

Richter, Michael

Jungen als Bildungsgewinner. Eine qualitative Studie zu bildungserfolgreichen Jugendlichen in Risikolebenslagen

Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2021, 251 S. - (Studien zu Differenz, Bildung und Kultur; 10)



Quellenangabe/ Reference:

Richter, Michael: Jungen als Bildungsgewinner. Eine qualitative Studie zu bildungserfolgreichen Jugendlichen in Risikolebenslagen. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2021, 251 S. - (Studien zu Differenz, Bildung und Kultur; 10) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-224413 - DOI: 10.25656/01:22441

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-224413>

<https://doi.org/10.25656/01:22441>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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



Kontakt / Contact:

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

Michael Richter

Jungen als Bildungsgewinner

Eine qualitative Studie zu
bildungserfolgreichen Jugendlichen
in Risikolebenslagen

Michael Richter
Jungen als Bildungsgewinner

Studien zu Differenz, Bildung und Kultur

herausgegeben von
Jürgen Budde

Band 10

Michael Richter

Jungen als Bildungsgewinner

Eine qualitative Studie zu
bildungserfolgreichen Jugendlichen
in Risikolebenslagen

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2021

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

© 2021 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht
unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International
(CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung
unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen
Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742529>).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen
werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2529-8 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1676-0 (PDF)
DOI 10.3224/84742529

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Typographisches Lektorat: Angelika Schulz, Zülpich
Druck: docupoint GmbH, Barleben
Printed in Europe

Dank

Bei der Vorbereitung und Durchführung dieser empirischen Studie wurde ich von verschiedenen Menschen auf unterschiedlichste Art und Weise unterstützt, konstruktiv beraten und sowohl inhaltlich als auch menschlich begleitet – ihnen allen möchte an dieser Stelle meinen tief empfundenen Dank ausdrücken.

Hierbei seien zunächst die Heranwachsenden genannt, die an dieser Studie teilgenommen haben und ohne die es diese nicht gäbe. Sie haben sich geöffnet und von ihren Erlebnissen und Erfahrungen erzählt, von Erfolgen, aber auch von Rückschlägen und teilweise traumatisierenden Erfahrungen. Erst ihre Offenheit ermöglichte die empirische Analyse zur Beantwortung meiner erkenntnisleitenden Forschungsfrage. Auch bei den Professionellen im Bereich der Jugendarbeit und Jugendhilfe möchte ich mich bedanken, die Kontakte hergestellt und mir Räume für die Führung der Interviews überlassen haben.

Die Arbeit an der vorliegenden Studie war in das Promotionskolleg Bildung als Landschaft. Zum Verhältnis von formalen und non-formalen Bildungsarten sowie formellem und informellem Lernen im Kindes- und Jugendalter eingebettet. Das von der Hans-Böckler-Stiftung geförderte Kolleg, an das ich assoziiert war, gab mir die Gelegenheit in einem Rahmen intensiver Begleitung meiner Forschung nachzugehen. Ich danke der Hans-Böckler-Stiftung, dass mir dieser Rahmen ermöglicht wurde. Für die spannende Zusammenarbeit, intensiven Diskurse und wertvollen Denkanstöße im Rahmen der Workshops, die organisatorisch von Dr. Stephanie Welser und Dr. Caroline Rau gestaltet wurden, sowie dem Team der beteiligten Hochschulen möchte ich herzlich danken: Prof. Dr. Manfred Garhammer, Prof. Dr. Beate Hofmann, Prof. Dr. Bärbel Kopp, Prof. Dr. Uwe Kranenpohl, Prof. Dr. Ralf Kuckhermann, Prof. Dr. Sabine Martschinke, Prof. Dr. Gerhard Riemann, Prof. Dr. Annette Scheunpflug, Prof. Dr. Roswitha Sommer-Himmel und Prof. Dr. Gerd E. Stolz. Auch bei meinen Mitkollegiaten und -kollegiatinnen möchte ich mich bedanken, vor allem bei denjenigen, mit denen ich im engen persönlichen Austausch gestanden habe und stehe und die ich zu meinen Freunden zählen darf. Nur sie wissen, wie eminent wichtig es ist, den immer wieder auch schwierigen Weg einer Promotion gemeinsam zu gehen.

Die vorliegende Studie entstand im intensiven Dialog mit meiner Betreuerin Prof. Dr. Annette Scheunpflug und meinem Betreuer Prof. Dr. Ralf

Kuckhermann. Sie haben mir von Beginn an mit ihrem theoretischen und methodischen Wissen, ihrer analytischen Schärfe und diskursiven Anregungen dabei geholfen, meine Überlegungen immer wieder aufs Neue zu sortieren und gleichzeitig dabei das Wesentliche im Blick zu behalten. Kontinuierlich begleiteten sie meinen bisherigen wissenschaftlichen Weg nicht nur fachlich, sondern auch menschlich, nahmen sich Zeit und förderten mich stets auf vielfältige Art und Weise.

Eine zentrale Rolle für meinen Arbeitsprozess spielte die Einbettung in ein kollegiales Unterstützungsnetzwerk. Hierbei kam der Interpretationsgruppe an der Otto-Friedrich-Universität eine wichtige Rolle für die inhaltliche Arbeit und meine methodische Ausbildung zu. In dieser Gruppe entstanden wichtige Anregungen zur Interpretation des empirischen Materials im Rahmen fachlich-methodischer Diskussionen. Ständige Mitglieder dieser Interpretationsgruppe waren Prof. Dr. Annette Scheunpflug, Dr. Lena Eich, Dr. Magdalena Endres, Jürgen Kepura, Dr. Karl-Hermann Rechberg und Dr. Marina Wagener. Weiterhin nahmen phasenweise Prof. Dr. Uwe Kranenpohl, Prof. Dr. Ralf Kuckhermann, Dr. Stephanie Welser an den fast sechzig Treffen teil. Ihnen allen sei in diesem Zusammenhang herzlich für die das konstruktive Mitdenken und den Austausch gedankt!

Bereits vor dem Promotionskolleg, aber auch währenddessen, hatte ich das Privileg, an den Treffen des Rieneck-Kolloquiums teilzunehmen. Damit eröffnete sich mir die Möglichkeit, trotz meiner Berufstätigkeit und über ein Jahrzehnt nach dem Verlassen der Universität Einblick in die inhaltliche Arbeit und methodologische Bandbreite verschiedenster Forschungsvorhaben zu erhalten. Zudem bot sich mir hierdurch die Möglichkeit, ausgehend von meinem Forschungsinteresse, den Aufbau, die Struktur und das methodische Vorgehen zu besprechen. Hervorheben möchte ich in diesem Zusammenhang die kollegiale Zusammenarbeit und Bereitschaft national und international etablierter Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen, auch die ersten Gehversuche eines Promovierenden am Anfang seiner Studie zu begleiten. Aufgrund der spezifischen Organisationsstruktur können in diesem Zusammenhang leider nicht alle Beteiligten des von Prof. Dr. Annette Scheunpflug geleiteten Doktorantenkollegs genannt werden. Besonders bedanken möchte ich mich jedoch neben den zuvor Genannten bei Prof. Dr. Claudia Bergmüller-Hauptmann, Prof. Dr. Julia Franz, Dr. Sarah Lange, Dr. Nikolaus Schröck und Dr. Mark Wenz.

An dieser Stelle möchte ich mich auch bei meinen Kollegen und Kolleginnen sowie der Leitung meiner Schule bedanken, die mir die Möglichkeit boten, an meiner Studie zu arbeiten.

Meinen allerherzlichsten Dank möchte ich schließlich an all die Menschen richten, die mich die ganze Zeit begleitet und bestärkt haben. Allen

voran danke ich meinen Eltern. Ihnen gelang es bereits in meiner Kindheit durch die täglichen Gespräche beim Essen, die Neugier in mir auf alles und den tiefen Wunsch zu wecken, mir die Welt anzueignen. Ihren offenen Ohren, ihrem Zuspruch und ihrer Unterstützung in jeglicher Form verdanke ich es, der zu sein, der ich bin. Auch meine Freunde haben mich während der Entstehung dieser Studie intensiv begleitet, mit langen Gesprächen auf Spaziergängen oder gemeinsam verbrachten Abenden oder dem Korrekturlesen. Zu allerletzt möchte ich auch meiner Frau danken, die mit Geduld und Ratschlägen die Entstehung dieser Studie begleitet hat und mich immer wieder daran erinnerte, dass ich vor zwei Stunden nur noch zwanzig Minuten arbeiten wollte.

Michael Richter

Inhalt

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Einleitung | 15 |
| 1.1 | Problemstellung und Forschungsgegenstand | 15 |
| 1.2 | Methodologische Verortung | 22 |
| 1.3 | Aufbau der vorliegenden Studie | 23 |
| 2 | Thematischer Kontext | 25 |
| 2.1 | Bildung und Bildungsdisparitäten: ein historischer Zugang | 26 |
| 2.2 | Risikolebenslagen und erweiterte Risikolagen | 43 |
| 3 | Forschungsstand | 47 |
| 3.1 | Diskurslinien zu Bildungsdisparitäten und Geschlecht | 47 |
| 3.1.1 | Geschlechtsbezogene Unterschiede hinsichtlich der Bildungsbeteiligung | 48 |
| 3.1.2 | Geschlechtsbezogene Unterschiede hinsichtlich des Kompetenzerwerbs | 50 |
| 3.1.3 | Erklärungsansätze hinsichtlich der geschlechtsbezogenen Unterschiede | 53 |
| 3.1.4 | Zusammenfassung der Befunde zu Bildungsdisparitäten und Geschlecht | 55 |
| 3.2 | Diskurslinien zu Bildungsdisparitäten und sozioökonomischem Status | 56 |
| 3.2.1 | Sozioökonomiebezogene Unterschiede hinsichtlich der Bildungsbeteiligung | 57 |
| 3.2.2 | Sozioökonomiebezogene Unterschiede hinsichtlich des Kompetenzerwerbs | 57 |
| 3.2.3 | Erklärungsansätze hinsichtlich der sozioökonomischen Unterschiede | 58 |
| 3.2.4 | Zusammenfassung zu Bildungsdisparitäten und sozioökonomischem Status | 64 |
| 3.3 | Diskurslinien zu Bildungsdisparitäten und Migration | 64 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 3.3.1 | Migrationsbedingte Unterschiede hinsichtlich der Bildungsbeteiligung | 66 |
| 3.3.2 | Migrationsbedingte Unterschiede hinsichtlich des Kompetenzerwerbs | 67 |
| 3.3.3 | Erklärungsansätze hinsichtlich der migrationsbezogenen Unterschiede | 71 |
| 3.3.4 | Zusammenfassung zu Bildungsdisparitäten und Migration..... | 81 |
| 3.4 | Bildungsdisparitäten, Salutogenese und Resilienz..... | 81 |
| 3.5 | Desiderat und Fragestellung der Studie..... | 83 |
| 4 | Methodologischer und methodischer Zugang | 85 |
| 4.1 | Methodologische Grundentscheidung und Verortung der Studie in der qualitativ-rekonstruktiven Forschung | 85 |
| 4.2 | Datenerhebung: autobiografisch-narrative Interviews | 89 |
| 4.3 | Datenauswertung: dokumentarische Methode | 95 |
| 4.3.1 | Methodologie der dokumentarischen Interpretation..... | 95 |
| 4.3.2 | Auswertung nach der dokumentarischen Methode..... | 97 |
| 4.4 | Zusammensetzung des Samples | 111 |
| 4.4.1 | Überblick über das Sample | 111 |
| 4.4.2 | Kurzportraits | 119 |
| 5 | Empirische Ergebnisse: Orientierungen von bildungserfolgreichen Jugendlichen in Risikolebenslagen | 129 |
| 5.1 | Eine zweidimensionale Basistypik: Erwartungen an Erträge von Bildungserfolg und prozessinitiiierende Impulse | 130 |
| 5.1.1 | Darstellung der Rekonstruktion der Dimensionen von Lern- und Bildungsprozessen | 131 |
| 5.1.2 | Typenbildung durch die Inbezugsetzung der beiden Dimensionen | 138 |
| 5.2 | Handlungsleitende Orientierungen im Hinblick auf die Strukturierung von Lern- und Bildungsprozesses von erfolgreichen männlichen Heranwachsenden und jungen Männern..... | 139 |
| 5.2.1 | Der Typ „Selbstwirksamkeit durch Selbstrelationierung“ | 140 |
| 5.2.2 | Der Typ „Auftragserfüllung bedingt Selbstwirksamkeit“ | 146 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 5.2.3 | Der Typ „Selbstwirksamkeit durch soziale Distinktion“ | 153 |
| 5.2.4 | Der Typ „Anpassung zur Überwindung von Alterität“ | 162 |
| 5.3 | Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse | 169 |
| 5.3.1 | Prozessinitiiierende Impulse | 170 |
| 5.3.2 | Erwartungen an Erträge von Bildungserfolg | 171 |
| 5.4 | Soziogenetische Spuren..... | 172 |
| 5.4.1 | Bildungsgrad und Bildungsaspiration signifikanter Anderer .. | 173 |
| 5.4.2 | Alterität | 175 |
| 6 | Zusammenfassung der Ergebnisse und Diskussion | 177 |
| 6.1 | Zusammenfassung der Ergebnisse: Beantwortung der Forschungsfrage | 177 |
| 6.2 | Diskussionen der Ergebnisse..... | 186 |
| 6.2.1 | Bildungsaspiration als Grundlage vorweggenommener Bildungsentscheidungen | 187 |
| 6.2.2 | Umgang mit Risikolebenslagen und Selbstwirksamkeitserfahrung..... | 195 |
| 6.2.3 | Umgang mit Risikolebenslagen und situiertem Lernen..... | 200 |
| 6.3 | Zusammenfassung: Umriss einer Theorie zur erfolgreichen Partizipation an Lern- und Bildungssettings männlicher Heranwachsender in Risikolebenslagen und erweiterten Risikolagen | 206 |
| 7 | Anregungen für Forschung und Praxis und Ausblick..... | 209 |
| 7.1 | Anregungen für die Forschung..... | 209 |
| 7.2 | Anregungen für die Praxis..... | 212 |
| 7.2.1 | Bildungsoptimismus der Lernenden aufgreifen und stärken ... | 213 |
| 7.2.2 | Ermöglichung von informellem Lernen im non-formal situierten Setting | 214 |
| 7.2.3 | Anerkennungsstrukturen für Eltern schaffen | 215 |
| | Literaturverzeichnis..... | 219 |

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

| | |
|---|-----|
| Abbildung 1: Matrix der Idealtypen..... | 139 |
| Abbildung 2: Idealtypen..... | 169 |
| Tabelle 1: Bildungsbeteiligung von Jungen und Mädchen nach Schulart im Vergleich der Schuljahre 2008/2009 und 2018/2019..... | 49 |
| Tabelle 2: Transkriptionsregeln..... | 100 |
| Tabelle 3: Interviewausschnitt (Beispiel)..... | 100 |
| Tabelle 4: Formulierende Interpretation..... | 102 |
| Tabelle 5: Reflektierende Interpretation..... | 105 |
| Tabelle 6: Überblick über die Interviews der Studie..... | 118 |

1 Einleitung

Die vorliegende Studie lässt sich im Feld der Forschung zur ungleichen Bildungspartizipation von Heranwachsenden verorten. Sie nimmt spezifisch diejenigen in den Blick, die vor dem Hintergrund der Beeinflussung durch schwierige Lebenslagen und ungünstige Rahmenbedingungen erwartungswidrige Bildungsverläufe aufweisen. Im Zentrum der Betrachtung stehen hierbei die handlungsleitenden Orientierungen von männlichen Jugendlichen und jungen Männern, da deren geringerer Erfolg bezüglich der Bildungspartizipation in den Befunden zahlreichen nationalen und internationalen Studien evident wurde. Dabei wird dieser geringere Bildungserfolg mit Risikofaktoren verknüpft, wie beispielsweise einem formal gering qualifizierten Elternhaus, der Erwerbslosigkeit beider Elternteile, einem Familieneinkommen, das unter 60 Prozent des Familienäquivalenzeinkommens liegt, aber auch einem Migrationshintergrund. Im Mittelpunkt dieser Studie stehen deshalb die Jugendlichen, die von diesen Risikofaktoren betroffen sind, sich aber erwartungswidrig durch guten Bildungserfolg auszeichnen. In diesem ersten Kapitel der vorliegenden Studie werden im ersten Teilkapitel (1.1) die Problemstellung und der Forschungsgegenstand kursorisch entfaltet. Anschließend wird die methodologische Verortung vorliegender Arbeit verdeutlicht (vgl. Teilkapitel 1.2). Hieran schließt sich in Teilkapitel 1.3 ein kurzer Überblick zum Aufbau der vorliegenden Studie an.

1.1 Problemstellung und Forschungsgegenstand

Die Notwendigkeit der Auflösung von Bildungsdisparitäten

Bildungsferne im Kontext von Risikolebenslagen verweist auf Bildungsungerechtigkeit. Die Frage, was Faktoren sind, die dazu führen, dass Risikolebenslagen nicht in Bildungsdisparitäten führen, ist vor dem Hintergrund der Bedeutung von Bildungsgerechtigkeit für moderne Gesellschaften von hoher Relevanz. Im Folgenden wird zunächst dieser Zusammenhang erläutert und dann kurz skizziert, welche Faktoren Bildungserfolg bedingen. Die Relevanz, die der Auflösung bestehender Bildungsdisparitäten zugemessen wird, zeigt sich unter anderem darin, dass sie in die siebzehn Sustainable Development

Goals der United Nations aufgenommen wurde. So mahnte am 24. Januar 2020, dem *International Day of Education*, der UN-Generalsekretär António Guterres:

„We must do far more to advance Sustainable Development Goal 4, to ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all“ (Guterres 2020).

Damit bezog er sich auf das vierte von insgesamt siebzehn Zielen („Goals“) für nachhaltige Entwicklung, die in der Vollversammlung der Vereinten Nationen am 25. September 2015 beschlossen worden waren und am 1. Januar 2016 mit einer Laufzeit von fünfzehn Jahren in Kraft traten (vgl. General Assembly United Nations 2015, S. 6). In zehn normativ formulierten Zielen („Targets“) wird die Bedeutsamkeit der Bildungsgerechtigkeit für die Sicherung einer weltweit nachhaltigen ökonomischen, sozialen und ökologischen Entwicklung¹ dargelegt:

„Education enables upward socioeconomic mobility and is a key to escaping poverty. [...] Education helps to reduce inequalities and to reach gender equality. [...] Education empowers people everywhere to live more healthy and sustainable lives. Education is also crucial to fostering tolerance between people and contributes to more peaceful societies“ (United Nations Sustainable Development 2015, S. 1).

Dahingehend gilt der uneingeschränkte Zugang zu Bildung als die entscheidende Ressource², sowohl in gesellschaftlicher als auch subjektbezogener Betrachtungsweise, mit der weitreichende Zielsetzungen und Hoffnungen verknüpft werden.

In Wissensgesellschaften wie der Deutschlands gewinnen immaterielle Faktoren wie Wissen, Handlungs- und Kommunikationskompetenzen gegenüber der Verfügbarkeit materieller Güter zunehmend an Bedeutung. Bil-

1 „25. We commit to providing inclusive and equitable quality education at all levels – early childhood, primary, secondary, tertiary, technical and vocational training. All people, irrespective of sex, age, race or ethnicity, and persons with disabilities, migrants, indigenous peoples, children and youth, especially those in vulnerable situations, should have access to life-long learning opportunities that help them to acquire the knowledge and skills needed to exploit opportunities and to participate fully in society. We will strive to provide children and youth with a nurturing environment for the full realization of their rights and capabilities, helping our countries to reap the demographic dividend, including through safe schools and cohesive communities and families.“ (A/RES/70/1 2015, S. 7)

2 Die erhoffte Reichweite deutet sich auch hinsichtlich der Namensgebung der Resolution an „Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development“ (A/RES/70/1 2015, S. 1)

dungspartizipation wird damit zur entscheidenden Ressource³ sowohl auf der individuellen Ebene hinsichtlich des Kompetenzerwerbs zur Bewältigung komplexen Anforderungen des lebensweltlichen Bezugs als auch auf der gesellschaftlichen Ebene, weil die „die Nachfrage nach analytischen und kommunikativen Qualifikationen stark gestiegen ist“ (Quenzel und Hurrelmann 2019, S. 3). Bildungserfolg soll es daher dem Individuum ermöglichen, „bei sich stetig ändernden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen ein selbstbestimmtes Leben zu führen (individuelle Regulationsfähigkeit)“ und dabei „unabhängig von seiner Herkunft am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 291). Dementsprechend ermöglicht oder limitiert die Bildungspartizipation die Teilnahme an gesellschaftlichen Prozessen als auch am Arbeitsmarkt.

Während es also einerseits für das Individuum immer wichtiger wird, genügend Bildungskapital (vgl. Bourdieu 1983, S. 183 ff.) zu akkumulieren, ist auf gesamtgesellschaftlicher Ebene der erreichte Bildungsgrad aller Gesellschaftsmitglieder hinsichtlich des globalen Wettbewerbs entscheidend (vgl. Quenzel und Hurrelmann 2019, S. 3). Dies gilt umso mehr, als dass sich Wissensgesellschaften einerseits durch die nichtlineare Zunahme an Technologie und Wissen auszeichnen, andererseits dadurch, dass Wissen an Beständigkeit verliert, weil es immer schneller durch neue Erkenntnisse ergänzt oder erneuert wird (vgl. Webster 2006, S. 228 ff.). So eröffnen sich beispielsweise durch die Digitalisierung neue Zugänge aber auch Herausforderung der Aneignung von Bildung. In diesem Sinne verweisen Ladel et al. (2018, S. 8) darauf, dass Digitalisierung „somit eine Chance für die stärkere Entkopplung von Bildungsbiographie und sozialer Herkunft“ sein könnte.

Bildungs- bzw. Bildungsungleichheit ist daher ein zentrales Thema vielfältiger Forschungsansätze, da für Deutschland eine anhaltende Chancenungleichheit bezüglich der Bildungspartizipation konstatiert wird (vgl. exempl. Baumert und Maaz 2010, Becker und Müller 2011, Solga 2012, Hadjar und Hupka-Brunner 2013, Siebholz et al. 2013, Hillmert 2014, Miethe et al. 2015,

3 Dies wird auch hinsichtlich der Befunde der PISA-Studie 2018 hervorgehoben: „Ein höherer Bildungsabschluss ist heute wichtiger denn je. Rund ein Drittel der Kinder von Arbeitern sind selbst Arbeiter. Technologischer Wandel, Digitalisierung und Innovation haben zu signifikanten Einkommenszuschlägen für hochwertige Kompetenzen geführt, da geringer qualifizierte Arbeitsplätze aus dem Arbeitsmarkt verdrängt werden. Wer nur einen Abschluss im Sekundarbereich II hat, wird im Durchschnitt nur 65 Prozent dessen verdienen, was ein Absolvent des Tertiärbereichs verdient, wodurch sich der Teufelskreis über die nächsten Generationen fortsetzen wird. Im Durchschnitt dauert es in den OECD-Ländern vier bis fünf Generationen, bis Kinder aus dem unteren Dezil der Einkommensverteilung das mittlere Einkommensniveau erreichen“ (Reiss et al. 2019, S.12).

Hopf 2017, Klundt 2017, Moldenhauer 2017, Hoenig 2018, Ramirez und Dohmen 2019). Dies mahnte auch die OECD im Kontext der PISA-Studie 2018 an:

„Die Publikation zeigt, dass der Bildungsstand in den letzten zehn Jahren zwar signifikant angestiegen ist, dass aber mangelnde Gerechtigkeit, die früh im Leben auftritt, sich tendenziell in späteren Jahren akkumuliert“ (vgl. Reiss et al. 2019, S. 12).

Der Begriff der Ungleichheit bezieht sich hierbei auf ein theoretisches Modell, „in dessen Kern sich das Konzept der Chancengleichheit im Bildungssystem im Sinne des meritokratischen Prinzips findet“ (Hadjar und Hupka-Brunner 2013, S. 7). Bildung(spartizipation) ist demnach gegenwärtig das „vorherrschende Medium, über das soziale Ungleichheit produziert und reproduziert wird“ (Quenzel und Hurrelmann 2019, S. 3). Aber was ist der Grund dafür, dass manche Heranwachsende erfolgreich an Bildungsangeboten partizipieren und andere dies nicht tun?

Faktoren von Bildungserfolg

In diesem Kontext gehen zahlreiche Studien den Fragen nach Einflussfaktoren nach, welche die Bildungsverläufe im formalen Setting beeinflussen und nehmen dabei einzelne Faktoren und deren Wirkmächtigkeit in den Blick. Dadurch wurde evident, dass bestimmte Faktoren und deren Kombinationen tendenziell eher zum formellen Erfolg führen als andere⁴:

„Zu den verschiedensten Auslösern zuerst im Bildungssystem und dann auf dem Arbeitsmarkt gehören sozioökonomischer Status, Geschlecht, Migrationshintergrund und geographischer Standort“ (vgl. Reiss et al. 2019, S. 12).

Pointierter formuliert: Bildungserfolg wird im formalen Setting eher Mädchen und jungen Frauen attestiert, deren Eltern keinen Zuwanderungshintergrund haben und selbst über einen Hochschulabschluss und solide finanzielle Verhältnisse verfügen, als Jungen und jungen Männern mit Migrationshintergrund, deren Eltern über keinen (deutschen) Schulabschluss und aufgrund ihrer Tätigkeit im niedrigqualifizierenden Sektor über wenig finanzielle Mittel verfügen. Wie aber lässt sich in diesem Kontext erklären, dass jemand aus

4 In diesem Sinne greifen hierbei die Goal 4 Targets, insbesondere Target 4.5: „By 2030, eliminate gender disparities in education and ensure equal access to all levels of education and vocational training for the vulnerable, including persons with disabilities, indigenous peoples and children in vulnerable situations“ (United Nations Sustainable Development 2015, S. 1).

der zweiten genannten Gruppe trotzdem erfolgreich am formalen Setting partizipiert? Einflussfaktoren, wie die obig genannten, können zwar allein oder in ihrer Kombination die Wahrscheinlichkeiten für den Erfolg oder Misserfolg messbar machen, erwartungswidrige Bildungsverläufe jedoch lassen sich mit ihnen alleine nur schwer erklären. Zudem zeigt sich die Begrenztheit im Sinne einer „institutionellen Selbstreferentialität“ (Rauschenbach 2007, S. 440), wenn jede Bildungsinstitution des formalen Settings Bildungspartizipation nur aus ihrer eigenen Binnenperspektive betrachtet. Nun ist die positive Wirkung formeller Bildungsprozesse unumstritten, erst durch sie, vor allem im Rahmen des Bildungsortes Schule, konnten flächendeckend Kulturtechniken wie das Lesen, Schreiben und Rechnen von breiten Bevölkerungsschichten adaptiert werden, „erst dadurch konnten sich Gesellschaften zu modernen Gesellschaften entwickeln sowie nach und nach demokratisieren“ (Rauschenbach 2007, S. 442). Bildung ist jedoch mehr. Wilhelm von Humboldt betrachtete sie beispielsweise als Wechselwirkung zwischen der umgebenden Welt und dem Menschen, als „die Anregung aller Kräfte des Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität und Persönlichkeit führen“ (vgl. Flitner und Giel 1960, S. 512). Bildung ist in diesem Verständnis mehr als die bloße Aneignung von Wissen, Bildung entsteht durch die Interaktion von Subjekt und umgebender Welt, als ein Prozess der Individualisierung, der das Individuum als Persönlichkeit formt.

Modalitäten von Bildung – Bildungserfolg und non-formales und informelles Lernen

Dass Bildung nicht allein im schulischen Kontext betrachtet werden darf, mahnt auch der Deutsche Städtetag in seiner Aachener Erklärung an:

„Bildung ist mehr als Schule! Kognitives, soziales und emotionales Lernen müssen miteinander verbunden und in verbindliche Vernetzungsstrukturen einbezogen werden. Die kulturelle Bildung, die kognitives Lernen ergänzt, Kreativität fördert und Integration unterstützt, ist in ein Gesamtkonzept umfassender Bildung zu integrieren“ (Deutscher Städtetag 2007, S. 1).

