Konstruktion der Geschlechter sehr gut zum Ausdruck kommt. Dies betrifft nicht nur die geschlechtliche Rollenverteilung, sondern auch die Art und Weise, wie „in beiden Fällen Männer und Frauen ‚gemacht‘ werden“ (Bromberger 2006: 41). Dass der Sport und insbesondere der Leistungssport vornehmlich als männlich wahrgenommen wird, liegt vor allem daran, dass die kompetitive Struktur von Männlichkeit in hohem Maße den Grundstrukturen des Sports entspricht. So ist dieser, ebenso wie Männlichkeit, durch „Kampf, Einsatz, Risiko und Härte“ charakterisiert (Schmerbitz/Seidensticker 1997: 30, zit. nach Neuber 2006: 132). Demzufolge handelt es sich bei Kontakt- und Schlagsportarten, die durch verletzungsanfällige Körperkontakte gekennzeichnet sind sowie beim Motorsport um typische Männersportarten, während es sich bei typischen Frauensportarten um jene handelt, bei denen der Schwerpunkt auf dem spielerischen Ausdruck, dem Körperbewusstsein, der Hygiene und Anmut liegt (vgl. Bromberger 2006: 41).¹

¹ Die Vergeschlechtlichung der sportlichen Praxen ist nicht überall gleich. Ob eine Sportart als weiblich oder männlich konnotiert gilt, variiert hinsichtlich des jeweiligen ideologischen Hintergrunds des Landes in dem er ausgeübt wird und der damit zusammenhängenden Geschichte und Entwicklung des Sports (vgl. Bromberger 2006: 43).

Internationale, überwiegend qualitativ angelegte empirische Studien weisen auf die herausragende Bedeutung des Sports für die Konstruktion von Männlichkeit hin. So kommt Swain (2003: 224) in seiner Studie über Männlichkeitskonstruktionen bei Grundschulern in Großbritannien zu dem Schluss, dass sportlicher Erfolg „a key signifier of successful masculinity“ ist und als „the single most effective way of gaining popularity and status in the male peer group“ angesehen werden kann. Insbesondere der Fußball erweist sich als ein herausragender Ort der Inszenierung von Männlichkeit (Renold 1997; Frosh et. al 2002; Keddie 2003). Entsprechend konstatieren Frosh et al. (2002: 12) in ihrer Studie: „Football was a key motif in the boys’ constructions of masculinities.“ Auch in der deutschen Literatur wird auf die Bedeutung des Sports hingewiesen (Jösting 2005; Michalek 2009; Müller 2017). So kommt Jösting (2005: 257) in ihrer Studie über Jungenfreundschaften zu dem Schluss: „Der Sport allerdings steht in der Gunst heranwachsender Jungen an erster Stelle. Er ist sozusagen das sicherste, das eindeutigste und gesellschaftlich anerkannteste und verbreitetste Spielfeld zur Darstellung und Herstellung von Männlichkeit.“ Meuser (2008a) geht sogar einen Schritt weiter und konstatiert, dass für Jugendliche neben dem Fußball nur wenige andere – von der *peer group* anerkannte – Praktiken zur Konstruktion von Männlichkeit existieren. Er spricht diesbezüglich vom „Männlichkeitsgenerator“ Fußball (Meuser 2008a: 118).

Es überrascht daher nicht, dass der Sport auch in den retrospektivischen biografischen Erzählungen der befragten jungen Männer eine bedeutende Rolle spielt, insbesondere während der Adoleszenz. Alle der insgesamt siebzehn Befragten geben an, in ihrer Freizeit Sport zu treiben bzw. während der Adoleszenz getrieben zu haben. Bei den ausgeübten Sportarten handelt es sich um: Basketball, Joggen, (Kick)Boxen, Leichtathletik, Schwimmen, Klettern, Fitness und Kampfsport. Die vorherrschende Sportart jedoch ist der Fußball.²

² Der Fußballsport ist die mit Abstand beliebteste Sportart in Deutschland. Fußball ist allerdings nicht nur in Deutschland überaus populär, sondern er erfreut sich auch weltweit großer Beliebtheit und ist somit die weltweit am weitesten verbreitete Sportart. Auch in den Herkunftsländern der größten in Deutschland lebenden Migrantengruppen ist Fußball die wichtigste Sportart (vgl. Soeffner/Zifonum 2008: 135).

Fast jeder der Befragten gibt an, in seiner Freizeit mehr oder weniger intensiv Fußball zu spielen bzw. gespielt zu haben. So beschreibt Hakan (Student der Sozialen Arbeit) die Bedeutung des Sports für sein Leben wie folgt: „*Ohne Sport (lachend) ist nicht einfach. Das Leben. (...) Fußball habe ich schon immer gespielt. Also Fußball, ohne Fußball das geht, kann ich mir auch nichts vorstellen. (I: Ja.) Eben das ist meine Sportart.*“ Die Ausübung des Sports findet dabei überwiegend im Rahmen institutionalisierter Strukturen, wie in Vereinen oder anderen geschlechtshomogenen Sportgruppen, statt.³ Die Befragten trainieren mehrmals wöchentlich und nehmen darüber hinaus zum Teil an Wettkämpfen teil. Neben dem institutionell ausgeübten Sport wird gerade das Fußballspiel als eine Sportart genannt, die losgelöst von festen Strukturen in der Freizeit mit Freunden gespielt wird und die kollektive Praxis von Freundschaftsgruppen bestimmt.

Bemerkenswert an den Aussagen der jungen Männer ist, dass Sportarten wie Joggen, Schwimmen oder Fitness zum alltäglichen Ausgleich oder zum Stressabbau ausgeübt werden:

„Ich jogge sehr gerne. Oder ein bisschen Fitness. Ich war fast einmal in der Woche im Schwimmbad und (I: Okay) war ich schwimmen auch. So abschalten. (...) Also zum Beispiel, beim Joggen konnte ich sehr gut entspannen. Einfach laufen so. Ja? (I: ja.) Alles abschalten. Also nicht Fußballspielen an sich, sondern nur joggen meine ich.“ (Hakan)

³ Aktuelle Studien belegen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Heranwachsenden ohne Migrationshintergrund verhältnismäßig etwas seltener in Sportvereinen organisiert sind. Dieser Unterschied ist jedoch sehr gering, da auch bei jungen Migrant_innen die Eingebundenheit in institutionelle Strukturen des Sports sehr hoch ist. So zeigt sich, dass etwa die Hälfte der jugendlichen Migrant_innen Mitglied in einem Sportverein ist. Hinsichtlich des Geschlechts der Jugendlichen mit Migrationshintergrund lassen sich jedoch gravierende Unterschiede konstatieren, denn die Jungen sind im Gegensatz zu den Mädchen wesentlich häufiger organisiert. So sind zum Beispiel gemäß DJI Jugendsurvey 60 % der Jungen in institutionelle Strukturen des Sports eingebunden, wohingegen es bei den Mädchen lediglich 31 % sind (vgl. Mutz/Burmann 2015: 260).

Fußball hingegen ist in seiner Bedeutung für die jungen Männer vielschichtiger und überaus prägend. So dient er nicht nur zum Stressabbau und Ausgleich, sondern vielmehr als Möglichkeit zur Positionierung und Profilierung.

3 Fußball(Sport) als „Hoffnungsschimmer“ marginalisierter Männlichkeit

Sport im Allgemeinen und der Fußballsport im Besonderen ist für die Positionierung der Befragten als männlich von besonderer Bedeutung, denn hier können sie auf sehr wirkungsvolle Weise männliche Zugehörigkeit überzeugend darstellen (vgl. Müller 2017). Aus diesem Grund soll im Folgenden die Bedeutung des Fußballs als ein Ausweg aus der Marginalisierung – als eine Art „*Hoffnungsschimmer*“ (Algin) - exemplarisch am Beispiel von Algin (Student der Pädagogik) einer tiefergehenden Betrachtung unterzogen werden.

Fußball(Sport) als Ort der Anerkennung und des Statusgewinns

Algin besucht zunächst das Gymnasium. Diese Zeit ist geprägt von Druck und Überforderung. Er schildert sie als sehr belastend, gleichwohl aber als sehr bedeutend für seine persönliche Entwicklung. Er beschreibt sich als eine sehr zurückhaltende, depressive und wenig selbstbewusste Persönlichkeit in dieser Zeit. Er leidet unter der sozialen Herkunft seiner Eltern und den fehlenden Ressourcen ihn auf seinem Bildungsweg gezielt unterstützen und fördern zu können. Die Fremdzuschreibung des ‚dummen Ausländers‘ dominiert sein Selbstbild.

„Ich war halt immer sehr introvertiert, depressiv, das heißt immer so, ja ihr habt recht wenn ihr sagt, ich bin scheiße, ja die Noten, ist schon richtig, ich bin schlecht und so. Dass ich mich damit auch identifiziert habe so, die Rolle angenommen hab, die die Anderen mir vorgeschrieben haben.“

Auch wenn er sich mit diesem Bild identifiziert, leidet er darunter und verspürt den Druck mit den anderen aus der Klasse – die ihm zu Folge alle wesentlich bessere Ausgangslagen und Unterstützungsmöglichkeiten hatten – mitzuhalten und ebenfalls gute Noten zu schreiben:

„Also (..) ich war überfordert einfach, also ich war grad in der Gymnasialzeit sehr sehr überfordert und hab mich auch sehr einsam gefühlt, weil natürlich, die Masse zieht mit so (I:Mhm) und ich bin dann so der Einzige der dann mal so-, oder einer der Wenigen die das nicht mit packen und das hat mich auch sehr depressiv gemacht.“

Er findet keinen Anschluss zu seinen Mitschüler_innen und fühlt sich einsam und nicht dazugehörig. Er leidet unter dieser marginalisierten Position und fühlte sich in seiner Klasse sehr unwohl. Die Ursache für seine Ausgrenzung ist seiner Meinung nach „so ein sozialer Aspekt“ und liegt darin begründet,

„dass die auch eine andere soziale Schicht hatten als ich, das hab ich dann auch gemerkt, also die hatten dann, was weiß ich, Eltern waren Ärzte, Lehrer, haste nicht gesehen und das hatte ich dann auch irgendwie, den Support hatte ich dann einfach nicht von Zuhause.“

Algin erlebt die Schule folglich als einen Ort der Ausgrenzung und des Misserfolgs.

Das Thema „Fußball“ spielt in seinen biografischen Selbstdarstellungen eine zentrale Rolle und zieht sich wie ein roter Faden durch das gesamte Interview. Er ist in seinen Beschreibungen allgegenwärtig. So bedient er sich eines dem Fußball entlehnten Bildes für die Beschreibung seiner Bildungskarriere:

„ich weiß nicht ob ich dann trotzdem mein Abi geschafft hätte, wenn ich jetzt so direkt Real gegangen wär, dann pass ich mich ja auch wieder an (I: Mhm) so und weiß ich nicht ob ich das gepackt hätte, so bin ich von oben ein bisschen runter, so von

der 1. Bundesliga in die 2. sagen wir mal und dann in der 2. Bundesliga wieder aufgestiegen, Erfolg gehabt und dann am Ende noch mehr Erfolg gehabt als der Bundesligist weißte so (I: Mb ok also Champions-League) (lachen).“

Algin stellt sich als einen sehr engagierten und ambitionierten Fußballspieler dar. Seine Freizeit ist geprägt durch das nahezu alltägliche Training mit der Mannschaft. Besonders in der schwierigen Zeit auf dem Gymnasium gewinnt der Fußball für ihn stark an Bedeutung: „*Ich hatte zum Glück meinen Fußball.*“ In der Situation der Marginalisierung stellt der Fußball für ihn einen „*Hoffnungsschimmer*“ dar. Er ist eine Ressource, derer er sich bedienen kann, um einen Ausgleich zur frustrierenden schulischen Situation zu schaffen. Im Gegensatz zu seiner schulischen Leistung kann er im Fußball schnell Erfolge erzielen. So betont er mehrfach seine fußballerische Leistung, sich innerhalb kürzester Zeit in die höchste Liga gespielt zu haben und dabei auch auf aktuelle Bundesligamannschaften getroffen zu sein. Die harten Trainingseinheiten und die stetige Verbesserung der eigenen Leistung zeigen folglich Wirkung. Die sportlichen Erfolge werden dabei von ihm als selbstverursacht erlebt und ermöglichen ihm sich (wieder) selbst positiv wahrzunehmen (vgl. Neuber 2003, zit. nach Neuber 2006: 133). Der eigene Stolz sowie der Respekt und die Anerkennung der anderen Teammitglieder, die er durch seine Leistung in den Wettbewerben zugesprochen bekommt, tragen zu einem positiven Selbstkonzept bei. Das angenommene Selbstbild des ‚dummen Ausländers‘ wird durch das positive Selbstbild des ‚erfolgreichen Fußballspielers‘ relativiert. Dies hat auch Auswirkungen auf seine Männlichkeitskonstruktion. So stehen nach Neuber (2006: 133) „*Könnenserfahrungen gepaart mit einem sportlichen Körper für eine selbstbewusste Männlichkeit.*“ Vor diesem Hintergrund relativiert sich für ihn seine schulische Situation und er reagiert auf schulische Misserfolge mit einer Leistungssteigerung im Fußball: „*Es war dann so, also wenn du überall Misserfolg hast dann ist schwierig, aber gerade da wo ich in der Schule Misserfolge hatte, hatte ich halt beim Fußball einen großen Sprung gemacht.*“ Auch andere Interviewpartner berichten davon, dass der

Sport ihnen dabei geholfen hat, mit schulischen Misserfolgen umzugehen, sei es als Mittel zum Stressabbau oder als Motivator.

So wie für Algin, wird auch für viele andere Interviewte der Sport und insbesondere der Fußball zu einem Ort der Anerkennung und des Statusgewinns:

„Also im Sport hatten wir, hatten wir alle die Möglichkeit Anerkennung zu kriegen. (I: Mhm.) Jetzt über die Noten großartig oder so haben wir das eigentlich nicht geregelt. Aber beim Sport? Bei uns war wirklich Wettbewerb halt, ne? (I: Okay.) Wenn du diese Wettbewerbsgefühle hast, das kam da halt beim Sport halt am größten auf. Und nur da konntest du die meiste Anerkennung kriegen. (I: Mhm.) Und das war für uns alle eigentlich die einzige Möglichkeit sag ich mal.“ (Stefano, Student des Bauingenieurwesens)

Der Fußballplatz wird dabei bzw. insbesondere zu diesem Zweck, zu einem Ort ‚echter‘ Männlichkeit stilisiert. Für einen Befragten, der nach eigenen Angaben in der Vergangenheit Fußball auf einem hohen Level gespielt hat, ist demnach die *„fußballerische Ebene, da wo Leistung zählt“* (Omar). Dieses Zitat bringt sehr gut die wichtige Bedeutung des Fußballs für die Konstruktion von Männlichkeit für die jungen Männer zum Ausdruck. Auf der einen Seite demonstriert die Ausübung des Sports *„klassische männliche Eigenschaften wie Mut, Kraft, Risikobereitschaft, Durchsetzungsvermögen und Härte“* (Bausenwein 2006, zit. nach Burmester/Neuber 2015: 210). Auf der anderen Seite kommt hier aber auch die dem Fußball innewohnende Spezifik der Chancengleichheit zum Ausdruck, die die Befragten mit dem Fußballsport verbinden. Unabhängig von sozialer oder ethnischer Herkunft haben sie hier die Möglichkeit, mit anderen in Konkurrenz und Wettbewerb zu treten und sich im geschützten Rahmen des sportlichen Wettkampfs – unabhängig von Stigmatisierungen – zu behaupten (vgl. Jösting 2005: 247). Für marginalisierte Männlichkeiten erscheint der Sport, so Jösting (ebd.: 260), *„häufig wie eine der wenigen Arenen wirklicher Chancengleichheit. Er verheißt die Teilhabe an der Macht, an den Strukturen hegemonialer Männlichkeit“*.

In der Literatur wird der Fußball vielfach als eine besondere Form männlicher Vergemeinschaftung dargestellt. Der dem Fußball innewohnende Mechanismus von Inklusion und Exklusion – die Ausgrenzung gegenüber den Ausgeschlossenen, den Frauen – schafft eine männliche Wir-Gruppe, die Männer mit einander verbindet, mögen sie noch so viele (soziale) Unterschiede aufweisen (vgl. Meuser 2008a:115). Der Fußballplatz repräsentiert nach Kreisky (2006: 33) demnach einen „sozialen Ort, an dem Klassenunterschiede zwischen Männern aufgehoben scheinen“.

Die Fußballmannschaft als Ort der kollektiven Zugehörigkeit

Meuser (2005: 314) schreibt den gleichaltrigen gleichgeschlechtlichen Freundesgruppen (*peer group/ peers*) eine wesentliche Rolle bei der Konstruktion von Männlichkeit zu, denn die homosoziale Gemeinschaft ermöglicht „die wechselseitige Orientierung der Angehörigen eines Geschlechts aneinander“. Konkurrenz und Solidarität sind wesentliche Merkmale der männlichen Vergemeinschaftung. Auf der einen Seite müssen die jungen Männer ihre Männlichkeit kontinuierlich anderen gegenüber unter Beweis stellen, auf der anderen Seite vermittelt die Gruppe eine habituelle Sicherheit, denn sie zeigt den jungen Männern, wie sie sich als männlich zu positionieren haben (vgl. Meuser 2008b: 5174).

So ist auch für Algin die Eingebundenheit in die gleichgeschlechtliche Gemeinschaft der Fußballmannschaft von enormer Bedeutung. Neben der Ausübung der kompetitiven sportlichen Praxis fungiert sie als ein geschützter Raum, der Zugehörigkeit und Solidarität unter den Mitgliedern stiftet. Die Kombination aus sportlicher Praxis und männlicher Vergemeinschaftung macht dabei den zentralen Kern dieses Männerbundes aus. Sie ermöglicht es zum einen, sich durch sportliche Leistungen im Wettkampf als männlich zu beweisen und zum anderen schaffte sie eine Zugehörigkeit zu einer homosozialen Gemeinschaft und somit einen Ausgleich zur ausgegrenzten Position innerhalb der Schulklasse.

Das Zugehörigkeitsgefühl wird dabei nicht nur durch das gemeinsame sportliche Spiel, sondern auch durch das Erleben gemeinschaftlicher Aktivitäten geschaffen. So berichtet Algin von diversen außersportlichen Aktivitäten:

„Wir sind da halt wie gesagt nach Spanien zusammen gefahren sogar, verschiedene Turniere gefahren, haben viel erlebt und haben dann immer die, genau, spielen waren, nach dem Spiel haben wir die Mukeke immer, durften wir laut aufdrehen, durften da drin rumalbern im Auto so.“

Der Sportverein bietet neben dem sportlichen Erfolg auch Raum, um soziale Kontakte zu pflegen, mit anderen Jungen in Austausch zu treten und gemeinsam Zeit zu verbringen. Sportliche Motive werden so durch die Möglichkeit des Auslebens (männlicher) juveniler Bedürfnisse ergänzt (vgl. Neuber 2004, zit nach Neuber 2006: 134). Auch andere Befragte betonen die Bedeutung der Gemeinschaft nicht nur für die sportliche Anerkennung, sondern auch für die gemeinsame Freizeitgestaltung. So erklärt Leon (Student des Wirtschaftsingenieurwesens):

„Ich hab sogar in, in, in der Schulmannschaft hab ich Fußball gespielt. Nur damit ich manchmal (lachend) so Unterrichtsausfall hatte. Aber da ist, da war man halt gemeinsam unterwegs mit, mit so Kameraden mit denen man sich gut verstanden hat. Und das hat dann auch, ne, das hat Spaß gemacht. Das war eine schöne Zeit. Und ich denke, ich denke gerne daran zurück.“

Aus den Aussagen der Befragten wird deutlich, dass das gemeinsame Zeitverbringen, das gemeinsame Erleben und das Zugehörigkeitsgefühl ebenso bedeutsam sind, wie der sportliche Erfolg im Wettbewerb. Der Sport „folgt hier dem Trend in Richtung einer Erlebnis- und Freizeitgesellschaft und kommt dem Bedürfnis nach Abenteuer und Risiko genauso nach, wie dem Streben nach Entspannung, Erholung und Wohlbefinden“ (Beckers 1997: 28).

Neben der sportlichen Praxis und dem Ausleben juveniler Bedürfnisse kommt dem Sport aber noch eine weitere sehr bedeutsame Funktion zu. Der Sport und insbesondere der Fußball ermöglichen das Ausleben von Gefühlen. Im geschützten Raum der homosozialen Gemeinschaft ist es den Jungen und Männern – denen meistens eigentlich nur das Ausleben von „leistungs- und konkurrenzgerechter Emotionen“ (Kreisky 2006: 32) zugestanden wird – möglich, sowohl positive als auch negative Emotionen zuzulassen und auszuleben. Darüber hinaus ermöglicht die Gemeinschaft emotionale Nähe zu anderen Jungen und Männern.

„Was da, wenn man die Gefühle teilen kann. Ja? Das bringt die Menschen zusammen. Wenn man, sagen wir mal, warten, alleine warten. Ja? Stille. Man wartet mit K-, sagen wir mit elf Spielern, auf ein Ergebnis. Das bringt uns schon zusammen da. Warten. Dass wir alle auf das gleiche Ergebnis warten. Und dann noch kommt dazu Siegesgefühl, Niederlage oder Enttäuschung und so was. Ne? Und das bringt dann die Menschen zusammen.“ (Hakan)

Die Solidarität mit der Mannschaft steht beim gemeinsamen Ausleben von Emotionen im Vordergrund. So wird bei einer Niederlage gemeinsam getrauert und geweint und bei einem Sieg gemeinsam gefeiert. Emotionen im geschützten Raum der homosozialen Gemeinschaft sind nicht nur erlaubt, sondern sie bestärken sie in ihrem Sein, indem sie ein ausgeprägtes Gemeinschafts- und Zugehörigkeitsgefühl herstellen (vgl. Burmester/Neuber 2015: 217).

Die Fußballmannschaft wird zum Ort der kollektiven Zugehörigkeit: Sie spendet Sicherheit und Geborgenheit, ermöglicht Anerkennung und Orientierung und stellt für die Befragten einen Cliquenersatz dar. Dem Trainer kommt dabei weit mehr als nur die Rolle des Spielverantwortlichen zu. So besteht seine Aufgabe nicht nur darin, die Spieltechniken und strategischen Fähigkeiten der Spieler zu schulen, sondern er ist auch eine wichtige Bezugsperson, die auch abseits des Fußballfeldes mit Rat und Tat zur Seite steht. Algin beschreibt seinen ehemaligen Fußballtrainer in der Rückschau wie folgt: „das war der pure Sozialarbeiter eigentlich.“ Er schätzt seine „coole“,

lockere Art und dass er „*nab dran ist*“ an den Jugendlichen. Anstatt von Distanz und Leistungsorientierung ist die Beziehung zu den Jugendlichen durch Nähe und Kommunikation auf Augenhöhe gekennzeichnet. So erklärt Algin „*wir sind dann auch mal zusammen Döner essen gegangen oder so.*“ In einem anderen Fall schreibt ein Befragter seinem Trainer eine zweite Vaterrolle zu. Dies geschieht insbesondere vor dem Hintergrund, dass der eigene Vater aufgrund seiner eigenen Bildungssituation nur wenige Unterstützungsmöglichkeiten offerieren kann:

„Also er war deshalb, wie mein zweiter Vater, weil er nicht nur Fußball im Kopf hatte, also er hat zum Beispiel uns persönlich eingeladen zu sich nach Hause, dass er sagt, wie läuft es in der Schule, braucht ihr da Unterstützung, er hat uns dann Ratschläge, Tipps, wenn wir nicht weiterkommen.“ (Omar, Lehramtstudent)

Dem Trainer kommt in diesem Moment eine wesentliche Funktion für das Gelingen einer erfolgreichen Bildungskarriere zu. Er wird zum Unterstützer des Jugendlichen, interessiert sich für seine Probleme und versucht ihm zu helfen.

Es wird deutlich, wie eng die Befragten mit dem Fußball verbunden sind, wie sehr der Fußball ihr alltägliches Leben prägt und wie sehr dieser auf ihren privatesten Bereich einwirkt. Die Kombination aus den für den sportlichen Erfolg erforderlichen (männlich konnotierten) Eigenschaften wie Ehrgeiz, (Selbst)disziplin, Willensstärke und Durchhaltevermögen zum einen sowie die Anerkennung durch die männliche Gemeinschaft zum anderen machen die Befragten trotz ihrer Risikozuschreibung resilient gegen negative Einflüsse oder wie Algin es ausdrückt „*da war ich immer auf der richtigen Spur quasi, mit dem Fußball.*“

Die Bedeutung der Eingebundenheit in die homosoziale Gemeinschaft der Fußballmannschaft wird besonders dann deutlich als sie zerbricht. Als Algin aufgrund einer Verletzung seine fußballerische Karriere kurz vor dem Abitur beenden muss, bricht für ihn eine Welt zusammen. Der Verlust der kollektiven Gemeinschaft und der damit verbundenen Erfolgserlebnisse „*hat meine Welt zerstört.*“ Ebenso

schwer wie der Verlust der Gemeinschaftszugehörigkeit wiegt jedoch auch das auf dem Spiel stehen seiner Männlichkeit. In Folge der Konstruktion von Männlichkeit durch sportliche Praxis und der damit verbundenen Voraussetzung der körperlichen Unversehrtheit gerät die Geschlechtskonstruktion in Gefahr, wenn der Sport nicht mehr ausgeübt werden kann (vgl. Connell 2015: 106). So sind erreichte Positionen im Hierarchiegefüge der Jungen nicht festgeschrieben, sondern gelten vielmehr als immer bedroht und bedürfen daher einer permanenten Verteidigung gegenüber anderen Jungen (vgl. Flaake 2006: 30).

Mit dem Ende der Fußballerkarriere muss Algin sich folglich neu orientieren, sich neue Felder der Männlichkeitsinszenierung schaffen. Ersatz findet er in einer Clique, deren maßgebliche kollektive Praxis in der Ausübung hedonistischer Praktiken liegt: „*dann gings halt los dann mit Richtung Clique, abhängen, kiffen so, nix tun, gammeln.*“ Dies hat negative Auswirkungen auf seine schulischen Leistungen, die sich im Zuge dessen rapide verschlechtern, so dass er nur knapp das Abitur besteht.

Diese Entwicklung in Algins Biografie ist kein Einzelfall. So berichten auch andere Befragte davon, dass nach dem Ende der Fußballkarriere bzw. dem Ausscheiden aus dem Fußballteam eine Clique an die Stelle des Fußballs tritt. Eine andere Reaktion stellt das Ausweichen auf eine andere Sportart dar, die trotz der körperlichen Einschränkungen ausgeübt werden kann.

Die Inszenierung als Sportler

Männlichkeit und Körperlichkeit stehen in einem engen Zusammenhang. So ist es nicht verwunderlich, dass die Inszenierung von Männlichkeit mit einer entsprechenden Inszenierung des Körpers einhergeht, insbesondere dann, wenn die Konstruktion und Darstellung von Männlichkeit über körperliche Betätigung (z. B. Sporttreiben) geschieht. Der Körper wird Mittel zum Zweck und muss entsprechend dargestellt werden (vgl. Meuser 2007: 158). So berichtet Ramis (Student der Volkswirtschaftslehre), der in seiner Freizeit Kickboxen betreibt, um seinen Körper nach diversen Zu- und Abnahmen in Form zu halten und „*gut aufgebaut*“ zu sein: „*Mein Trainer*

hat mir gesagt, du kannst mit deinen Füßen ganz fest kicken und wenn andere Leute nur da waren, dann musstest du halt immer posen. Und da haben die gesagt, boah, der ist ja richtig gut.“ Der Körper ist in diesem Sinne Ausdruck sozialer Zugehörigkeiten. Er wird bewusst gestaltet und inszeniert, um auf der einen Seite kollektive Zugehörigkeiten zu demonstrieren und auf der anderen Seite gleichwohl Abgrenzungen gegenüber anderen Gruppen zu schaffen. Zu diesem Zweck stehen sowohl Jungen als auch Mädchen vielfältige Praktiken der Körperinszenierung zur Verfügung. Körpertechniken wie Frisuren, Tattoos und Schmuck sind neben der Kleidung wesentliche Stilmittel dieser Inszenierung (vgl. Meuser 2004: 208). Das Tragen bestimmter Kleidungsstile oder Marken ist daher für Jungen – aber auch für Mädchen – in der Adoleszenz von besonderer Bedeutung, stellt es doch eine wesentliche Voraussetzung für die Aufnahme und Integration in die unterschiedlichsten Gemeinschaften wie *peer groups*, bestimmte Szenen oder auch individuelle Freundeskreise dar (vgl. Boecker 2003: 53f.).