Damit beziehen sich die Autoren der Erklärung auf non-formale Bildungssettings und informelle Prozesse⁵, wie sie bereits im Zwölften Kinder- und Jugendbericht rezipiert werden und auch im Sustainable Development Goal 4

5 Informelles Lernen wird hierbei im Anschluss an Dohmen als Lernen gefasst, das „sich in unmittelbaren Lebens- und Erfahrungszusammenhängen außerhalb des formalen Bildungswesens entwickelt“ (Dohmen 2001, S. 25).

der Vereinten Nationen verankert ist, dem *lebenslangen Lernen*. Demnach setzt sich informelle Lernen „vom formalen Lernen insbesondere dadurch ab, dass es in aller Regel von den individuellen Interessen der Akteure aus gesteuert ist. Es ist meist ungeplant, beiläufig, implizit, unbeabsichtigt, jedenfalls nicht institutionell organisiert, d. h. ein (freiwilliges) Selbstlernen in unmittelbaren Zusammenhängen des Lebens und des Handelns“ (BMFSJ 2005, S. 95 f., Hervorheb. im Original). Rauschenbach weist aber auch noch auf eine andere Perspektive hin:

„Das Konzept Schule funktioniert in seiner gegenwärtigen Verfasstheit im Kern nur dann einigermaßen reibungslos, wenn die Bildungsaspirationen von dritter Seite, durch Familie, Kindertageseinrichtungen und außerschulische Akteure vor und während der Schulzeit fraglos unterstützt werden, wenn die impliziten Bildungsleistungen der non-formalen und informellen Bildung durchschnittlich erwartbar erbracht werden“ (Rauschenbach 2007, S. 444).

Rauschenbach betont hierbei die Relevanz der zu erbringenden elementaren Bildungsprozesse in der Familie⁶ und stabilisierende Leistungen während der Schulzeit⁷. Bildungsdisparitäten im formalen Setting sind also „in Wirklichkeit keineswegs ausschließlich oder auch nur überwiegend auf Schule zurückzuführen“ (Rauschenbach 2007, S. 446). Um die Dichotomisierung zwischen formeller und informeller Bildung aufzubrechen, um die nicht-formelle Bildung nicht „zu einer bloßen Residualkategorie verkomm[en]“ (Rauschenbach 2007, S. 444) zu lassen, schlägt Rauschenbach daher den „Catch-All-Begriff unter dem Titel der Alltagsbildung“⁸ (ebend.) vor.

Um dieser Pluralität der Bildungsmodalitäten im Zusammenspiel von Bildungsprozessen und Bildungssettings gerecht zu werden, wie sie im

6 Bereits vor der Einschulung müssen „Spracherwerb, kognitive Grundausstattung, Lernbereitschaft, Aufmerksamkeit, Ausdauer, Gewissenhaftigkeit, Auffassungsgabe und vieles mehr – ebenso erfolgreich erbracht werden wie beispielsweise die „Schulreife“ der Kinder sowie eine altersgerechte frühkindliche Bildung durch die Kindertageseinrichtungen“ (Rauschenbach 2007, S. 443)

7 Diese stabilisierenden Leistungen durch die Familie „etwa durch Unterstützung bei den Hausaufgaben, durch bedarfsabhängige Nachhilfe oder durch schulergänzende Sicherung der kognitiv-emotionalen Reifung“ werden nach Rauschenbach selbstverständlich von der Schule vorausgesetzt, ebenso dass die Familie „genauso fraglos zum generellen Ausfallbürgen für Versäumnisse und Engpässe der Schule selbst wird, und sei es um den Preis der Nicht-Vereinbarkeit von Beruf und Familie“ (Rauschenbach 2007, S. 443).

8 Rauschenbach differenziert hierbei zwischen den anderen Bildungsorten, den anderen Modalitäten des Lernens und den anderen Inhalten der Bildung, um der Zuschreibung von Beliebigkeit und Nicht-Fassbarkeit der Alltagsbildung entgegen zu treten (vgl. Rauschenbach 2007, S. 445).

Zwölfte Kinder- und Jugendbericht dargelegt werden (vgl. BMFSJ 2005, S. 97), bedarf es auch einer Erweiterung und Neufassung der räumlichen Dimension der Situiertheit von Bildungsprozessen in Form von Bildungslandschaften⁹. Heranwachsende lernen nicht (nur) in staatliche organisierten und finanzierten Bildungsinstitutionen, begleitet und angeleitet von Professionellen nach pädagogisch und fachwissenschaftlich fundierten Plänen, sondern „insbesondere auch in ihren jeweiligen Lebenswelten, Nahräumen, Dörfern, Stadtteilen und nicht zuletzt auch im öffentlichen Raum. [...] Diese Orte der informellen Bildung prägen die intentionalen Bildungsprozesse wesentlich mit“ (Deinet 2011). Daneben spielen auch „virtuelle Räume [...] für Jugendliche heute eine besondere Rolle und sind teilweise als Bestandteil des öffentlichen Raumes zu interpretieren“ (ebend.). Wenn nun aber, wie bereits ausgeführt, die Einflussfaktoren innerhalb des formalen Settings erwartungswidrige Bildungsverläufe nur schwerlich erklärbar machen, welche Rolle spielen dann die informellen Prozesse in ihrer Verschränkung mit den formellen und über das non-formale Setting hinaus in Bildungslandschaften? Dieser Komplexität versucht die vorliegende Studie durch ihr Erkenntnisinteresse und ihre methodologische Ausrichtung zu begegnen.

Forschungsgegenstand

Ausgehend von der Problemstellung, dass erwartungswidrige Bildungsverläufe männlicher Heranwachsender nicht allein durch Einflussfaktoren innerhalb des formalen Settings erklärbar und die Verschränkungen innerhalb der Bildungslandschaften hochkomplex angelegt sind, stellt sich die Frage danach, welche handlungsleitenden Orientierungen männliche Jugendliche und junge Männer aufweisen, die von Risikolebenslagen und erweiterten Risikolagen betroffen sind und erwartungswidrig erfolgreich an formalen und non-formalen Bildungssettings partizipieren.

Im Zentrum des Erkenntnisinteresses der vorliegenden Studie stehen demnach die handlungsleitenden Orientierungen von männlichen Heranwachsen-

9 Der Deutsche Verein führt hierzu aus: „Bildung ist ein wesentlicher Faktor bei der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung von Städten, Landkreisen und Gemeinden. Eine gut ausgebaute, konzeptionell aufeinander bezogene und verlässlich miteinander verknüpfte Bildungsinfrastruktur, die über die formalen Bildungsinstitutionen des Lernens hinaus (z.B. Kindertageseinrichtungen, Schule, Ausbildung, Universität etc.) auch die Familie, Cliquen, Jugendclubs, den Umgang mit neuen Medien, freiwilliges Engagement in Vereinen und Verbänden, Weiterbildungsangebote, Musikschulen, Bibliotheken, Jugendkunstschulen, Museen als Orte kultureller Bildung etc. einbezieht, kann zur gesellschaftlichen Teilhabe der Bürger/innen eines Gemeinwesens und zu mehr Chancengerechtigkeit beitragen“ (Deutscher Verein 2009, S. 1).

den in Risikolebenslagen und erweiterten Risikolagen, die trotzdem im formalen oder non-formalen Setting bildungserfolgreich sind. Es handelt sich also bei den Beforschten um eine Gruppe, der eine geringe Eintretenswahrscheinlichkeit von Bildungserfolg attestiert wird, weil sie von Risikolebenslagen (,soziale Risikolage‘, ,finanzielle Risikolage‘ sowie ,Risikolage gering qualifizierter Eltern‘, vgl. die Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 35) und erweiterten Risikolagen (z.B. Erziehungsdefizite, fehlende Zuwendung, Misshandlung, vgl. Beelmann und Raabe 2007, S. 110 ff., Masten 2016, S. 30) beeinflusst wird. Abgesehen von wenigen intersektionalen Ansätzen in Studien zu Bildungsaufstiegen, waren im formalen und/ oder non-formalem Setting erwartungswidrig erfolgreiche männliche Heranwachsende noch nicht Gegenstand empirischer Forschung. Es liegen keine Befunde zu ihren Orientierungen vor, ihrem Agieren in Bildungslandschaften, ihrer Zielperspektive der Bildungspartizipation. In diesem Forschungsprojekt werden also Jungen und junge Männer befragt, die in formellen und informellen Bildungsprozessen erfolgreich sind, obwohl die Rahmenbedingungen ihrer lebensweltlichen Konstituiertheit eben dies nicht vermuten lassen.

1.2 Methodologische Verortung

Zur Bearbeitung der Frage nach den handlungsleitenden Orientierungen von männlichen Heranwachsenden, die erwartungswidrig an formellen und informellen Bildungsprozessen partizipieren, wurde für die Studie ein qualitativ-rekonstruktiver und hypothesengenerierender Zugang gewählt. Ein solches Forschungsparadigma erscheint angesichts der Befundlage und dem Erkenntnisinteresse als gewinnbringend. Diese impliziten Wissenbestände gehen nach Mannheim (1980) auf konjunktive Erfahrungsräume zurück und sind nicht kommunizierbar. Vor diesem Hintergrund zielt die vorliegende Studie auf die empirische Rekonstruktion der Handlungspraxis dieser speziellen Gruppierung ab, um einen Zugang zu den in dieser Handlungspraxis eingebetteten handlungsleitenden Orientierungen zu erhalten (vgl. Meuser 2011, S. 140). Bedeutsam für das Forschungsinteresse sind also der Umgang der Beforschten mit Risikolagen und wie sie ihre Bildungspartizipation angesichts dieser Beeinflussung gestalten. Ziel ist es daher, die unterschiedlichen Handlungspraxen zu rekonstruieren „um einen einer durch und durch fremden sozialen Welt zugehörenden Realitätsausschnitt oder um ein Thema, zu dem so gut wie keine Hintergrundinformationen vorhanden sind“ (Nittel 2018, S. 698) zu erhellen. Mit der Rekonstruktion der handlungsleitenden Orientierungen soll damit die Orientiertheit der Beforschten in formellen und informellen Lernprozessen sichtbar gemacht werden.

Das Sample der vorliegenden Studie setzt sich aus männlichen Heranwachsenden unterschiedlichen Alters, unterschiedlicher Beeinflussung durch Risikolebenslagen und erweiterte Risikolagen sowie unterschiedlichem Bildungserfolg im formalen und non-formalen Setting zusammen. Zur Kontrastierung wurden auch zwei weibliche Heranwachsende ins Sample mit aufgenommen. Die Datenerhebung erfolgte mithilfe autobiografisch-narrativer Interviews (zu narrativen Interviews vgl. Schütze 1983, S. 285, Bohnsack 2014, S. 94, Nittel 2018, S. 693), die Auswertung erfolgte nach der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2014), die in der Tradition der Wissenssoziologie (vgl. Mannheim 1964) und der Ethnomethodologie (vgl. Garfinkel 1961, 1967) steht und auf die Rekonstruktion von handlungsleitendem, nicht reflexivem und konjunktivem Wissen (im Gegensatz zum reflexivem, kommunikativem Wissen) abzielt (vgl. Mannheim 1980, S. 155 f.).

Die Analyse des empirischen Materials erfolgte im iterativ angelegten Zusammenspiel von Datenerhebung und Datenauswertung. Über Verdichtungen im Rahmen der komparativen Analyse und abduktives Schließen (vgl. Reichertz 2011, S. 11 ff.) führte die Datenauswertung zu einer auf der Ebene der Sinngeneese situierten zweidimensionalen Typologie der Orientierungen (vgl. Kapitel 4).

1.3 Aufbau der vorliegenden Studie

Die Studie ist in sieben Kapitel untergliedert. Nachdem in diesem ersten Kapitel eine Einführung in die Arbeit gegeben wurde, wird im zweiten Kapitel der thematische Kontext der Studie ausgeführt. Hierbei werden in einem kursorischen Überblick die Wandlung des Bildungsbegriffes, das Emergieren von Bildungsdisparitäten sowie die zugehörigen Einzelmerkmale und ihre Verquickungen dargelegt. Daran anschließend werden die in der Forschung zu Bildungsdisparitäten verwendeten Kategorien der Risikolebenslagen ausgeführt und um Risikolagen vor dem Hintergrund der psychopathologischen Forschung erweitert.

Im dritten Kapitel erfolgt ein Mapping des Forschungsstandes, dabei werden nationale und internationale Befunde zu Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb sowie die gängigen Diskurslinien zu Bildungsdisparitäten und Geschlecht, sozioökonomischen Hintergrund und Zuwanderungshintergrund ausgeführt. Das Kapitel schließt mit einem Exkurs zur Betrachtung von Bildungsdisparitäten im Kontext der Salutogenese- und Resilienzforschung. Aus dem dargelegten Forschungsstand werden abschließend das Forschungsdesiderat und die Forschungsfrage vorliegender Untersuchung abgeleitet.

Das vierte Kapitel widmet sich der Beschreibung und methodologischen Begründung der Datenerhebung und Datenauswertung. Hierbei wird die Verortung der Studie im Feld der qualitativ-rekonstruktiven Forschung transparent gemacht, die Datenerhebung mithilfe autobiografisch-narrativer Interviews und die Auswertung des empirischen Materials mit der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2014) dargelegt. Außerdem werden die gewählte Zugangsweise zum Forschungsfeld, die Auswahl der Interviewten anhand des Theoretical Sampling (vgl. Glaser und Strauss 1967, 2010) und schließlich die Zusammenstellung des Samples vorgestellt.

Im fünften Kapitel erfolgt die Darstellung der empirischen Ergebnisse der Studie. Im Mittelpunkt steht hierbei die Darstellung der Rekonstruktion der beiden Dimensionen von Lern- und Bildungsprozessen, sowie die daraus entwickelte Typologie der Orientierungen erwartungswidrig bildungserfolgreicher männlicher Heranwachsender. Daran schließen sich die Zusammenfassung der Ergebnisse erster Ordnung sowie der soziogenetischen Spuren an.

Darauf aufbauend werden im sechsten Kapitel die Ergebnisse zweiter Ordnung dargelegt und unter Einbeziehung verschiedener Theorieperspektiven und bestehender empirischer Befunde diskutiert. Diese Diskussion bildet die Grundlage der Umriss einer Theorie zur erfolgreichen Partizipation an Lern- und Bildungssettings männlicher Heranwachsender in Risikolebenslagen und erweiterten Risikolagen.

Die Arbeit endet mit dem siebten Kapitel, in welchem einerseits, angebunden an eine Reflexion über die Reichweite und Begrenzungen der Studie, Perspektiven für weitere Forschungsvorhaben in diesem Feld gegeben und andererseits Anregungen für die Praxis entwickelt werden.

2 Thematischer Kontext

Das folgende Kapitel ist in der Bildungsdisparitätsforschung eingebettet und setzt sich mit einem speziellen Aspekt der Bildungsdisparitäten auseinander: den männlichen Heranwachsenden, die in Risikolebenslagen und erweiterten Risikolagen aufwachsen. Damit verbindet dieser Aspekt die Merkmale Geschlecht, Migration und soziale Herkunft in Hinsicht auf Bildungsdisparität. Der Forschungsstand zu Bildungsdisparitäten bezüglich der einzelnen Merkmale ist umfangreich. Das Thema ‚Risikolebenslagen und Bildungserfolg‘ ist in einen diskursiven Kontext eingebunden. Diesen nachzuvollziehen ist das Ziel dieses zweiten Kapitels zum thematischen Kontext dieser Arbeit. Erst im folgenden dritten Kapitel wird es dann um den eigentlichen Forschungsstand zum Thema gehen. Zwei Aspekte sind es, die in diesem thematischen Kontext als bedeutungsvoll erscheinen.

Zum einen ist es ein relativ junger Zugang in der Bildungsgeschichte, das Augenmerk auf Risikolebenslagen zu lenken und nach der Verantwortung des Bildungssystems zu fragen. Vielmehr zeigt ein Blick in die Bildungsgeschichte, dass die Exklusion von Schülerinnen und Schülern häufig gesellschaftlich akzeptiert oder sogar legitimiert wurde. Sich dieser Bildungsgeschichte bewusst zu sein, schärft den Blick auf Verharrungsmomente im Bildungswesen oder hinsichtlich der Bagatellisierung der Probleme von Bildungsverlierern. Im nachfolgenden Kapitel 2.1 wird deshalb ein – gezwungenermaßen eklektizistischer – historischer Zugang zum Thema Bildung und Bildungsdisparitäten nachgezeichnet. Während über Jahrhunderte die Merkmale der Bildungssubjekte selbst als Faktor für Bildungsdisparitäten im Mittelpunkt stand, wird heute eher die Lebenslage – beziehungsweise die Risikolebenslage – thematisiert. Als zweiter thematische Kontext der vorliegenden Studie wird vor diesem Hintergrund deshalb das Konzept der ‚Risikolebenslage‘ nachgezeichnet. Anschließend werden grundlagentheoretische Überlegungen zu den Risikolebenslagen und erweiterten Risikolagen skizziert, in die das Emergieren von Bildungsdisparitäten eingebettet sind (vgl. Teilkapitel 2.2).

2.1 Bildung und Bildungsdisparitäten: ein historischer Zugang

Der Zugang zu Bildung beinhaltet immer auch die Ausgeschlossenheit von dieser, also die Ungleichheit der Zugangsvoraussetzungen. Bildung an sich ist zudem kein konkret fassbarer Begriff, vielmehr erfuh er in Abhängigkeit zur historischen Entwicklung¹⁰ jeweils unterschiedliche, teilweise widersprüchliche Bedeutungen. Die Gemeinsamkeit lag jedoch darin, dass Bildung jahrhundertlang an die Eigenverantwortlichkeit des Sich-Bildenden gebunden betrachtet wurde. Bildungsdisparitäten begründeten sich vor dieser Lesart nicht bedingt durch Rahmenbedingungen, sondern lagen in der Eigenverantwortung des Individuums. Erst mit der Entwicklung und Etablierung nachreformatorischer Staatlichkeit entwickelte sich eine „allgemeine[n], also flächendeckende[n] und im Ansatz gleiche[n] Beschulung für die gesamte Bevölkerung“ (Wißmann 2013, S. 364).

Die bis zu Reformation und Gegenreformation etablierten Schulen, die durch Klöster und Städte unterhalten worden waren, fokussierten nur auf die „Heranbildung von speziellem Führungsnachwuchs“ (Wißmann 2013, S. 365) und waren „dabei als scholastische Institutionen des Vergangenen in schwere Bedrängnis geraten“ (ebend.). Insofern stellten die Bestrebungen im Zuge der Kirchenreform einen Perspektivenwechsel dar, denn mit dem Ansatz, dem Gläubigen einen Zugang zum Evangelium zu ermöglichen, „war eine allgemeine Bildung, die nun auch Lesen und Schreiben als Kompetenzen der Eigenständigkeit und der Distanzschaffung enthalten“ (ebend.) sollte, ermöglicht, beziehungsweise gefordert¹¹. Aus diesem Blickwinkel lassen sich Reformation und Gegenreformation auch als „Bildungsrevolutionen“ (ebend.) begreifen, denn Geschlecht und sozialer Hintergrund wurden als konstitutive Merkmale einer Bildungsbenachteiligung zumindest theoretisch aufgehoben.

10 Eine genauere Auseinandersetzung mit dieser Thematik findet sich bei Rendtorff (2019, S. 857 ff.).

11 So forderte beispielsweise Martin Luther 1530: „Ich halte aber, daß auch die Obrigkeit hier schuldig sei, die Untertanen zu zwingen, ihre Kinder zur Schulen zu halten (...). Denn sie ist wahrlich schuldig, die (...) Ämter und Stände zu erhalten, daß Prediger, Juristen, Pfarrer, Schreiber, Ärzte, Schulmeister und dergleichen bleiben, denn man kann der nicht entbehren. Kann sie die Untertanen zwingen, so da tüchtig dazu sind, daß sie müssen Spieß und Büchsen tragen, auf die Mauer laufen und anderes tun, wenn man kriegen soll, wie viel mehr kann und soll sie hier die Untertanen zwingen, daß sie ihre Kinder zur Schulen halten, weil hier wohl ein ärgerer Krieg vorhanden ist mit dem leidigen Teufel“ (zitiert nach Mors 1986, S. 71 f.). Ähnliches forderten auch gegenreformatorische Ansätze, insbesondere die der Jesuiten (ebend. S. 105 ff.).

Die nachreformatorischen landesherrlichen Staaten, die sich zunehmend in Theorie und Praxis im Sinne der absolutistischen Herrschaftsform ausbildeten, übernahmen die programmatische Forderung nach einer allgemeinen Bildung, wenn auch in einer Verquickung geistlicher und religiöser Motivation. Mit der Übernahme des Modelles eines ausdifferenzierten Staatsapparates nach französischer Prägung, dem auf Handel beruhenden Wohlstand und der allmählichen Ausdifferenzierung der Wirtschaft, erwuchs auch der Bedarf an einer Volksbildung (vgl. Wißmann 2013, S. 365). Zwar war im Herzogtum Pfalz-Zweibrücken bereits 1592 die allgemeine Schulpflicht für Heranwachsende beiderlei Geschlechts eingeführt worden (vgl. Seebaß 2006, S.350 ff.), die Generierung dieser bedurfte aber auch rechtlicher Grundlagen, die die komplexen Prozesse der Säkularisierung nachzeichnen. So formulierte beispielsweise die Weimarer Schulordnung von 1619:

„Es sollen, soweit möglich, alle Kinder, Knaben und Mägdlein, mit allem Ernst und Fleiß zur Schulen gehalten werden, damit sie zum wenigsten, neben dem heiligen Catechismo, christlichen Gesängen und Gebeten, recht lernen lesen und etwas schreiben [...] Sollen demnach hinfür die Pfarrherren und Schulmeister an einem jeden Ort über alle Knaben und Mägdlein, die vom 6. Jahr an bis ins 12. Jahr bei ihrer christlichen Gemeinde gefunden werden, fleissige Verzeichnisse und Register halten, auf daß mit den Eltern, welche ihre Kinder nicht wollen zur Schulen halten, könne geredet werden, auch nach Bedarf durch Zwang der weltlichen Obrigkeit dieselben, in diesem Fall ihre schuldige Pflicht in acht zu nehmen, angehalten werden mögen“ (zitiert nach Mors 1986, S. 126 f.).

Die Forderung nach einem verpflichtenden Schulbesuch wurde demnach durch die Idee einer Schulpflicht eingelöst, die überprüft, einfordert und gegebenenfalls durch Zwang durchgesetzt werden sollte. Die Durchsetzung war jedoch, wie auch in den anderen absolutistischen Herrschaftsgebieten an das jeweilige Selbstverständnis und Bewusstsein des jeweiligen Landesherren sowie die wirtschaftlichen und allgemeinen politischen Rahmenbedingungen gebunden (vgl. Herrmann 1987, S. 97 ff., Neugebauer 1987, S. 224 ff.) und variierte deutlich in der Umsetzung. Wißmann verweist zudem darauf, dass „auch der Respekt vor den Gegebenheiten der Landwirtschaft¹² und

12 Die Landwirtschaft, die die Ernährungsgrundlage für ca. 90% der Bevölkerung bildete, bestimmte, vor allem wegen der Notwendigkeit der Hilfe durch die Heranwachsenden während der Erntezeit, den tatsächlichen Schulbesuch. Es gab in der Elementarschule zwar eine Schulpflicht, jedoch wurde zwischen Winter- und Sommerschule unterschieden. Daneben bestanden aber auch weiterhin die konfessionell geprägten Kloster-, Stifts- und Domschulen, städtische Schulen, Ausbildungsschulen der jeweiligen Zünfte, Ritterakademien, Gelehrtenschulen und Universitäten. Ihr Besuch war vom vorangestellten Besuch einer Elementarschule entkoppelt (vgl. Blankertz 1982, S. 30 ff. und 56 ff.).

der familiären ‚Einheit von Haus und Erziehung‘ [...] eine Grenze für ein durchgreifendes öffentliches Schulwesen“ (Wißmann 2013, S. 366) darstellte. Staatstheoretisch wurde zwar die Differenz zwischen Theorie und Praxis der Bildungspartizipation als Problem erkannt und benannt. Die Umsetzung scheiterte aber an der Realität, dass in den absolutistisch geprägten Staaten zwar ein unbegrenzter Anspruch der Einflussnahme durch die Landesherren postuliert wurde, man aber in Ermangelung der „Infrastruktur und bürokratischer Herrschaftstechnik“ (Wißmann 2013, S. 366) jedoch nur punktuell Einfluss nehmen konnte. Mit den Ideen der Aufklärung und des Neuhumanismus wurde der Begriff der Bildung um eine neue Dimension erweitert, die der kulturellen und politischen Emanzipation. Diese implizieren einerseits die Mündigkeit des Einzelnen als auch seine Fähigkeiten durch eigene Aktivität die gesellschaftlichen Verhältnisse zu verbessern und so zum gesellschaftlichen Wohl beizutragen (vgl. Rendtorff 2019, S. 856). Die von Immanuel Kant 1784 in der Berlinischen Monatsschrift veröffentlichte Definition von Aufklärung, stellte die Verwendung des Verstandes in den Vordergrund der Befreiung aus der (politischen) Unmündigkeit:

„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Muthes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Muth, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung. Faulheit und Feigheit sind die Ursachen, warum ein so großer Theil der Menschen, nachdem sie die Natur längst von fremder Leitung frei gesprochen (naturaliter majorenes), dennoch gerne Zeitlebens unmündig bleiben; und warum es Anderen so leicht wird, sich zu deren Vormündern aufzuwerfen“ (Kant 1784, S. 481 f.).

Gleichwohl blieb die Bildungspartizipation ein Privileg. Dieses blieb sowohl den Frauen des ab Mitte des 18. Jahrhundert entstandenen Bildungsbürgertums als auch den Männern und Frauen des Proletariats verwehrt. Dies lag jedoch nicht nur an den Rahmenbedingungen von Bildungsoportunitäten, sondern auch daran, „weil es im Interesse derjenigen lag, die die ‚neue Gesellschaft‘ nach ihren eigenen Vorstellungen entwerfen wollten“ (Rendtorff 2019, S. 857, Hervorheb. im Original). Die zu dieser Zeit evidente Problematik der rechtlichen und praktischen Organisation der Bildungspartizipation zeigte sich einerseits darin, dass der „der theoretische Anspruch des Zentralstaats gerade auch für das Elementarschulwesen stetig angewachsen“ (Wißmann 2013, S. 367) war und andererseits die „blanke Vernetzung der Bildungsgänge“ (ebend.) nicht länger umgesetzt werden konnte, weil die Ideen

der Aufklärung in allen Bereichen der Gesellschaft Individualisierungsbestrebungen initiierten.