Wenn also Männlichkeit mit Sportlichkeit gleichgesetzt wird, so bedarf es zur überzeugenden Darstellung dieser eines entsprechend sportlichen Körpers. Es ist daher nicht überraschend, dass neben einem sportlichen Körperbau gerade Kleidung von namhaften Sportartikelherstellern bei jungen Männern sehr beliebt ist. Auch die Werbung hat diese Bedeutung erkannt und so engagiert die Sportartikelindustrie für ihre Werbekampagnen nicht selten erfolgreiche Sportler, die nicht mehr nur die Identifikation mit einer bestimmten Sportart oder Mannschaft zulassen, sondern die vielmehr zu einer „Verkörperung des reinen Sports als perfekte männliche Form“ (ebd.: 61) stilisiert werden.

Aufgrund der engen Verknüpfung von Fußball und Männlichkeit ist es nicht verwunderlich, dass gerade „der Fußballspieler [...] das Symbol des männlichen Sportlers schlechthin [ist, KM]“ (Jösting 2005: 190). Für Algin ist die Rolle des erfolgreichen Fußballspielers identitätsstiftend und so inszeniert er sich auch in der Schule als solcher. Die im Anschluss an den Schulalltag stattfindenden Trainingseinheiten bieten ihm eine willkommene Möglichkeit sein äußerliches

Erscheinungsbild an das eines Sportlers anzupassen und auf diese Weise seine Körper- und Sportlichkeit zu betonen.

„Ja ich war immer der Sportler (I:Ja?), ja schon, also das wussten alle immer (I:Mhm). Ich musste dann auch manchmal direkt nach der Schule dann zum Training, dann kam ich schon mit meinem Trainingsanzug, mit Sporttasche, saß dann da, komplett uniformiert quasi so, voller Ausrüstung, war so der Sportler.“

Die Inszenierung als Sportler ist für ihn insbesondere in der Umgebung der Schule – einem Ort der Marginalisierung – bedeutsam. Ihm ist es wichtig, seine sportliche Praxis und die Zugehörigkeit zu einer Sportmannschaft zu demonstrieren. So ist er sehr darauf bedacht, dass er auch von seinen Mitschüler_innen entsprechend wahrgenommen wird. Für seine wirkungsvolle Inszenierung als Sportler sind die Interaktionsprozesse mit seiner Umwelt bzw. seinen Mitschüler_innen enorm wichtig, denn laut Krappmann (2000: 168, zit. nach Burmester/Neuber 2015: 208) ist eine Identität, „die das Individuum nicht in den Interaktionsprozess eingeführt hat, [...] weder für es selber noch für die anderen wirksam“.

Durch die Inszenierung als Sportler und die damit einhergehende Verkörperung und Demonstration sportlicher Attribute versucht Algin auch in der Schule, in der Interaktion mit seinen Mitschüler_innen, erfolgreich Männlichkeit zu konstruieren. Darüber hinaus dient die von ihm eingenommene „*Sportlerfunktion*“ (Algin) dazu, sein mangelndes Selbstbewusstsein zu kompensieren. So stellt er auf diese Weise nicht nur seine Zugehörigkeit zu einer Sportmannschaft zur Schau, sondern sie bietet ihm zudem Halt und Orientierung und stärkt infolgedessen sein Selbstbewusstsein und seine Selbstsicherheit (vgl. Boecker 2003: 59). Sie dient somit als eine Art ‚Schutzschild‘ gegenüber seinen Klassenkameraden, für die er in seiner marginalisierten Lage angreifbar ist und denen er sich unterlegen fühlt.

Mit dem Schulwechsel auf die Gesamtschule und dem zunehmenden schulischen Erfolg gewinnt er an Selbstbewusstsein, wird offener für seine Mitschüler_innen und beginnt auf sie zuzugehen. Dies

hat Auswirkungen auf seine Selbstinszenierung. Die ‚Sportlerfunktion‘, die ehemals sehr wichtig für ihn war, verliert nun zunehmend an Bedeutung, bis er sie schließlich ganz aufgibt. Sein Kleidungsstil wandelt sich von sportlich, hin zu einem Kleidungsstil, den er als „schicker“ und „erwachsener“ (Algin) beschreibt. Er fühlt sich in der neuen Klasse viel wohler und anerkannter und benötigt daher sein ‚Schutzschild‘ nicht mehr.

Die Bedeutung der Kleidung für die legitime Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen wird darüber hinaus besonders bei den Befragten deutlich, die eine Außenseiterstellung hatten. So erfahren die Themen Kleidung und Aussehen in diesen Interviews eine besondere Thematisierung. Insbesondere da, wo die Zugänge zu homosozialen Gemeinschaften – vor allem im Bereich des Sports - verwehrt sind, gewinnen Äußerlichkeiten für die Konstruktion von Männlichkeit offensichtlich an Bedeutung. Über ihren Kleidungsstil, das Tragen bestimmter Marken und ihr äußeres Erscheinungsbild versuchen die jugendlichen Befragten die Anerkennung anderer Jungen zu erlangen und sich somit als männlich zu inszenieren:

„Also es war schon der Wunsch da, dass man irgendwie akzeptiert wird. Ich weiß nicht, ich habe vorhin, glaube ich, gesagt ich wollte mich nicht anpassen, aber eigentlich, wenn ich so überlege, war es dann doch schon. Das war dieser Druck, Klamotten und Anerkennung.“ (Luca)

Die Befragten verspüren den Druck, mit ihren Mitschüler_innen mitzuhalten und angesagte Kleidung zu tragen. Dieser Druck erhöht sich vor dem Hintergrund einer vermuteten zugeschriebenen Andersartigkeit seitens der Mitschüler_innen aufgrund des Migrationshintergrundes. Manuel (Student der Wirtschaftspolitik), der über sich selbst sagt er sei in der Schule gemobbt worden, erklärt diesen Druck wie folgt:

„Ich musste mich, glaube ich, noch ein bisschen mehr anpassen dann, weil man dann eh-, ich bin zwar nicht anders jetzt als die anderen quasi, aber die haben ja den Eindruck, dass ich anders bin wahrscheinlich, sie denken ich sei anders, weil ich

anders heiÙe oder so. [...] musste ich mich doch beweisen, dass ich doch so bin wie sie.“

Die Erzeugung eines Zugehörigkeitsgefühls durch Kleidung scheint wesentlich für die Befragten während der Adoleszenz. Die daraus resultierende Anerkennung der Anderen stärkt ihr körperbezogenes Selbstkonzept sowie ihr Selbstwertgefühl und vermindert zudem ihre Selbstwahrnehmung der eigenen Andersartigkeit.

Männlichkeit und Bildung – die Anerkennung durch die peer group

Internationale Studien (Francis/Skelton 2012 und 2011; Jackson 2006; Phoenix/Frosh 2005) zeigen, dass ein hoher Status in der *peer group* vielfach mit Männlichkeitsentwürfen einhergeht, die eine Idealisierung von körperlicher Stärke und Coolness propagieren. Bildung sowie schulische Erfolge und Anstrengungen gelten dagegen – insbesondere in »bildungsfernen« Milieus – eher als ‚unmännlich‘. Bildungserfolge und ein damit verbundener Bildungsaufstieg können tiefgreifende Konsequenzen auf die Beziehung zur *peer group* haben, da sie mit dem Risiko einer Degradierung in Form einer Aberkennung der Männlichkeit sowie einer Entfremdung einhergehen. Dennoch gelingt es vielen bildungserfolgreichen Jugendlichen, ihre Popularität und Anerkennung innerhalb der *peer group* trotz guter schulischer Leistungen aufrechtzuerhalten (vgl. Westphal/Kämpfe 2016: 127). Sie schaffen somit eine Balance zwischen ihren hohen akademischen Leistungen und ihrer Popularität (vgl. Francis/Skelton 2011: 386f.) Wesentliche Faktoren für die Schaffung einer solchen Balance sind nach Francis/Skelton (vgl. ebd.: 387) das physische Erscheinungsbild sowie Sportlichkeit bzw. sportliche Erfolge.

Auch Algin schafft eine Balance zwischen seinen schulischen Leistungen, die mit einem Bildungsaufstieg einhergehen und der gleichzeitigen Aufrechterhaltung der Anerkennung durch seine Freunde. Bis auf wenige Ausnahmen sind alle seine Freunde Mitglieder seiner Fußballmannschaft. Er beschreibt die Mannschaft als sehr heterogen und betont, dass fast alle Mannschaftskollegen über einen Migrationshintergrund verfügen. Er reproduziert dabei das Bild des

‚dummen Ausländers‘, indem er ausdrücklich die unterschiedlichen ethnischen Hintergründe betont, um so zum Ausdruck zu bringen, dass das Bildungsniveau innerhalb der Mannschaft nicht sonderlich hoch ist und er der einzige ist, der einen höheren Bildungsabschluss anstrebt:

„Da war halt auch immer schwierig, weil wir waren halt so eine Mannschaft wo nur Jugendliche mit Migrationshintergrund gespielt haben (I: Ah ok), also multi-kulti halt komplett ne, wir hatten alles. Afrikaner, Franzosen, Kurden, Türken, Syrer, Araber, Polen, Russen, einen Deutschen hatten wir, der war Torwart (lachen) (I: Ah ok). So es war halt multi-kulti und da wurde ich schon ein bisschen diskriminiert ehrlich gesagt, aufgrund meiner Bildung (I: Ok). So da wurde ich halt schon Streber genannt und weil da war ich halt schon der einzige Abiturient.“

Die Betitelung als „*Streber*“ durch manche seiner Freunde kann in diesem Zusammenhang als Verweiblichung und somit als Angriff auf seine männliche Geschlechtskonstruktion interpretiert werden, da gute schulische Leistungen und hohe Bildungsaspirationen eher weiblich konnotiert sind (vgl. Quenzel 2010: 131). Zudem erfahren seine Freunde durch die Verweiblichung seiner Männlichkeit und der ausdrücklichen Distanzierung von Weiblichkeit gleichzeitig eine Aufwertung der eigenen Männlichkeit (vgl. Budde 2009: 78) Obwohl er in diesem Zusammenhang von „*Diskriminierung*“ spricht und es hier zu einer Unterordnung seiner Männlichkeit kommt, stört ihn dies jedoch nicht. Vielmehr identifiziert er sich mit dieser Rolle des Strebers und genießt es, einmal nicht „*der Schlechte*“, sondern auch mal „*der Gute*“ zu sein. Er nimmt diesen Angriff auf seine Männlichkeit mit Humor und kontert darauf schlagfertig. Die Betitelung als „*Streber*“ durch seine Freunde hat keinen negativen Einfluss auf sein Selbstwertgefühl, sondern es beeinflusst dieses vielmehr positiv. Vor dem Hintergrund des schlechteren schulischen Abschneidens im Vergleich zu seinen Mitschüler_innen auf dem Gymnasium und des verinnerlichten Bildes des ‚dummen Ausländers‘, verhilft ihm die Betitelung in

diesem Fall vielmehr seine erbrachten schulischen Leistungen anzuerkennen und als positiv wahrzunehmen. Auch wenn es an dieser Stelle zu einer Unterordnung seiner Männlichkeit kommt, so wird deutlich, dass er seinen Mannschaftskollegen gegenüber in einer dominanten Position ist. Er ist sich darüber bewusst, dass er sprichwörtlich ‚in einer anderen Liga spielt‘ und genießt diese Überlegenheit. Es ist daher auch nicht verwunderlich, dass er sich im Kreise seiner Mannschaftskollegen *„sehr wohl“* fühlt, in ihrem Beisein *„aufgeht“* und demzufolge den Kontakt zu ihnen sucht. Algin ist sich jedoch über die bestehenden Differenzen aufgrund der unterschiedlichen Bildungshorizonte bewusst und vollzieht eine klare ‚ich/die-Trennung‘. Er distanziert sich von seinen Freunden, indem er sich auf einer anderen *„Ebene“* verortet. Gleichwohl fügt er aber hinzu: *„Also das klingt ein bisschen paradox, aber ich kann mich mit denen halt super identifizieren.“* So bleibt auch mit fortschreitendem Bildungserfolg der Kontakt zu seinen Freunden bestehen. Ungeachtet dessen, dass es durch die Betitelung als ‚Streber‘ zu einer Degradierung seiner Männlichkeit kommt, schafft er es dennoch die Popularität innerhalb des Freundeskreises aufrecht zu erhalten. Er ist bis heute mit ihnen befreundet. Sie freuen sich für ihn und erkennen seinen Bildungserfolg wertschätzend und respektvoll an. Algin schildert die Reaktion seiner Freunde wie folgt: *„Respekt Mann, du bist der Einzige, der das hier mal durchzieht und geschafft hat, echt.“* So wie Algin ergeht es auch vielen anderen Befragten. Trotz ihres Bildungserfolgs schaffen sie es, weiterhin Anerkennung durch die *peer group* zu erhalten und sich als männlich zu positionieren. So berichtet Ramis: *„Manche sagen, nur weil du jetzt an der Uni bist, denke ich, dass du ein Mann bist, das höre ich auch öfters.“* Bildungserfolg und ein damit einhergehender Bildungsaufstieg werden hier von den Freunden nicht mit mangelnder Männlichkeit assoziiert, sondern aufgrund des zu erwartenden (zukünftigen) hohen Status mit hegemonialer Männlichkeit (vgl. Kämpfe/Westphal 2016: 128). Dass Bildungserfolg nicht automatisch eine Degradierung der Männlichkeit zur Folge hat, zeigt auch das Beispiel von Farid (Student der Sozialen Arbeit), über den seine Fußballfreunde sagen, dass er aufgrund des Bildungserfolgs kein Streber, sondern vielmehr ein Kämpfer sei: *„Aber ich wurde schon von den Leuten-, weil ich war der einzige halt Gebildete*

im Kreis halt im Jugendhaus. Ich wurde halt als Dings anerkannt, nicht der Streber halt der [...] Kämpfer.“ Das Erzielen von Bildungserfolgen und der Bildungsaufstieg werden hier mit männlichen Attributen verknüpft.

Obwohl Algin sich bildungsbiografisch klar von seinen Freunden abgrenzt und sich selbst das Attribut des Akademikers zuschreibt, betont er, dass er sich seinen Freunden aus der Fußballmannschaft, die vornehmlich Hauptschüler oder einfache Arbeiter sind, zugehöriger fühlt, als seinen Mitschüler_innen auf dem Gymnasium oder den Kommiliton_innen an der Universität. Hier fällt es ihm schwer Kontakte zu knüpfen und Freundschaften aufzubauen. Diese Schwierigkeit ist vor dem Hintergrund eines bestehenden Habitus-Struktur-Konfliktes zu sehen, den Schmitt (2010: 11f.) als „Konflikt zwischen verinnerlichten kulturellen Mustern und solchen der jeweiligen Umgebung von Akteuren“ bezeichnet. So wie Algin geht es auch anderen Befragten. Insbesondere zu Beginn des Studiums fällt es den jungen Männern schwer Anschluss zu finden. Die veränderten Rahmenbedingungen und die Zusammensetzung der Studierendenschaft stellen sie vor Herausforderungen, die zunächst vielfach mit einem Gefühl der Ausgrenzung einhergehen.

Aus Algins Erzählungen wird deutlich, dass die freundschaftlichen Beziehungen zu seinen Mannschaftskollegen – welche er selber als „*schwierig*“ bezeichnet – sehr ambivalent sind: Auf der einen Seite wird sowohl von ihm als auch von seinen Freunden eine klare Distinktion aufgrund der unterschiedlichen Bildungsniveaus und der sich abzeichnenden sozialen Differenzen vollzogen. Auf der anderen Seite fühlt er sich seinen Freunden aus der Fußballmannschaft jedoch verbunden und schätzt ihre Gesellschaft. Die Gründe für das tiefe Zugehörigkeitsgefühl sieht er in der Fülle gemeinsamer Interessen und im Spaß, den sie haben, wenn sie gemeinsam Zeit verbringen. Der Fußball wird hierbei zu einem verbindenden Anlass, der ungeachtet bestehender Differenzen Zugehörigkeit und Anerkennung – auch abseits des Fußballplatzes – ermöglicht. Bielefeld (2008: 21) verweist diesbezüglich auf den Fußball als eine spezifische „Zugehörigkeitsagentur, die die Zugehörigkeiten betont und gleichzeitig aufheben

und neu zusammensetzen kann“ hin. Obschon bei vielen anderen Befragten im Laufe der Zeit eine Entfremdung von der *peer group* stattfindet, sei es aufgrund von Umzug oder unterschiedlichen Lebensentwicklungen, so lassen sich auch hier Aussagen finden, die die Bedeutung des Fußballs als ‚Zugehörigkeitsagentur‘ verdeutlichen. So betont Samet (Student der Humanmedizin), dass er noch immer Kontakt zu seinen Freunden hat, mit denen er damals auf dem Schulhof Fußball gespielt hat:

„In den Pausen habe ich immer mit den Jungs Fußball gespielt, mit so einem Tennisball auf dem Hof. Und mit den Jungs haben wir sogar bis heute noch eine so eine Thekenmannschaft. (I: Okay.) Und wir sind halt immer noch im Kontakt. Wir sind halt alle sehr gut befreundet.“

Die freundschaftliche Beziehung aus der Schulzeit kann hier mit Hilfe des Fußballs weiterhin aufrechterhalten und praktiziert werden.

4 Fazit

Die hier präsentierten Ergebnisse verdeutlichen die Bedeutung des Sports im Allgemeinen und des Fußballsports im Besonderen für die Positionierung der Befragten als männlich, denn hier können sie auf sehr wirkungsvolle Weise männliche Zugehörigkeit überzeugend darstellen. Insbesondere während der Adoleszenz stellt der Fußball ein probates Mittel dar – unabhängig von sozialer oder ethnischer Herkunft – mit anderen Jungen bzw. jungen Männern in Konkurrenz und Wettbewerb zu treten und sich im geschützten Rahmen des sportlichen Wettkampfes zu behaupten. Die Fußballmannschaft wird dabei zu einem Ort der kollektiven Zugehörigkeit: Sie spendet Sicherheit und Geborgenheit und ermöglicht Anerkennung und Orientierung. Dem Trainer als Berater und Bezugsperson kommt eine bedeutende Rolle für die Entwicklung der Befragten zu. Die durch die sportlichen Leistungen erfahrenen Erfolgserlebnisse, der eigene Stolz sowie die Anerkennung der anderen Teammitglieder tragen zu einem positiven Selbstkonzept der Befragten bei. Die vorliegenden Befunde weisen

darauf hin, dass der Sport und insbesondere der Fußball die Entwicklung einer selbstbewussten Männlichkeit fördert, was wiederum die Selbstbewertungsprozesse der Befragten stärkt und sie somit trotz ihrer Risikozuschreibung resilient gegen negative Einflüsse macht und gleichzeitig Bildungsaspirationen und -erfolge/aufstiege unterstützt.

Literatur

- Baur, J. (Hrsg.) (2009): Evaluation des Programms „Integration durch Sport“ – Band 1, Potsdam: Universität Potsdam. Online verfügbar unter http://www.integration-durch-sport.de/fileadmin/fm-dosb/arbeitsfelder/ids/files/downloads_pdf/downloads_2009/Gesamtbericht_Band_1.pdf, zuletzt geprüft am 02.05.2017.
- Baur, J. (Hrsg.) (2009): Evaluation des Programms „Integration durch Sport“ – Band 2, Potsdam: Universität Potsdam. Online verfügbar http://www.integration-durch-sport.de/fileadmin/fm-dosb/arbeitsfelder/ids/files/downloads_pdf/downloads_2009/Gesamtbericht_Band_2.pdf, zuletzt geprüft am 02.05.2017.
- Bausenwein, C. (2006): Geheimnis Fußball – Auf den Spuren eines Phänomens. Göttingen: Die Werkstatt.
- Beckers, E. (1993): Bewegungskultur – Kultur in Bewegung. In: Beckers, E./Schulz H. G. (Hrsg.): Sport – Bewegung – Kultur. Bielefeld: Huchler Medienproduktion, S. 10–38.
- Beckers, E. (1997): Über das Bildungspotential des Sportunterrichts. In: Balz, E./Neumann, P. (Hrsg.): Wie pädagogisch soll der Schulsport sein?. Schorndorf: Hofmann, S. 15–32.
- Bereswill, M. (2006): Männlichkeit und Gewalt. Empirische Ansichten und theoretische Reflexionen über Gewalt zwischen Männern im Gefängnis. In: *Feministische Studien* 24, H. 2, S. 242–255.
- Bielefeld, U. (2008): Die Gemeinschaft auf dem Platz und die Gemeinschaften. In: Klein, G./Meuser, M. (Hrsg.): Ernste Spiele. Zu politischen Soziologie des Fußballs. Bielefeld: Transcript, S. 17–30.

Zur Dynamik von Männlichkeit und (Fußball)Sport

- Boecker, M. (2003): Labeling Youth: Alle Macht den Marken. In: Gaugele, E. (Hrsg.): Jugend, Mode, Geschlecht. Die Inszenierung des Körpers in der Konsumkultur. Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 53–66.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, Kulturelles Kapital, Soziales Kapital: In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2. Göttingen, S.183–198.
- Bourdieu, P. (1997): Die männliche Herrschaft. In: Dölling, Irene/Krais, Beate (Hrsg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktionen in der sozialen Praxis. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 153–217.
- Braun, S./Finke, S. (2010): Integrationsmotor Sportverein. Ergebnisse zum Modellprojekt „spin – Sport interkulturell“. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Braun, S./Nobis, T. (Hrsg.) (2011): Migration, Integration und Sport. Zivilgesellschaft vor Ort. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bromberger, C. (2006): Ein ethnologischer Blick auf Sport, Fußball und männliche Identität. In: Kreisky E./Spitaler, G. (Hrsg.): Arena der Männlichkeit: über das Verhältnis von Fußball und Geschlecht. Frankfurt a.M./New York: Campus, S.41–52.
- Budde, J./Faulstich-Wieland, H. (2005): Jungen zwischen Männlichkeit und Schule. In: King, V./Flaake, K. (Hrsg.): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein. Frankfurt a.M.: Campus, S. 37–53.
- Budde, J. (2009): Perspektiven für Jungenforschung an Schulen. In: Budde, J./Mammes, I. (Hrsg.): Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, s. 73–89.
- Burmester, K./Neuber, N. (2015): Halbzeit oder Halfpipe? Männlichkeitsdarstellung adoleszenter Jungen im Fußball und Skateboarding. In: Blomberg, C./Neuber, N. (Hrsg.): Männliche Selbstvergewisserung im Sport. Beiträge zur geschlechtssensiblen Förderung von Jungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 201–223.
- Connell, R. (2015): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Flaake, K. (2006): Geschlechterverhältnisse – Adoleszenz – Schule. Männlichkeits- und Weiblichkeitsinszenierungen als Rahmenbedingungen für pädagogische Praxis. Benachteiligte Jungen und privilegierte Mädchen? Tendenzen aktueller Debatten. In: Jösting, S./Seemann, M. (Hrsg.): Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis. Oldenburg: Bis-Verlag, S. 27–44.
- Francis, B./Skelton, C. (2011): Geschlecht und Bildungserfolg – Eine Analyse aus der Perspektive der Feminist Theory. In: Hadjar, A. (Hrsg.): Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 367–392.
- Francis, B./Skelton, C./Read, B. (2012): The Identities and Practices of High Achieving. Negotiating Achievement and Peer Cultures. London: Continuum.
- Frosh, S./Phoenix, A./Pattman, R. (2002): Young masculinities. Understanding boys in contemporary society. Basingstoke. Hampshire: Palgrave.
- Huxel, K. (2008): Ethnizität und Männlichkeitskonstruktion. In: Baur, N./Luedtke, J. (Hrsg.): Die soziale Konstruktion von Männlichkeit: hegemoniale und marginalisierte Männlichkeiten in Deutschland. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 61–78.
- Jackson, C. (2006): Lads and Ladettes in School: Gender and a Fear of Failure. Maidenhead: Open University Press.
- Jösting, S. (2005): Jungenfreundschaften. Zur Konstruktion der Männlichkeit in der Adoleszenz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keddie, A. (2003): Little boys: tomorrow's macho lads. In: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 24, H. 3, S. 289–306.
- Klein, G./Meuser, M. (2008): Fußball, Politik Vergemeinschaftung. Zur Einführung. In: Klein, G./Meuser, M. (Hrsg.): Ernste Spiele. Zu politischen Soziologie des Fußballs. Bielefeld: Transcript, S. 7–16.
- Krappmann, L. (2000): Soziologische Dimension der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Kreisky, E. (2006): Fußball als männliche Weltsicht: Thesen aus Sicht der Geschlechterforschung. In: Kreisky, E./Spitaler, G. (Hrsg.): *Arena der Männlichkeit: über das Verhältnis von Fußball und Geschlecht*. Frankfurt a.M.: Campus, S. 2140.
- Lang, C./Pott, A./Schneider, J. (2016): Unwahrscheinlich erfolgreich. Sozialer Aufstieg in der Einwanderungsgesellschaft, IMIS-Beiträge 49, Osnabrück.
- Meuser, M. (2004): Zwischen „Leibervergessenheit“ und „Körperboom“. Die Soziologie und der Körper. In: *Sport und Gesellschaft – Sport and Society* 1, H. 3, S. 197–218.
- Meuser, M. (2005): Strukturübungen. Peergroups, Risikohandeln und die Aneignung des männlichen Geschlechtshabitus. In: King, V. (Hrsg.): *Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein*. Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 309–323.
- Meuser, M. (2007): Männerkörper: Diskursive Aneignungen und habitualisierte Praxis. In: Bereswill, M./Meuser, M./Scholz, S. (Hrsg.): *Dimensionen der Kategorie Geschlecht: der Fall Männlichkeit*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 152168.
- Meuser, M. (2008a): It's a Men's World. Ernste Spiele männlicher Vergemeinschaftung. In: Klein, G./Meuser, M. (Hrsg.): *Ernste Spiele. Zur Politischen Soziologie des Fußballs*. Bielefeld: Transcript, S. 113–134.
- Meuser, M. (2008b): Ernste Spiele: zur Konstruktion von Männlichkeit im Wettbewerb der Männer. In: Rehberg, K.-S./Deusche Gesellschaft für Soziologie (Hrsg.): *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006, Teilb. 1 u. 2*. Frankfurt a.M.: Campus, S. 5171–5176.
- Meuser, M. (2009): Hegemoniale Männlichkeit – Überlegungen zur Leitkategorie der Men's Studies. In: Aulenbacher, B./Bereswill, M./Löw, M./Meuser, M./MOrdt, G./Schäfer, R./Scholz, S. (Hrsg.): *FrauenMännerGeschlechterforschung: State of the Art*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 160–174.
- Michalek, R. (2009): Gruppendiskussionen mit Grundschulern. In: Budde, J./Mammes, I. (Hrsg.): *Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule,*

- männlichem Habitus und Peerkultur. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 47–71.
- Mutz, M. (2012): Sport als Sprungbrett in die Gesellschaft? Sportengagements von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und ihre Wirkung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mutz, M./Burrmann, U. (2015): Integration. In: Schmidt, W. (Hrsg.): Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schorndorf, S. 255–271.
- Müller, J. (2017): Identitätskonstruktionen marginalisierter Jugendlicher im informellen Sport. Eine qualitative Studie auf dem Bolzplatz. Opladen: Budrich UniPress.
- Neuber, N. (2003): Früh übt sich, was ein Meister werden will!? – Zum Umgang mit Leistung und Erfolg in der bewegungsorientierten Jungenarbeit. In: *Motorik* 26, H. 3, S. 106–116.
- Neuber, N. (2004): Zwischen Moratorium und Transition – Entfaltungsbedürfnisse und Entwicklungsaufgaben Jugendlicher im Schul- und Freizeitsport. In: *Sportwissenschaft* 34, H. 4, S. 391–413.
- Neuber, N. (2006): Männliche Identitätsentwicklung im Sport. In: Hartmann-Tews, I./Rulofs, B. (Hrsg.): Sport und Geschlecht. Schorndorf: Hofmann, S. 125–138.
- Phoenix, A./Frosh, S. (2005): „Hegemoniale Männlichkeit“. Männlichkeitsvorstellungen und Ideale in der Adoleszenz. Londoner Schüler zum Thema Identität. In: King, V. (Hrsg.): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein. Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 19–36.
- Quenzel, G. (2010): Das Konzept der Entwicklungsaufgaben zur Erklärung von Bildungsmisserfolg. In: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 123–136.
- Renold, E. (1997): “All they’ve got on their brains is football: Sport, masculinity and the gendered practices of playground relations”. In: *Sport, Education and Society* 2, H. 1, S. 5–23.
- Schmerbitz, H./Seidensticker, W. (1997): Sportunterricht und Jungenarbeit. In: *Sportpädagogik* 21, H. 6, S. 25–37.