Das programmatisch entwickelte allgemeine Schulwesen wurde erst ab der Französischen Revolution und im Kontext ihrer Auswirkungen auf die Territorien des Heiligen Römischen Reiches (deutscher Nation) und ab 1815 auf die des Deutschen Bundes¹³ sukzessive umgesetzt. Beispielsweise bestand in Preußen¹⁴ zwischen 1717 und 1918 zwar eine landesweite Unterrichts-, jedoch keine Schulpflicht (vgl. Jakobi 2013, S. 257). Außerdem mangelte es anfänglich an der finanziellen Ausstattung¹⁵, sowohl hinsichtlich der Personalkosten als auch der baulichen Situation. Zudem bestand die damalige autochthone Bevölkerung aus einer Vielzahl an unterschiedlichen Volksgruppen mit eigener Muttersprache¹⁶, die zudem durch die Gebietsarrondierungen immer wieder erweitert wurden. Die Festlegung des Deutschen als Unterrichtssprache stellte also zugleich eine Assimilationstendenz dar, wie sie sich später in den ‚Polenklassen‘ und ‚Ausländerklassen‘ wiederholen sollte. Der Forderung nach einem eher föderativen Ansatz, wie ihn beispielsweise in Preußen Freiherr von und zum Stein 1794 postulierte, der ein „von den Stämmen und Nationen Preußens getragene[s]n nationalen Erziehungs-

- 13 Das Heilige Römische Reich (deutscher Nation) stellte die offizielle Bezeichnung für den Herrschaftsbereich der römisch-deutschen Kaiser vom Spätmittelalter bis 1806 dar. Nach seiner Auflösung vereinigten sich die souveränen Fürsten und Reichsstädte mit dem österreichischen Kaiser, den niederländischen, dänischen und preußischen Königen 1815 zum Deutschen Bund. Die Gründung dieses Bundes war Bestandteil des Ersten Pariser Friedensvertrags vom 30.05.1814: „Die Deutschen Staaten bleiben unabhängig, und durch ein Föderativ-Band unter einander verknüpft“ (VI. Artikel, Absatz 2). Dieser Bund existierte bis 1866 und hatte bereits bundesstaatliche Züge (vgl. Kotulla 2008, S. 327 ff.), da sich ein Rechtswesen des Deutschen Bundes entwickelte, das für die Mitgliedsstaaten bindend war.
- 14 In den folgenden Ausführungen orientiert sich der Autor an der Befundlage zum Königreich Preußen, da diese in der Literatur sehr ausdifferenziert ist und zudem innerhalb des Deutschen Bundes, wie auch im Norddeutschen Bund (1866-1871) einen bedeutsamen Einfluss auf die anderen Territorialstaaten ausübte.
- 15 Dies ist an sich nicht verwunderlich, denn in einem Schreiben an den Etatsminister von Zedlitz vom 5.9.1779 formulierte Friedrich der Zweite es so: „es ist auf dem platten Land genug, wen sie ein bisgen lesen und schreiben lernen, wissen sie aber zu viel, so laufen sie in die Städte und wollen Secretairs oder so was werden; deshalb muß man auf'm platten Lande den Unterricht so einrichten, dass sie das Nothwendige, was zu ihrem Wissen nöthig ist lernen, aber auch in der Art, dass die Leute nicht aus den Dörfern weglaufen, sondern hübsch da bleiben“ (Meyer 1885, S. 170).
- 16 So weist etwa das Statistische Jahrbuch für Preußen im fünften Kapitel ‚Sprache und Nationalität‘ Deutsche, Polen, Masuren, Kassuben, Wenden, Mähren, Böhmen und Wallonen aus (vgl. Königliches Statistisches Bureau 1863, S. 86 f.). Es existierten demnach im Königreich Preußen verschiedene autochthone Sprachen. Zudem wurden an den absolutistischen Höfen bevorzugt Französisch gesprochen.

systems“ (Heinemann 1989, S. 251) vorschlug, stand die Zentralisierung gegenüber, die sich letztendlich auch durchsetzte. Ständeübergreifend wurde die Partizipation an Lern- und Bildungsangeboten zudem vor dem Hintergrund der zukünftigen Berufswahl betrachtet, zumal mit einem Schulgeld eine zusätzliche finanzielle Belastung für die Familie entstand, der zudem die Arbeitskraft des Kindes fehlte (vgl. Jeismann 1987, S. 1). Sozioökonomische Belange spielten demnach durchaus eine Rolle. Dem versuchte man in gesetzlichen Regelungen wie dem Allgemeinen Landrecht für die Preußischen Staaten¹⁷ zu begegnen, welches auch die Vielschichtigkeit der Schulorganisation aufzeigt. Zwar wurden Schulen zu einer „Veranstaltung des Staates¹⁸“ (vgl. PrALG 1794, Zweyter Theil, Zwölfter Titel, § 1) erklärt, faktisch waren es aber die örtlichen Autoritäten, „das heißt Landadel, Magistrat und Geistlichkeit“ (Wißmann 2013, S. 367), die „weiterhin Verwaltung und Aufsicht der Schulen sowie die Ausbildung der Lehrer“ (ebend.) bestimmten. Weiterhin wurden Privatschulen zugelassen, aber auch der elterliche Unterricht zuhause in die Unterrichtspflicht mit einbezogen: „Aeltern steht zwar frey, nach den im Zweyten Titel enthaltenen Bestimmungen, den Unterricht und die Erziehung ihrer Kinder auch in ihren Häusern zu besorgen“ (PrALG 1794, Zweyter Theil, Zwölfter Titel, § 7). Wißmann verweist aber darauf, dass es der „nun verwendete Begriff des „nötigen Unterrichts“ [...] aber nicht mehr zu[ließ], dass die Kinder ohne eigentlichen Bildungsgang wie in früherer Zeit nur durch Mithilfe im elterlichen Gewerbe ausgebildet wurden“ (Wißmann 2013, S. 367, Hervorheb. im Original).

Die Bestrebungen, Bildungsdisparitäten zu verringern, erfuhren durch die Niederlage Preußens 1806 eine deutliche Verstärkung, die auch auf die anderen Territorien im Deutschen Bund (1815 - 1866) ausstrahlten. Der Staat müsse „durch geistige Kräfte ersetzen, was er an physischen verloren“ (Wehler 2008, S. 473) habe, forderte der preußische König Friedrich Wilhelm III. Eine verbesserte Schulbildung sollte einen nationalen Neuanfang ermöglichen, was sich auch in den preußischen Reformen der Schulbildung 1807

17 Das Allgemeine Landrecht für die Preußischen Staaten (PrALG) galt für alle preußischen Provinzen (z.B. Ostpreußen, Schlesien, Westpreußen, Posen, Pommern, Brandenburg, Sachsen, Westfalen etc.), wenn auch subsidiär, da in §. 29 geregelt wurde: „Bey einer doppelten Gerichtsbarkeit haben die Rechte des Ortes, wo sich die Sache befindet, den Vorzug“ (PrALG 1794, Erster Theil, Einleitung, Von den Gesetzen überhaupt, §. 29). Dies galt im Besonderen für die ab 1815 zu Preußen gehörende Rheinprovinz, wo der eingedeutschte Code civil Bestand hatte.

18 PrALG, Zweyter Theil, Zwölfter Titel, Von niedern und höhern Schulen, §. 1: „Schulen und Universitäten sind Veranstaltungen des Staats, welche den Unterricht der Jugend in nützlichen Kenntnissen und Wissenschaften zur Absicht haben.“, §. 2 „Dergleichen Anstalten sollen nur mit Vorwissen und Genehmigung des Staats errichtet werden.“

niederschlug. Die Schule erhielt neue Aufgaben, denn „ein auf Teilnahme seiner Bürger gegründeter Staat mit reorganisierter Verwaltung und freigesetzter persönlicher und wirtschaftlicher Mobilität verlangte eine Erziehung zu Bürgern, die dazu gebildet waren, alle ihre Kräfte zu brauchen (...) Das Konzept einer ‚Nationalschule‘ als ‚Nationalerziehungsanstalt‘ sollte alle Schichten des Volkes in einer auf allgemeine Menschenbildung zielenden Bildungsorganisation umgreifen“ (Jeismann 1987, S. 107, Hervorheb. im Original). Zur Ausgestaltung dieser ‚Nationalschule‘ entwickelte sich ein programmatischer Diskurs, zumindest hinsichtlich der sozialen Herkunft und der Bildungspartizipation. Im Jahr 1809 vertrat Wilhelm von Humboldt in seinem Litauischen Schulplan die Ansicht, dass „auch Griechisch gelernt zu haben könnte auf diese Weise dem Tischler ebenso wenig unnutz seyn, als Tische zu machen dem Gelehrten“ (Humboldt zitiert nach Michael und Schepp 1993, S. 104). Eine Gegenposition nahm beispielsweise Ludolph von Beckedorff, der Leiter des preußischen Volksschulreferates, ein, der anmerkte, dass es in der Gesellschaft „nach bisheriger alter Weise, guter Bauern-, Bürger- und Gelehrtenschulen, worin diejenigen, welche diesen zwar verschiedenen, aber gleich ehrenwerten Ständen angehören von Kindesbeinen an zu ihrer künftigen Bestimmung vorbereitet werden“ (Herlitz et al. 2009, S. 46) geben sollte. In der Lebenswirklichkeit galt für die Söhne von Landwirten und Handwerkern der Besuch der Volksschule als ausreichend, Mädchen schienen für ihre zukünftige Tätigkeit als Hausfrau¹⁹ kaum Bildung zu benötigen. Humboldt hatte in seinem Bildungsentwurf eine gesonderte Mädchenbildung nicht thematisiert. Im Unterrichtsgesetzentwurf von 1819, der auf Humboldts Bildungsprogrammatisierung rezipierte, wurde das Geschlecht zur Differenzkategorie²⁰:

„Für die dem weiblichen Geschlecht notwendige allgemeine Bildung sind so viel wie möglich abgesonderte Anstalten einzurichten welche [...] den allgemeinen Elementar- und in höherer Stufe den allgemeinen Stadtschulen gleich stehen“ (Schweim 1966, S. 123 f.).

19 Das PrALG regelte in 1131 Paragraphen die Anbahnung von und das rechtliche Verhältnis innerhalb von Ehen minutiös. So wird in §. 184 dargelegt: „Der Mann ist das Haupt der ehelichen Gesellschaft; und sein Entschluß giebt in gemeinschaftlichen Angelegenheiten den Ausschlag“ (PrALG 1794, Zweyter Theil, Erster Titel, Von der Ehe).

20 Eine ausführliche Darstellung hierzu findet sich bei Kraul 2013, S. 425-443.

Zwar wurden damit auch Mädchenschulen in das staatliche System eingebunden, jedoch sah man differente Unterrichtspraxis²¹ als notwendig an. Bestimmungen zur Koedukation wurden pragmatisch dahingehend ausgelegt, dass diese an die räumlichen Voraussetzungen²² gebunden wurde. In der Realität fand Koedukation in Elementarschule vor allem im ruralen Bereich statt²³, im urbanen Umfeld gab es geschlechterdifferente Elementar- und niedere Stadtschulen. Kraul verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass „auf jeden Fall aber [...] die Differenzierung nach Alters- bzw. Entwicklungsstufen Vorrang vor der Trennung nach Geschlecht“ (Kraul 2013, S. 427) hatte. Der Erfolg der Bemühungen um verbesserte Bildung war hingegen divergent²⁴. So konstatierte Brachelli im Jahr 1862:

„Was die Resultate des Elementarunterrichts anbelangt, so lassen sich dieselben wenigstens für das männliche Geschlecht einigermaßen aus der Schulbildung der eingestellten Rekruten entnehmen. Es wurden aber im Jahre 18⁵¹/₅₂ 50,010 Mann als Ersatzmannschaften eingestellt, von denen 37,569 eine genügende, 10,029 eine mangelhafte und 2412 gar keine Schulbildung besaßen“ (Brachelli 1862, S. 121, Hervorheb. im Original).

Zudem blieb das Elementar- oder Volksschulwesen weiterhin von den weiterführenden Schulen getrennt. Den Zugang zu einer höheren Schule ermöglichte lediglich die Vorbereitung in oftmals privaten Vorschulen, durch Hauslehrer oder gut ausgebaute städtische Volksschulunterstufen, nicht aber die (im ruralen Bereich meist einklassigen) Volksschulen (vgl. Wißmann 2013, S.

- 21 Im Curriculum hob man die Bedeutsamkeit der „weiblichen Handarbeiten“ (Schweim 1966, S. 132, S. 136) sowie eine Einschränkung bei der „Form- und Zahlenlehre“ hervor, welche für die Mädchen nur „auf das angewandte Rechnen“ berücksichtigen sollte (Schweim 1966, S. 135). Zudem sollten „der für ein stilles häusliches Wirken von Natur bestimmten weiblichen Schuljugend [...] keine öffentlichen Redeübungen“ (Schweim 1966, S. 146) zugemutet werden.
- 22 Wo keine Elementar- oder Stadtschulen für Mädchen vorhanden waren, sollten nach Möglichkeit gesonderte Räume vorbehalten werden. War dies aufgrund der baulichen Lage nicht möglich, sollten Mädchen und Jungen „in den Sitzen weit genug voneinander geschieden sein“ (Schweim 1966, S. 150).
- 23 Die Koedukation im ruralen Umfeld wurde sowohl pragmatisch als auch ideologisch begründet: „Beim Landvolk [...] ist der Beruf in vieler Hinsicht derselbe; das Bauerweib hat auf dem Felde und im Stalle so gut ihre Arbeit, wie der Mann; ist doch [...] längst bemerkt worden, daß Stimme, Gesichtszüge und Benehmen der beiden Geschlechter in dieser niederen Schichte sich sehr ähnlich sind, der charakteristische Unterschied also erst in der Atmosphäre der höheren Bildung sich auch schärfer ausprägt“ (Strack 1878, S. 1018).
- 24 1816 besuchten in Preußen von 2,2 Mio. Kindern bei starken regionalen Unterschieden lediglich ca. 60% registrierte Schulen. 1871 lag der Anteil bei 82% und 1911 bei 88% der fünf- bis 14-jährigen Kinder (vgl. Wißmann 2013, S. 369).

270). Eine gesellschaftliche Öffnung lag nicht vor, die sozio-ökonomische Ausstattung und der Wohnort determinierten weiterhin die Bildungspartizipation. Besonders deutlich fiel der geschlechtsspezifische Unterschied der Bildungspartizipation im Bürgertum aus. Während für Jungen der Besuch eines Gymnasiums, vielleicht auch der einer Universität angestrebt wurde, sollte für Mädchen Bildung „niemals in Wissenschaft ausarten, sonst hört sie auf, zarte weibliche Bildung zu sein. Das Mädchen kann und darf sich in nichts Wissenschaftliches mit jener hartnäckigen, männlichen Ausdauer vertiefen, dass sie darüber alles andere vergäbe“ (Raumer 1853, S. 82). Im urbanen Umfeld entstanden neben den öffentlichen zunehmend private höhere Schulen, die unter staatlicher Aufsicht standen, in ihrem Curriculum aber weitgehend frei waren. Dazu gehörte auch, dass männliche Professionelle verheiratet sein mussten und dass als Leiterinnen explizit Witwen oder ledige Frauen benannt wurden (vgl. Kraul 2013, S. 428). Inhaltlich sollten die Mädchenschulen auf die Mutterrolle vorbereiten und das gelehrt werden, „was die Tochter zu ihrer dreifachen Bestimmung – zur geschickten Haushälterin, würdigen Gattin und Freundin ihres Mannes und zur musterhaften Mutter und Erzieherin zweckmäßig vorbereiten kann“ (Heyse 1826, S. 134). In diesem Sinne basierten städtische oder private höhere Mädchenschulen auf dem städtischen Bürgertum als Klientel. Die fehlende gesellschaftliche Anerkennung wurde evident, als ab 1812 die höheren Jungenschulen (Gymnasien aber auch Realschulen) in das staatliche Berechtigungssystem eingebunden wurden, alle Formen der Mädchenschulen jedoch nicht, sodass „die dort erworbene Bildung keinerlei den männlichen Berechtigungen äquivalente Ansprüche auf Berechtigungen“ (Kraul 2013, S. 429) ermöglichte.

Daher kämpfte nicht nur die Arbeiterbewegung, sondern auch die Frauenrechtsbewegung ab Mitte des 19. Jahrhunderts für das Recht auf Bildung – Bildungsdisparitäten wurden von nun an kritisch hinterfragt. Betrachtet man den heutigen Diskurs um Bildungsgerechtigkeit, schwingt immer die schrittweise Er kämpfung des Rechts auf gleichberechtigte Bildungspartizipation mit. So schrieb etwa der 1865 in Leipzig gegründete Allgemeine Deutsche Frauenverein auch in Paragraph Eins seiner Statuten fest:

„Der Allgemeine Deutsche Frauenverein hat die Aufgabe, für die erhöhte Bildung des weiblichen Geschlechts und die Befreiung der Arbeit von allen ihrer Entfaltung entgegenstehenden Hindernissen mit vereinten Kräften zu wirken“ (Twellmann 1972, S. 135).

Obwohl das geltende Recht für Mädchen lediglich acht Jahre Volksschulbildung vorsah, gründete der ADF eigenverantwortlich 1888 das erste private Mädchengymnasium. Institutionelle weiterführende Bildungsangebote für Frauen und Mädchen entstanden erst aufgrund des Kampfes der Frauen-

rechtsbewegung ab Mitte des 19. Jahrhunderts²⁵. In der Petition an das preußische Unterrichtsministerium forderten 1887 Berliner Frauenrechtlerinnen „dass dem weiblichen Element eine größere Beteiligung an dem wissenschaftlichen Unterricht auf Mittel- und Oberstufe der öffentlichen höheren Mädchenschulen gegeben“ werde (Beckmann 1936, S. 27). Doch erst 1896 konnten die ersten – in privaten Einrichtungen unterrichteten – Absolventinnen die Abiturprüfung ablegen. Bereits zu dieser Zeit war man sich darüber einig, dass das Ziel einer gleichberechtigten Bildungspartizipation nur über den Auf- und Ausbau einer Mädchenbildung führte, die sich von den etablierten höheren Mädchenschulen unterschied. Uneins waren sich die Frauenrechtlerinnen jedoch darüber, ob ein spezifisch weiblicher Weg angestrebt werden sollte, der die bisherig postulierte Geschlechterdifferenz aufgriff oder ob weibliche Bildung im Sinne der Menschenrechte angestrebt werden sollte – ein Diskurs, der bis heute nachwirkt (vgl. Schaser 2006).

Mit der Öffnung der Universitäten für Frauen in allen Ländern des Deutschen Reiches wurde 1908 ein entscheidender Schritt erreicht, mit Artikel 145 der Verfassung des Deutschen Reichs (vgl. Artikel 145 der Verfassung des Deutschen Reichs vom 11.08.1919) die allgemeine und unentgeltliche Schulpflicht eingeführt. Trotz der allmählichen Umsetzung der allgemeinen Schulpflicht spiegelte sich die geschlechterdifferente Wahrnehmung mit dem Handarbeitsunterricht und Hauswirtschaftsunterricht auch in den Unterrichtsfächern wider (vgl. Kraul 2013, S. 437 ff.). So fordert etwa die Abgeordnete des thüringischen Landtags Käthe Duncker:

„Unsere erste Forderung lautet: weg mit der Scheidung von Volks- und höheren Schulen. Wir verlangen die Einheitsschule! Nicht mehr soll wie bisher der sechsjährige Bourgeois-Sprössling von vornherein für die höhere Schule, das Proletarierkind für die Gemeindeschule bestimmt sein, ohne jede Rücksicht auf ihre geistige Begabung. [...] Auch über die Umgestaltung des Verhältnisses zwischen Schüler und Lehrer, über die gemeinsame Erziehung der Geschlechter, über andere Lehrmethoden, die die geistige Selbständigkeit der Schüler entwickeln, muss diskutiert werden“ (vgl. Deutschland 2016, S. 540 f.).

Insbesondere von staatlicher Seite aus war der gemeinsame Unterricht für Mädchen und Jungen nach wie vor umstritten. Man sprach den Mädchen weniger intellektuelle Fähigkeiten zu oder spekulierte über die Möglichkeit der sexuell begründeten Ablenkung. Zudem sahen Kritiker des koedukativen Unterrichts nach wie vor keinen Sinn darin, „zwei Gruppen von Kindern gemeinsam zu unterrichten, die letztlich doch Unterschiedliches lernen soll-

25 Ausführliche Darstellungen zur Frauenrechtsbewegung in Kaiserreich und Weimarer Republik finden sich bei Kraul (2013, S. 435-438) und Rendtorff (2019, S. 855-863).

ten“ (Rendtorff 2019, S. 860). Diese Thematik spiegelt sich auch heute noch im bildungspolitischen und vor allem öffentlichkeitsmedialen Diskurs²⁶ wider, wenn auch hinsichtlich der Beurteilung der Qualität der Lernergebnisse der jeweiligen Bildungsform (vgl. exempl. Spiewak 2010, Hollersen et al. 2013, Zeibig 2015, Klix 2016, Kramer 2016, Lissok 2017, Arp und Olbrisch 2019, Kramer 2019).

In der Weimarer Republik blieben untere und obere Mädchenschulen bestehen. Auch wenn Artikel 146 der Reichsverfassung explizit darauf hinwies, dass „nicht die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung oder das Religionsbekenntnis“ der Eltern für die Aufnahme an eine Schule entscheidend waren (vgl. Art. 146 der Verfassung des Deutschen Reiches vom 11.08.1919), übte jedoch gerade im ländlichen Raum die Bedeutung der Heranwachsenden als Arbeitskraft weiterhin einen beträchtlichen Einfluss aus. Auch hinsichtlich der bildungspolitischen Ausrichtung stellte der Erste Weltkrieg eine Zäsur dar, denn allgemeinbildende Aspekte traten auch in der höheren Mädchen- bzw. Frauenbildung zugunsten praktischer weiblicher Fächer zurück. Zudem veränderte sich die Anschlussfähigkeit, indem eine engere Anbindung an soziale Berufe angestrebt wurde. Als charakteristisch weibliche Fächer wurden Nadelarbeit und Hauswirtschaft sowie der ästhetische Bereich (Zeichnen und Musik) benannt (vgl. Kraul 2013, S. 438). Neben den ein- und zweijährigen Frauenschulen führte man, zunächst versuchsweise, ab Mitte der zwanziger Jahre eine dreijährige Frauenschule ein, die regen Zulauf erfuhr. Dennoch berechtigte auch der Besuch dieser dreijährigen (oberen) Schulform weder „zur Immatrikulation an einer Universität noch an einer Pädagogischen Akademie“ (Kraul 2013, S. 439), sondern lediglich zur „Berufsausbildung technischer und gewerblicher Lehrerinnen“ (ebend.). In diesem Sinne war die weibliche Bildungspartizipation von einer doppelten Orientierung geprägt. Einerseits ermöglichten spezielle Bildungsinstitutionen eine als spezifisch weiblich angesehene Allgemeinbildung. Andererseits entstand ein an den höheren Jungenschulen orientiertes Schulsystem für Mädchen in denen „zugunsten der Gleichberechtigung und der höheren Bildungschancen für Frauen durchaus auch auf weibliche Besonderheiten verzichtet wurde“ (Kraul 2013, S. 440). Zudem bestand die Möglichkeit höhere Knabenschulen zu besuchen, sofern die baulichen Voraussetzungen gegeben

26 Exemplarisch sollen an dieser Stelle exemplarische Titel der jeweiligen Publikationen genannt werden, da diese die öffentlichkeitsmediale Wahrnehmung widerspiegeln: Spiewak 2010 „Nichts wie raus!: Jungen sind die Verlierer des Bildungssystems. Das echte Leben ist die bessere Schule für sie“, Hollersen et al. 2013 „Männerdämmerung“, Zeibig 2015 „Warum Jungen in der Schule auf der Strecke bleiben“, Klix 2016 „Auf Abstand“, Kramer 2016 „Sind Jungen die neuen Verlierer?“, Lissok 2017 „Jungen fühlen sich als Buhmänner“, Arp und Olbrisch 2019 „Im rosa Paradies“, Kramer 2019 „Das schwächelnde Geschlecht“.

waren, geschlechtergetrennter Sport- und Nadelarbeitsunterricht angeboten werden konnte und die Mädchen als ausreichend begabt und körperlich geeignet angesehen wurden. Nahmen im Jahr 1921 nur 1291 Mädchen diese Möglichkeit wahr, so waren es zehn Jahre später 12255 Schülerinnen beziehungsweise vier Prozent der Lernenden an den höheren Knabenschulen (vgl. Kraul 2013, S. 440).

Die doppelte Orientierung der Weimarer Republik wurde programmatisch durch den Nationalsozialismus aufgegriffen. Zwar bestand auch mit dem Reichsschulpflichtgesetz (vgl. Gesetz über die Schulpflicht im Deutschen Reich vom 06.07.1938) in §4 eine allgemeine Schulpflicht von acht Jahren für beide Geschlechter. Jedoch ließ sich auch der Schulbereich als „ein großer, professionell und traditionell organisierter Verwaltungsapparat zum Instrument der Diktatur umformen“ (Wißmann 2013, S. 271), was sich nicht nur in der Ausgrenzung jüdischer Lernender und Lehrender manifestierte, sondern auch in der ideologischen Überformung. Individualität und persönliche Freiheit wurden zugunsten einer rassistisch-ideologischen Ausrichtung zurückgedrängt, Bildungsdisparitäten begründeten sich vor diesem Hintergrund. So formulierte 1940 der Breslauer Regierungs- und Schulrat Alois Kluger in einer Handreichung für Lehrer und Schulaufsichtsbeamte die Zielsetzung so:

„Wie das Volk, so ist auch seine Schule eine Funktion gemeinsamen Blutes und gemeinsamer Rasse. Blut und Boden sind die starken Kräfte ewiger Volkserneuerung. Volk und Volksschule sind die große Einheit aller blut- und erdgebundenen Deutschen“ (Apel und Klöcker 2000, S. 81).

Bildung im Sinne der Humboldt'schen Feststellung, dass der Mensch sich über die Aneignung der Welt entfalte und so zu einer selbst bestimmten Individualität und Persönlichkeit entwickle (vgl. Flitner und Giel 1960, S. 512) wurde „ausdrücklich als überwundene Anschauung eines lebensfernen Humanismus gesehen“ (Klöcker 2013, S. 389). Bildungspartizipation wurde demnach auf ausgewählte Bevölkerungsgruppen limitiert²⁷, ideologisch überformt und sollte grundsätzlich unter der durchgängigen Kontrolle des Lehrers als dem „Führer der Klassengemeinschaft“ (Apel und Klöcker 2000, S. 106) stehen.

Auch curricular wurden, vor allem in den ‚Gesinnungsfächern‘ Deutsch, Geschichte, Erdkunde, Naturkunde (Biologie) und Naturlehre (Physik), aber

27 Zu den Exklusionspraktiken gehörten das Gesetz gegen die Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen vom 25. April 1933, das Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses vom 14.7.1933, sowie die Erlasse vom 15.11.1938 und 17.12.1938, die den jüdischen Kindern den Besuch der Schule untersagten (vgl. Klöcker 2013, S. 382).

auch in allen anderen Fächern, Inhalte selektiert, reduziert und verfälscht. Dem Sportunterricht kam eine größere Rolle zu, ab 1933 wurde das Fach Rassenkunde eingeführt (vgl. Klinksiek 1982, S. 39). Eine besondere Rolle spielte hierbei die in allen Fächern implementierte rassische Grundausrichtung, die 1935 so definiert wurde:

„Zweck und Ziel der Vererbungslehre und Rassenkunde im Unterricht muß es sein, über die Wissensgrundlagen hinaus vor allem die Folgerungen daraus für alle Fach- und Lebensgebiete zu ziehen und nationalsozialistische Gesinnung zu wecken“ (Abel und Klöcker 2000, S. 221).

Die rassische Ideologie beeinflusste auch die geschlechterdifferente Organisationsstruktur, so wurden nach der Machtübernahme 1933 „fast alle Frauen aus der Schulbürokratie entlassen und die Zahl der Lehrerinnen im Reich um 15 Prozent reduziert. Professorinnen, Schulleiterinnen (selbst an Mädchenschulen) und Schullehrerinnen wurden ihres Amtes enthoben“ (Koonz 1991, S. 250). Das ‚Prinzip der getrennten Sphären‘ und die Betrachtung der Frauen als den Männern untergeordnete Wesen, die sich frühzeitig auf ihr Dasein als Hausfrau und Mutter vorbereiten sollten, führte dazu, dass „die Zahl der Studentinnen an den Universitäten von knapp 20000 im Jahr 1933 auf 5500 im Jahr 1939“ zurückging (ebend.). Für die wissenschaftliche Oberstufe wurden nur Mädchen zugelassen, die vorher eine Prüfung ihrer hauswirtschaftlichen Fähigkeiten nachgewiesen hatten (vgl. Kraul 2013, S. 440 f.). An der Erziehung zur Mutter hatten sich auch „Schulform, Lehrplan und Inhalte auszurichten, aus ihr ergab sich die grundsätzliche Unvereinbarkeit der Koedukation“ (Klinksiek 1982, S. 40). Mädchen sollten die Volksschule besuchen, höhere Bildung für Mädchen bestand im Wesentlichen in der hauswirtschaftlichen und der sprachlichen Oberstufe (vgl. Klinksiek 1982, S. 42 f.). Die zuvor erkämpfte höhere Schulbildung und der Zugang zu Universitäten wurden jedoch eingeschränkt. Ab 1933 durften nur noch zehn Prozent aller Studierenden Frauen sein, die zudem den Reichsarbeitsdienst und zahlreiche weitere Verpflichtungen abzuleisten hatte. Die Erhöhung der Quotierung für weibliche Studierende ab 1939 war vor allem wirtschaftlichen Aspekten geschuldet (vgl. Klinksiek 1982, S. 45 f.). Hierzu merkt Kraul an, dass die Frauenbildung funktionalisiert wurde, indem man sie „dem bevölkerungspolitischen Aspekt“ (Kraul 2013, S. 441) untergeordnete.

Die nationalsozialistische Ideologie wirkte auch in den 1950er und 1960er Jahren nach²⁸, obwohl in der BRD (vgl. Art 7 des Grundgesetzes der Bun-

28 In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass die im Zuge der NS-Ideologie beschulten Heranwachsenden mehr oder weniger geprägt worden und auch als Erwachsene zumindest implizit davon beeinflusst waren.

desrepublik Deutschland vom 23.05.1949) und in der DDR (vgl. Art 38 der Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik vom 07.10.1949) die allgemeine Schulpflicht erneuert wurde. So wurde in der SBZ bzw. DDR die Gleichberechtigung der Frau in ihrer Teilhabe an der Produktion und Gesellschaft ebenso wie die Koedukation in der Einheitsschule Teil der Politik bzw. Bildungspolitik (vgl. Baske 1998, S. 159 ff.). In der BRD hingegen gab es zunächst Bestrebungen die Chancengleichheit zu stärken und eine sechsjährige Grundschule einzuführen. Angesichts der zunehmenden Konfrontation zwischen Ost und West, wurden dann aber pragmatisch die nationalsozialistisch geprägten Elemente (Verkürzung der Oberschule, Lehrpläne, Lehrbücher etc.) zugunsten der Strukturen und Inhalte der Weimarer Zeit aufgehoben (vgl. Furck 1998, S. 245 ff.). Dementsprechend wurde die Koedukation wenig thematisiert, hingegen institutionalisierte man parallele Strukturen, zum Beispiel in Jungen- und Mädchengymnasien. Erst im Zuge der bildungspolitischen Reformen und der Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre wurde die geringere und unterschiedliche Schwerpunktsetzung der Schulbildung für Mädchen evident und erziehungswissenschaftlich und bildungspolitisch diskutiert. Das eingängige Bild der ‚katholischen Arbeiter-tochter vom Lande‘ als Kunstfigur einer Mehrfachbenachteiligung hielt Einzug in den bildungspolitischen und öffentlichkeitsmedialen Diskurs (vgl. Dahrendorf 1965). Durch die feministische Schulkritik rückte die Benachteiligung der Mädchen im koedukativen schulischen System wieder ins Bewusstsein der Bildungsforschenden, der Bildungspolitik und ihrer angegliederten Institutionen. Als Ausgangspunkt diente die Annahme, dass Mädchen durch die auf Jungen zugeschnittenen Rahmenbedingungen und Lehrpläne an ihrer Entfaltung gehindert werden. Kraul merkt hierzu an, dass „Chancengleichheit [ist] zur Geschlechtergleichheit mutiert[e]“ (Kraul 2013, S. 444). Curriculare Änderungen und bildungspolitische Reformen sollten dahingehend Abhilfe schaffen. Diese Maßnahmen hatten das Ziel, durch koeduzierten Unterricht geschlechtergerechte Schulbildung zu ermöglichen. Daraufhin verbesserte sich die Bildungsteilhabe weiblicher Lernender in den folgenden Jahrzehnten deutlich. So entsprach der Anteil der Mädchen, die an einer allgemeinbildenden Schule der BRD das Abitur ablegten, ab den 1980er Jahren dem der Jungen. In der DDR erfolgte dies, bezüglich des Abschlusses an der erweiterten Oberschule, bereits ab Mitte der 1960er Jahre durch eine gezielte Mädchen- und Frauenförderung (vgl. Geißler 2005, S. 80 f.).

Ab den 1980er Jahren veränderte sich die Vorstellung von Chancengleichheit dahingehend, dass neben der formalen Gleichstellung, speziell an die Bedürfnisse von Mädchen angepasste Lernangebote die Benachteiligung gegenüber den Jungen kompensieren sollten. Diese Sichtweise stützte sich einerseits auf Befunde zum damaligen offiziellen Curriculum sowie kontro-

vers diskutierte Studien zum sogenannten ‚geheimen Lehrplan‘. Kritisiert wurden unter anderem der koedukative Unterricht zu Ungunsten der Mädchen (vgl. Faulstich-Wieland 1991, Glumpler 1994) Geschlechterrollenstereotype in den Lehrplänen und Schulbüchern (vgl. Brehmer 1982, Endress-Drägässer 1988), eine Unterrepräsentierung weiblicher Lehrkräfte an den weiterführenden Schularten, vor allem in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern (vgl. Horstkemper 1995) und geschlechtsspezifische Unterschiede der Wahrnehmung im Unterricht zugunsten der Jungen durch Lehrkräfte (vgl. Endress-Drägässer und Fuchs 1989, Horstkemper 1995). Diese, von den Lehrkräften „faktisch gestützte Dominanz von Jungen behindere systematisch die fachliche und persönliche Entwicklung von Mädchen und diene zugleich der Einübung in die untergeordnete Rolle der Frau“ (Baumert 1992, S. 85). Auch wenn Befunde dafür sprachen, dass Mädchen von der Bildungsexpansion stärker profitierten als Jungen (vgl. Baumert 1992, Preuss-Lausitz 1993), geriet der koedukative Unterricht in die Kritik. Diese Debatte wurde einerseits im Kontext feministischer Koedukationskritik geführt, als auch im Kontext der Bildungsforschung. Drerup formulierte hierzu pointiert:

„Dieser Benachteiligungsmythos fixiert Mädchen auf den Opferstatus, begünstigt zumindest einfache, einer Vorwurfmentalität entsprechende Selbst- und Fremdbilder eines Täter-Opfer-Denkens, eingebaut in geschlechtergebundene Sonderanthropologien. Dieser Betrachtungsmythos verträgt sich nicht mit Befunden, die Mädchen als eigentliche Gewinner der Bildungsexpansion im allgemeinen Regelschulwesen qualifizieren, und sieht sich mit Einschätzungen konfrontiert, denen zufolge auch Jungen – insbesondere die Gruppe der Schulversager – im Schulsystem Anspruch auf den Opferstatus erheben können“ (vgl. Drerup 1997, S. 870).

Mit dieser Einschätzung nahm Drerup die sich entwickelnde Debatte um die Benachteiligung von Jungen im formalen Setting vorweg. Ab etwa 1990 nahm der Anteil der Mädchen an der Abiturquote stetig zu, während der Anteil der Jungen stagnierte (vgl. Helbig 2012). Signifikante Ergebnisse der Schulleistungsstudien (PISA, TIMMS etc.) und vor allem quantitativ ausgerichtete empirische Studien mit Blick auf die formale Bildung zu den Aspekten des Zeitpunkts der Einschulung, der Versetzung, des prozentualen Anteils an weiterführenden Schulen und zu den erreichten Schulabschlüssen zeigen ein im Vergleich schlechteres Abschneiden der männlichen Lernenden gegenüber den weiblichen Lernenden (vgl. Malecki et al. 2014). Diese Betrachtungsweise der Benachteiligung von Jungen im Bildungssystem basierte auf den Ergebnissen empirischer Erhebungen in Deutschland, aber auch den anglo-amerikanischen Staaten. Weaver-Hightower prägte hierbei den Begriff des „boy turn“ und wies zugleich auf die Problematik der Begrifflichkeit hin:

„From one perspective, the ‘turn’ to boys is a turn away from, an endgame in, the needed focus on girls. [...] The second perspective, one more often embraced by advocates for boys, antifeminist groups, and some education researchers, is that boys are finally having a ‘turn’, a share of research and policy attention“ (Weaver-Hightower 2003, S. 472, Hervorheb. im Original).

Vor dem bereits ausgeführten Hintergrund wurde dieser Fokuswechsel kritisch betrachtet. Die Befürchtungen, dass das Konzept der sozialen Konstruktion von Geschlecht wieder in Frage gestellt würde, erfüllten sich aber nicht (vgl. Rose und Schmauch 2005). Kontrovers diskutiert wurde jedoch die Herstellung von Differenzen durch das Geschlecht der professionell Tätigen (vgl. exempl. Helbig 1991, Diefenbach und Klein 2002, Helbig 2010a, Helbig 2010b). Diese reflexive Koedukation (vgl. Blastik 1997), also eine Mädchen- und Jungenbildung, die die Geschlechtlichkeit bewusst wahrnimmt, wurde in 2000er Jahren um eine Perspektive ergänzt, die die Jungen als Benachteiligte wahrnimmt, innerhalb derer das Geschlecht neben Migration und sozialer Lage nur eines der Merkmale der Bildungsbenachteiligung darstellt. Zugleich flossen Erkenntnisse aus der Männer- und Jungenforschung in Bildungsforschung und Bildungspolitik mit ein. Die Dekonstruktion der Dualität der Geschlechter hatte aber auf die Bildungspolitik kaum Einflüsse (vgl. Crotti 2006). Empirische Studien zur Heteronormativität im Bildungssystem (vgl. Hartmann 2015) oder Erfahrungen schwuler, lesbischer oder transsexueller Heranwachsender im Bildungskontext (vgl. Kleiner 2015, Busche et al. 2018) sind relativ neu.

Neben der Betrachtung von (erfolgreicher) Bildungspartizipation vor dem Hintergrund einer Gender- und Schichtperspektive, rückt ab den 1950er Jahren in der BRD zunehmend auch der Zuwanderungshintergrund in den Fokus bildungspolitischer Wahrnehmung. Migration und die damit verbundenen Herausforderungen sind keine Zeiterscheinung des 20. Jahrhunderts. In diesem Zusammenhang soll darauf verwiesen werden, dass, wie bereits ausgeführt, die *sprachliche Integration* bereits im 18. Jahrhundert eine schulische Aufgabe war, damals allerdings bezüglich der autochthonen Bevölkerung. Ab der Mitte des 19. Jahrhunderts kamen Iren, Engländer, Franzosen und Italiener als Spezialisten in das expandierende Ruhrgebiet. Vor allem ab der Reichsgründung 1871 löste einerseits der Arbeitskräftebedarf in der Montanregion und die gezielten Anwerbungen, andererseits die Pauperisierung der ländlichen Bevölkerung in Ost-Preußen eine starke Binnenmigration aus. Polnisch und masurisch sprechende preußische Staatsangehörigen nahmen 1910 einen Anteil von zehn bis fünfzehn Prozent, in manchen Gemeinden sogar über fünfzig Prozent ein (vgl. Heinemann 1975, S. 56 f.). Diese Entwicklung wurde von staatlicher Seite zutiefst skeptisch betrachtet und führte

zu Assimilationsbemühungen. So kam es zwischen 1890 und 1910 zu „einer rigiden Anwendung des Verbots von polnischem Sprachunterricht, des Verbots der Errichtung von „polnischen“ Privatschulen, des Verbots der Verbreitung von polnischsprachigen Fibeln“ (Heinemann 1975, S. 60, Hervorheb. im Original). Ab 1900 kam es zur Einrichtung sogenannter ‚Polenklassen‘, in denen erprobte Lehrkräfte die ‚Germanisierung‘ vorantreiben sollten (vgl. Heinemann 1975, S. 62 f., Hervorheb. im Original) – eine frühe Parallele zu den ‚Ausländerklassen‘ der 1960er Jahre.

Mit dem Ende des zweiten Weltkriegs kam es wieder zu einer verstärkten Immigration, für die mit dem Bundesvertriebenengesetz 1953 in der BRD eine rechtliche Grundlage für den Zuzug von Angehörigen deutscher Minderheiten aus den Staaten Mittel- und Osteuropas sowie Zentralasiens geschaffen wurde. Zwischen 1950 und 2017 nutzten mehr als 4,5 Millionen (Spät-)Aussiedelnde diese Möglichkeit (vgl. Götsche 2018, S. 28). Die Gastarbeiter und Gastarbeiterinnen, die ab den 1950er Jahren nach Deutschland kamen, wurden hingegen unter einem anderen Blickwinkel betrachtet. Durch den Anwerbestopp 1973 kam es zu Verunsicherung der Gastarbeitenden bezüglich ihres Aufenthaltsstatus, sodass viele ihre Partner und Familien nachzogen (vgl. Nohl 2014, S. 16). Ob die Schulpflicht auch für diese Kinder gelten sollte, war ungeklärt. So galt beispielsweise in den Bundesländern der BRD die allgemeine Schulpflicht zunächst nur für Kinder mit deutscher Staatsangehörigkeit, erst 1964 beschloss die Kultusministerkonferenz, dass die Schulpflicht auch für ausländische Kinder gelten sollte. Da das gemeinsame Merkmal des Beherrschens der deutschen Sprache nicht vorausgesetzt werden konnte, wurden sogenannte ‚Ausländerkinder‘ in ‚Ausländerklassen‘ separiert, wie die ‚Polenkinder‘ Jahrzehnte zuvor. Aus pädagogischer Sicht galt es diese Gruppe durch Interventionen und kompensatorische Maßnahmen, vor allem des Deutschlernens, zu stärken, zu disziplinieren und zu assimilieren (vgl. Nohl 2014, S. 17f.). Dies galt vor allem hinsichtlich dreier angenommener Defizite, die bis heute nachwirken. Ausländischen Kindern fehlte es an Deutschkenntnissen. Zudem entsprach der Sprachcode der Kinder nicht dem elaborierten Sprachcode, der in der Schule erwünscht war. Außerdem sah man Defizite in der Primärsozialisation, also der Bildungsorientierung innerhalb der Familie (vgl. Nohl 2014, S. 21).

In den 1980er Jahren führte die Kritik an der ‚Ausländerpädagogik‘ zu einem Perspektivenwechsel, aus dem die interkulturelle Pädagogik hervorging. Burkhardt et al. führen hierzu aus: „Theoretisch bedeutete dies eine Ablösung der Defizithypothese durch eine Differenzhypothese, welche Unterschiede nicht mehr als Mängel festhielt“ (vgl. Burkhardt et al. 2017, S. 130). Bereits in den 1960er Jahren hatte Dahrendorf in seinem Plädoyer ‚Bildung ist Bürgerrecht‘ soziale Gruppen identifiziert, an denen „eine aktive Bildungspolitik

der Expansion anzusetzen hätte“ (Dahrendorf 1965, S. 48). Diese Gruppen verdichtete Peisert (1967) zur bereits erwähnten Kunstfigur der ‚katholischen Arbeiter Tochter vom Lande‘. Während in den folgenden Jahrzehnten die Dimensionen der Schichtzugehörigkeit und des Geschlechts im Vordergrund der Forschung zu Bildungsdisparitäten standen, erweiterten die Befunde der PISA-Studien ab 2000 diese um eine dritte Dimension, die der Ethnie bzw. des Migrationshintergrundes²⁹ – abermals eine Parallele zu den bereits zuvor aufgetretenen Bildungsdisparitäten. Diesbezüglich prägte Geißler als neue Kunstfigur der Kumulation mehrdimensionaler Benachteiligung den ‚Migrantensohn aus bildungsschwachen Familien‘ (Geißler 2005, S. 23) und konstatierte: „Migrantenkinder – insbes. aus den früheren Anwerbeländern und aus Aussiedlerfamilien – bilden heterogene Problemgruppen mit unterschiedlichen Graden der Benachteiligung; dabei spielt das Bildungskapital der Eltern eine zentrale Rolle“ (ebend.). Von den rund 19,3 Millionen Menschen mit einem Migrationshintergrund, die in Deutschland leben, sind ungefähr 6,1 Millionen in Deutschland geboren (vgl. Götttsche 2018, S. 29). In diesem Zusammenhang sollen noch auf zwei neuere Migrationsbewegungen verwiesen werden. Ab 2008 führte die Finanzmarkt- und Wirtschaftskrise zu einem Zuzug „überdurchschnittlich gut gebildeter Personen aus den betroffenen Krisenländern wie Spanien“ (ebend.). Ab 2014 kam es zu einem Zuzug von Schutzsuchenden aus den Staaten des Nahen und Mittleren Ostens, Nordafrikas und Afghanistans und Pakistans (vgl. Götttsche 2018, S. 29 f.). Je nach Bundesland wurden andere Instrumente implementiert, um eine Integration, der schulpflichtigen Kinder in das jeweilige Regelschulsystem zu gewährleisten. Angesichts der Pluralität der Lernenden mit Zuwanderungshintergrund, ihrer sprachlichen und soziokulturellen Diversität, erwachsen Herausforderungen, denen noch nicht auf einer bildungstheoretischen Ebene begegnet wurde. So merkte bereits 1975 Manfred Heinemann vor dem Hintergrund seiner Arbeit den polnischstämmigen Immigranten in Preußen an:

„Müssen heute nicht Neukonzeptionen von den Erfahrungen der Sozialisationsforschung statt von den Traditionen des Heimat- und Deutschkundeunterrichts (Muttersprachenkonzept) getragen sein? Welche Grundbedingungen ergeben sich dann für eine Schule, die die verschiedenartigen Enkulturations- und Sozialisationsmuster berücksichtigt? Schließlich ist zu fragen, ob nicht die lange Tradition der deutschen Nationalschule eine Mentalität erzeugt hat, die sich durch mangelnde Offenheit gegenüber anderskulturellen Weltbewältigungen auszeichnet“ (Heinemann 1975, S. 67).

29 In der Forschung zu Bildungsdisparitäten werden die Begriffe 'Zuwanderungshintergrund' und 'Migrationshintergrund' bedeutungsgleich verwendet.

Da Bildungsdisparitäten vor dem Hintergrund von Geschlecht, sozioökonomischer Ausstattung und Zuwanderungshintergrund evident waren und sind, mahnte der Deutsche Städtetag in der Aachener Erklärung von 2007 an, dass „Qualitätsmängel und Selektion“ für „Deutschland mit seinem Anspruch auf demokratische Teilhabe und Chancengleichheit sowie mit seiner leistungsfähigen Wirtschaft nicht hinnehmbar“ sind (Aachener Erklärung 2007, S.1) und verwies auf die zentrale Rolle kommunaler Bildungslandschaften bei der Steuerung und Moderation eines vernetzten Systems von Erziehung, Bildung und Betreuung (vgl. Aachener Erklärung 2007, S.2). Auch der 12. Kinder- und Jugendbericht griff die Metapher der Bildungslandschaft auf und mahnt an, die Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote so aufeinander abzustimmen, „dass sie als stabiles und verlässliches Gesamtsystem Synergieeffekte bewirken und die bestmögliche Förderung von Kindern ermöglichen können“ (vgl. BMFSJ und Deutscher Bundestag 2005, S. 24). In diesem Sinn sollen in Bildungslandschaften die etablierten Zuständigkeiten aufgelöst und durch eine gemeinsame Verantwortung der Akteure und Institutionen für das Gelingen von Bildungsbiografien ersetzt werden. Bildungsförderung könne nur dann erfolgreich darin sein und zu mehr Chancengerechtigkeit beitragen, „wenn sie über die Schule hinaus den Blick auf die Vielfalt der non-formalen und informellen außerschulischen Bildungsorte öffnet und diese einbezieht“ (vgl. Deutscher Verein 2009, S. 1).

Dieser Exkurs in die Geschichte der Bildungspartizipation bzw. des Ausschlusses aus dem Bildungswesen verdeutlicht, dass der Gedanke, dass alle Menschen gleichermaßen Erfolg im Bildungswesen haben sollen, keineswegs selbstverständlich ist. Vielmehr wurde der Bildungsausschluss verschiedener Bevölkerungsgruppen über Jahrhunderte immer wieder legitimiert oder der Ausschluss von Gruppen systematisch übersehen.

2.2 Risikolebenslagen und erweiterte Risikolagen

Während über Jahrhunderte die Merkmale der Bildungssubjekte selbst als Faktor für Bildungsdisparitäten im Mittelpunkt standen, wird heute eher die Lebenslage – beziehungsweise die Risikolebenslage – thematisiert. Als zweiter thematischer Kontext der vorliegenden Studie wird vor diesem Hintergrund deshalb das Konzept der ‚Risikolebenslage‘ nachgezeichnet. In Deutschland sind die Bildungspartizipation und der Kompetenzerwerb besonders eng an die familiären Lebensverhältnisse geknüpft. In ihrem Bericht „Bildung in Deutschland 2018“ greift die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018, S. 35) drei Strukturmerkmale (Bildungsniveau, sozioökonomischer Status, Erwerbsbeteiligung) von Familien auf, die als Rahmenbedin-

gungen die Entwicklungs- und Bildungsprozesse von Heranwachsenden negativ beeinflussen können. Daraus werden nachfolgend die Kategorien ‚soziale Risikolage‘, ‚finanzielle Risikolage‘ sowie ‚Risikolage formal gering qualifizierter Eltern‘ abgeleitet. Als von der ‚sozialen Risikolage‘ betroffen gilt, wessen Eltern oder der alleinerziehende Elternteil, erwerbslos sind. Die ‚finanzielle Risikolage‘ wird dahingehend definiert, dass das Familieneinkommen unter 60 Prozent des Familienäquivalenzeinkommens liegt. Die ‚Risikolage formal gering qualifizierter Eltern‘ bemisst sich an den Bildungsanschlüssen der Eltern. Wenn beide Eltern oder der erziehende Elternteil höchstens einen Bildungsabschluss unterhalb von ISCED 3 aufweisen, gilt diese Risikolage als gegeben (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 54). Die drei erwähnten Risikolagen gelten als Risikofaktoren, die sich belastend auf die Entwicklung und Bildung von Kindern auswirken können. So führen die Autoren aus, dass eine typische Folge der ‚Risikolage formal gering qualifizierter Eltern‘ die fehlende Unterstützung in schulischen Belangen sein kann. Im Jahr 2016 waren 12 Prozent (2006: 12 Prozent) der Heranwachsenden hiervon betroffen. Im gleichen Jahr wuchsen 10 Prozent der Kinder ohne erwerbstätige Eltern auf (2006: 12 Prozent). Durch diese Risikolebenslage wird der Zugang zu gesellschaftlicher Teilhabe beschränkt. (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 36). Am häufigsten sind die Heranwachsenden mit 20 Prozent (2006: 19 Prozent) jedoch von der ‚finanzielle Risikolage‘ betroffen, die unabhängig von der Erwerbstätigkeit existieren kann. Einen statistisch signifikanten Einfluss auf die Armutsgefährdung besitzt die Anzahl der Kinder. So sind im Jahr 2016 Kinder in Einkindfamilien zu 16 Prozent, Kinder in Zweikindfamilien zu 17 Prozent und Kinder in Familien mit drei oder mehr Kindern zu 33 Prozent von der Armutsgefährdung betroffen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 36). Im Jahr 2016 ist nahezu ein Drittel der Heranwachsenden von einer Risikolage betroffen, während der Anteil bei Alleinerziehenden bei 59 Prozent liegt (vgl. Teilkapitel 3.3). Demgegenüber liegt der Anteil der Heranwachsenden, die von einer Kumulation aller drei Risikolagen betroffen sind seit 2006 relativ stabil bei 4 Prozent. Auch hier sind die Kinder von Alleinerziehenden überproportional betroffen, so liegt ihr Anteil mit 12 Prozent weit über dem der Paarfamilien mit 2 Prozent (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 38).

Der Migrationshintergrund, also die Zugehörigkeit zur ersten, zweiten oder dritten Generation von Personen mit Zuwanderungshintergrund, wird von der Autorengruppe Bildung nicht dezidiert als Risikolage benannt. Jedoch ist evident, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund häufiger in Risikolebenslagen aufwachsen. So weist der Bericht Bildung in Deutschland 2018 für 49 Prozent der Heranwachsenden die Betroffenheit

durch eine der Risikolebenslagen aus. Eine besondere Rolle nehmen hierbei türkischstämmige Familien ein, in denen 64 Prozent von einer der Risikolebenslagen betroffen sind (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 38). Auch hinsichtlich der Kumulation der drei Risikolagen sind Heranwachsende mit Zuwanderungshintergrund überproportional betroffen, ihr Anteil liegt mit 8 Prozent weit über denen ohne Zuwanderungshintergrund (2016: 2 Prozent). Die bereits ausgeführten Risikolebenslagen werden direkt mit der Eintretenswahrscheinlichkeit einer Bildungsbenachteiligung verbunden. Beispielsweise mahnt etwa die Autorengruppe Bildungsberichterstattung:

„Da die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler mit den Risikolagen korrelieren, stellt deren Reduzierung eine der zentralen Herausforderungen für die Gesellschaft und das Bildungssystem dar“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 39).

Bei genauerer Betrachtung zeigt sich, dass hinsichtlich der einzelnen Risikolagen eine wechselseitige Beeinflussung als wahrscheinlich angenommen wird. So führt die Autorengruppe beispielsweise bezüglich der elterlichen Erwerbstätigkeit aus:

„Durch diese soziale Risikolage fehlt den Kindern unter Umständen der Zugang zu Ressourcen des gesellschaftlichen Lebens, den Erwerbstätigkeit mit sich bringt, so etwa zu Hilfeleistungen, Anerkennung und Kontakten bis hin zum Finden von Praktikums-, Ausbildungs- und Arbeitsplätzen“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 36).

Während also einerseits eo ipso Risikolebenslagen als Ursache von Bildungsdisparitäten angenommen werden, sind andererseits die Einflussmechanismen tentativ formuliert (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 35 f., Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 27 f., Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 23 f.). Risikolebenslagen werden eben auch in öffentlichkeits-medialen Diskursen als auch in pädagogischen Zusammenhängen zu Deutungsmustern, über welche Prozesse der Abwertung und Exklusion begründet werden (vgl. Fölker und Hertel 2015). Der angenommenen und empirisch bestätigten Inbezugsetzung von Risikolagen des Aufwachsens und Bildungsdisparitäten liegt also eine Betrachtungsweise zugrunde, die eine verkürzende Verknüpfung zwischen den Kosten, also dem zu tätigen Aufwand für Bildung und dem zu erwartenden Nutzen impliziert.

Im Kontext psychopathologischer Forschung wird der Begriff der Risikofaktoren jedoch deutlich weiter gefasst. So zählen beispielsweise auch Schwangerschafts- und Geburtskomplikationen, Erziehungsdefizite, fehlende Zuwendung, Misshandlung oder elterliche Devianz zu den Risikofaktoren

(vgl. Masten 2016, S. 30, Beelmann und Raabe 2007, S. 110 ff.). Legt man diese Kriterien zugrunde, erhöht sich dementsprechend der Anteil multibelasteter Kinder. Deppe (2015, S. 43) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass „es bei der Suche nach Erklärungen der Reproduktion von Bildungsungleichheit nicht primär um die Messung leistungsbezogener Komponenten gehen kann, sondern andere, explorative Forschungsstrategien angewandt werden müssen, um die komplexen Mechanismen der Reproduktion von sozialer Ungleichheit durch Bildung beschreiben und analysieren zu können.“

Um sowohl die spezifischen Risikolagen als auch korrespondierende Bewältigungsstrategien in den Blick zu nehmen, beschäftigt sich die vorliegende Studie daher mit männlichen Heranwachsenden, die trotz der Belastung mit einzelnen oder multiplen Risikolebenslagen sowie erweiterten Risikolagen erfolgreich an formellen und informellen Bildungsangeboten partizipieren, sei es im formalen Setting, durch ehrenamtliches Engagement oder besondere ästhetische Praxis.

3 Forschungsstand

Wie bereits in der Einleitung zum vorherigen Kapitel 2 erwähnt, wird im Folgenden nun der Forschungsstand zum Thema entfaltet. Vor allem steht dabei die Forschung im Mittelpunkt, die den Zusammenhang zwischen Risikolebenslagen und fehlendem Bildungserfolg nachzeichnet. Hierbei sind vor allem drei Diskussionslinien zu den Determinanten der Chancenungleichheit bedeutsam, die auf den empirischen Befunden zu Bildungsdisparitäten beruhen. Erstens wird im Folgenden ein Überblick über den Diskurs um Bildungsdisparitäten vor dem Hintergrund einer geschlechterdifferenten Betrachtungsweise gegeben (vgl. Teilkapitel 3.1). Zweitens wird der Diskurs zu Bildungsdisparitäten und sozioökonomischer Ausstattung des Elternhauses dargelegt (vgl. Teilkapitel 3.2), bevor im dritten Schritt ein Überblick über den Diskurs zu Bildungsdisparitäten und Migrationshintergrund gegeben wird (vgl. Teilkapitel 3.3). Zwischen den Teilkapiteln kann jedoch nicht immer trennscharf unterschieden werden, da sich Geschlecht, sozioökonomische Ungleichheit und Migrationshintergrund oft gegenseitig bedingen. Diese wechselseitige Bedingtheit wird vor allem in intersektionalen Analysen thematisiert. Diese werden im Zusammenhang mit Forschung zum Thema ‚Migration und Bildungserfolg‘ beschrieben (vgl. Teilkapitel 3.3). Anschließend wird ein kursorischer und zugegebenermaßen eklektizistischer Überblick zu den Befunden und Erklärungsansätzen der Resilienzforschung und Salutogenese-forschung zu Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb gegeben (vgl. Teilkapitel 3.4). Vor dem Hintergrund der ausgeführten Diskurslinien werden in Teilkapitel 3.5 Desiderat und Fragestellung der Studie ausgeführt.

3.1 Diskurslinien zu Bildungsdisparitäten und Geschlecht

Jede Auseinandersetzung mit der Partizipation an Bildungsangeboten, ja mit dem Bildungsbegriff an sich, kommt nicht umher sich mit der Geschlechterperspektive auf Disparitäten auseinanderzusetzen (vgl. Teilkapitel 2.1). Daher sollen im Folgenden auf Grundlage empirischer Erhebungen, die geschlechtsbezogenen Unterschiede hinsichtlich der Bildungsbeteiligung und der Kompetenzentwicklung dargelegt werden.

3.1.1 Geschlechtsbezogene Unterschiede hinsichtlich der Bildungsbeteiligung

Seit den 2000er Jahren zeichnen empirische Befunde der nationalen Bildungsberichte und Publikationen des Statistischen Bundesamtes für Statistik die Problematik nach, dass Jungen in der Schule weniger erfolgreich sind als Mädchen (vgl. Diefenbach 2010, Hannover und Kessels 2011, Hannover 2017). Um dies zu illustrieren, wird im Folgenden exemplarisch ein Vergleich zwischen den amtlichen Daten der Schuljahre 2008/2009 und 2018/2019 dargelegt.