- Schmitt, L. (2010): Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Soeffner, H.-G./Zifonum, D. (2008): Fußballwelten: Die Ordnung sozialer Welten. In: Neckel, S./Soeffner, H.-G. (Hrsg.): *Mittendrin im Abseits. Ethnische Gruppenbeziehungen im lokalen Kontext*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.133–161.
- Spindler, S. (2006): *Corpus delicti. Männlichkeit, Rassismus und Kriminalisierung im Alltag jugendlicher Migranten*. Münster: Unrast-Verlag.
- Spindler, S. (2007): Im Netz hegemonialer Männlichkeit: Männlichkeitskonstruktionen junger Migranten. In: Bereswill, M./Meuser, M./Scholz, S. (Hrsg.): *Der Fall Männlichkeit*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 119–135.
- Swain, J. (2003): Masculinities in Education. In: Kimmel, M. S./Hearn, J./Connell, R. W. (Hrsg.): *Handbook of Studies on Men and Masculinities*. Thousand Oaks: Sage, S. 213–229.
- West, C./Zimmerman, D. H. (1987): Doing Gender. In: *Gender & Society* 1, H. 2, S. 125-151.
- Westphal, M. (2004): Integrationschancen für Mädchen und Frauen mit Migrationserfahrung im und durch den Sport. In: *Deutsche Jugend, Zeitschrift für die Jugendarbeit*, 1, H. 11, S. 480–485.
- Westphal, M./Kämpfe, K. (2016): „nicht mehr der Alte“ – Selbst- und Fremdpositionierungen männlicher Bildungsaufsteiger mit Migrationshintergrund. In: Kreisi, I./Liebig, H./Horwath, I./Riegraf, B. (Hrsg.): *Gender und Migration in der (höheren) Berufsbildung*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 123–145.

Hochschulsozialisation und institutionelle Unterstützung von Studierenden mit Migrations- und Fluchtgeschichte

Eva Lutter

„aber ich denke mir halt immer, von der Hauptschule habe ich es halt bis auf die Uni geschafft. Das ist schon eigentlich ein ganz schönes Gefühl.“ (Ramis)

1 Einleitung

Der Bildungsweg von Ramis – Sohn türkischer Eltern – stellt keinen Einzelfall an deutschen Hochschulen dar. So nehmen neben Abiturienten auch immer mehr Personen über andere Bildungswege und Hochschulzugangsberechtigungen (HZB), mit einer Berufsausbildung, Berufserfahrung, in einem höheren Alter, mit eigener Familie oder einem Migrations- und Fluchthintergrund¹ sowie internationale Studierende ein Studium an Universitäten und Hochschulen auf. Aufgrund dieser zunehmenden Heterogenität der Studentinnen und Studenten stehen Hochschulen vor der Herausforderung, Studienbedingungen zu schaffen, die auch bei unterschiedlichen Voraussetzungen zum Studienerfolg führen. Programme und Maßnahmen, wie u. a. Diversity, Inklusion, Mentoring erhalten gegenwärtig politische und

¹ Nach Daten der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (Middendorff u. a. 2013) verfügt knapp jede/r vierte Studierende im Erststudium und jede/r fünfte Masterstudierende in Deutschland über einen Migrationshintergrund. Der unterlegte Migrationsbegriff differenziert nach Staatsangehörigkeit, Ort der erworbenen Hochschulzugangsberechtigung (In-/Ausland), sowie nationaler Herkunft und Staatsangehörigkeit der Eltern. Hiervon ausgenommen sind sog. Bildungsausländer_innen, d.h. ausländische Studierende, die erst zum Studium nach Deutschland gekommen sind.

strategische Beachtung für die Sicherung des Studienerfolgs. Diversity wird dabei zunehmend als Chance sowohl für Hochschulen als auch für Studierende betrachtet, insofern Heterogenität und Vielfalt Anerkennung finden und als Potenziale gefördert werden sollen (Breiwe et al. 2015: 244). Durch die Bereitstellung von Angeboten im Sinne des Diversity-Ansatzes soll zudem eine Chancengleichheit für alle an der Hochschule Studierenden geschaffen werden (Rheinländer 2015: 48). Einige Hochschulen fokussieren sich im Rahmen ihrer Leitbilder, u. a. auf Maßnahmen zur Förderung von Inklusion, Interkulturalität oder Geschlechtergerechtigkeit, und steigern somit ihre Attraktivität für Lehrende und Studierende². Aus Perspektive der Hochschulen können durch die Implementierung von Maßnahmen zur Förderung der Internationalisierung und der interkulturellen Öffnung, neue Zielgruppen erreicht, die Wettbewerbsfähigkeit und die wissenschaftliche Qualität von Forschung und Lehre gesteigert sowie Talente gefördert werden. Aktuell geht es zudem darum, die deutschen Hochschulen für Geflüchtete zu öffnen. Dennoch liegen bislang kaum wissenschaftliche Untersuchungen zu der Nutzung und Wirksamkeit von Förderprogrammen und Unterstützungsmaßnahmen an Hochschulen und ihren Einfluss auf Studienerfolg und -abbruch vor.

In diesem Beitrag werden im ersten Teil zunächst empirische Studien zu Unterstützungs- bzw. Fördermaßnahmen für Studierende mit

² Ein Beispiel für Diversity an deutschen Hochschulen ist die Universität Kassel. Im Rahmen ihres Diversity-Leitbilds positioniert sich die Universität Kassel als eine „geschlechtergerechte, familiengerechte, offene, inklusive und interkulturelle Hochschule, die Vielfalt als produktive Ressource begreift“ (Universität Kassel 2014). Seit März 2016 besitzt die Universität Kassel zudem das Zertifikat „Vielfalt gestalten 2016“ des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft e.V. (Stifterverband 2016). Als erste hessische Hochschule wurde die Universität Kassel für die Konzipierung und Umsetzung von verschiedenen Maßnahmen „zur Verbesserung der Studierfähigkeit, Karriereförderung von Frauen und Verbesserung der Inklusion“ ausgezeichnet (Universität Kassel 2016). Darüber hinaus unterzeichnete die Universität Kassel die „Charta der Vielfalt“ und verpflichtet sich somit eine Universitätskultur „der Wertschätzung und Teilhabe aller Mitglieder der Hochschule zu pflegen und weiterzuentwickeln.“ (ebd.)

Migrationshintergrund und deren Hochschulsozialisation beleuchtet³. Daraufhin werden Studien zu Geflüchteten an deutschen Hochschulen in den Blick genommen. Die Erkenntnisse der BeMM-Studie (vgl. Kämpfe/Westphal in diesem Band) werden jeweils vor diesem Hintergrund dargestellt und beleuchtet. Im letzten Teil folgt ein Ausblick.

2 Förderprogramme für Migrant_innen an deutschen Hochschulen

Neben dem Ausbau von Diversity, ist seit einigen Jahren zugleich ein Trend der Etablierung von Förderprogrammen an deutschen Universitäten und Fachhochschulen zu beobachten. Das Angebot ist vielfältig und umfasst vorrangig Sprachförderung, Unterstützungsprogramme im wissenschaftlichen Arbeiten, den Umgang mit Prüfungsangst, Coaching und Mentoring. Studierende mit Migrationshintergrund sollen beispielsweise durch spezielle Angebote wie Mentoring-Programme und Tutorien gezielt unterstützt und begleitet werden. Stöger et al. (2009) kommen in Anlehnung an internationale Definitionen zu folgender Beschreibung der Unterstützungsform Mentoring: „Mentoring ist eine zeitlich relativ stabile dyadische Beziehung zwischen einem/einer erfahrenen MentorIn und seinem/r/ihrer/r weniger erfahrenen Mentee. Sie ist durch gegenseitiges Vertrauen und Wohlwollen geprägt, ihr Ziel ist die Förderung des Lernens und der Entwicklung sowie das Vorankommen des/der Mentees“ (Stöger et al. 2009: 11). Mentoringprogramme adressieren vorrangig Frauen (mit dem Ziel der Gleichstellung), Erstsemester (zur Orientierung) und angehende Absolventen (für den Übergang in den Arbeitsmarkt/die Wissenschaft). Eine weitere Zielgruppe sind ausländische bzw. internationale Studierende, die seit der Verabschiedung des „Nationalen Kodex für das Ausländerstudium an deutschen Hochschulen“ der Hochschulrektorenkonferenz

³Nach Huber (1991) meint der Begriff „Hochschulsozialisation“, die Sozialisationsphase des Individuums, die während des Studiums in der Hochschule erfolgt (Huber 1991: 417).

(HRK) im Jahr 2009, gezielt gefördert werden (BdBfMFI 2014: 142). Beabsichtigt wird mithilfe dieser Richtlinie die Implementierung und Sicherung von Qualitätsstandards in der Betreuung von internationalen Studierenden (ebd.). Migrant_innen die in Deutschland aufgewachsen sind, geraten allerdings aufgrund der Fokussierung auf internationale Studierende aus dem Blickfeld (ebd.: 144f.). Um dies zu verhindern fordert die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2014): „Zur Ausschöpfung ihres Potenzials und der oftmals herausgestellten geringeren Bildungsbeteiligung ist es umso wichtiger, Studierende mit Migrationshintergrund als Gesamtgruppe stärker zu berücksichtigen“ (BdBfMFI 2014: 144f.). Einige Hochschulen, wie auch die Universität Kassel haben diesen Bedarf bereits erkannt und bieten Mentoringprogramme an. Das Programm „Karriere-Mentoring DIVERS“ der Universität Kassel ist nur eine von vielen an Diversity orientierten Maßnahmen. Bei diesem Angebot werden ausschließlich weibliche Studierende und Promovierende mit Migrationshintergrund „aus nichtakademischen Familien“, beim „Übergang in den Beruf oder in die Wissenschaft“ im Rahmen einer einjährigen Förderung gezielt unterstützt (Universität Kassel o.J.a). Empirische Erkenntnisse zur Nutzung dieses Programmes liegen bisher nicht vor. Gezielte Maßnahmen zur Förderung männlicher Studierender mit Migrationshintergrund werden bislang im Rahmen dieses Programms nicht unternommen.

2.1 Empirische Untersuchungen zu Mentoring für Migrant_innen an Hochschulen

Wissenschaftliche Studien über Mentoring für Studierende mit MH liegen vorwiegend zu Lehramtsstudierenden (z.B. Naumann 2011, Bandorski/Karakaşoğlu 2013) vor⁴. In der Untersuchung von Bandorski und Karakaşoğlu (2013) wurde festgestellt, dass der größte Anteil der befragten Studierenden mit MH nicht als eine Gruppe mit

⁴Das Forschungsinteresse für diese Zielgruppe ergibt sich aus der integrationspolitischen Erwartung, dass durch eine verstärkte Ausbildung von Lehrkräften mit Migrationsgeschichte die Bildungsbenachteiligung von Kindern aus Migrationsfamilien zu verringern sei (Bandorski/Karakaşoğlu 2013: 7).

einem besonderen Förderbedarf wahrgenommen und als diese „stigmatisiert“ werden möchte (Bandorski/Karakaşoğlu 2013: 147)⁵. Dies hängt vermutlich mit der guten Selbsteinschätzung der Studienteilnehmer_innen zusammen. Es ist anzunehmen, dass sich aus diesem Grund verhältnismäßig wenig Befragte bspw. ein (Fach-)Sprachtraining Deutsch wünschen (ebd.: 144). Nur für die allgemeine Unterstützung im Bereich der Studienorganisation interessieren sich relativ viele Studierende (ebd.). Generell handelt es sich in der Untersuchung somit um eine Minderheit von Studierenden mit Migrationsgeschichte, die sich für Förderprogramme begeistern können. Auf der anderen Seite belegt die Evaluation des Programms „Wissenschaftssprache Deutsch“, dass die Angebote von einer kleinen Gruppe von Studierenden mit MH in Anspruch genommen werden und deshalb weiter bestehen (ebd.: 147, 150f.). Im Vergleich zu Kommiliton_innen ohne MH wünschen sich die befragten Migrant_innen minimal mehr Unterstützung (ebd.). Naumann (2011) befragte an der Universität Kassel vorwiegend ehemalige Studierende, deren Studienverlauf problematisch war⁶. Ganz konkret hätten sich die Studienabsolventen Hilfe bei BAföG- oder Stipendienanträgen gewünscht, da sich ihre finanzielle Situation während des Studiums schwierig gestaltete (Naumann 2011: 25). Zudem hatten sie massive Probleme beim Erstellen von Hausarbeiten und schlugen deshalb günstige Korrekturmöglichkeiten und mehr Kurse zum wissenschaftlichen Arbeiten, als Unterstützungsangebote vor (ebd.). Die Mehrheit der Befragten äußerte zudem den Wunsch Deutsch als Fach-/Wissenschaftssprache verstärkt als Kurs anzubieten (ebd.). Dieses Ergebnis verhält sich konträr zu der Erhebung von Bandorski und Karakaşoğlu (2013),

⁵ Diese qualitativ-quantitative Untersuchung beschäftigt sich mit der Hochschulsituation von Lehramtsstudierenden mit und ohne MH an der Universität Bremen. Es wurden zehn Interviews zur Einstellung zum Studium und 16 Interviews zum Unterstützungsbedarf geführt. Zusätzlich wurden 560 Studierende über einen Fragebogen interviewt (Bandorski/Karakaşoğlu 2013: 136).

⁶ Naumann führte im Jahr 2010 neun Expert_inneninterviews mit ehemaligen Lehramtsstudierenden mit MH an der Universität Kassel und wertete sie qualitativ-inhaltsanalytisch aus (Naumann 2011: 11). Dieses Mentoring-Programm soll den Studierenden signalisieren, dass sie als angehende Lehrer_innen geschätzt und in dem anvisierten Arbeitsfeld benötigt werden (ebd.: 29).

wodurch die unterschiedlichen Bedarfe der befragten Studierenden deutlich werden. Neben der Untersuchung von Lehramtsstudierenden befasst sich die empirische Studie von Meinhardt (2010) mit der Evaluation des Unterstützungskonzepts durch ehrenamtliche Hochschullots_innen an der Universität Oldenburg (Meinhardt 2010: 23ff)⁷. Ein Ergebnis der Untersuchung ist, dass strukturelle Probleme für Studierende mit MH durch dieses Angebot nicht vollständig abgebaut, aber dafür die Studienverläufe wirksam unterstützt werden können (ebd.)⁸.