Jungen werden später als Mädchen eingeschult. So waren im Schuljahr 2018/2019³⁰ von den verspätet eingeschulten Kindern 62,7 Prozent Jungen (2008/2009: 63,5 Prozent), von den vorzeitig eingeschulten jedoch 58,5 Prozent Mädchen (2008/2009: 59,3 Prozent). Zudem wiederholen Jungen Klassenstufen häufiger als Mädchen. Im Schuljahr 2018/2019³¹ lag der Anteil der Jungen an den Wiederholern, bezogen auf den Sekundarbereich I und II, mit 60,1 Prozent (2008/2009: 58,2 Prozent) höher als der der Mädchen mit 39,9 Prozent (2008/2009: 41,8 Prozent). Mädchen absolvieren ihre Schulzeit also kürzer als Jungen. Auch bei den Übertrittsempfehlungen für weiterführende Schulen sind Unterschiede zu Ungunsten der Jungen festzustellen (vgl. Stanat et al. 2018). Dies zeigt sich auch in den Besuchsquoten der Schularten im Sekundarbereich I. So zeigen aktuelle Daten des Bundesamtes für Statistik die geringere Beteiligung von Jungen an höherwertigen Bildungsgängen (vgl. Tabelle 1).

Im Schuljahr 2018/2019³² besuchten 51,1 Prozent der Jungen und 48,9 Prozent der Mädchen allgemeinbildende Schulen des Primarbereichs und des Sekundarbereichs I. Dieses Verhältnis zeigte sich auch in ähnlicher Weise im Schuljahr 2008/2009: 50,8 Prozent Jungen und 49,2 Prozent Mädchen. Demgegenüber waren an Schulen des Sekundarbereichs II (Gymnasien und integrierte Gesamtschulen) im Schuljahr 2018/2019 Jungen lediglich mit 46,1 Prozent vertreten (2008/2009: 45,2 Prozent)³³. Betrachtet man jedoch die niedrigqualifizierenden Schularten, so sank der Anteil der Besuchsquote der

30 Eigene Berechnung auf Basis der Tabelle 5.2 aus der Fachserie 11, Reihe 1 des Statistischen Bundesamtes (2009, 2019b)

31 Eigene Berechnung auf Basis der Tabelle 3.8 aus der Fachserie 11, Reihe 1 des Statistischen Bundesamtes (2009, 2019b)

32 Eigene Berechnung auf Basis der Tabelle 3.3 aus der Fachserie 11, Reihe 1 des Statistischen Bundesamtes (2009, 2019b)

33 Eigene Berechnung auf Basis der Tabelle 3.3 aus der Fachserie 11, Reihe 1 des Statistischen Bundesamtes (2009, 2019b)

Tabelle 1: Bildungsbeteiligung von Jungen und Mädchen nach Schulart im Vergleich der Schuljahre 2008/2009 und 2018/2019

| | Schuljahr 2008/2009 | | | | Schuljahr 2018/2019 | | | |
|--|---------------------|-------------------|---------|-------------------|---------------------|-------------------|---------|-------------------|
| | Jungen | | Mädchen | | Jungen | | Mädchen | |
| | Anzahl | Anteil in Prozent | Anzahl | Anteil in Prozent | Anzahl | Anteil in Prozent | Anzahl | Anteil in Prozent |
| Schulart (Sekundarbereich I) | | | | | | | | |
| schulartunabhängige Orientierungsstufe | 53723 | 2,1 | 50829 | 2,1 | 57057 | 2,5 | 53451 | 2,5 |
| Hauptschulen | 462776 | 18,2 | 362954 | 15,3 | 205599 | 9,0 | 157458 | 7,5 |
| Schularten mit mehreren Bildungsgängen | 160718 | 6,3 | 141551 | 6,0 | 284799 | 12,4 | 241215 | 11,5 |
| Realschulen | 637527 | 25,0 | 625018 | 26,4 | 408678 | 17,8 | 387450 | 18,4 |
| Gymnasien | 773656 | 30,3 | 843615 | 35,6 | 689889 | 30,0 | 757719 | 36,1 |
| Integrierte Gesamtschulen | 211932 | 8,3 | 203414 | 8,6 | 442173 | 19,2 | 392022 | 18,7 |
| Förderschulen | 249338 | 9,8 | 144153 | 6,1 | 208989 | 9,1 | 111795 | 5,3 |
| Gesamt | 2549670 | 100 | 2371534 | 100 | 2297184 | 100 | 2101110 | 100 |

Anmerkung: Es werden gerundete Werte angegeben. Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der Tabelle 3.4 aus der Fachserie 11, Reihe 1 des Statistischen Bundesamtes (2009, 2019b)

Hauptschule auf 16,5 Prozent gegenüber 33,5 Prozent im Schuljahr 2008/2009 (vgl. Tabelle 1). Innerhalb der Hauptschule lag der Anteil der Jungen jedoch bei 56,6 Prozent gegenüber 56 Prozent im Schuljahr 2008/2009³⁴. Jungen werden auch häufiger als Mädchen an Förderschulen überwiesen. So lag etwa ihr Anteil im Schuljahr 2018/2019 mit 65,1 Prozent überproportional über dem der Mädchen³⁵. Auch hinsichtlich der Bildungsabschlüsse zeigt sich das unterproportionale Abschneiden der Jungen. So lag der Anteil der Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife an allen Abschlussarten 2018/2019 bei 34,5 Prozent, der der Absolventinnen hingegen bei 46,2 Prozent (vgl. Destatis 2019b, S. 681 f.). Jungen verlassen die allgemeinbildenden Schulen auch häufiger als Mädchen ohne Hauptschulabschluss. Diesbezüglich lag im Schuljahr 2018/2019 der Anteil der Jungen mit 8,2 Prozent über dem der Mädchen mit 5,3 Prozent. (vgl. Destatis 2019, S. 645). Nimmt man zudem die Gruppe der männlichen Lernenden mit Migrationshintergrund in den Blick, zeigt sich in allen erwähnten Kennzahlen noch deutlicher ein schlechteres Abschneiden (vgl. Teilkapitel 3.2).

3.1.2 Geschlechtsbezogene Unterschiede hinsichtlich des Kompetenzerwerbs

Ausgehend vom ‚PISA-Schock‘ der auf die PISA-Studie 2000 folgte, setzten sich die folgenden PISA-Studien 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 und 2018 mit den grundlegenden Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende ihrer Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich auseinander. Auch die aktuellen Ergebnisse der PISA-Studie 2018 (vgl. Reiss et al. 2019) kommen zum Ergebnis, dass signifikanten Unterschiede zwischen dem Kompetenzerwerb von Mädchen und Jungen bestehen, sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene. Diese empirischen Erkenntnisse werden im Folgenden für Deutschland genauer ausgeführt.

Bezüglich der Lesekompetenz (‚literacy‘) und auf Deutschland bezogen erreichten Mädchen bei PISA 2018 deutlich höhere Mittelwerte als Jungen, wie auch bei PISA 2015 und PISA 2009. Diese Differenz entspricht ungefähr der von PISA 2015, verringerte sich jedoch im Vergleich zur PISA-Studie 2009 (vgl. Weis et al. 2019, S. 74). Der Anteil der besonders legeschwachen Jungen verringerte sich im Vergleich zu PISA 2009 mit 24 Prozent nicht, der Anteil der besonders lesestarken stieg hingegen von 4 Prozent bei PISA 2009

34 Eigene Berechnung auf Basis der Tabelle 3.3 aus der Fachserie 11, Reihe 1 des Statistischen Bundesamtes (2009, 2019b)

35 Eigene Berechnung auf Basis der Tabelle 3.3 aus der Fachserie 11, Reihe 1 des Statistischen Bundesamtes (2009, 2019b)

auf 9 Prozent bei PISA 2018 (vgl. Weis et al. 2019, S. 76). Der Anteil der besonders leseschwachen Jungen ist dahingehend bedeutsam, als dass unter der Lesekompetenz „the ability to locate, access, understand and reflect on all kinds of information is essential if individuals are to be able to participate fully in our knowledge-based society“ verstanden wird (vgl. OECD 2019, S. 22).

Die Lesekompetenz stellt also eine Schlüsselqualifikation des Kompetenzerwerbs dar, „in allen Schulfächern und im beruflichen Bereich sowie ganz allgemein für eine aktive gesellschaftliche Teilhabe“ (Becker-Mrotzek et al. 2019, S. 48), an der diese Jungen nicht problemlos partizipieren können. Auch hinsichtlich der mathematischen Kompetenzen besteht in den Befunden von PISA 2018 ein signifikanter Unterschied zwischen den Geschlechtern. Während sich die Anteile auf den unteren Kompetenzstufen kaum unterscheiden, ist der Anteil der Jungen in den obersten Kompetenzstufen mit 15 Prozent höher als der der Mädchen mit 11 Prozent (vgl. Reinhold et al. 2019, S. 203 f.). Zwar weisen Jungen nach wie vor einen Vorsprung hinsichtlich der mathematischen Kompetenz gegenüber den Mädchen auf, jedoch ist dieser gegenüber PISA 2015 kleiner geworden, was auf den signifikanten Rückgang der mittleren mathematischen Kompetenz von Jungen zurückgeführt wird, während die mathematische Kompetenz der Mädchen gegenüber PISA 2012 nahezu unverändert ist (vgl. Reinhold et al. 2019, S. 205). Weiterhin ist, ähnlich wie hinsichtlich der Lesekompetenz, eine Zunahme des Anteils der leistungsschwachen Jugendlichen zu konstatieren, der gegenüber PISA 2012 auf 21 Prozent gewachsen ist. Damit verfügen diese Heranwachsenden „lediglich über rudimentäre mathematische Kenntnisse, die mit Problemen an der gesellschaftlichen Teilhabe einhergehen können“ (Reinhold et al. 2019, S. 206). Auch hinsichtlich der naturwissenschaftlichen Kompetenzen setzt sich die Tendenz fort, allerdings unterscheiden sich Jungen und Mädchen, betrachtet man alle Kompetenzstufen, nicht hinsichtlich ihrer naturwissenschaftlichen Kompetenz (vgl. Schiepe-Tiska et al. 2019, S. 211). Im Vergleich zu PISA 2015 zeigt sich jedoch in PISA 2018 eine signifikante Abnahme der naturwissenschaftlichen Kompetenz bei Jungen, während die der Mädchen stabil bleibt (vgl. Schiepe-Tiska et al. 2019, S. 229). Die erstmals 2015 aufgetretene Geschlechterdifferenz zugunsten der Jungen ist damit wieder ‚verschwunden‘ (vgl. Schiepe-Tiska et al. 2019, S. 236). Wie auch in den vorausgehendend dargestellten Kompetenzbereichen zeigen sich die größten Unterschiede zwischen den Geschlechtern in den unteren Kompetenzstufen. Hier liegt in PISA 2018 der Anteil bei 18,2 Prozent bei den Mädchen und damit nahezu unverändert im Vergleich zu PISA 2006. Der Anteil der Jungen stieg hingegen von 14,9 Prozent in PISA 2006, 15,9 Prozent in PISA 2015 auf nunmehr 20,8 Prozent in PISA 2018 an (vgl. Schiepe-Tiska et

al. 2019, S. 238). Zusammenfassend lässt sich hinsichtlich der Ergebnisse der PISA-Studie 2018 zu den geschlechtsbezogenen Unterschieden hinsichtlich des Kompetenzerwerbs feststellen, dass die Autoren der PISA-Studie 2018 der deutschen Bildungspolitik eine vergleichsweise gut gelingende Spitzenförderung über die Erhebungsrunden hinweg attestieren. Insbesondere der Kompetenzerwerb an den Gymnasien wird hierbei hervorgehoben (vgl. Becker-Mrotzek et al. 2019, S. 74, Reinhold et al. 2019, S. 206, Schiepe-Tiska et al. 2019, S. 232) und den Heranwachsenden der oberen Kompetenzbereiche werden optimale Voraussetzungen für eine gesellschaftliche Teilhabe attestiert. Demgegenüber steigt der Anteil an Jungen an den unteren Kompetenzstufen aller Kompetenzbereiche signifikant an. Diesbezüglich attestieren die Autoren der PISA-Studie 2018 einen klaren Handlungsbedarf hinsichtlich der Breitenförderung (vgl. Schiepe-Tiska et al. 2019, S. 235). Des Weiteren zeichnet sich über alle Kompetenzbereiche tendenziell ein Rückgang der Kompetenzen der Jungen ab, während die der Mädchen stabil bleiben. Die ausgeführten Befunde der PISA-Studie 2018 zeigen sich anschlussfähig an die vom Institut zur Qualität im Bildungswesen (IQB) im Auftrag der Kultusministerkonferenz (KMK) durchgeführten Erhebungen („Bildungstrends“) in einem deutschlandweiten Vergleich der Bundesländer. In den Ergebnissen des IQB-Bildungstrend 2018 zeigen sich geschlechterbezogene Disparitäten bezüglich des Faches Mathematik. Jungen erreichen ein höheres Kompetenzniveau als Mädchen, wobei der Unterschied zwischen den Geschlechtern im Vergleich zu den Befunden des IQB-Bildungstrends 2012 kleiner geworden ist (vgl. Schipolowski et al. 2019, S. 243). In den naturwissenschaftlichen Fächern zeigten sich jedoch generell signifikant bessere Ergebnisse zugunsten der Mädchen (vgl. ebend.). Insbesondere im Fach Biologie, aber auch in Chemie erzielten die Mädchen bessere Ergebnisse als ihre männlichen Mitschüler, während die Unterschiede im Fach Physik marginal zugunsten der Mädchen sind (vgl. Schipolowski et al. 2019, S. 244). Die in derselben Studie erhobenen Daten zum fachbezogenen Selbstkonzept und fachbezogenen Interesse verweisen auf eine Veränderung zugunsten der Mädchen. Der Vorteil der Jungen in den Fächern Mathematik, Chemie und Physik fiel im Vergleich zu Erhebung 2012 (vgl. Pant et al. 2013) kleiner aus, der Vorteil der Mädchen im Fach Biologie vergrößerte sich (vgl. Jansen et al. 2019). Diesbezüglich verweist Jansen darauf, dass diese Befunde die Hypothese stützen, „dass die Vorteile im schulischen Erfolg von Mädchen fachunabhängig weiter zunehmen“ (Jansen et al. 2019, S. 350). Zusammenfassend lässt sich hinsichtlich der Ergebnisse der IQB-Bildungstrends 2018 zu den geschlechtsbezogenen Unterschieden hinsichtlich des Kompetenzerwerbs feststellen, dass in den Fächern Biologie, Chemie und Physik keine signifikanten Veränderungen festgestellt wurden. In Mathematik hingegen nahm der Kompetenz-

mittelwert der Jungen geringfügig im Vergleich der Erhebung 2012 ab, während das Kompetenzniveau der Mädchen stabil blieb (vgl. Schipolowski et al. 2019, S. 252).

Fasst man die Befunde von PISA 2018 und IQB-Bildungstrend 2018 bezüglich der geschlechtsbezogenen Unterschiede hinsichtlich des Kompetenzerwerbs pointiert zusammen, so nimmt der Vorsprung der Jungen in Mathematik und den naturwissenschaftlichen Fächern langsam ab, während ihr Defizit hinsichtlich der Lesekompetenz steigt. Insbesondere innerhalb der unteren Kompetenzstufen sind Jungen überrepräsentiert, sodass für diese eine erfolgreiche Partizipation an formaler Bildung und gesellschaftlicher Teilhabe kritisch zu betrachten ist.

3.1.3 Erklärungsansätze hinsichtlich der geschlechtsbezogenen Unterschiede

Zentrales Element der Diskussion über geschlechterbezogene Bildungsdisparitäten ist die Frage, ob Jungen und Mädchen die gleichen Bildungschancen im formalen Setting haben, beziehungsweise mit vergleichbarem Erfolg gefördert werden. Studien, die sich mit der Erforschung der Ungleichheiten geschlechtsspezifischer Bildungspartizipation auseinandersetzen, untersuchen demnach einerseits die Ungleichheit in den Bildungsabschlüssen und andererseits die Ungleichheit im Kompetenzerwerb. Bereits beim Eintritt in das Bildungssystem bestehen bildungsrelevante Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen (vgl. Stanat und Bergann 2009, Niklas und Scheider 2012, Stanat et al. 2018). Mit der Partizipation am formalen Setting können sich die Unterschiede nachteilig auf den Erwerb von Kompetenzen, den Schulartbesuch und den Erwerb von Bildungsabschlüssen auswirken. Diese Unterschiede betreffen aber nicht alle Schulfächer und Kompetenzbereiche gleichermaßen und sind zudem vom Alter und der individuellen Entwicklung abhängig. Seit mehr als einer Dekade werden geschlechtsspezifische Erklärungsansätze für die Ungleichheiten hinsichtlich der Bildungsbeteiligung untersucht.

Bildungsdisparitäten und das Geschlecht der professionell Tätigen

Ein kontrovers diskutierter Erklärungsansatz bezieht sich auf das Geschlecht der professionell Tätigen, die sogenannte ‚Feminisierung des Lehrberufs‘. Empirisch evident ist, dass der Anteil von Frauen in pädagogischen Berufen den der Männer deutlich übersteigt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 75 f.). So waren etwa im Schuljahr 2018/2019 64 Prozent der in Vollzeit unterrichtenden Lehrkräfte in Deutschland Frauen, der Anteil der in Teilzeit unterrichtenden weiblichen Lehrkräfte lag bei 87 Prozent (vgl.

Destatis 2019b, S. 729 f.). Aufgrund der Geschlechterstruktur der professionell Tätigen werden im Diskurs die fehlenden männlichen Bezugspersonen für die Jungen und die mögliche ungerechte Beurteilung von Jungen durch Lehrerinnen als Ursachen angeführt (vgl. Diefenbach und Klein 2002, Budde und Faulstich-Wieland 2005, Rose und Schmauch 2005, Budde 2006, Dee 2007). Diesbezüglich fehlen aber Belege, durch die das schlechtere Abschneiden von Jungen im Kompetenzerwerb und Schularbeitsbesuch durch die Überrepräsentation von Frauen als professionell Tätige erklärt werden kann (vgl. Helbig 2010a, Helbig 2010b, Lupatsch und Hadjar 2011). Neugebauer führt in diesem Zusammenhang aus, dass die Fokussierung auf männliche Lernende dazu geführt hat, dass „die relativen Bildungserfolge des weiblichen Geschlechts fälschlicherweise als Bildungsmisserfolge des männlichen Geschlechts interpretiert werden. Ein stärkerer Fokus auf die Mädchen zeigt, dass diese schon immer lernwilliger waren und dadurch bessere Noten bekamen. Allerdings haben sie diese schulischen Vorteile lange nicht in höhere Bildungsabschlüsse umgesetzt“ (Neugebauer 2011, S. 256).

Bildungsdisparitäten und geschlechtsspezifisches Verhalten

Ein weiterer Erklärungsansatz bezieht sich auf das Verhalten von Jungen. Verhaltensweisen, die den schulischen Alltag stören, sind bei männlichen Lernenden häufiger als bei weiblichen. Lehrkräfte reagieren auf die Störungen vor dem Hintergrund ihrer eigenen Sozialisation: „Lehrerinnen prägen die Schulkultur, möglicherweise erwarten und prämiieren sie solche Verhaltensweisen, die Mädchen im Rahmen ihrer Sozialisation einüben, Jungen aber nicht (in demselben Maß)“ (Diefenbach und Klein 2002, S. 950). In diesem Sinne dient die geschlechtsspezifische Sozialisation als Erklärungsansatz der geschlechtsbezogenen Bildungsdisparitäten (vgl. Moser et al. 2006). Vor allem leistungsschwache männlicher Schüler werden nach diesem Ansatz weniger gefördert als Mädchen, da sie verhaltensauffälliger agieren würden (vgl. Cornelißen 2004, Budde 2008). Hinweise liegen jedoch darauf vor, dass bestimmte Persönlichkeitsmerkmale und Kompetenzen wie Fleiß, Gewissenhaftigkeit, Selbstdisziplin oder das Sozialverhalten das Lernen und damit auch den Lernerfolg befördern können und dass Mädchen früher über diese verfügen als Jungen (vgl. Hannover und Kessel 2011, S. 93 f.). Dementsprechend wird davon ausgegangen, dass sich Jungen langsamer entwickeln. Dies wird darauf zurückgeführt, dass Mädchen, insbesondere im sprachlichen Bereich, einen Entwicklungsvorsprung vor den Jungen aufweisen. Damit entsprechen sie eher als gleichaltrige Jungen den Kriterien, die für die Einschulungseignung entscheidend sind (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2006, S. 43 ff.). Die daraus resultierende verspätete Einschulung

lung kann möglicherweise die gesamte Schullaufbahn negativ beeinflussen (vgl. Stürzer 2005, S. 18 ff.).

Bildungsdisparitäten und geschlechtsspezifische Diskriminierung

Empirisch als gesichert gilt, dass Vorannahmen die Einschätzung von Lehrkräften auf die angenommene Leistungsfähigkeit von Lernenden beiderlei Geschlechts beeinflussen, andererseits die Lehrkräfte von eigener Erwartungssicherheit ausgehen, obwohl die Vorhersage des Schulerfolgs von Fehleinschätzungen gekennzeichnet ist (Emmerich und Hormel 2013, S. 58). In diesem Zusammenhang verweisen Büker und Rendtorff (2015, S. 102) darauf, dass „den Lehrkräften der Einfluss ihrer eigenen ethnizitäts- und geschlechterbezogenen Zuschreibungen auf die Bildungsverläufe von Kindern kaum bewusst ist.“ Während also das Bewusstsein für den Einfluss der eigenen Ethnizität und des Geschlechts von den Lehrkräften kaum ausgeprägt ist, ist die Geschlechtszugehörigkeit auf impliziter Ebene doch wirkmächtig. So zeigt Neugebauer (2011, S. 250) bezüglich der Übertrittsempfehlungen auf das Gymnasium, dass weibliche Klassenkonferenzen (an Grundschulen) die Chance für beide Geschlechter erhöhen, eine Gymnasialempfehlung ausgesprochen zu bekommen. Hieran schließen die Befunde von Büker und Rendtorff an, die ausführen, dass die allgemeine Problemzuschreibung von Lehrkräften gegenüber Jungen signifikant höher ausgeprägt ist als gegenüber Mädchen, nicht jedoch im Vergleich von Mädchen und Jungen mit Zuwanderungshintergrund (Büker und Rendtorff 2015, S. 111). In diesem Zusammenhang sei auch auf die Theorie der statistischen Diskriminierung verwiesen, die davon ausgeht, dass Gruppenmerkmale als Entscheidungsindikatoren auf Individuen übertragen werden. Personen werden damit Merkmale der Gruppe, denen diese Personen angehören, zugeschrieben und nicht mehr individuell erfasst (vgl. Sesselmeier und Blauermeier 1998).

3.1.4 Zusammenfassung der Befunde zu Bildungsdisparitäten und Geschlecht

Die exemplarisch vorgestellten Befunde aktueller quantitativer Studien zu dem Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und der Bildungsbeteiligung und dem Kompetenzerwerb zeigen auch im zeitlichen Vergleich einen geringeren Erfolg männlicher Heranwachsender. Die zugehörigen Erklärungsansätze zum Geschlecht der Lehrenden, den geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen und der geschlechtsspezifischen Diskriminierung verweisen auf Ansätze, wie sich Misserfolg vor einer geschlechterdifferenten Betrachtung

tungsweise erklären lässt. Hingegen fehlen Befunde dazu, wie dieser prognostizierte Misserfolg³⁶ in Erfolg überführt werden kann.

3.2 Diskurslinien zu Bildungsdisparitäten und sozioökonomischem Status

Als common sense gegenwärtiger Forschung zur Bildungsbenachteiligung gilt, dass der sozioökonomische Status einer Familie einen gewichtigen Einfluss auf die Bildungschancen ausübt, z.B. durch geringere Bildungsaspiration, geringere Nähe zu Bildungseinrichtungen, geringeres kulturelles Kapital und geringere schulbezogene Unterstützung (vgl. Wiezorek, 2009, Maaz et al. 2009, Hillmert 2014). Kinder, deren Eltern nicht erwerbstätig sind, fehlt unter Umständen der Zugang zu Ressourcen des gesellschaftlichen Lebens (vgl. Teilkapitel 2.2). Diese Befunde spiegeln sich auch in Studien und staatlichen Berichten wider. So weist der Datenreport 2018 des statistischen Bundesamtes für rund ein Fünftel der Heranwachsenden eine Armutsgefährdung aus. Diese Kinder leben in Familien, deren Gesamteinkommen unter der Armutsgefährdungsgrenze liegt und sind damit von Armut und sozialer Ausgrenzung betroffen (vgl. Kott 2018, S. 238). Dies gilt für Heranwachsende ohne Zuwanderungshintergrund zu 12,7 Prozent, für Kinder mit Zuwanderungshintergrund zu 33,3 Prozent und für ausländische Kinder zu 53,5 Prozent (vgl. Götttsche 2018, S. 38, Goebel und Krause 2018, S. 248). Daher wird auf die Diskurslinie zu Bildungsdisparitäten und Zuwanderungshintergrund vertieft in Teilkapitel 3.3 eingegangen. Familien mit alleinerziehenden Erwachsenen (2016: 43 Prozent) und Familien mit drei oder mehr Kindern (2016: 20,4 Prozent) sind ebenfalls von einer Armutsgefährdung überproportional betroffen (vgl. Kott 2018, S. 238). Dies kann auch eine Erwerbstätigkeit nicht immer verhindern.

36 Diese Betrachtungsweise spiegelt sich auch in den Titeln fachwissenschaftlicher als auch öffentlichkeitsmedialer Publikationen wider: Jungen in der Krise (Dammasch und Charlier 2008), Mädchen gewinnen, Jungen verlieren? (Lenzen 2009), Die Krise der Jungen in Bildung und Erziehung (Fegter 2012), Männerdämmerung (Hollersen et al. 2012), Gut gemacht, Mädchen! (Böhringer 2017), Das schwächelnde Geschlecht (Kramer 2019).

3.2.1 Sozioökonomiebezogene Unterschiede hinsichtlich der Bildungsbeteiligung

Nach wie vor beeinflusst in Deutschland der sozioökonomische Hintergrund die Bildungsbeteiligung stark. Einen wichtigen Indikator für den sozioökonomischen Status der Kinder stellt der höchste erreichte Bildungsabschluss der Eltern dar. Hierbei gilt generell, je höher der allgemeinbildende oder berufliche Abschluss der Eltern ist, desto geringer sind die Schüleranteile an nichtgymnasialen Schularten und desto höher an Gymnasien. Basierend auf den Daten des Mikrozensus 2016 konzentriert sich der Datenreport 2018 des statistischen Bundesamtes auf den Besuch der Hauptschule (obwohl diese Schulform bundesweit immer seltener wird) und des Gymnasiums. Im Jahr 2016 wuchsen demnach nur 8,7 Prozent der Lernenden an Gymnasien in Familien auf, in denen die Eltern keinen allgemeinbildenden Schulabschluss oder als höchsten Abschluss einen Hauptschulabschluss besaßen. An den Hauptschulen hingegen lag der Anteil der Lernenden mit diesem elterlichen Bildungshintergrund bei 56 Prozent. Demgegenüber verfügten die Eltern von 64 Prozent der Lernenden an Gymnasien über die Fachhochschul- oder Hochschulreife, während dies nur für 15 Prozent der Lernenden an Hauptschulen der Fall war (vgl. Freitag und Schulz 2018, S. 109). Signifikante Disparitäten der Bildungsbeteiligung³⁷ zeigten sich abermals hinsichtlich der Lernenden mit Zuwanderungshintergrund (vgl. Teilkapitel 3.2.1).

3.2.2 Sozioökonomiebezogene Unterschiede hinsichtlich des Kompetenzerwerbs

Wie bereits erwähnt, stellen die PISA-Studien im internationalen Vergleich einen Zusammenhang zwischen dem HISEI und den untersuchten Kompetenzen her (vgl. Weis et al. 2019, S. 136), um den Zusammenhang zwischen sozioökonomischen Status der Eltern und den erreichten Kompetenzen der Lernenden zu ermitteln. Auf nationaler Ebene kommt zudem das Klassifikationsschema zum Einsatz, das die Berufsgruppen der Eltern in EPG-Klassen

37 Diese Zusammenhänge sind für die gesellschaftliche Integration umso bedeutender, als dass im Zusammenhang mit dem prognostizierten Fachkräftemangel den Hausaufgaben der Zukunft nur begegnet werden kann, „wenn das Bildungsniveau der Bevölkerung weiter ansteigt und die Begabungsreserven ausgeschöpft werden, indem alle gesellschaftlichen Schichten die gleichen Zugangschancen zur Bildung erhalten“ (Freitag und Schulz 2018, S. 109).

beschreibt (vgl. Weis et al. 2019, S. 143 f.)³⁸. Bezüglich der Lesekompetenz zeigte sich ein positiver Zusammenhang zwischen der Lesekompetenz und dem sozioökonomischen Status der Eltern, dem Besitz von Wohlstandsgütern und der Bildungsdauer der Eltern (vgl. Weis et al. 2019, S. 158). So zeigte sich auch bezüglich der leseschwachen Heranwachsenden eine „unterdurchschnittliche sozioökonomische Gesamtsituation, die sich auch in der Ausstattung mit Kultur- und Wohlstandsgütern widerspiegelt“ (Weis et al 2019, S. 145). Auch die Befunde des IQB-Bildungstrend 2018 verweisen darauf, dass der sozioökonomische Status der Herkunftsfamilie den Kompetenzerwerb in Mathematik und den naturwissenschaftlichen Fächern signifikant beeinflusst, wobei zwischen den Kompetenzbereichen kaum Unterschiede festzustellen sind. Da sich der Zusammenhang zwischen dem Sozialstatus der Familie und dem Kompetenzerwerb auch im Vergleich der Erhebungen von 2012 und 2018 nahezu nicht veränderte, mahnen auch Mahler und Kölm an, dass es bildungspolitischer und schulpraktischer Anstrengungen bedarf „Bedingungen zu schaffen, die zur Verringerung sozialer Disparitäten beitragen und Schülerinnen und Schülern unabhängig von ihrer sozialen Ausgangslage möglichst gute Entwicklungschancen bieten“ (Mahler und Kölm 2019, S. 292). Fasst man die Befunde von PISA 2018 und IQB-Bildungstrend 2018 bezüglich der durch den sozioökonomischen Status der Familie bedingten Disparitäten hinsichtlich des Kompetenzerwerbs pointiert zusammen, so zeigt sich, dass nach wie vor in Deutschland die soziale Herkunft in stärkerem Maße über den Schulerfolg bestimmt (vgl. Mostafa und Schwabe 2019).

3.2.3 *Erklärungsansätze hinsichtlich der sozioökonomischen Unterschiede*

Die im vorausgehenden Teilkapitel ausgeführten Befunde, vor allem aber ihre öffentlichkeitsmediale Rezeption (vgl. exempl. Groll 2019) verkürzen den Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status der Herkunftsfamilie und dem Bildungserfolg auf eine Dichotomisierung zwischen ‚bil-

38 Die Befunde zur Bildungspartizipation und zum Kompetenzerwerb sind jedoch nicht direkt vergleichbar, da das statistische Bundesamt die Armutsgefährdungsquote und den elterlichen Bildungsabschluss, die PISA-Studien und der IQB-Bildungstrend jedoch den HISEI (Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status) nach Ganzeboom und Treiman (2003) und sieben EGP-Klassen (vgl. Erikson et al. 1979) heranziehen. Die im Folgenden dargelegten Befunde zu Bildungsdisparitäten sind aus diesem Grund an eine quantitative Klassifikation aus HISEI und EPG-Dienstklassen gekoppelt (vgl. Mahler und Kölm 2018, S. 267 f.), die international vergleichbare Indizes darstellen, um den Status der beruflichen Tätigkeit der Eltern unter Berücksichtigung des Einkommens und des Bildungsniveaus abzubilden.

dungsaffinen‘ und ‚bildungsfernen‘ Elternhäusern. Andresen (2019, S. 609) verweist darauf, dass bildungsfernen Familien unter anderem die Merkmale „niedrige Qualifikationen der Eltern, wenig erzieherisches Engagement im häuslichen Umfeld, keine schulisch adäquate Unterstützung der Kinder, für Lehr- und Fachkräfte schwer zu erreichende Eltern, ein der Bildung nicht zuträglicher Habitus, ein von Bildung eher abgewandter Erziehungsstil“ zugeschrieben werden. Erklärungsansätze hinsichtlich der sozioökonomischen Unterschiede und Bildungsdisparitäten setzen daher an der ökonomischen Lebenswelt der Betroffenen an.

Bildungsdisparitäten und familiäre Herkunft

Bedingt durch die allgemeine Schulpflicht, ist die Familie als Bildungsort erst durch den Ausbau frühkindlicher Betreuung mit einem Bildungsanspruch und den bundesweit forcierten Ausbau von Ganztageschulen wieder in den Vordergrund gerückt (vgl. Betz et al. 2017). Die finanzielle Lage einer Familie ist jedoch nicht mit einem ‚bildungsfernen‘ Elternhaus gleichzusetzen (vgl. die Ausführung zur Bildungsaspiration in Teilkapitel 3.3.3 und Teilkapitel 6.2.1), wenn auch zahlreiche Studien einen Zusammenhang zwischen dem zur Verfügung stehenden Einkommen und der Bildungspartizipation herstellen (vgl. Tophoven et al. 2017, Pieper et al. 2019). Andererseits sind Kinder aus Familien, in denen die Eltern erwerbslos sind oder einer geringfügigen Beschäftigung nachgehen, von einer ‚Vererbung‘ der Bildungschancen bedroht, da weniger finanzielle Ressourcen für die Bildungsförderung zur Verfügung stehen, ausreichender Wohnraum fehlt (z.B. ein Arbeitszimmer), die Möglichkeit zur Teilnahme an sozialen Aktivitäten beschränkt ist und unterstützende soziale Beziehungen weniger gegeben sind, sodass eine Teilnahme an gesellschaftlichem Leben nur bedingt möglich ist (vgl. Keim et al. 2019, S. 598). Dies kann weitreichende Folgen haben, da kein soziales Netzwerk bei der Suche nach einem Arbeitsplatz mobilisiert werden kann, zu wenige Informationen über die realen Anforderungen abgerufen werden können und ‚Fürsprecher‘ bei potenziellen Arbeitgebern fehlen (vgl. Quenzel und Hurrelmann 2019, S. 16). Besonders Familien in prekären Verhältnissen benötigen demnach Unterstützungsangebote, da (finanzielle) Beschränkungen die Bildungspartizipation auch bereits durch die Alltagsorganisation erschweren. In diesem Zusammenhang ist einerseits der wachsende Anteil von Familien mit alleinerziehenden Elternteilen, andererseits die Beeinflussung des Alltags durch die Erwerbstätigkeit zu betrachten. Andresen verweist hierbei auf die „massive Entgrenzung von Arbeit, verbunden mit ständigen Aushandlungen der einzelnen Akteure in den Familien und eine Balancierung der knappen Ressource Zeit“ (Andresen 2019, S. 618).

Bildungsdisparitäten und sozioökonomische Ungleichheiten im formalen und non-formalen Setting

Obwohl seit der Bildungsexpansion (vgl. Teilkapitel 2.1) eine höhere Bildungsbeteiligung aller sozialen Schichten an weiterführenden Bildungsgängen und damit eine generelle Höherqualifizierung zu konstatieren ist, sind die Disparitäten zwischen den einzelnen gesellschaftlichen Schichten weiterhin relativ stabil geblieben (vgl. Baumert und Schümer 2001). Diesbezüglich ist das formale Setting als Ort der Reproduktion von Ungleichheiten ins Zentrum quantitativer als auch qualitativer bildungsbezogener Ungleichheitsforschung gerückt (vgl. exempl. Hartmann 2005, Schulze et al. 2008, Helsper und Hummrich 2008, Nold 2010, Ehmke und Jude 2010, Helsper et al. 2014, Rose 2014, Lange-Vester 2015). Berkemeyer unterscheidet die Befunde in Analysen auf der Makro-, Meso- und Mikroebene und fordert, dass „eine umfassende Beschreibung und Analyse der Schule als Ort der Ungleichheits(re)produktion sowie als Ergebnis ungleicher gesellschaftlicher Formationen einer breiter angelegten Soziologie der Schule bedarf“ (Berkemeyer 2017, S. 241 f.). Im Folgenden sollen exemplarisch einige Befunde zum Zusammenhang von Bildungsdisparitäten und der familiären Herkunft vorgestellt werden. Helsper und Hummrich betrachten beispielsweise die Herkunftsfamilie als das Bedingungsgefüge, „in dem das Kind seinen primären Habitus ausbildet, mit dem es dann auf die Schule trifft, wo der sekundäre Habitus geformt wird“ (Helsper und Hummrich 2008, S. 378). Aus dem Verhältnis zwischen primärem und sekundärem Habitus entsteht die Passung, die sich im Verlauf der Bildungspartizipation verändert. Diese im Laufe der Sozialisation erworbenen Gewohnheiten und Haltungen beeinflussen die „Wahrnehmung und Prädisposition von Bildungsgängen und Bildungseinrichtungen als zum Beispiel ‚unerreichbar‘, ‚möglich‘ oder ‚normal‘.“ (Helsper et al. 2014, S. 312). In diesem Sinne spielt bei gleicher Leistung der familiäre Hintergrund eine bedeutsame Rolle³⁹. So führt Nold diesbezüglich aus, dass „die Art der besuchten Schule vom sozioökonomischen Hintergrund sowie vom Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler abhängt und dass sich die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft zwischen den unterschiedlichen Schularten deutlich unterscheidet“ (Nold 2010, S. 149). Ein niedriger sozioökonomischer Status einer Familie kann also die Bildungspartizipation der Lernenden negativ beeinflussen. Im Gegenzug stellt Klundt fest: „Dem gegenüber ‚begründet‘ das Bildungssystem den Kindern der höheren Klassen mit hoher Wahrscheinlichkeit deren vermeintlich selbst erarbeiteten sozialen Aufstieg zur vererbten Position ihrer Eltern im sozialen

39 Vgl. Bildungsdisparitäten und geschlechtsspezifische Diskriminierung in Teilkapitel 3.1.3 sowie Bildungsdisparitäten und ethnische Diskriminierung in Teilkapitel 3.3.3.

Raum“ (vgl. Klundt 2017, S. 46). Hierbei verweist Lareau darauf, dass die Sichtweise von professionell Tätigen darauf was unter einer ‚guten Kindheit‘ zu verstehen ist, bereits zur Verstärkung von Ungleichheiten beitragen kann (vgl. Lareau 2011, S. 4 f.).

Während das formale Setting als Ort der Reproduktion von Ungleichheiten seit mehr als einer Dekade erforscht wird, liegen diesbezüglich vergleichsweise wenige Studien zum non-formalen Setting vor. Zunächst umfasst die außerschulische Bildung die ‚andere Seite‘ der Bildung im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Rauschenbach 2007, Otto und Rauschenbach 2008). Diese situiert sich in der Kinder- und Jugendarbeit, der kulturellen Bildung und außerschulischen Bildung in der Schule (vgl. hierzu auch Teilkapitel 6.2 der vorliegenden Studie). Graßhoff (2017, S. 398) hebt diesbezüglich hervor, dass auch in diesen Settings „in der Adressierung von ‚benachteiligten‘ Zielgruppen Ungleichheit mit hergestellt und zementiert“ wird. So verweisen Klöver und Straus darauf, dass die Hauptklientel von Jugendzentren männlich ist, die Hauptschule besucht und einen Zuwanderungshintergrund hat (Klöver und Straus 2005, S. 10), während vor allem Lernende der Realschulen und Gymnasien diese Angebote allgemein ablehnen (ebend. S. 6). Weiterhin heben Klöver und Straus als Kennzeichen der Wahrnehmung derartiger Angebote ein spezifisches Alter und territoriales Denken und Verhalten vieler Jugendgruppen hervor (ebend. S. 6). Eine Partizipation an Bildungsangeboten erschließt sich zudem erst über den regelmäßigen Besuch der Jugendlichen (Klöver und Straus 2005, S. 7). Während also die Kinder- und Jugendarbeit in Jugendzentren offen und von der jeweiligen Klientel und deren Besuchshäufigkeit gekennzeichnet ist, heben Gadow und Pluto (2014, S. 110) hervor, dass Jugendverbände selektiv sind. Prein und van Santen (2012, S. 76) verweisen darauf, dass die Mitgliedschaft in Vereinen vom Bildungsgrad anhängig ist: „Je gehobener der angestrebte Bildungsgrad, desto höher ist der Anteil der Kinder und Jugendlichen, die Mitglied in einem Verein sind“. Es sind also v.a. die Heranwachsenden aus Familien eines höheren sozioökonomischen Hintergrundes, die sich in Vereinen engagieren (können), vielleicht auch vor dem Hintergrund der finanziellen Ressourcen für Mobilität und spezifischer Ausstattung. Eine Ausnahme würden Sportvereine bilden, denen Gadow und Pluto (2014, S. 113) eine höhere integrative Kraft attestieren (vgl. Kapitel 5 vorliegender Studie). Die positiven Auswirkungen von Vereinsmitgliedschaften stellt Gansbergen in ihren Befunden zum Zusammenhang zwischen Freundschaften und Bildungserfolg heraus:

„Sie lernen nicht nur Neues aus dem jeweiligen Bereich (Sport bzw. Musik), sondern erhalten auch eine zusätzliche Möglichkeit, Freundschaften zu Kindern mit und ohne Migrationshintergrund zu schließen. In Vereinen ist informelles Lernen möglich, das

außerhalb der Bildungsinstitutionen in verschiedensten Bereichen stattfindet“ (Gansbergen 2016, S. 240).

Eine ähnlich selektive Wirkung wie Jugendverbände besitzen kulturelle Angebote je nach ihrer Angebotsstruktur. So halten Reinwand und Kuschel fest, dass kulturelle Bildung „insofern voraussetzungsvoll ist, als sie nicht nur befähigt, sondern immer auch Bildung, Wissen und Fähigkeiten für künstlerisch-kreatives Gestalten und die Auseinandersetzung mit Fremdem voraussetzt, die oftmals gerade benachteiligte Zielgruppen nicht erwerben konnten“ (Reinwand und Kuschel 2016, S. 21). Die bildungspolitische Entscheidung für Ganztagschulen ab 2003 ist ohne eine Kooperation mit örtlichen Trägern und Vereinen nicht umsetzbar. Damit hängt letztendlich aber auch die Angebotsstruktur von den jeweiligen Akteuren der Kinder- und Jugendarbeit ab (vgl. Graßhoff 2017, S. 397).

Bildungsdisparitäten und Selbstwahrnehmung Lernender

Weniger erfolgreiche Lernende erleben, dass sie im Vergleich mit ihren Peers über mehrere Ebenen hinweg schlechter aufgestellt sind. Auf Basis der Daten der SINUS-Jugendforschung nimmt Calmbach (2019) daher die Lebenswelten bildungsbenachteiligter Jugendlicher in den Blick. Viele Heranwachsende sind sich ihrer sozialen Benachteiligung bewusst und damit der indirekten Benachteiligung durch Stereotype Threat ausgesetzt, indem sie ein Stereotyp über eine soziale Gruppe, der sie selbst angehören, bestätigen, indem sie in dem, mit dem Stereotyp verbundenen Bereich, wirklich schwächere Leistungen erbringt. In diesem Sinne handelt es sich um eine indirekte Benachteiligung, die im Kontext von Prüfungssituationen zu einer Leistungsminderung führen (vgl. Murphy et al. 2007). Diesbezüglich führen Schofield und Alexander (2012, S. 66) aus:

„Stereotype Threat beeinflusst mit hoher Wahrscheinlichkeit die schulischen Leistungen, wenn Schülerinnen und Schüler bei anderen negative Stereotype über die intellektuelle Leistungsfähigkeit ihrer sozialen Gruppe vermuten.“

Auch wenn diesbezüglich professionell Tätige nicht per se als Verursacher dieser Benachteiligung betrachtet werden dürfen, können Einflüsse dieser Form nicht ausgeschlossen werden. Zugleich besteht bei Heranwachsenden aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status die Sehnsucht nach einem ‚normalen‘ Leben auf Basis einer Existenzgrundlage, die eine gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht. Dementsprechend nimmt die Familie eine zentrale Stellung in der Wahrnehmung der Heranwachsenden ein, wenn es sich auch um eine „idealisierte Vorstellung von Familie handelt, die oft

kaum etwas mit dem zu tun hat, was die Jugendlichen tatsächlich erleben“ (vgl. Calmbach 2019, S. 427). Heranwachsende aus prekären Lebenslagen sind sich ihrer strukturellen Begrenzungen bewusst, sie wissen aber auch, dass die angestrebte gesellschaftliche Gleichstellung an den Schulabschluss gekoppelt ist. Dropout-Erfahrungen und Misserfolgerfahrungen beeinflussen das Selbstwertgefühl negativ. Die daraus „resultierenden typischen materiellen, psychosozialen und gesundheitlichen Folgen“ können „die Chancen für eine Weiterqualifizierung oder einen Einstieg in den ersten Arbeitsmarkt noch zusätzlich verringern“ (Keim et al. 2019, S. 598). Lernende, die kontinuierlich negativen Fremd- und Selbstzuschreibungen ausgesetzt sind, können in ihrem Engagement gehemmt werden, sodass sie potenziell mögliche Opportunitäten des Kompetenzerwerbs nicht nutzen. Die Wahrnehmung der prekären Lebenssituation und „die oft mit den Eltern geteilten Erfahrungen eigener Überflüssigkeit und Nutzlosigkeit“ (Calmbach 2019, S. 429) beeinflussen die Entwicklung von Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit negativ. Diese Selbstselektionsprozesse, also die Einschätzung erforderlicher Leistungen nicht erbringen zu können, zeigen sich in empirischen Befunden bezüglich der schulischen als auch bei der beruflichen Partizipation (vgl. Gerhartz-Reiter 2019, 532 ff.).

Diese Befunde können in vorliegender Studie jedoch nicht geteilt werden (vgl. Kapitel 5 und 6 der vorliegenden Studie). Calmbach (2019, S. 429) verweist bezüglich der angestrebten Berufe darauf, dass Lernende aus prekären Familienverhältnissen sich einerseits sehr pessimistisch bezüglich ihrer beruflichen Perspektiven, andererseits auch unrealistisch optimistisch zeigen und führt dies auf mangelndes Orientierungswissen zurück. In beiden Fällen nehmen die Heranwachsenden wahr, dass die berufliche Perspektive nicht nur eine monetäre Dimension umfasst, sondern auch soziales Prestige beinhaltet (ebend.). Jugendlichen ist aber auch durchaus bewusst, dass schulische Defizite die beruflichen Perspektiven negativ beeinflussen können und versuchen dies durch Fleiß, Motivation und Verlässlichkeit auszugleichen. Sie zeichnet ein Veränderungsbedürfnis aus, also die Möglichkeit der individuellen Weiterentwicklung, die indirekt durch Bildung ermöglicht wird (El-Mafaalani 2012, S. 324 f.). Dieser Befund zeigt sich auch in der vorliegenden Studie, in der v.a. die handlungsleitenden Orientierungen des Idealtyps „Auftragserfüllung bedingt Selbstwirksamkeit“, an die die Bedeutsamkeit der eigenen Anstrengung gebunden ist (vgl. Teilkapitel 5.2.2 und 5.3.2). Der Gegenhorizont besteht demgegenüber in den Beobachtungen von Heranwachsenden aus schwierigen Lebenslagen, die am Beispiel älterer Heranwachsender erkennen, dass auch ein Schulabschluss keinen Ausbildungsplatz garantiert und eine abgeschlossene Ausbildung nicht zwangsläufig in eine (prestigeträchtige) Festanstellung mündet. Für diese Lernenden führt Calm-

bach aus, dass sie ihre bildungspartizipatorischen Anstrengungen auf ein Mindestmaß reduzieren. Da innerhalb des formalen Settings demzufolge kaum positive Rückmeldungen zu erwarten sind, ist die Anerkennung innerhalb der Peergroup von großer Bedeutung (vgl. Calmbach 2019, S. 430). Auch dieser Befund kann in der vorliegenden Studie bestätigt werden (vgl. Teilkapitel 5.2). Bildungsaspiration, Aufstiegsoptimismus und „Durchbeißer-Mentalität“ (Calmbach 2019, S. 432) stellen aber auch Ressourcen dar, die den Risikolebenslagen und erweiterten Risikolagen gegenüberstehen. In diesem Zusammenhang plädiert Butterwege dafür, soziokulturell bedingten Disparitäten der Bildungsbeteiligung durch ein integrales Gesamtkonzept zu begegnen, das einen gesetzlichen Mindestlohn „ohne Ausnahmen und in existenzsichernder Höhe, eine Ganztagsbetreuung für alle Klein- und Schulkinder, eine Gemeinschaftsschule und eine soziale Grundsicherung, die ihren Namen im Unterschied zu Hartz IV verdient, weil sie bedarfsgerecht, armutsfest und repressionsfrei ist“ umfasst (Butterwege 2019, S. 761). Einen vergleichbaren Ansatz fordert auch der Paritätische Armutsbericht 2019 (vgl. Pieper et al. 2019, S. 39 f.).

3.2.4 Zusammenfassung zu Bildungsdisparitäten und sozioökonomischem Status

Die exemplarisch vorgestellten Befunde aktueller quantitativer Studien zu dem Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status und der Bildungsbeteiligung sowie dem Kompetenzerwerb, verweisen auf den geringeren Erfolg von Heranwachsenden, deren Lebenswirklichkeit durch einen geringeren sozioökonomischen Status geprägt wird. Die zugehörigen Erklärungsansätze zur familiären Herkunft, den Ungleichheiten im formalen und non-formalen Setting und der Selbstwahrnehmung verweisen auf Ansätze, wie sich Misserfolg vor einer sozioökonomischen Betrachtungsweise erklären lässt. Hingegen fehlen differenzierte Befunde dazu, wie dieser prognostizierte Misserfolg in Erfolg überführt werden kann, wenn auch Calmbach (2019, S. 432 f.) hierzu Hinweise gibt.

3.3 Diskurslinien zu Bildungsdisparitäten und Migration

Im Anschluss an die ersten internationalen vergleichenden Kompetenzstudien, die das Staatsangehörigkeitskonzept durch ein Migrationskonzept ersetzen, griff auch der Mikrozensus 2005 für Deutschland dieses Erhebungskonzept auf. Hierdurch ergab sich eine signifikant neue Ausgangslage, denn

„eine Betrachtung, die sich allein auf Nationalitäten konzentriert, blendet aus, dass Einwanderer im juristischen Sinn häufig längst keine ‚Ausländer‘ mehr sind, weil sie vielfach bereits deutsche Pässe besitzen“ (Rauschenbach 2012, S. 9). Dementsprechend wies der sechste nationale Bildungsbericht – mit dem Schwerpunkt Migration – nicht nur mit 18,6 Prozent einen nicht-antizipiert hohen Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund⁴⁰ aus, sondern unterschied zudem nach der persönlichen oder innerfamiliären Migrationserfahrung und dem rechtlichen Status (vgl. Bildung in Deutschland 2006, S. 139 f.). Da der Anteil innerhalb der Altersgruppe unter 25 Jahren sogar bei 27,2 Prozent lag (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2006, S. 143), setzte sich der sechste nationale Bildungsbericht vertieft mit der Bildungspartizipation auseinander und zog das Resümee, dass in allen Bereichen eine Ungleichheit bestand. Diesbezüglich forderten die Autoren:

„Die Probleme von Zugewanderten und ihren Kindern beim Durchgang durch das deutsche Bildungssystem und beim Übergang in das Beschäftigungssystem sind unübersehbar; sie verlangen nach stärkeren und systematischeren Anstrengungen“ (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2006, S. 179).

Im Jahr 2018 hatten 24,1 Prozent der Bevölkerung in Deutschland einen Migrationshintergrund (vgl. Destatis 2019c, S. 45). Hierbei handelt es sich um eine junge Bevölkerungsgruppe. So verzeichnet der Datenreport 2018 für 36 Prozent der Kinder einen Zuwanderungshintergrund und hebt hervor, dass ihr Anteil bei den unter 3-Jährigen bei 39 Prozent liegt (vgl. Götsche 2018, S. 33). Dabei wird zwischen der ersten Generation (beide Elternteile und Kind im Ausland geboren), der zweiten Generation (beide Elternteile im Ausland geboren, Kind in Deutschland bzw. im jeweiligen OECD-Teilnehmerstaat geboren) und Kindern unterschieden, bei denen eine Elternteil im Ausland und ein Elternteil in Deutschland bzw. im jeweiligen OECD-Teilnehmerstaat geboren wurde (vgl. Weis et al. 2019, S. 134). Für Deutschland weist die PISA-Studie 2018 (vgl. Weis et al. 2019, S. 151) einen Anteil von 35,6 Prozent der 15-Jährigen mit einem Zuwanderungshintergrund aus (2009: 25,7 Prozent), wovon bei 13,4 Prozent ein Elternteil im Ausland geboren wurde (2009: 8,1 Prozent), 6,4 Prozent der ersten Generation (2009: 5,8 Prozent) und 15,8 Prozent der zweiten Generation angehören (2009: 11,7 Prozent). Bezüglich der Herkunftsländer bzw. der Ethnie der 15-Jährigen weist die PISA-Studie 2018 für die Staaten den ehemaligen Sowjetunion 6,1

40 Als Migrationshintergrund oder Zuwanderungshintergrund wird hierbei verstanden: „Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt“ (vgl. Statistisches Bundesamt 2018, Fachserie 1 Reihe 2.2, S. 4).

Prozent, für die Türkei 5,1 Prozent, Polen 2,6 Prozent und alle anderen Länder 21,8 Prozent aus (vgl. Weis et al. 2019, S. 151). Einen Überblick über alle Altersklassen hinweg ermöglichen die Ergebnisse des Mikrozensus 2018, der für 25,5 Prozent der Bevölkerung in Deutschland einen Migrationsstatus ausweist (vgl. Destatis 2018, S. 37). Innerhalb der Bevölkerung mit Zuwanderungshintergrund nehmen die Herkunftsstaaten Polen (11 Prozent), russische Föderation (7 Prozent) und Türkei (14 Prozent) eine besondere Rolle ein (vgl. Statistisches Bundesamt 2019a, S. 45).

Diese Zunahme erklärt sich darüber, dass Eltern mit Migrationshintergrund Kinder bekommen, die mit deutscher Staatsangehörigkeit in Deutschland geboren werden. Seit dem 1. Januar 2000 erwirbt ein in Deutschland geborenes Kind, dessen beide Eltern Ausländer sind gemäß §4 Abs. 3 StAG die deutsche Staatsbürgerschaft, sofern zum Zeitpunkt der Geburt ein Elternteil seinen „gewöhnlichen rechtmäßigen Aufenthalt seit acht Jahren in Deutschland hat und eine Aufenthaltsberechtigung oder seit drei Jahren eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis besitzt. Bis zur Volljährigkeit besteht eine doppelte Staatsbürgerschaft“ (Statistisches Bundesamt 2018, S. 18). So verfügen rund 72 Prozent der Kinder mit Zuwanderungshintergrund über einen deutschen Pass, nur 20 Prozent sind im Ausland geboren und zugewandert (vgl. Götsche 2018, S. 33). Innerhalb dieser wachsenden Teilpopulation zeigen sich heterogene Erfahrungen und Lebensbedingungen (vgl. hierzu auch die Befunde in Teilkapitel 4.4). Für diese Heranwachsenden konstatiert der 15. Kinder- und Jugendbericht weiterhin strukturelle Barrieren, innerhalb derer die Faktoren Geschlecht, Bildungsaspiration, familiäre Unterstützung und weitere Ressourcen interagieren (vgl. 15. Kinder- und Jugendbericht 2017, S. 11). Zwar sank gegenüber 2006 der Anteil der Heranwachsenden, die in bildungsbezogenen Risikolebenslagen aufwuchsen, auf 30 Prozent, trotzdem wachsen Kinder mit Migrationshintergrund weiterhin überproportional unter diesen Belastungen auf (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 5). Studien zur Bildungsbeteiligung und dem Kompetenzerwerb Lernender mit Zuwanderungshintergrund sind also immer vor dem Zusammenhang zwischen ihrem zunehmenden Anteil an den allgemeinbildenden Schulen ihrer bildungsbezogenen Benachteiligungen zu betrachten.

3.3.1 Migrationsbedingte Unterschiede hinsichtlich der Bildungsbeteiligung

Informationen zur Bildungsbeteiligung von Lernenden mit Zuwanderungshintergrund, differenziert nach der Zuwanderungsgeneration, weisen Erhebungen im Rahmen der PISA-Studien aus. Weis et al. (2019, S. 154) zeigen, dass deutliche Unterschiede bezüglich der Bildungsbeteiligung der Generati-

onen von Lernenden mit Migrationshintergrund bestehen. Während im Jahr 2018 43 Prozent der Lernenden ohne Zuwanderungshintergrund ein Gymnasium und 52,8 Prozent eine nichtgymnasiale Schulart⁴¹ besuchten, lag der Anteil unter den Lernenden mit Zuwanderungshintergrund bei 29,8 Prozent am Gymnasium und 66,4 Prozent an nichtgymnasialen Schularten. Betrachtet man die Lernenden mit Zuwanderungshintergrund nach der Generation der Zuwanderung, so besuchen nur 16,1 Prozent ein Gymnasium, jedoch 77,9 Prozent eine nichtgymnasiale Schulart. Lernende der zweiten Generation besuchen hingegen zu 30,3 Prozent ein Gymnasium, ihr Anteil stieg gegenüber 2009 um zehn Prozentpunkte. Den höchsten Prozentsatz von Lernenden mit Migrationshintergrund an Gymnasien nehmen Lernende mit einem im Ausland geborenen Elternteil ein (35,7 Prozent). Dennoch bleibt festzustellen, dass Lernende mit Zuwanderungshintergrund an Gymnasien unter- und an nichtgymnasialen Schularten überrepräsentiert sind. Die unterschiedliche Bildungsbeteiligung wirkt sich auch auf den Erwerb von Zertifikaten aus, so verfügen 16- bis 30-Jährige mit Migrationshintergrund „etwas seltener über einen Hochschulabschluss und haben häufiger keinen beruflichen Abschluss“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 5).