2.2 Wirksamkeit von Mentoring

Für Hochschulen gilt es bei der Bereitstellung von Förderangeboten immer auch deren Wirksamkeit zu bedenken und zu evaluieren. Im Bereich Mentoring kommt die Wirksamkeitsforschung zu keinem eindeutigen Ergebnis (Stöger/Ziegler/Schimke 2012: 131f.). So verweisen einige der von Stöger et al. untersuchten Studien auf eine messbare Wirksamkeit von Mentoringangeboten. Andere Untersuchungen kommen zu der gegenteiligen Feststellung (ebd.). Es lässt sich allerdings zusammenfassen, dass Mentoring im Hochschulkontext wirksamer ist, als Mentoring-Programme in anderen Kontexten (ebd.: 136). Dies hängt vermutlich damit zusammen, dass sich die Förderung an Hochschulen auf konkrete Ziele, wie beispielsweise die Leistungssteigerung fokussiert. Mentoring für Jugendliche oder beim Arbeitsmarktzugang haben in der Regel einen breiteren Ansatz, der mehr Abbruchmöglichkeiten zulässt. Dennoch ist dieses Ergebnis keine Garantie für das Gelingen von Mentoring an Hochschulen. Förderangebote sollten am Bedarf orientiert sein, um von Studierenden angenommen und wirksame Effekte erzielen zu können.

⁷ Die Studie befasste sich zum einen mit einer (schriftlichen und mündlichen) Befragung von 26 Studierenden mit MH zu ihrer Situation an der Hochschule und zum anderen mit der Evaluation des Hochschullots_innen-Projekts. Hierfür wurden 15 Lots_innen und acht Studierende befragt (Meinhardt 2010: 20ff).

⁸ Die Hochschullots_innen unterstützten Studierende mit MH in Form von Hilfen bei der Erstellung von Haus- und Abschlussarbeiten, individueller Begleitung und Beratung, Sprachpartnerschaften (Tandem) sowie beim Verfassen von Bewerbungen (Meinhardt 2010: 23).

2.3 Erkenntnisse der BeMM-Studie zur Studiensituation, -zufriedenheit und -organisation

Die BeMM-Studie bietet empirisches Datenmaterial zur Studiensituation von männlichen Studierenden mit Migrationshintergrund. Die Thematik der Hochschulsozialisation von Studierenden mit Migrations- und Fluchthintergrund, wurde im Rahmen der Untersuchung anhand der Parameter, Studienbedingungen, Lernanforderungen, Leistungen, Lernstrategien, Studienfinanzierung, Nebenjobs, Praktika, die Rolle von Lehrenden und das Verhältnis zu Kommilitonen_innen, erfasst (siehe Kämpfe/Westphal in diesem Band). Festzuhalten ist, dass es sich bei den befragten Studenten um eine heterogene Gruppe handelt, da sie ihr Studium mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Kompetenzen aufgenommen haben. Außerdem beschreiben und bewerten sie ihre Situation an der Hochschule sehr unterschiedlich.

Mit den Studienbedingungen sind die Studenten überwiegend zufrieden. Als Kritikpunkte werden das modulare Bachelor- und Mastersystem sowie „chaotische Strukturen“ an Hochschulen benannt⁹. Die Befragten schildern außerdem, dass sie sich durch ihre anspruchsvollen Studiengänge einem hohen Leistungsdruck ausgesetzt sehen. Befragt man die Studierenden wiederum zu ihrem Studienerfolg verweisen sie darauf, dass sie dem Anspruch des Studiengangs gerecht werden, oder gar sehr gute Leistungen erzielen. Migrations-spezifische Probleme sind die Ausnahme und hängen in wenigen Fällen mit der deutschen Sprache oder dem fachlichen Inhalt zusammen. So beschreibt ein Theologie-Student, dass er aufgrund seiner muslimisch geprägten Herkunft, in seinem Studium fachlich im Nachteil war und sich dadurch sehr unter Druck gesetzt gefühlt hat: *„gerade mit Bibelkunde und so, ich hab ja von meiner Kindheit, ich kenn ich die Bibel ja überhaupt gar nicht, (...) das alles aneignen, da hatte ich gewisse Defizite von Anfang an“* (Algin, Student der Theologie).

⁹ „weil die Strukturen sind auch ein bisschen chaotisch, bei dem Fach ist es anders, bei dem Anderen ist es anders, der Dozent möchte das anders, dann gehst du zum nächsten Seminar und dann ist es doch anders als man gelernt hat“ (Manuel, Student der Wirtschaftswissenschaften).

Die Befragten finanzieren ihr Studium überwiegend durch eine Kombination aus dem Bezug von Leistungen nach BAföG und einer Nebentätigkeit. Andere Studierende müssen sich durch den Verlust ihres Anspruchs auf BAföG-Leistungen (z. B. aufgrund eines Studiengangwechsels, fehlender familiärer Mitwirkung und Informationslücken) gänzlich eigenständig über Nebenbeschäftigungen finanzieren. Diese Variante der Studienfinanzierung wird in der Regel als eine enorme Mehrbelastung empfunden. In mehreren Fällen wirkte sie sich negativ auf den Studienverlauf, im Sinne von Studienverzögerungen, aus. Ein Befragter schildert seine Situation wie folgt:

„Aber wenn du halt drin bist. Du merkst das nicht, (I: Mhm.) dass die Jahre dann vergehen. Du merkst das höchstens an den Klausuren. Aber man verschiebt die dann immer wieder. Man verschiebt die und verschiebt die und dann irgendwann merkst du ‚Oh, bin ja schon im achten, neunten Semester und immer noch kaum Scheine.‘“ (Stefano, Student des Bauingenieurswesens)

Er verweist zudem darauf, dass die Einhaltung der Regelstudienzeit nach seiner Ansicht durch die Ausübung von Nebentätigkeiten generell für alle Studierende gefährdet ist. Somit handelt es sich bei dem Punkt der Studienfinanzierung um eine Herausforderung, die nicht nur Studierende mit Migrationshintergrund betreffen, sondern die gesamte Studierendenschaft. Auf der anderen Seite betonen die Studenten auch die Bedeutung ihrer Nebenjobs als (Weiter)Qualifizierung.

Der Kontakt zu Dozent_innen und Kommiliton_innen wird von der Mehrheit der Befragten als gut beschrieben. In manchen Fällen motivieren Lehrende die Studenten für ihren weiteren Bildungserfolg auch als wissenschaftlichen Nachwuchs, unterstützen sie bei Publikationen und gelten für zwei Interviewpartner sogar als Mentor_innen und Vorbilder. Mit ihren Kommiliton_innen arbeiten sie teilweise in Lerngruppen zusammen oder verbringen ihre Freizeit miteinander. Ismail (Student der Volkswirtschaftslehre) schildert allerdings, dass er sich aufgrund seiner Hautfarbe besonders vorsichtig bzw. anders von seinen Kommiliton_innen behandelt fühlt.

„Die sind schon alle übertrieben politisch korrekt schon. [...] Ich glaube sogar theoretisch noch rassistischer als die Anderen. Weil ich ja schwarz bin, bin ich ja automatisch ja cool. Mein Gott, das ist ja einer. Die wissen auch gar nicht, wie sie mich ansprechen sollen. Weil sie schon ‚Schwarze‘ schlimm finden und ‚Farbiger‘ schon eine Beleidigung sei. Also ich (?) ‚Entspannt euch mal.‘ Ist halt schon hier ein bisschen. Aber da hatte ich andere Probleme, da ging es nicht um meine Hautfarbe (lacht). Aber nein, Nachteil bezüglich der Hautfarbe gar nicht.“ (Ismail)

Nur in Einzelfällen beschreiben die Studienteilnehmer Schwierigkeiten im Kontaktaufbau und Neid zwischen Mitstudierenden und begründen dies u. a. mit den hohen Leistungsanforderungen.

Um dem Leistungsdruck des Studiums gerecht werden zu können, greifen die Studenten neben Arbeitsgruppen auf verschiedene Strategien zum Lernen oder zur Organisation des Studiums zurück. Bei den Methoden handelt es sich überwiegend um persönliches Engagement (z. B. in Form von Fleiß), den Austausch in Lerngruppen Gruppe oder Unterstützung im Rahmen von Tutorien. Die Teilnahme an Tutorien stellt für die Studienteilnehmer zwar eine gute Möglichkeit dar verpasste Inhalte aufzuholen, sie erweist sich aber vor dem Hintergrund der Nebentätigkeiten als zeitlich nicht flexibel genug. Lerngruppen werden insgesamt als positiv erachtet, bemängelt wird aber deren selektive Aufteilung:

„Wenn du nicht hinterher warst [...] und wenn du nun mal in so einer sag ich mal leistungsschwächeren Gruppe warst, ist klar, dass du da halt wirklich Probleme hattest, da hinterherzukommen. [...] Freunde von mir, die auch mit uns angefangen haben, haben sich dann in so eine leistungsstarke Gruppe entwickelt.“ (Stefano)

Der Student fühlt sich durch die Dynamik in der eigenen Gruppe negativ beeinflusst. Die Gruppen finden sich eigenständig und überwiegend nach Sympathie und Leistungshomogenität, v.a. auch entlang ethnischer Zugehörigkeiten zusammen. Eine weitere Lernstrategie

der Befragten ist die Bereitschaft sich zu informieren und anzupassen. Dabei ermöglicht ihnen die in der Regel früh erlernte Anpassungsfähigkeit (siehe Schäfer in diesem Band) in unterschiedlichen Situationen flexibel zu reagieren (siehe Kämpfe/Westphal in diesem Band) und sowohl mit Kommiliton_innen als auch Dozent_innen angemessen zu kommunizieren. Ein Student beschreibt diese Strategie als „*Cleverness*“ (Manuel, Student der Wirtschaftswissenschaften). Ein Anderer sieht darin eine spezifische interkulturelle Kompetenz. Bei Problemen im Studium suchen die Interviewpartner eher nicht nach Rat bei ihren Eltern. Die Unterstützung der Eltern beschränkt sich auf einen ermutigenden Beistand und eine emotionale Verbundenheit, da eine fachlich-inhaltliche Förderung aus verschiedenen Gründen (z. B. Informationsdefizite) nicht möglich ist. Die Studenten begegnen studienbezogenen Sorgen, indem sie sich weiter qualifizieren und/oder ihr (migrations)spezifisches kulturelles Kapital (z. B. interkulturelle Kompetenzen oder Sprachkenntnisse) einsetzen. Praktika, die ebenfalls der Weiterqualifizierung dienen, werden von den Befragten vorwiegend aufgrund von Studienordnungen absolviert. Dennoch antizipieren die Studenten, dass zum einen hohe Qualifikationen keine Garantie für einen erfolgreichen Übergang in den Arbeitsmarkt sind und zum anderen Migranten mit potentiellen Vorurteilen seitens der Arbeitgeber zu rechnen haben.

Aufgrund der genannten Kompetenzen und Probleme der befragten Personen hinsichtlich ihres Studienverlaufs- und -organisation sowie ihren Befürchtungen in Bezug auf den Berufseinstieg, wurde eine Nachbefragung durchgeführt. Ziel war es den Bildungsweg, die Studienfinanzierung sowie das Nutzungsverhalten von bzw. die Einstellung gegenüber Unterstützungsprogrammen für Studierende mit MH, detailliert in den Blick zu nehmen. Im folgenden Kapitel werden die Erkenntnisse dieser Untersuchung präsentiert.

1.3.1 Unterstützung für Studierende mit Migrations- und Fluchthintergrund

Nur ein Student thematisiert (im Kontext der von ihm als „*chaotisch*“ empfundenen Hochschulstrukturen) einen Bedarf an Unterstützungsangeboten für Studierende mit MH. Durch die Nachbefragung

zum Thema Unterstützungsangebote ist ersichtlich, dass keiner der befragten Studenten an einem Angebot dieser Art teilgenommen hat¹⁰. Dieses Ergebnis kann sowohl mit der Qualität der Angebote, als auch mit dem Forschungsdesign zusammenhängen, da sich die Studie auf sogenannte bildungserfolgreiche Studierende fokussiert. So schildert ein Teil der Befragten, sie hätten kein Interesse und eine Förderung werde während des Studiums nicht benötigt. Ein anderer Teil zeigt sich durchaus interessiert, konnte die Angebote aber nicht wahrnehmen, da diese nicht oder zu spät bekannt waren.

„Die Informationen über ein Mentoring Programm bzw. Angebote für Studierende mit Migrationshintergrund waren mir erst zum Ende meines Studiums bekannt. Ferner waren diese Informationen auch nicht in der Form präsent, sodass man vor der Frage stand, ob man sich dafür bewerben soll oder eben nicht.“ (Omar, Lehramtstudent)¹¹

Das Beispiel zeigt die Notwendigkeit, dass Hochschulen ihre Studierenden frühzeitig auf Mentoring- und/oder andere Unterstützungsangebote hinweisen, um die jeweiligen Zielgruppen erreichen zu können. Zwei der Befragten betrachten ihre ehemaligen Professor_innen, für die sie als studentische Hilfskraft tätig waren, als ‚Mentor/in‘. Dies verdeutlicht eine generelle Offenheit für Förderangebote und erste Erfahrungen mit dem Konzept des Mentoring.

¹⁰ Um mehr über die Studienteilnehmer zu erfahren und Thesen auf ihre Validität zu überprüfen, wurde ihnen im Nachgang der Interviews ein weiterer Kurzfragebogen gesendet. Im Fokus standen hierbei die Nutzung von bzw. die Einstellung gegenüber Förderprogrammen für Studierende, die sich speziell an Migrant_innen richten. An der Nachbefragung beteiligte sich rund die Hälfte der Studienteilnehmer (7 von 17 Personen).

¹¹ In diesem Kontext ist zu hinterfragen, ob die jeweilige Hochschule Fördermöglichkeiten (und u.U. auch speziell für Migrant_innen) anbietet. Die Universitäten Kassel und Marburg, an denen die befragten Studenten dieser Studie vorwiegend studieren oder studiert haben, unterscheiden sich diesbezüglich deutlich in der Ausrichtung ihrer Angebote. So lässt sich in Kassel eine Vielzahl an Programmen, die teilweise auch Studierende mit MH direkt adressieren, finden. An der Philipps Universität Marburg hingegen werden keine Unterstützungsmöglichkeiten speziell für Studierende mit MH angeboten. Außerdem ist das Angebot mit nur zwei verschiedenen Förderprogrammen im Vergleich zur Universität Kassel (ca. 12 Programme) sehr klein.

Neben dem Zeitpunkt der Adressierung werden auch die Gestaltung und Titel der Angebote kritisiert. Für zwei Studenten kommen speziell auf Studierende mit MH ausgerichtete Förderprogramme nicht in Frage, weil sie diese als stigmatisierend empfinden und ihnen zu stark an Defiziten orientiert sind.