3.3.2 *Migrationsbedingte Unterschiede hinsichtlich des Kompetenzerwerbs*

Die Befunde der PISA-Studie 2018 zeigen nicht nur einen Zusammenhang zwischen dem geschlechterdifferenten Kompetenzerwerb in Deutschland, sondern verweisen auch auf den Zusammenhang zwischen dem Kompetenzerwerb und dem Zuwanderungshintergrund. Im Zentrum des Erkenntnisinteresses steht in PISA 2018 der Erwerb der Lesekompetenz. Diesbezüglich verweisen die Befunde von PISA 2018 darauf, dass im internationalen Vergleich der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der Lesekompetenz in Deutschland überdurchschnittlich ausgeprägt ist. Zudem ist der Unterschied der Lesekompetenz bei 15-Jährigen mit oder ohne Migrationshintergrund im Vergleich zu den anderen europäischen Staaten relativ groß. Im Vergleich zur PISA-Studie 2009 verschlechterte sich die mittlere Lesekompetenz der Jugendlichen, die zur ersten Generation zählen, signifikant, während sich die Lesekompetenz der Jugendlichen der zweiten Generation deutlich verbesserte (vgl. Weis et al. 2019, S. 129). Somit besitzt über die

41 Der Besuch der Hauptschule ist inzwischen zu einem Randphänomen geworden. Dies liegt insbesondere daran, dass die Hauptschule als Schulform bundesweit immer seltener wird und nur noch in Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen existiert.

Hälfte der 15-Jährigen der erster Zuwanderungsgeneration nur eingeschränkte Lesekompetenzen, die wiederum die Schlüsselkompetenz in allen Unterrichtsfächern und der gesellschaftlichen Teilhabe darstellt. Eine besondere Rolle spielt der Zusammenhang zwischen der sozioökonomischen Ausstattung des Elternhauses und dem Kompetenzerwerb. Diesbezüglich ist der Unterschied in Deutschland im Vergleich zu anderen europäischen Staaten besonders groß (vgl. Weis et al. 2019, S. 147). Weis et al. (2019, S. 130) weisen jedoch darauf hin, dass „die soziale Herkunft eine große Rolle bei der Erklärung der Leistungsdisparitäten von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund spielt“, diese „aber dennoch nicht vollständig erklären“ kann (vgl. hierzu auch Kiemer et al. 2017).

Eine besondere Rolle nehmen Heranwachsende der ersten Zuwanderungsgeneration ein, die Defizite in der Unterrichtssprache und demzufolge Schwierigkeiten bei der Partizipation an Bildungsangeboten haben. Im Vergleich von PISA 2009 und PISA 2018 ist der Anteil dieser 15-Jährigen von 26 Prozent auf 36 Prozent angestiegen, jedoch wuchs auch der zusätzliche Förderunterricht signifikant an (vgl. Weis et al. 2019, S. 124 f.). Bezüglich der Befunde zum Kompetenzerwerb von Lernenden mit Zuwanderungshintergrund zeigen sich auch die Ergebnisse des nationalen IQB-Bildungstrends 2018 an PISA 2018 anschlussfähig. Jugendliche aller Zuwanderungsgenerationen erreichen im Durchschnitt signifikant geringere Kompetenzen als ihre Mitlernenden ohne Migrationshintergrund. Dies Unterschiede sind bei Jugendlichen am stärksten ausgeprägt, die der ersten Zuwanderungsgeneration angehören. Henschel et al. führen dies darauf zurück, dass diese Heranwachsenden vermutlich nicht ihre gesamte Schullaufbahn im deutschen Regelschulsystem verbracht haben (vgl. Henschel et al. 2019, S. 302). Hinsichtlich der Lernenden, die der zweiten Zuwanderungsgeneration angehören, verweisen die Befunde auf eine signifikant positive Veränderung gegenüber 2012, für Lernenden mit einem im Ausland geborenen Elternteil verändern sich die mathematischen Kompetenzen hingegen im Vergleich zu 2012 nicht (vgl. Henschel et al. 2019, S. 302 f.). Auch in Biologie (vgl. Henschel et al. 2019, S. 307), Chemie (vgl. Henschel et al. 2019, S. 310) und Physik (vgl. Henschel et al. 2019, S. 313) zeigen die Befunde deutliche Kompetenznachteile für Lernende mit Zuwanderungshintergrund. Hierbei liegen die Kompetenzen von Lernenden mit zwei im Ausland geborenen Eltern jeweils deutlich unter denen von Lernenden mit einem im Ausland geborenen Elternteil. Der IQB-Bildungstrend erhebt aber auch die Herkunft der Lernenden mit Migrationshintergrund. Hierbei wird zwischen der Türkei, Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion, Polen, dem ehemaligen Jugoslawien und arabischen Staaten unterschieden. Alle übrigen Herkunftsländer werden in der Gruppe ‚anderes Land‘ subsummiert (vgl. Henschel et al. 2019, S. 317). Bezüglich der

Kompetenzen in Mathematik zeigen die Befunde der Studie, dass Lernende mit Zuwanderungshintergrund über geringere Kompetenzen verfügen als Lernende ohne Zuwanderungshintergrund. Ausnahmen bilden die Jugendlichen, bei denen ein oder beide Elternteile aus den Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion stammen. Diese unterschieden sich hinsichtlich der Kompetenzen, wie auch 2012, nicht signifikant von Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund. Im Gegensatz dazu haben sich die Disparitäten bei Lernenden mit zwei arabischstämmigen Elternteilen signifikant vergrößert (vgl. Henschel et al. 2019, S. 317). Bezüglich der Kompetenzen in Chemie, Biologie und Physik zeigen die Befunde für fast alle Herkunftsgruppen signifikante Nachteile gegenüber Lernenden ohne Migrationshintergrund, wobei die geringste Differenz für Lernende mit Elternteilen aus Polen und der ehemaligen Sowjetunion, die größten Disparitäten hingegen für Lernende mit Elternteilen aus der Türkei und arabischen Staaten bestehen (vgl. Henschel et al. 2019, S. 319). Wie bereits ausgeführt, zeigen die Daten der PISA-Studie 2018, dass grundlegende Kenntnisse in den Kompetenzbereichen Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften OECD-weit von 70 Prozent der Lernenden ohne Migrationshintergrund, jedoch nur von 50 Prozent der Lernenden der ersten Generation erworben wurden. An dieser Stelle setzt die PISA-Sonderauswertung zur Resilienz von Lernenden mit Migrationshintergrund an, die auf den Daten der PISA-Studie 2015 (vgl. Schleicher und Belfali 2016) basiert. Hierbei wird untersucht, welchen Herausforderungen die Heranwachsenden begegnen, welche Unterstützungsleistungen zur Verfügung stehen und wie sie genutzt werden oder anders formuliert: Wie erfolgreich Lernende sind, hängt nicht zuletzt von ihrem Wohlbefinden im formalen Setting ab. Zentrale Befunde sind diesbezüglich, dass Lernende mit Zuwanderungshintergrund, vor allem aber jene der ersten Generation, zahlreichen Benachteiligungen ausgesetzt sind, die sich auf ihre schulischen Leistungen und ihr allgemeines Wohlbefinden auswirken. Hierbei heben die Forscher als eine der Ursachen die mangelnde Beherrschung der im Gastland gesprochenen Sprache hervor. Diese kann auch die Auswirkungen anderer Benachteiligungsursachen verstärken, „such as having migrated after the age of 12, lack of parental support, studying in a disadvantaged school or attending a school with a poor disciplinary climate“ (vgl. OECD 2018, S. 25). Je größer die sprachliche Distanz zwischen der zu Hause gesprochenen Sprache und der Unterrichtssprache ist, desto unwahrscheinlicher wird es, dass ein Schüler die Grundkenntnisse der Schule erreicht und ein Zugehörigkeitsgefühl zur Schule zeigt. Dieses Zugehörigkeitsgefühl ist jedoch wichtig, da die Heranwachsenden viel Zeit in der Schule verbringen und aus der Identifikation Motivation entstehen kann, welche eine bedeutsame Rolle für den schulischen Erfolg besitzt:

„In many cases, people with less talent, but greater motivation to reach their goals, are more likely to succeed than those who have talent but are not capable of setting goals for themselves and to stay focused on achieving them“ (OECD 2018, S. 73).

Im OECD-Durchschnitt gaben 64 Prozent der Lernenden ohne Zuwanderungshintergrund und 71,1 Prozent der Lernenden der ersten Generation an, die Besten sein zu wollen, was auch immer sie anstreben. Demgegenüber lag der Anteil in Deutschland für die Lernenden ohne Migrationshintergrund lediglich bei 39 Prozent und bei Lernenden der ersten Generation bei 54,89 Prozent (vgl. OECD 2018, S. 74). Ein Befund, der generell an Studien zum ‚Immigrant Optimism‘ (vgl. Becker und Gresch 2016) anschlussfähig ist, wenn auch die Werte weit unter dem Durchschnitt liegen.

Aus allen Faktoren (schulisches, soziales, emotionales und motivationales Wohlbefinden), die für den Bildungserfolg förderlich erscheinen, berechnet sich der Wert für die Resilienz. Diesbezüglich schränken die Autoren der Studie jedoch ein, dass

„on average, students with an immigrant background are less likely to attain baseline academic proficiency and levels of social and emotional well-being, in other words many students with an immigrant background do not overcome their disadvantage“ (OECD 2018, S. 75 f.).

Um die Lernenden mit Migrationshintergrund zu unterstützen mahnen die Autoren der Studie an:

„While education systems clearly can and should play a role in promoting the well-being of students with an immigrant background, their role should be seen in light of a broad and coordinated effort encompassing the education, health, social and welfare systems and potentially involving partnerships between schools, hospitals, universities and community organisations“ (OECD 2018, S. 27).

Um einen Einblick in die sozioemotionale Integration zu erhalten, also ob zugewanderte Lernende sich innerhalb der Klassengemeinschaft angenommen fühlen und mit ihrer Schule insgesamt zufrieden sind, wurde im IQB-Bildungstrend 2018 auch die wahrgenommene soziale Eingebundenheit und allgemeine Schulzufriedenheit untersucht. Hierbei zeigen die Befunde, dass „Jugendliche sich weitgehend unabhängig von ihrem Zuwanderungshintergrund gut in ihre Klasse integriert fühlen und insgesamt zufrieden mit ihrer Schule sind“ (Henschel et al. 2019, S. 325 f.).

Fasst man die Befunde von PISA 2018 und IQB-Bildungstrend 2018 bezüglich der zugewanderungsbedingten Disparitäten hinsichtlich des Kompetenzerwerbs pointiert zusammen, so zeigt sich, dass deutliche Unterschiede zu den Lernenden ohne Migrationshintergrund bestehen. Innerhalb der Ler-

nenden mit Migrationshintergrund weichen die Befunde zum Kompetenzerwerb in den untersuchten Fächern in Abhängigkeit zur Immigrationsgeneration ab, wobei die größten Disparitäten bei Lernenden der ersten Generation bestehen. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass insbesondere die sozioökonomische Lage der Familie, das elterliche Bildungsniveau und die mehrheitlich gesprochene Sprache von zentraler Bedeutung sind. Bezüglich der Befunde zu den verschiedenen Generationen mahnen Ramirez und Dohmen vor der Gefahr der Ethnisierung von geringer Bildung: „Wenn diese Differenzierung nicht vorgenommen wird, besteht das Risiko, die durchschnittlich niedrigere Bildungsleistungen bei Menschen mit Migrationshintergrund auf die Gruppe in ihrer Gesamtheit zu übertragen. Dieses Risiko erhöht sich, wenn sonst keine weiteren Variablen, die sich mit den Lebensbedingungen beschäftigen, untersucht werden. Hierbei entsteht die Gefahr, niedrigere Bildungsleistungen mit dem Merkmal Migrationshintergrund direkt in Verbindung zu bringen und zu erklären“ (Ramirez und Dohmen 2019, S. 413). Vor dem Hintergrund der öffentlichkeitsmedialen Rezeption der Befunde quantitativer Studien besteht somit die Gefahr, dass „Benachteiligungen bei dieser Bevölkerungsgruppe naturalisiert werden und unter anderem das durchschnittlich geringe Bildungsniveau (der Eltern) als generalisierbare Eigenschaft angenommen wird“ (Ramirez und Dohmen 2019, S. 414, Hervorheb. im Original). Auch Sitter (2017, S. 157) warnt davor, dass der Begriff „Kinder mit Migrationshintergrund zu einer allgemeinen Projektionsfläche für (Re)Problemmatisierungen im Bildungsbereich wird“ und sich diesbezüglich „die Bedeutung von Kindern mit Migrationshintergrund spezifisch formt, füllt und zeitgleich entleert“.

3.3.3 *Erklärungsansätze hinsichtlich der migrationsbezogenen Unterschiede*

Empirische Studien, die sich auf Erklärungsansätze hinsichtlich der migrationsbezogenen Disparitäten beziehen, sind durch das Spannungsfeld geprägt, auf das Weis et al. hinweisen – die soziale Herkunft stellt einen bedeutsamen Grund der Erklärung der Disparitäten der Bildungspartizipation von Lernenden mit Migrationshintergrund dar, kann diese aber nicht vollständig erklären (Weis et al. 2019, S. 130). Die Complexity Theory (vgl. Walby 2007) geht davon aus, dass die Reduktion auf eine Ungleichheitsachse bei der Betrachtung von Bildungsdisparitäten zu nicht erklärbaren Befunden führt. Dies versuchen intersektionale Ansätze (vgl. Crenshaw 1989) zu umgehen, indem „soziale Kategorien wie Gender, Ethnizität, Nation, ‚Rasse‘ oder Klasse nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren ‚Überkreuzungen‘, ‚Verwobenheiten‘ oder ‚Verquickungen‘ analysiert werden

müssen“ (Walgenbach 2011, S. 133). Sie wenden sich also einerseits gegen den Versuch, die Entstehung von Ungleichheiten jeweils nur über eine Ungleichheitsachse erklären zu wollen und andererseits eine additive Perspektive einzunehmen. Demzufolge werden das gleichzeitige Zusammenwirken und die Wechselwirkungen von sozialen Ungleichheiten und kulturellen Differenzen in den Blick genommen. Daher setzen aktuelle arbeitsmarktökonomische, sozial- und erziehungswissenschaftliche Erklärungsansätze, als auch die Migrationsforschung, an diesem Spannungsfeld an.

Bildungsdisparitäten und rechtlicher Status der Immigrationsgenerationen

In den bisher dargelegten Befunden zeigen sich signifikante Unterschiede bezüglich des Kompetenzerwerbs und der Bildungsbeteiligung zwischen den einzelnen Immigrationsgenerationen. Aus diesem Grund nehmen Felfe et al. (2019) den Zusammenhang zwischen Staatsbürgerschaft und Bildungsdisparitäten als Erklärungsansatz aus arbeitsmarktökonomischer Perspektive in den Blick. Wie bereits ausgeführt, erlaubt die Reform des Staatsbürgerschaftsrechts, dass ab dem 1. Januar 2000 Kinder ausländischer Eltern mit der Geburt die deutsche Staatsbürgerschaft erwerben, sofern ein Elternteil mindestens acht Jahre in Deutschland gelebt hat und einen unbefristeten Aufenthaltstitel besitzt. Felfe et al. vergleichen, auf Basis der Schuleingangsuntersuchungen und Schulregisterdaten des Bundeslandes Schleswig-Holstein, Lernende derselben Klassenstufe, die vor oder nach dem Stichtag geboren wurden. Während 20 Prozent der Kinder des Geburtsjahres 1999 die deutsche Staatsbürgerschaft bei der Geburt erhielten, waren es im Jahr 2000 72 Prozent (vgl. Felfe et al. 2019, S. 7). Die Befunde zeigen, dass Kinder, die nach dem Stichtag die deutsche Staatsbürgerschaft bei der Geburt erwarben, häufiger den (nicht-verpflichtenden) Kindergarten besuchten:

„As a consequence, the preschool enrollment gap between immigrant children and their native peers, of whom 95.4% were enrolled in preschool, almost closed“ (Felfe et al. 2019, S. 24).

Diese Kinder sprachen besser fließendes Deutsch (von 58,0 Prozent auf 61,5 Prozent) und waren sozio-emotional weiterentwickelt. Das Schuleintrittsalter verringerte sich im Vergleich um 1,6 Monate, sodass sich der Anteil der Kinder, die mit 5 statt 6 Jahren in die Grundschule eintraten, mit 8,7 Prozent mehr als verdoppelt (vgl. Felfe et al. 2019, S. 26). Einerseits bedeutet ein späterer Schuleintritt einen Zugewinn an Reife. Andererseits kann ein vorzeitiger Schuleintritt von Vorteil sein, wenn Kinder in der Schule mehr lernen als im Elternhaus. Diesbezüglich weisen Felfe et al. (2019, S. 26) darauf hin, dass für Kinder mit Zuwanderungshintergrund, “who have relatively high

rates of social and economic disadvantages in their families, an earlier integration into the school system may indeed be beneficial. Moreover, parents may be encouraged or even forced to become more involved in their children's education if children are enrolled earlier in school.“ Zudem stieg der Anteil der Kinder, die eine Empfehlung zum Besuch des Gymnasiums erhielten, um 6,8 Prozentpunkte, der Anteil der Kinder, die ohne Empfehlung das Gymnasium besuchten, stieg um 6 Prozentpunkte (vgl. Felfe et al. 2019, S. 28). In diesem Sinne nehmen die Autoren an, dass die Einführung der deutschen Staatsbürgerschaft qua Geburt die Eltern dazu motivierte, ihren Kindern ähnliche Bildungschancen wie Kindern aus einheimischen Familien zu bieten.

Bildungsdisparitäten und Geschlecht der Heranwachsenden mit Zuwanderungshintergrund

Einen weiteren Erklärungsansatz stellt der Zusammenhang zwischen der Bildungspartizipation Lernender mit Migrationshintergrund und ihrem Geschlecht dar. Hierbei wurden und werden unterschiedliche Annahmen getroffen, zum Beispiel traditionelle Geschlechterrollenorientierungen, die Wahrnehmung von Marginalisierungserfahrungen oder der Zusammenhang zwischen der sozioökonomischen Lage der Familie und geschlechtsstereotypen Sozialisationsbedingungen (vgl. hierzu die Darstellung von Segeritz et al. 2010, S. 167 f.). Im Zentrum derartiger Ansätze steht zudem meist eine Fokussierung auf die Herkunftsstaaten, insbesondere Polen, die Nachfolgestaaten der Sowjetunion und die Türkei. Empirische Befunde verweisen darauf, dass die geschlechtsspezifischen Muster von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund aus Polen und den Nachfolgestaaten der Sowjetunion sich kaum von denen von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund unterscheiden. Signifikante Geschlechterdifferenzen bezüglich der elterlichen Unterstützung bei Hausaufgaben, der Lesekompetenz, der Einstellung der Jugendlichen zur Schule und der Bildungsaspiration bestehen jedoch bei Heranwachsenden mit türkischem Hintergrund. Segeritz et al. (2010, S. 182 ff.) verweisen darauf, dass in türkischstämmigen Familien Mädchen im Vergleich zu Jungen signifikant stärker bei Hausaufgaben unterstützt werden und eine positivere Einstellung zur Schule besitzen. Sie sind den Jungen im Lesen überlegen, weisen aber keine höhere Bildungsaspiration auf als Jungen türkischer Herkunft. Im Vergleich zu Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund bestehen jedoch keine Unterschiede. Türkische Mädchen besuchen häufiger das Gymnasium und erreichen häufiger das Abitur als türkische Jungen. Siegert und Roth (2013, S. 68) sehen als Erklärungsansatz einerseits, dass türkische Jungen weniger wegen der eigenen Leitung, sondern eher

aufgrund elterlicher Bemühungen das Gymnasium besuchen und den dortigen Leistungsanforderungen nicht entsprechen und in andere Schularten wechseln. Andererseits könnte ein ab der Pubertät an traditionellen Männlichkeitsbildern orientiertes Verhalten zum schulischen System unpassend sein. Türkischstämmige Mädchen setzen ihre im Vergleich zu türkischen Jungen besseren schulischen Leistungen seltener im Sinne der Berufswahl oder der Bildungspartizipation im Tertiärbereich um (Segeritz et al. 2010). Besonders im mittleren und höheren Dienstleistungssektor sind Migrantinnen deutlich unterrepräsentiert (vgl. Granato 2003). Die Befunde zu Lernenden mit Zuwanderungshintergrund verweisen insgesamt darauf, dass Geschlechtsidentitäten multidimensional gelagert und insgesamt weniger von der nationalen oder ethnischen Herkunft geprägt sind als von bildungsbezogenen Einstellungen und motivationalen Merkmalen (vgl. Westphal 2004, Idema und Phalet 2007, Segeritz et al. 2010, Tepecik 2010). Zudem sind die verschiedenen Generationen der Zuwanderung in den Blick zu nehmen. So scheinen weibliche Lernende mit Zuwanderungshintergrund der zweiten und dritten Generation flexibel auf die Problemlagen und Anforderungen der Ausnahmegesellschaft zu reagieren. Wahrgenommene Informationsdefizite werden durch die Unterstützung von Peers und Geschwistern reduziert, da diese das Bildungssystem und den Arbeitsmarkt besser kennen als die Elterngeneration (vgl. Weißmann 2016, S. 216). „Gerade, wenn es sich dabei um ältere bildungserfolgreiche Geschwister handelt, üben diese einen enormen Einfluss auf die Bildungsmotivation der übrigen Geschwister aus und fungieren oft als Orientierungs- und Bezugspersonen im Bereich Schule und Leistung“ (Tepecik 2010, S. 277). Dies spiegelt sich auch in den, im Vergleich zu den männlichen Lernenden mit Migrationshintergrund, besseren und höheren Bildungsabschlüssen wider. (vgl. Westphal 2004, Weißmann 2016).

Bildungsdisparitäten und ethnisch differente Bildungsaspiration

Zahlreiche (quantitative) Studien setzen sich mit der Wirksamkeit elterlicher Interventionen auf den Bildungserfolg auseinander (vgl. Roth et al. 2010, Bartscher 2013, Schu 2014, Westphal 2014, Lichtenfeld und Gniewosz 2018). Meta-Studien, die auf der Auswertung vorangehender Studien basieren, zeigen die Bedeutsamkeit der elterlichen Unterstützung und Begleitung des Lernprozesses. Hierbei werden hohe Effektstärken für die Erwartungen der Eltern an den Bildungserfolg ihrer Kinder festgestellt, sofern zwischen Eltern und Lernenden ein guter Austausch über schulische Belange etabliert ist (vgl. Hattie 2013, Castro et al. 2015). Der in diesen Befunden zum Ausdruck kommenden großen Bedeutung der elterlichen Bildungsaspiration für die erfolgreiche Bildungspartizipation der Heranwachsenden (vgl. Teilkapitel

6.2.1), stehen bezüglich der Familien mit Zuwanderungshintergrund in Deutschland widersprüchliche Befunde gegenüber. Migrant*innen, die ihre Heimat nicht aufgrund von Zwängen, sondern aus wirtschaftlichen Gründen verlassen, verbinden mit dem Zielland oft die Hoffnung auf eine Verbesserung des eigenen Lebensstandards und des sozialen Aufstiegs für sich selbst als auch für die nachwachsende Generation (vgl. Zölch et al. 2009). Hierzu zeigen empirische Befunde, dass einerseits Bildungsaspirationen in Familien mit Zuwanderungshintergrund oft deutlich ausgeprägter sind als in Familien ohne Zuwanderungshintergrund (vgl. Becker 2010, Tepecik 2010, Carnicer 2017). Dies verweist auf den hohen Stellenwert der Herkunftsfamilie als prägende Sozialisationsinstanz als auch als Ressource für den Bildungserfolg. Die Familie vermittelt intergenerationale Bildungsaufträge, die von den Heranwachsenden als Normalität rezipiert werden (Tepecik 2010, S. 262), ein Befund, den auch die Studie von Carnicer zeigt (Carnicer 2017, S. 295). So besuchen beispielsweise Lernende mit Migrationshintergrund mit höherer Wahrscheinlichkeit anspruchsvollere Bildungseinrichtungen als Lernende ohne Zuwanderungshintergrund, obwohl der sozioökonomische Hintergrund und die schulischen Leistungen vergleichbar sind (vgl. Becker und Gresch 2016, S. 110). Dennoch sind die eigentlichen schulischen Leistungen schwächer ausgeprägt als die der Lernenden ohne Migrationshintergrund (vgl. Teilkapitel 3.2.2). Dieses Phänomen wird in der Literatur auch als Aspiration-Achievement-Paradoxon bezeichnet. Diesbezügliche Erklärungsansätze bestehen in Form des Zuwanderungsoptimismus, der Informationsdefizite, der variierenden Bezugsrahmen, der wahrgenommenen Diskriminierung, der ethnischen Netzwerke und des sozialen Kapitals sowie des relativen Statusermotivs mit Bezug zum Herkunftsland (ausführlich hierzu: Relikowski et al. 2012, Becker und Gresch 2016, S. 82 ff.). Jedoch stehen der Bildungsaspiration auch institutionelle Hemmnisse gegenüber, wie etwa die mangelnde interkulturelle Öffnung von Schulen, zu wenige Elternbildungsangebote oder falsche Schulempfehlungen (vgl. Barz et al. 2015, Esser 2016). Diesbezüglich empfehlen Siegert und Olszenka, dass berücksichtigt werden sollte „in welchem Umfang diese jeweils auf ökonomische (z. B. Geld, um Nachhilfe bezahlen zu können), soziale (z.B. Freunde und Verwandte, die hilfreiche Informationen zur Verfügung stellen oder Nachhilfe geben können) und kulturelle (z.B. schulrelevantes [Vor-] Wissen) Ressourcen zurückgreifen können. Dabei stellt die Beherrschung der deutschen Sprache, als ein Teilaspekt der kulturellen Ressourcen, eine Herausforderung dar, die nicht nur sozialschicht- sondern speziell migrationspezifisch ist“ (Siegert und Olszenka 2016, S. 563 f.).