„Spontan gesagt...klingt es sehr ‚Klischee‘ behaftet. Ich war lieber jemand, der die ‚Werkzeuge‘ die andere benutzen auch versucht hat zu erlernen. Gleiche Chancen für alle ohne das ich ‚bevorzugt‘ werde aufgrund von meinem ‚Background‘.“ (Manuel, Student der Wirtschaftswissenschaften)

So schildert ein weiterer Student, dass er sich über ein Unterstützungsangebot seiner Hochschule informiert hatte, dann aber doch zögerte dieses zu beginnen und es am Ende ablehnte *„Ein Mentoringprogramm, das ich kennengelernt habe war mir zu sehr aus einer ‚Opferhaltung‘ heraus, statt mit Vorbildern zu arbeiten“ (Victor, Student der Wirtschaftswissenschaften).*

Für zukünftige Angebote plädieren die Studenten für bessere Informationen über die Programme und Studienfinanzierungsmöglichkeiten, Anlaufstellen für Migrant_innen bei Diskriminierungserfahrungen, konkrete Hilfestellungen, einen Austausch zwischen Studierenden mit MH und Dozent_innen sowie Besuche von Alumnis mit MH in Schulen. Insbesondere der Einsatz von Studierenden mit Migrations-/Fluchthintergrund als Multiplikator_innen, um für die Aufnahme eines Studiums zu werben, wird als zielführend erachtet. Darüber hinaus ist ihnen bei der Gestaltung von Angeboten wichtig, dass ein besonderer Fokus auf die Adressierung gelegt wird. So soll bei der Wahl des Förderprogrammtitels, der Beschreibung aber auch bei der Bewerbung darauf geachtet werden, dass keine stereotypen Formulierungen verwendet werden, die als Diskriminierung verstanden werden könnten. Einer der Befragten würde sich neben seinem Studium gerne als Mentor engagieren und begründet dies wie folgt:

„Es ist wichtig, dass Schülern und Studenten aus Familien mit Migrationshintergrund aber auch Arbeiterfamilien, die Idee eingeprägt wird, dass es nichts Absurdes ist, wenn sie studieren möchten. Dass sie dasselbe Recht haben, wie alle anderen bessergestellten Freunde, Bekannte, Schulkameraden, auf eine vernünftige Ausbildung und hier meines Erachtens ein sehr entscheidender Punkt: Dass dies in Deutschland möglich ist!“ (Iseas, Student der Betriebswirtschaftslehre)

Abschließend lässt sich feststellen, dass die Befragten Unterstützungsprogramme für Studierende mit Migrationshintergrund, sehr unterschiedlich wahrnehmen. Die Untersuchung hat einerseits gezeigt, dass eine generelle Offenheit gegenüber Förderangeboten besteht. Andererseits werden Programme, die sich konkret an Migrant_innen wenden abgelehnt, da sie als stigmatisierend empfunden werden. Die verschiedenen Bedarfe sollten zielgruppengerecht und frühzeitig adressiert werden. Positive Beispiele können dabei eine besonders motivierende Rolle spielen. Welche besonderen Bedarfe Studierende mit Fluchthintergrund haben und mit welchen Förderangeboten Hochschulen versuchen Geflüchtete zu unterstützen, wird im Folgenden anhand von empirischen Studien aufgezeigt.

3 Geflüchtete als ‚neue‘ Zielgruppe von Diversity

Seit dem Ausbruch des Bürgerkrieges in Syrien im Jahr 2011 und der Verschlechterung der Sicherheitslage bzw. Zukunftsperspektive in vielen weiteren Ländern (wie z. B. Afghanistan oder Eritrea), reisen mehr Flüchtlinge nach Deutschland. Mehr als die Hälfte der Geflüchteten, die 2015 in Deutschland Schutz und Asyl gesucht haben, sind unter 25 und motiviert, um den eigenen Lebensstandard und den der Familie zu steigern (BAMF 2016: 18). Es ist anzunehmen, dass einige Schutzsuchende dieses Ziel mit der Aufnahme eines Studiums verbinden. Einige Geflüchtete bringen eine Hochschulzugangsberechtigung mit, andere waren an einer Universität eingeschrieben und mussten ihr Studium abbrechen. Viele hoffen darauf, über die Aufnahme bzw. Fortführung eines Studiums ihren Aufenthalt in

Deutschland erhalten und sichern zu können. Somit ist ein erhöhtes Interesse von Geflüchteten an deutschen Hochschulen auch in den kommenden Jahren zu erwarten.

Bislang wurde die Studiensituation von Geflüchteten nicht gezielt empirisch beleuchtet, unter anderem, da Hochschulen diese Zielgruppe nicht gesondert (beispielsweise anhand des Aufenthaltstitels) erfassen. Die Untersuchung ‚Studium nach der Flucht?‘ der Universität Hildesheim stellt somit eine Ausnahme dar. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass bereits an vielen deutschen Hochschulen eine spezielle Förderung für Geflüchtete existiert, die sich allerdings an junge Flüchtlinge richtet, die bereits über eine Hochschulzugangsberechtigung verfügen. Somit stehen bei der derzeitigen Angebotsstruktur, insbesondere Konzepte zum Spracherwerb, zur Vernetzung und Orientierung am Hochschulstandort im Vordergrund (Schammann/Younso 2016: 4f.). Ausgehend von der empirischen Untersuchung wurden 15 Handlungsempfehlungen entwickelt, die zu einer erfolgreichen Einführung von Förderprogrammen für Geflüchtete beitragen können. Diese beinhalten eine Reflexion des Vorhabens, Partizipation von Flüchtlingen, Netzwerkarbeit, Transparenz, dem Schaffen von Ressourcen und einer klar verständlichen Kommunikation der Angebote (ebd.). Die Studie zeigt auf, dass die Angebote der Hochschulen durchaus vielfältig sind. So bietet beispielsweise die Universität Kassel für Geflüchtete die Möglichkeit der Gasthörer-schaft und die Teilnahme an Orientierungskursen an (Universität Kassel o.J.b). Darüber hinaus ist die Hochschule eine Kooperation mit der Kiron-Universität eingegangen, an der Flüchtlinge im Internet Seminare, Vorlesungen und Prüfungen ablegen können (Kiron Universität). Das Konzept der akademischen Ausbildung an der Kiron-Universität sieht eine Kombination aus dem Lernen im Internet und an einer Partneruniversität vor. Geflüchtete studieren zunächst für zwei Jahre online an der Kiron-Universität. Im Anschluss können sie ihren Abschluss innerhalb von ein bis zwei weiteren Jahren an einer Partneruniversität absolvieren, sofern ihre aufenthaltsrechtliche Situation bis dahin geklärt ist (Kiron Universität o.J.b). Diese Initiative ermöglicht Geflüchteten, unabhängig von ihrem Aufenthaltsstatus, Standort und ihrer finanziellen Situation, ein Hochschulstudium nach

ihrer Flucht aufzunehmen, sofern sie über ausreichende englische Sprachkenntnisse verfügen.

3.1 Der Einfluss des Fluchthintergrunds auf den Studienverlauf

Von den 17 im Rahmen der BeMM-Studie befragten Studenten gaben fünf Männer an, dass ihre Eltern in der Vergangenheit nach Deutschland geflüchtet seien und einen Asylantrag gestellt haben. Dennoch wird der Einfluss des Fluchthintergrundes auf die Hochschulsituation von nur zwei Studierenden thematisiert. So beschreibt Hakan die drohende Abschiebung seiner Familie in ihr Herkunftsland, als sehr problematisch:

„ich hab Wirtschaftswissenschaften studiert. Auch zum Teil, musste ich leider abbrechen wegen dieser Abschiebung. Und dann war alles okay mit den Papieren. Und dann hab ich angefangen wieder Soziale Arbeit zu studieren.“ (Hakan, Student der Sozialen Arbeit)

Hakan wählte sein Studienfach Soziale Arbeit, um Menschen mit Migrationshintergrund und Fluchtgeschichte zukünftig helfen zu können.

„Wenn man dieses Fach studiert, dann kann man Menschen helfen, die nicht mal benutzt sind oder nicht in der Lage sind zu erkennen, dass sie in Schwierigkeiten sind. Dadurch kann man, mit diesem Studium kann man den Menschen, vor allem mit Migrationshintergrund helfen.“

Sein Interesse im Rahmen der Sozialen Arbeit zukünftig mit Migrant_innen arbeiten zu wollen, begründet er damit, dass er in der Vergangenheit ebenfalls Unterstützung erfahren hat.

„also Soziale Arbeit, weil da waren Leute die mir geholfen haben [...] So dass ich dann wieder Aufenthalt bekommen hab. Und die haben eigentlich gesagt, wir haben den Wunsch,

dass du Soziale Arbeit studierst. [...] Und dann hab ich es gemacht. [...] Deswegen studiere ich Soziale Arbeit.“

Zukünftig stellt er sich vor, insbesondere auch Angehörigen seines eigenen Kulturkreises (kurdisch), im Rahmen seiner Arbeit helfen zu können „*wenn ich jetzt fertig bin mit dem Studium Soziale Arbeit, dass ich dann Menschen helfe. Ja? Viele, vor allem aus diesem Migrationsbereich. Also, vielleicht aus meinem Kulturkreis, helfen kann*“. Darüber hinaus berichtet Hakan im Verlauf des Interviews an vielen Stellen von der Situation geflüchteter Personen, um deren Lebensrealität zu erläutern.

„Die Leute, die hierberkommen sind Flüchtlinge. Die haben mindestens ein Jahresgehalt, mindestens sage ich mal, bestimmt investiert, damit sie den Weg überhaupt hierberkommen können. [...] Die Leute haben viel gearbeitet, damit sie den Weg überhaupt hi-, hierher schaffen. Viele haben auch Schulden. [...] also diese Flüchtling zu sein ist auch nicht einfach. Dass seine Geschichte zu verarbeiten. [...] Also, es ist nicht einfach, wenn man seine Heimat verlässt. Da muss man echt in Not gewesen sein, ob jetzt finanziell, wirtschaftlich oder politisch ist. Verlässt man alles. Man lässt alles liegen und kommt in ein Land, wo man die Sprache nicht kennt, die Orte nicht kennt. Ja? Wo man eigentlich et-, mit etwas Neuem anfangen kann. Man ist ja nicht neu auf der, auf die Welt gekommen. Ja, wenn so wäre, wäre es ja einfach. Aber man hat Erinnerungen. Man hat Gedanken, die man bearbeiten muss.“

Hakan greift besonders häufig das Thema Flucht während des Interviews auf, da er selbst als Kind nach Deutschland mit seiner Familie geflüchtet ist. Sein Bildungs- und Studienverlauf wurde dadurch stets geprägt. Aus seinen Äußerungen lässt sich zudem ein gesteigerter Druck für Studierende mit Fluchthintergrund ablesen. Neben der neuen unbekanntem Sprache, werden (evtl. auch traumatische) Erinnerungen mitgebracht, die es im Alltag zu bewältigen gilt. Geflüchtete stehen in ihrem Studium somit vor besonderen Herausforderungen.

Auch Mesut, der allerdings in Deutschland geboren und aufgewachsen ist, stellt im Interview heraus, dass es für ihn ein Privileg ist, überhaupt studieren zu können.

„Ist natürlich super, dass ich studieren kann. Ich mein, ich habe eben die Länder Syrien und Ägypten angesprochen. Die Menschen dort haben vielleicht nicht mal die Möglichkeit zu studieren. Ich weiß das. Ich habe Freunde, die dort studiert haben und ihre Universitäten wurden halt geschlossen oder beschossen. Und die sitzen jetzt zu Hause und können gar nichts machen oder sind geflohen. Und das ist die verlorene Generation, sagt man so schön. Vor allem die Kinder dort können nicht dieselbe Bildung geben, wie ich gegangen bin. Und ich denke, das muss man auch schätzen, dass wir die Möglichkeit haben in einer Industrienation gut Bildung zu geben, während die dort seit zwei, drei Jahren in Flüchtlingslagern hausen, keine Bildung haben. Das ist die verlorene Generation.“
(Mesut, Student der Orientalistik)

Ismails Eltern mussten ebenfalls aus ihrem Heimatland nach Deutschland fliehen. Da Ismail in Deutschland geboren wurde und die deutsche Sprache somit leichter als seine Eltern erlernen konnte, übernahm er bereits früh Verantwortung innerhalb seiner Familie. Er übersetzte häufig den Schriftwechsel mit Behörden, was für ihn, entgegen der Erwartung von Außenstehenden, kein Problem darstellte:

„Also beispielsweise, wenn wir dann offizielle Papiere bekommen haben von Behörden, dass ich dann beispielsweise gesagt habe, dass bedeutet das und das und der die das und das und dann die Antwort an diese Schreiben, dass ich die dann verfasst habe. Und natürlich auch auf meine Geschwister aufgepasst habe. Aber ich sehe, dass nicht als Aufgabe, sondern (1) als selbstverständlich, dass man mit den Geschwistern auch dann beispielweise mal auf die aufpasst und mit denen spielt.“
(Ismail, Student der Volkswirtschaftslehre)

Zusammenfassend zeigt sich, dass durch die selbst erlebte Flucht oder die der Eltern ein Bewusstsein für die Thematik entwickelt wurde. Aufgrund der persönlichen Fluchtmigration wählt ein Studierender einen Studiengang, der zukünftig das eigene Herkunftsmilieu und Geflüchtete generell unterstützen kann. Studierende, deren Eltern nach Deutschland flüchteten, sie selbst aber in Deutschland geboren wurden, besitzen stärkende Ressourcen wie Selbstständigkeit und Motivation, die sie bereits früh in ihrer Kindheit erlernt haben. Diese Kompetenzen tragen zur Festigung des Bildungs- und evtl. späteren Studienverlaufs bei. Ein ungeklärter oder unsicherer Aufenthaltstitel führt hingegen zu einer Beeinträchtigung des Bildungswegs und des Studienverlaufs. Dieser kann einhergehen mit großer Unsicherheit seitens der Betroffenen und einem Abbruch des Studiums. Darüber hinaus ist auch festzustellen, dass bei den Befragten nicht ausschließlich eine migrationsspezifische, sondern auch eine Benachteiligung hinsichtlich ihrer sozioökonomischen Situation vorliegt. Fraglich ist, ob und in welcher Form, Studierende mit Fluchthintergrund spezielle Unterstützungsangebote benötigen und wahrnehmen.

4 Ausblick

Aus der heterogenen Studierendenschaft deutscher Hochschulen resultieren unterschiedliche Bedarfe, um Chancengleichheit herzustellen und Studierende zu fördern. So bedarf es vielfältiger Unterstützungsformen, um die entsprechenden Zielgruppen erreichen zu können. Die hier vorgestellten Ergebnisse der Studie zeigen, dass es sich dabei als besonders relevant erweist, einen angemessenen Titel und eine am Bedarf orientierte Beschreibung für das jeweilige Angebot zu formulieren. Daher ist es wichtig, eine passende Ansprache zu finden, die positive und negative Diskriminierungen und stereotypisierende Zuschreibungen vermeidet. Denn es hat sich auch gezeigt, dass nicht alle Migranten an deutschen Hochschulen einen Unterstützungsbedarf aufweisen. So sollte nicht von einem generellen Leistungsdefizit bei Studierenden mit Migrations- oder Fluchthinter-

grund ausgegangen werden, dem mit Mentoring und anderen Angeboten begegnet werden muss. Die Ergebnisse unserer Befragung verweisen viel mehr darauf, dass Studierende mit Migrationsgeschichte eher ein Förderangebot wahrnehmen, wenn es nicht direkt an sie, sondern an die Studierendenschaft ihres Studiengangs im Allgemeinen adressiert ist. Ein konkret migrationspezifisches Bedürfnis kann nur bei einem Studierenden angenommen werden, da er über große Probleme mit der deutschen Sprache berichtet. Darüber hinaus sind der Zeitpunkt und die Kommunikationswege besonders ausschlaggebend für die Attraktivität der Angebote. Daher sollten Informationen ansprechend aufbereitet, frühzeitig zu Studienbeginn über niedrigschwellige Kanäle den Studierenden zugänglich gemacht werden. Hierbei spielen Werbung über Social Media, aber auch klassische Plakate und Informationsflyer sowie die persönliche Ansprache eine große Rolle. Generell sollte bei der Gestaltung von Angeboten zwischen einer Förderung in letzter Minute (z.B. Korrekturhilfen bei Hausarbeiten) und einer vorausschauenden und studienbegleitenden Förderung unterschieden werden. Bei der Formulierung der Angebotsinhalte ist es zielführend den Nutzen für die Teilnehmer_innen deutlich herauszustellen. Studierende stehen in Bachelor- und Masterstudiengängen, wie unsere Untersuchung zeigt, unter Zeitdruck und nehmen keine überflüssigen Termine wahr. Es ist zudem empfehlenswert die Wirksamkeit von Angeboten und Partizipation der Studierenden stetig zu evaluieren und unter Umständen anzupassen.

Neben dem Ausbau von Förderangeboten an deutschen Hochschulen, sollten mehr Informationen hinsichtlich der Studienfinanzierung angeboten werden. Unsere Studie hat deutlich gezeigt, dass die Finanzierung des Studiums ein enormes Hindernis für Studierende darstellt. Hilfreich könnten dabei, die von den befragten Studierenden angesprochenen, Multiplikator_innen sein, die in Schulen aber auch innerhalb der Hochschule oder in Hochschulgruppen ihre Erfahrungen und Lösungsstrategien mit Interessierten teilen.

Durch Bildungsaufsteiger_innen mit Migrationshintergrund sowie die derzeitige hohe Zuwanderung von Geflüchteten, wird die Heterogenität von Studierenden in den nächsten Jahren weiter

zunehmen. Noch offen ist, ob spezielle und falls ja, welche Unterstützungsansätze für Studierende mit Fluchthintergrund förderlich sein könnten. Deutschen Hochschulen ist es daher generell zu empfehlen, Diversity- und Teilhabeansätze weiter auszubauen, um die Chancengleichheit aller zu ermöglichen, Vielfalt wertzuschätzen und diese zu nutzen.

Literatur

- Bandorski, S./Karakaşoğlu, Y. (2013): Macht ‚Migrationshintergrund‘ einen Unterschied? Studienmotivation, Ressourcen und Unterstützungsbedarf von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund. In: Bräu, K./Georgi, V. B./Karakaşoğlu, Y./Rotter, C. (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 133-156.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (BdBfMFI) (2014): 10. Bericht über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Berlin. Online verfügbar unter:
https://www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/IB/2014-10-29-Lagebericht-lang.pdf?__blob=publicationFile&v=4, zuletzt geprüft am 26.03.2017.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2016): Das Bundesamt in Zahlen 2015 Asyl, Migration und Integration. Nürnberg. Online verfügbar unter:
https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/bundesamt-in-zahlen-2015.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 26.03.2017.
- Breiwie R./Liegmann, A./Otto, S. (2015): Von Heterogenität zu Diversität_Anschlussmöglichkeiten aus dem Kontext Schule für Hochschullehre. In: Rheinländer, K. (Hrsg.): Ungleichheitssensible Hochschullehre. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 237-256.

- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (o. J.): Studium für Flüchtlinge. Online verfügbar unter <https://www.hrk.de/themen/internationales/internationale-studierende/fluechtlinge/#c15285>, zuletzt geprüft am 16.07.2016.
- Huber, L. (1991): Sozialisation in der Hochschule. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz Verlag, S. 417–441.
- Kiron Universität a (o. J.): Kiron. Online verfügbar unter <https://kiron.ngo/>, zuletzt geprüft am 21.07.2016.
- Kiron Universität b (o. J.): Our Challenge, Our Solution. Online verfügbar unter <https://kiron.ngo/about/our-challenge-our-solution>, zuletzt geprüft am 27.12.2016.
- Meinhardt, R. (2010): Studienprobleme von BildungsinländerInnen und Unterstützungsangebote durch HochschullotsInnen. In: *Migration und Soziale Arbeit*, H. 1, S. 19-25.
- Middendorf, E./Apolinarski, B./Poskowsky, J./Kandulla, M./Netz, N. (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Berlin. Online verfügbar unter: https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/01_20-SE-Hauptbericht.pdf, zuletzt geprüft am 26.03.2017.
- Naumann, I. (2011): Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund an der Universität Kassel. Eine Analyse qualitativer Interviews im Rahmen des Projekts „Mentoring für Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund“. Kassel. Online verfügbar unter http://www.mentoringmig.unikassel.de/wpcontent/uploads/2011/11/forschungsbericht_mentoring_naumann_end.pdf, zuletzt geprüft am 27.11.2014.
- Rheinländer, K. (2015) (Hrsg.): Ungleichheitssensible Hochschullehre. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schammann, H./Younso, C. (2016): Studium nach der Flucht? Angebote deutscher Hochschulen für Studieninteressierte mit Fluchterfahrung. Empirische Befunde und Handlungsempfehlungen. Universitätsverlag

- Hildesheim. Online verfügbar unter https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/Studie_Studium-nach-der-Flucht.pdf, zuletzt geprüft am 27.12.2016
- Schmitt, L. (2010): *Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stifterverband (2016): *Diversity Audit*. Online verfügbar unter <https://www.stifterverband.org/diversity-audit>, zuletzt geprüft am 09.07.2016.
- Stöger, H./Ziegler, A./Schimke, D. (Hrsg.) (2009): *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Universität Kassel (2016): *Die Universität Kassel erhält das Zertifikat „Vielfalt gestalten 2016“*. Online verfügbar unter <http://www.uni-kassel.de/uni/nc/universitaet/nachrichten/article/die-universitaet-kassel-erhaelt-das-zertifikat-vielfalt-gestalten-2016.html>, zuletzt geprüft am 09.07.2016.
- Universität Kassel (2014): *Diversity-Leitbild der Universität Kassel*. Online verfügbar unter https://www.uni-kassel.de/intranet/fileadmin/datas/intranet/gleichstellung/dokumente/Diversity_Leitbild_Stand_30.06.2014.pdf, zuletzt geprüft am 09.07.2016.
- Universität Kassel a (o. J.): *Karriere-Mentoring DIVERS*. Online verfügbar unter <http://www.uni-kassel.de/themen/mentoring-divers>, zuletzt geprüft am 09.07.2016.
- Universität Kassel b (o. J.): *Kiron Open Higher Education*. Online verfügbar unter <https://www.uni-kassel.de/uni/studium/zielgruppenseiten/gefluechtete/kiron-open-higher-education.html>, zuletzt geprüft am 09.07.2016.

Anhang

Für unser Forschungsprojekt „Bildungserfolgreiche Migranten“ sind wir auf der Suche nach jungen Männern, die uns über ihre Wege und Handlungsstrategien, aber auch über Schwierigkeiten und mögliche Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen berichten möchten.

Hierfür suchen wir insbesondere:

- Studierende ab dem 4. Semester, sowie Absolventen
- Bildungsmigranten
- Bildungsaufsteiger (im Vergleich zur Elterngeneration)

Bitte melden Sie sich bei Interesse an einer Teilnahme bis spätestens **30.09.2013** unter folgender Email:

forschungsteam.bem@gmail.com

Die Dauer des Interviews beträgt in der Regel ein bis zwei Stunden. Ihre Daten werden vertraulich und anonym behandelt.

Als Dankeschön erhält jeder Teilnehmer einen **Kinogutschein** für 2 Personen.

Projektleitung: Prof. Dr. Manuela Westphal | Universität Kassel | Fachbereich: Humanwissenschaften | Fachgebiet: Sozialisation mit Schwerpunkt Migration und Interkulturelle Bildung | Arnold-Boode-Strabe 10 | 34127 Kassel
Ansprechpartner: Jonas Ringier | Email: forschungsteam.bem@gmail.com



Abb. 1: Flyer zur Ansprache von Studierenden

Autor_innenverzeichnis

Samia Aden, M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachgebiet Sozialisation mit dem Schwerpunkt Migration und interkulturelle Bildung am Institut für Sozialwesen an der Universität Kassel. Sie promoviert zu Adoleszenz in transnationalen Sozialräumen am Beispiel Jugendlicher in und aus Somalia. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Sozialisationsforschung im Kontext von Flucht und Asyl, Transnationalität und transnationale soziale Ungleichheit, transnationale Familien mit dem regionalen Schwerpunkt Ostafrika/Somalia.

Karin Kämpfe, M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Kindheitsforschung und Elementar-/Primarpädagogik im Fachbereich Erziehungswissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Sie promovierte zu Kindheiten in europäischen Migrationsgesellschaften. Ihr Arbeitsschwerpunkt ist die sozial- und erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung, v.a. Kindheit, Migration und Wohlbefinden; Sprachförderung im Elementar- und Primarbereich, Interkulturelle Bildungsaufstiegsforschung.

Eva Brigitte Lutter, B.A., ist Referentin für legale Zugangswege und Flüchtlingsberaterin bei der Caritasstelle im Grenzdurchgangslager Friedland. Während ihres Studiums der Sozialen Arbeit an der Universität Kassel setzte sie ihren Schwerpunkt im Bereich der Migrationsforschung. Zuvor war sie als Veranstaltungskauffrau in Kultureinrichtungen im In- und Ausland sowie als Aktionsreferentin bei einer Menschenrechtsorganisation beschäftigt.

Max Möller, B.A., studiert den Masterstudiengang Soziale Arbeit – Interdisziplinäre Forschung in Theorie und Praxis – an der Universität Kassel. Im Rahmen seiner Bachelorarbeit forschte er zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen bei bildungserfolgreichen Migranten.

Kirsten Mühlenhoff, M.A., hat ihren Master in Internationale Migration und Interkulturelle Beziehungen an der Universität Osnabrück absolviert. Im Anschluss daran war sie Mitarbeiterin der Fachstelle für Interkulturelle Öffnung der Stadt Jena in Trägerschaft des AWO KV Jena-Weimar e.V., wo sie unter anderem die kommunale Integrationsstrategie sowie interkulturelle Organisationsentwicklungsprozesse begleitet hat. Sie promoviert an der Universität Kassel zu Auswirkungen von Stereotype Threat auf Bildungsaspirationen von jungen Migrant_Innen.

Jonas Ringler, M.A. Erziehung- und Bildungswissenschaft, arbeitet als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität in Hildesheim am Institut Erziehungswissenschaft in der Abteilung Angewandte Erziehungswissenschaft. In seiner Promotion forscht er zu Praktiken der Grenzbearbeitung von Familie und Schule. Weitere Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters, Männlichkeits- und Vaterforschung sowie qualitative Forschungsmethoden als auch Workshops zu QDA-Software.

Benjamin Schäfer, M.A., ist staatl. anerkannter Sozialarbeiter und Sozialpädagoge. Er war in unterschiedlichen Feldern der Sozialen Arbeit, u. a. in einer Lebens- und Arbeitsgemeinschaft mit Menschen mit Beeinträchtigung und als Sozialberater, tätig. In seiner Promotion analysiert er vergleichend die Bildungsbiografien von Bildungsaufsteiger_innen und fokussiert dabei die Bewältigung des Übergangs vom Studium zur Promotion.

Manuela Westphal, Prof. Dr. phil., leitet das Fachgebiet Sozialisation mit Schwerpunkt Migration und interkulturelle Bildung am Institut für Sozialwesen, Fachbereich Humanwissenschaften, an der Universität Kassel. Arbeitsschwerpunkte sind Bildung(aufstieg)sforschung, transnationale Familien- und Sozialisationsforschung, Diversitäts- und Intersektionalitätsforschung, Inklusions- und Teilhabeforschung.

Die wachsende Heterogenität der Studierenden an deutschen Hochschulen fand in den letzten Jahren zunehmend Beachtung in Hochschulforschung und -politik. Insbesondere Studierende mit Migrationshintergrund werden als eine relevante und besondere Gruppe betrachtet. Viele von ihnen sind die Ersten in ihren Familien und Peers, die den Hochschulzugang überhaupt erreichen und sich für ein Studium entscheiden konnten. Auf dem Weg zur Hochschule bzw. in der Hochschule müssen sie Kompetenzen, Ressourcen und Strategien aktivieren bzw. erwerben, um benachteiligende familiäre, soziale Ausgangslagen und diskriminierende Strukturen im Bildungssystem zu bewältigen. Bildungserfolge bzw. -aufstiege erweisen sich als Passungsfrage zwischen individuellen, milieu- und genderspezifischen Orientierungen sowie gesellschaftlich-institutionellen Erwartungen und Anforderungen. Die Beiträge des Bandes greifen die Passungsdynamiken in und zwischen den Sozialisationskontexten Familie, Schule, Peers und Hochschule auf. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher theoretischer Perspektiven werden empirische Befunde einer qualitativ-rekonstruktiven Studie zu „Bildungserfolg im Kontext von Migration und Männlichkeit“ dargestellt und diskutiert. Identifiziert werden biografische Dynamiken und Deutungen für die Gestaltung und Bewältigung von Bildungsaufstiegen.

ISBN 978-3-7376-0354-6



9 783737 603546 >