Bildungsdisparitäten und familiär gesprochene Sprache

Einen weiteren Erklärungsansatz zu den Bildungsungleichheiten von Lernenden mit Zuwanderungshintergrund stellt die Rolle der Sprache dar (vgl. Teilkapitel 2.1), die mehrheitlich innerhalb der Familie gesprochen wird. Kempert et al. (2016, S. 158 f.) unterscheiden diesbezüglich zwischen der Muttersprache (L1) und der Sprache des Aufnahmelandes, die von Lernenden mit Migrationshintergrund oft als Zweitsprache (L2) erworben wird. Insbesondere Eltern, die selbst der Immigrationsgeneration 1 angehören, können ihren Kindern kaum beim Erwerb der Zweitsprache helfen, selbst wenn sie über hohe Kompetenzen in der Beherrschung der Muttersprache verfügen. Dies zeigt sich auch im empirischen Material der vorliegenden Studie (vgl. Teilkapitel 4.4). Heimken (2015, S. 36) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass Lernende nicht „von dem im bourdieuschen Sinne höheren kulturellen Kapital profitieren“ können. Die Beherrschung der Sprache des Zuwanderungslandes wirkt sich auf verschiedene Ebenen der Bildungspartizipation aus. So werden Kinder mit Migrationshintergrund häufiger aufgrund ihrer als zu schwach beurteilten Deutschkenntnisse von der Einschulung zurückgestellt (vgl. Becker und Biedinger 2006), abermals eine Parallele zum Diskurs über die Bildungspartizipation von ‚Ausländerkindern‘ in den 1960er Jahren (vgl. Teilkapitel 2.1). Ein positiver Einfluss auf die Zweitsprachkompetenzen wird jedoch dem Besuch eines Kindergartens zugeschrieben. Kratzmann und Schneider (2009, S. 228f.) gehen davon aus, dass Kinder mit Zuwanderungshintergrund dort mehr kompensatorische Lerngelegenheiten haben als Kinder, die zuhause betreut werden. Auch die Beteiligung am Unterricht und der Erwerb von Kompetenzen wird durch die Beherrschung der Unterrichtssprache maßgeblich beeinflusst. Erstens bildet die ausreichende Hör- und Lesekompetenz eine zentrale Voraussetzung für das Verstehen der Unterrichtsinhalte. Darüber hinaus stellt zweitens die Beherrschung der komplexeren Bildungssprache eine Herausforderung dar. Hierbei wird angenommen, dass Lernende mit eingeschränkten bildungssprachlichen Kompetenzen nicht in der Lage sind den Erklärungen und Anweisungen der Lehrkraft zu folgen und damit die Lerngelegenheit nicht bestmöglich für sich nutzen zu können (vgl. Prediger 2013). Drittens muss die jeweilige Fachsprache beherrscht werden, die einerseits Begriffe umfasst, die im alltäglichen Sprachgebrauch nicht verwendet werden, andererseits auch Ausdrücke beinhaltet, die im fachspezifischen Kontext eine andere Bedeutung besitzen als in der Alltagssprache (vgl. Kempert et al. 2016). Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen den mathematischen Kompetenzen und der Unterrichtssprache Deutsch zeigen exemplarisch, dass hierbei ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Sprachkompetenz (L2) und den fachlichen Kompetenzen

besteht (vgl. Heinze et al. 2011, Paetsch et al. 2015). Nimmt man vor diesem Hintergrund die Befunde zur Bildungsbeteiligung (vgl. Weis et al. 2019, S. 154) in den Blick, liegt es nahe, die Disparitäten zwischen Lernenden mit und ohne Zuwanderungshintergrund direkt an die Beherrschung der Zweitsprache rückgebunden zu sehen. Kempert et al. (2016, S. 175) verweisen jedoch darauf, dass die sprachliche Leistung nur indirekt die Chance beeinflusst ein Gymnasium zu besuchen und dies „vollständig anhand von Indikatoren schulischer Leistung sowie sozioökonomischer und kultureller Ressourcen“ erklärt werden kann. Einflüsse der Beherrschung der Zweitsprache können für das Fach Deutsch und indirekt über Leistungen in Sachfächern angenommen werden (ebend.). Eine besondere Rolle innerhalb der Lernenden mit Zuwanderungshintergrund nehmen jedoch die türkischstämmigen Heranwachsenden ein, deren sprachliche Disparitäten „auch nach Kontrolle von sozioökonomischen und bildungsbezogenen Hintergrundmerkmalen feststellbar“ sind (Kempert et al. 2016, S. 224). Zusammenfassend verweisen die Befunde darauf, dass die Beherrschung der im Zuwanderungsland gesprochenen Sprache einen signifikanten und vermutlich kumulativen Einfluss auf den Bildungserfolg von Lernenden mit Zuwanderungshintergrund ausübt (ebend.). Befunde zum Zusammenhang zwischen der mehrheitlich im Elternhaus gesprochenen Sprache (L1) und der Zweitsprache (L2) sind indifferent. Basierend auf einer Auswertung von acht internationalen Studien verweisen Kempert et al. (2016, S. 192 f.) darauf, dass einerseits die Muttersprache die Zweitsprache hinsichtlich der basalen Lesefähigkeit und phonologischen Bewusstheit positiv beeinflusst. Andererseits verweisen Befunde aber auch darauf, dass Mutter- und Zweitsprache in einer Konkurrenzsituation zu einander stehen und so beispielsweise den Wortschatz negativ beeinflussen. Heimken mahnt in diesem Zusammenhang an, dass die Entkopplung des Zusammenhangs zwischen dem elterlichen Bildungsstatus und der Sprachkompetenz der Lernenden mit Zuwanderungshintergrund die „hohe Verantwortung wie auch das Versagen sekundärer Sozialisationsinstanzen bei der Sprachvermittlung“ unterstreicht (Heimken 2015, S. 37).

Bildungsdisparitäten und (ethnisch) bedingte Habitustransformation

Ein zentraler Ansatz intersektionaler Studien zu Bildungsaufstiegen stellt die Betrachtung des Habitus beziehungsweise dessen Transformation dar. Bourdieu verweist diesbezüglich darauf:

„Wahrscheinlich können die, die sich in der Gesellschaft ‚am rechten Platz‘ befinden, sich ihren Dispositionen mehr und vollständiger überlassen oder ihnen vertrauen (...) als die, die – etwa als soziale Auf- oder Absteiger – Zwischenpositionen einnehmen; diese wiederum haben mehr Chancen, sich dessen bewußt zu werden, was sich für

andere von selbst versteht, sind sie doch gezwungen, auf sich achtzugeben und schon die ‚ersten Regungen‘ eines Habitus bewußt zu korrigieren, der wenig angemessene oder ganz deplatzierte Verhaltensformen hervorbringen kann“ (Bourdieu 2001, S. 209).

Habitustransformationen können demnach durch Situationen ausgelöst werden, in denen bisherige Routinen in Frage gestellt werden, beispielsweise durch eigene Migrationserfahrung oder der fehlenden Passung zwischen elterlicher Sozialisation und der umgebenden Mehrheitsgesellschaft (vgl. Teilkapitel 3.2.3). In diesem Sinne lassen sich auch Bildungsprozesse als Habitustransformationen beschreiben, die auf Bildungsprobleme und Bildungspotenziale rekurren (vgl. Koller 2018, S. 168 f.). In diesem Sinne stellen Bildungsprobleme Anlässe dar, in denen das Welt- und Selbstverständnis in Frage gestellt wird und eine Transformation einleiten (vgl. hierzu auch die Befunde in Teilkapitel 5.1 vorliegender Studie). Begünstigende Bedingungen und Ressourcen, die eine solche Transformation ermöglichen, bilden die Bildungspotenziale. Die spezifische Ausprägung dieser Bildungsprobleme und Bildungspotenziale im Rahmen der Habitustransformation bei türkistämmigen Bildungsaufsteigern zeigen die Studien von Tepecik (2011), El-Mafaalani (2012), Carnicer (2017), Kamis (2017) und Aydın-Canpolat (2018). Die Befunde verweisen darauf, dass sich Bildungsprobleme aus der hohen Bildungsaspiration und der besonders engen Familiensolidarität ergeben. Diese wirken sich nicht nur auf die Überwindung der Herausforderungen des Bildungsaufstiegs aus, sondern auch auf den Erhalt des intergenerationalen Zusammenhalts. Der unsichere Ausgang der Bildungspartizipation stellt die eigenen Fähigkeiten und Selbstdeutungsmuster in Frage (vgl. Carnicer 2005, S. 306 f., Kamis 2017, S. 180 f.), was an sich als ein Bildungspotenzial angesehen werden kann. Zugleich wird im Aufstiegsprozess die gesamte Familie einbezogen, wodurch sich die Familienkultur transformiert und die Differenz zwischen der inneren Sphäre (Familie und ethnischer Community) und der äußeren Sphäre (Bildungsinstitutionen und Mehrheitsgesellschaft) verflüssigt wird (vgl. Tepecik 2011, S. 258 f., El-Mafaalani 2012, S. 320, Aydın-Canpolat 2018, S. 250 f.). Bildungsaufstiege finden also in einem Spannungsfeld statt, in welchem einerseits sich das Individuum von einer innerfamiliären Sozialität distanzieren, die stark an Loyalität gebunden ist, andererseits sich diese Erwartungen der Herkunftsfamilie auch im Zuge des Bildungsaufstiegs modifizieren. (vgl. hierzu Teilkapitel 5.2 vorliegender Studie). Ringler und Möller betrachten dies als intergenerationale Aushandlungsprozesse in Transmissionsphasen, in denen Wechselwirkungen zwischen den elterlichen Erwartungen und dem eigenen Erfahrungshorizont bestehen (vgl. Ringler und Möller 2017, S. 173). Diese beeinflussen auch den Kontakt zur ethnischen Community, der bestehen bleibt, sukzessive aber an

Bedeutung verliert. Kamis (2017, S. 180) stellt beispielsweise diesbezüglich fest, dass Eltern bewusst den Wohnort in einem Quartier wählen, in dem wenige Zugewanderte leben, „damit die Kinder Deutsch lernen oder in Kontakt mit Deutschen kommen“. Dieser Befund konnte auch in der vorliegenden Studie getroffen werden (vgl. Teilkapitel 5.2.2). Zugleich verweisen die Befunde darauf, dass der Bildungsaufstieg nicht im Sinne einer Integration, also der gezielten Auflösung der Differenz zur äußeren Sphäre oder Bildungspartizipation betrachtet wird, sondern vor einem meritokratischen Hintergrund. Kamis schlägt in diesem Zusammenhang vor, von ‚Aufstiegsaspiration‘ zu sprechen, da durch die Bezeichnung ‚Bildungsaspiration‘ suggeriert werde, „dass Wünsche nach Bildung als solcher bestünden, die quasi automatisch zu sozialem Aufstieg führen würden, aber erstens kann man sozial aufsteigen, ohne einen Wunsch nach Bildung zu verspüren, und zweitens trifft es in der Realität sicherlich nicht immer zu, dass eine höhere oder gar tertiäre Bildung ausreicht, um einen sozialen Aufstieg zu erleben“ (Kamis 2017, S. 194). Die Befunde verweisen aber auch darauf, dass das Bildungspotenzial weniger von den sozioökonomischen Ressourcen gekennzeichnet ist, als von der Bereitschaft des Individuums, sich von habituellen Mustern der Herkunftsfamilie zu distanzieren (vgl. El-Mafaalani 2012, S. 321, Carnicer 2015, S. 306, Aydin-Canpolat 2018, S. 250 f.).

Bildungsdisparitäten und ethnisch bedingte Diskriminierung

Auch der Zusammengang von Diskriminierung und ethnischen Disparitäten der Bildungspartizipation stellt einen Erklärungsansatz dar. So stellt Nold fest:

„Während sozial besser gestellte, bildungsnahe Familien sowie Familien ohne Migrationshintergrund das Potenzial ihrer Kinder stark ausschöpfen, liegen bei bildungsfernen, sozial schwachen Familien sowie Familien mit Migrationshintergrund oftmals Begabungsreserven brach. Soziale Ungleichheiten reproduzieren sich über Generationen hinweg“ (Nold 2010, S. 149).

Die Befundlage zur Diskriminierung aufgrund sozioökonomischer Disparitäten (vgl. Teilkapitel 3.2.3) überschneidet sich hierbei mit zuwanderungsbedingten Disparitäten. Bereits die Zuschreibung als ‚Ausländer‘ scheint die Assoziation mit dem negativ geprägten (medialen) Diskurs über ‚Ausländer‘ und ‚Ausländerprobleme‘ zu implizieren (vgl. Rose 2014, S. 414). In ihrer Untersuchung zu Diskriminierung von Lernenden mit Migrationshintergrund in Berlin zeigen Becker und Beck (2012, S. 149), dass keine statistische Diskriminierung bei der Leistungsbeurteilung vorliegt, wohl aber die Benachteiligung auf den, den einzelnen ethnischen Gruppen zugeschriebenen, Defizi-

ten beruht: „Für alle diese Dimensionen des Bildungserfolgs sind bei Kontrolle des Geburtslandes die meisten Migrantengruppen gegenüber den deutschen Schulkindern im Nachteil. Besonders augenfällig ist dies für die Notengebung und Bildungsempfehlung“. Büker und Rendtorff gehen hierbei von Deutungsmustern professionell Tätiger (hier im Grundschulbereich) aus, die sich auf die pädagogische Situation der Lernenden auswirken. Weibliche Lernende mit Migrationshintergrund werden „häufiger mit Sprachproblemen, religiösen Einstellungen und Konflikten aus kultureller Passung in Verbindung gebracht“, männliche Lernende mit Zuwanderungshintergrund werden „am häufigsten Probleme im Bereich der Akzeptanz weiblicher Lehrkräfte zugeschrieben“ (Büker und Rendtorff 2015, S. 110). So verweisen etwa Diehl und Fick auf den Einfluss der ethnischen Diskriminierung durch Lehrkräfte als Ursache der weniger erfolgreichen Bildungspartizipation türkisch- und italienischstämmiger Lernender. Im Gegenzug erzielen beispielsweise Lernende der zweiten Generation südostasiatischer Herkunft bessere Ergebnisse als Lernende ohne Zuwanderungshintergrund (vgl. Diehl und Fick 2016, S. 244). Mühlenhoff weist in den Befunden zu einer qualitativen Studie mit bildungserfolgreichen Lernenden mit Migrationshintergrund 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“ (Mühlenhoff 2017, S. 222). Neben den Befunden zur Diskriminierung innerhalb formeller Prozesse verweist Dean (2018) auf Diskriminierungsprozesse im Zuge der institutionellen Separation am Beispiel von Berliner Grundschulen. Diese führt dazu, dass in Schulen mit einem hohen Anteil an Lernenden mit Zuwanderungshintergrund, „die von tendenziell soziostrukturell deprivilegierten Kindern aus Familien mit (auch Generationen zurückliegender) Migrationsgeschichte besucht werden, Kinder bildungsprivilegierten Eltern einzelne Klassen dominieren“ (Dean 2018, S. 48). Dies, so führt Dean (2018, S. 46) aus, liegt daran, dass bildungsprivilegierte Eltern einen hohen Anteil von Lernenden mit Zuwanderungshintergrund als Kennzeichen schlechter Schulqualität deuten und Schulen in sogenannten ‚sozialen Brennpunkten‘ nach Möglichkeit vermeiden. Kompensatorische Ansätze der einzelnen Schulen wiederum bestehen darin, institutionelle Rahmenbedingungen zu schaffen, die Privilegien wie Gruppenanmeldungen von befreundeten Kindern, die Wahl einer speziellen Lehrkraft oder Deutsch-Garantie-Klassen ermöglichen. Diese segregierenden Effekte akzeptieren Schulen, da sie ihrerseits ein Interesse an leistungsstarken Lernenden besitzen, die die Außenwirkung positiv beeinflussen.

3.3.4 Zusammenfassung zu Bildungsdisparitäten und Migration

Die exemplarisch vorgestellten Befunde aktueller quantitativer Studien zum Zusammenhang zwischen dem Zuwanderungshintergrund, der Bildungsbeteiligung sowie dem Kompetenzerwerb verweisen auf den geringeren Erfolg dieser Heranwachsenden der ersten, zweiten oder dritten Immigrationsgeneration. Die zugehörigen Erklärungsansätze zum rechtlichen Status, dem Einfluss der Sprache, dem Geschlecht, der Diskriminierungserfahrungen und der Bildungsaspiration verweisen auf Ansätze, wie sich Bildungsmisserfolg vor dem Hintergrund einer Migrationsperspektive erklären lässt. Zudem konzentrieren sich diese Ansätze mehrheitlich auf die jeweils größten ethnischen Gruppierungen innerhalb der Immigrierten. Hinweise darauf, wie der zugeschriebene Misserfolg in Erfolg überführt werden kann, zeigen die Bildungsaufsteigerstudien, die jedoch wiederum nur auf eine Teilpopulation innerhalb der Zugewanderten fokussiert.

3.4 Bildungsdisparitäten, Salutogenese und Resilienz

Die in den vorausgehenden Teilkapiteln ausgeführten Befunde und Erklärungsansätze zur Bildungsbeteiligung und dem Kompetenzerwerb nehmen die Disparitäten zwischen den einzelnen Teilpopulationen in den Blick, die vorgestellten Erklärungsansätze versuchen die Befunde inhaltlich zu rahmen. Allerdings wird erkennbar, dass vor allem eine auf die jeweiligen Defizite konzentrierte Sichtweise dominant ist. Es gibt sicherlich auch Personen, die obwohl sie zu diesen Risikogruppen gehören, dennoch keine Bildungsverlierer sind. Vor diesem Hintergrund ist die Forschungsfrage vorliegender Studie zu verstehen. Forschung zu der Frage, wie schwierige Lebenszusammenhänge gemeistert werden können, liegt zwar weniger zu den Fragen der Bildungsdisparitäten vor, ist aber in anderen Zusammenhängen bereits besser etabliert. Empirische Ergebnisse wie auch theoretische Erklärungsmuster zu Resilienz (vgl. Werner 1982, Werner 1995, Lösel und Bender 2007, Opp und Fingerle 2007, Werner 2007, Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse 2011) wie zur Salutogenese (vgl. Antonovsky 1980, Antonovsky 1987, Antonovsky 1996, Bengel et al. 2001, Lindström und Eriksson 2019) sind vor allem in der psychopathologischen wie medizinsoziologischen Forschung angesiedelt.

Differenzen zwischen den beiden Konzepten erklären sich vor allem durch die Entstehungsdisziplinen und den damit unterschiedlichen theoretischen und sprachlichen Bezügen. Beide sind prozessorientiert ausgerichtet, die Resilienzforschung argumentiert häufiger in Persönlichkeitskategorien,

die Salutogeneseforschung bettet die Bewältigungsprozesse von Individuen systematischer in gesellschaftliche Kontexte ein (vgl. BMFSJ und Deutscher Bundestag 2009, S. 69). Gleichwohl liegt den beiden Theoriemodellen ein Paradigmenwechsel zugrunde, der den Fokus auf die schützenden Faktoren richtet, nicht auf die Defizite. Luthar und Cicchetti unterscheidet zum Beispiel hinsichtlich der schützenden Bedingungen die individuellen Eigenschaften des Heranwachsenden, die mikrosozialen Faktoren in der direkten Umwelt und Faktoren innerhalb des Makrosystems (vgl. Luthar und Cicchetti 2000, S. 859 ff.). Eine ähnliche Differenzierung legt der 13. Kinder- und Jugendbericht zugrunde, unterscheidet jedoch innerhalb des Makrosystems zwischen gesellschaftlicher und kultureller Ebene (vgl. BMFSJ und Deutscher Bundestag 2009, S. 57). Anschlussfähigkeit zu den bisher ausgeführten Befunden zeigt sich hinsichtlich der Risikofaktoren. Hierbei benennt Wustmann (2004, S. 38 f.) beispielsweise den niedrigen sozioökonomischen Status und chronische Armut, Arbeitslosigkeit der Eltern, niedriges Bildungsniveau der Eltern, Migrationshintergrund aber auch Mobbing/ Ablehnung durch Gleichaltrige, Alkohol- und Drogenmissbrauch der Eltern, häufige Umzüge oder häufige Schulwechsel, um nur einige zu nennen. Als Resilienzfördernde Faktoren werden demgegenüber beispielsweise die Förderung von Problemlösefertigkeiten und Konfliktlösestrategien, die Schaffung von Möglichkeiten der Partizipation und des kooperativen Lernens, die Förderung von Selbstwirksamkeit und realistischen Kontrollüberzeugungen, die Förderung von Selbstregulationsfähigkeiten oder die positive Selbsteinschätzung hervorgehoben (Wustmann 2004, S. 124 f., Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse 2011, S. 40 f.).

Dementsprechend rekurren erziehungswissenschaftliche Studien, die sich mit Gelingensbedingungen der Bildungspartizipation und des Kompetenzerwerbs beschäftigen, zumindest auf der Begriffsebene auf diese Modelle und Konzepte (vgl. exempl. das Modell zur Salutogenese von Singer et al. 2007, S. 12 oder das Rahmenmodell zur Resilienz von Kumpfer 2002, S. 185). Die in den Befunden als protektiv identifizierten Faktoren sind zudem im Bereich des lebensweltlichen Umfelds verortet. So beschäftigt sich Seifert (2011) in ihrer Studie mit der Resilienzförderung in der Schule durch Service-Learning und kommt zum Ergebnis, dass durch „Service-Learning komplexe Schutzprozesse angeregt und Schüler in ihrer Widerstandskraft gegenüber widrigen Lebensbedingungen gestärkt werden können“ (Seifert 2011, S. 275), da „hohe[n] Parallelen zwischen den aufgedeckten pädagogischen Handlungsstrategien und Zielsetzungen mit den Ergebnissen der Resilienzforschung“ bestehen (Seifert 2011, S. 261). Metz (2016) setzt sich in ihrer Studie mit den Biografien von Zugewanderten aus den Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion auseinander. Befunde zu resilienzförderlichen Fak-

toren verweisen auf die Familie und den Familienzusammenhalt, deren Strategie unter anderem in einer Kombination aus „Assimilationstendenzen und Bildungsorientierung“ besteht. Gelingt der Bildungsaufstieg, so bilden diese positiven Erfahrungen „einen wertvollen Erfahrungshintergrund, welcher [...] eine übertragbare Ressource in der Migrationssituation“ darstellt (Metz 2016, S. 147). Diers (2016) nimmt die Merkmale einer resilienzfördernden Lehrer-Schüler-Beziehung in den Blick und konstatiert, dass sich „die Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler/Schülerin als besonders relevant für die resiliente Entwicklung von Schülerinnen und Schülern in Risikolage erwiesen. Dabei wirken Einflüsse auf dieser mikrosystemischen Ebene in der Lehrer-Schüler-Dyade vor allem indirekt über die Stärkung personaler Ressourcen fördernd auf Resilienzprozesse ein“ (Diers 2016, S. 424). Ebenfalls an externalen Faktoren orientieren sich die Befunde von Kamis (2017) in seiner Studie zu türkischen Bildungsaufsteigern. Als im Sinne der Resilienzforschung förderliche Faktoren benennt Kamis die kulturell orientierende und identitätsstiftende Wirkung von ethnisch segregierten Wohnbezirken (Kamis 2017, S. 66) und hohes kulturelles Kapital (Kamis 2017, S. 191). Auf die Probleme der Übertragbarkeit von Befunden der Resilienzforschung auf erziehungswissenschaftliche Studien verweist Gerhartz-Reiter (2017), deren Befunde zu den Schutz- und Risikofaktoren in den Biografien von Bildungsaufsteigern beziehungsweise Bildungsaussteigern teilweise divergent sind (vgl. Gerhartz-Reiter 2017, S. 250 f.). Befunde, die Schutz- oder Risikofaktoren von männlichen Lernenden auf der individuellen oder mikrosozialen Ebene identifizieren und vor dem Hintergrund der Resilienz- oder Salutogenese-forschung diskutieren, konnten gegenwärtig nicht identifiziert werden.

3.5 Desiderat und Fragestellung der Studie

Die skizzierten Forschungslinien zu Bildungsdisparitäten konzentrieren sich häufig auf jeweils ein Merkmal⁴² der Ungleichheit, zum Beispiel des Geschlechts, der sozioökonomischen Herkunft oder des Migrationshintergrunds und der Ethnie. Sie verweisen auf Ansätze, wie sich Bildungsmisserfolg vor einer geschlechterdifferenten, sozioökonomischen und migrationspezifischen Perspektive erklären lässt. Die Fokussierung auf die genannten Merkmale erzeugt aber auch implizit homogene Gruppen. Diese Sichtweise wird jedoch der tatsächlichen Diversität gesellschaftlicher Gruppen nicht gerecht

42 Neben den individuellen Bedingungen gibt es auch noch kollektive Einflussfaktoren wie beispielsweise die räumliche Segregation und ihren Einfluss auf Bildung (vgl. Nugel 2016). Diese sind hier jedoch nicht Gegenstand der Betrachtung.

und befördert zusätzliche Benachteiligungen und damit auch Unschärfen in den Erklärungsansätzen (vgl. Hadjar und Hupka-Brunner 2013, Bürkner 2012).

Zudem fehlen Befunde dazu, wie der prognostizierte Misserfolg in Erfolg überführt werden kann. In diesem Kontext kritisiert Erben, dass die „bundesdeutsche Bildungs- und Migrationsforschung nahezu ausschließlich Bildungsmisserfolge von Kindern mit Migrationshintergrund zum Gegenstand hat“ und ruft dazu auf, den dominanten Diskurs „um die Bildungsmisserfolge von Menschen mit Migrationshintergrund aufzubrechen und eine stärkere Betonung auf erfolgreiche Migrantinnen und Migranten im deutschen Bildungssystem zu legen“ (Erben 2013, S. 83). Dies gilt jedoch nicht nur bezüglich der Fokussierung auf Heranwachsende mit Zuwanderungshintergrund, sondern auch für Heranwachsende, deren Lebenswirklichkeit durch einen geringeren sozioökonomischen Status geprägt ist und für männliche Heranwachsende.

Die vorliegende Studie regiert auf diese in der Forschungslandschaft beobachteten Forschungsdesiderate. Sie verfolgt einen ressourcenorientierten Ansatz und geht vor dem Hintergrund eines konstruktivistischen Verständnisses der Partizipation an Lern- und Bildungsprozessen den Gelingenbedingungen der Bildungspartizipation nach. In einem qualitativ-rekonstruktiven Forschungsvorgehen werden die handlungsleitenden Orientierungen von erwartungswidrig bildungserfolgreichen männlichen Jugendlichen und jungen Männern rekonstruiert, welche von einer oder multiplen Risikolebenslagen betroffen sind. Diese Orientierungen ermöglichen eine nicht-antizipierte Bildungspartizipation, ob im formalen System, über non-formale Zertifizierung, gesellschaftliches Engagement oder besondere künstlerische Praxis. Damit werden die Bedingungen in den Blick genommen, wie der prognostizierte Misserfolg in Erfolg überführt werden kann (vgl. Kapitel 5). Diese Befunde werden anschließend in Kapitel 7 vor dem Hintergrund ausgewählter Theorien diskutiert.

4 Methodologischer und methodischer Zugang

Im Zentrum vorliegender Studie stehen also die handlungsleitenden Orientierungen von männlichen Jugendlichen und jungen Männern, die trotz Risikolebenslagen und erweiterte Risikolagen bildungserfolgreich sind. Diese handlungsleitenden Orientierungen werden mithilfe der dokumentarischen Auswertung von narrativen Einzelinterviews rekonstruiert. Die hierzu verwendete dokumentarische Methode wurde von Ralf Bohnsack (Bohnsack 1997, Bohnsack et al. 2014) auf der Basis von Karl Mannheims Wissenssoziologie (1964, 1980) entwickelt. Sie gehört zu den Methoden qualitativer Sozialforschung. Die vorliegende Studie ist damit im qualitativ-rekonstruktiven Forschungsparadigma verortet. Die Entscheidung für diesen methodischen Zugang ist durch das in der Forschungsfrage explizierte Erkenntnisinteresse nach handlungsleitenden Orientierungen begründet. In diesem Kapitel soll das methodische Vorgehen der Studie transparent dargelegt werden. Das Teilkapitel 4.1 setzt sich daher mit der Verortung vorliegender Arbeit innerhalb der qualitativ-rekonstruktiven Forschung auseinander. Die Datenerhebung mithilfe autobiografisch-narrativer Interviews wird in Teilkapitel 4.2, die Auswertung der erhobenen Daten auf Basis der dokumentarischen Methode in Teilkapitel 4.3 näher erläutert. Im Teilkapitel 4.4 wird das Sampling näher ausgeführt und mit Kurzportraits der befragten Personen abgeschlossen.

4.1 Methodologische Grundentscheidung und Verortung der Studie in der qualitativ-rekonstruktiven Forschung

In diesem Teilkapitel wird die methodologische Grundentscheidung für eine hypothesengenerierende Ausrichtung der Studie ausgeführt und nachfolgend die Studie im qualitativ-rekonstruktiven Forschungsparadigma verortet.

Den Ausgangspunkt der vorliegenden Studie bildet die Frage nach den handlungsleitenden Orientierungen männlicher Jugendlicher und junger Männer, die von Risikolebenslagen und erweiterten Risikolagen (vgl. Teilkapitel 3.5) betroffen sind oder waren und erwartungswidrig bildungserfolgreich sind. Diese stellen ein exploratives Forschungsinteresse dar.

Mit dieser Fragestellung ist die Studie im partiell sehr ausdifferenzierten Feld der Bildungsbeteiligungsforschung verortet. Partiiell deshalb, weil die meist quantitativen Studien auf einzelne Merkmale fokussieren, während intersektionale Ansätze deutlich rarer sind (vgl. Teilkapitel 3.3). Studien zu Disparitäten der Bildungspartizipation und des Kompetenzerwerbs setzen sich vor allem mit dem Geschlecht (vgl. Teilkapitel 3.1) der sozialen Herkunft (vgl. Teilkapitel 3.2) und dem Zuwanderungshintergrund (vgl. Teilkapitel 3.3) auseinander. Die Gemeinsamkeit dieser Studien liegt damit in der defizitorientierten Erforschung der Ursachen und Hintergründe der Bildungsdisparitäten. Im Gegensatz dazu soll es hier um die Faktoren erfolgreicher Bildungsteilhabe von Schülerinnen und Schülern im formalen Setting, denen geringe Erfolgswahrscheinlichkeiten attestiert werden, gehen.

Ziel der vorliegenden Studie ist es deshalb, die spezifischen Zusammenhänge zwischen Gelingensbedingungen des Bildungserfolgs vor dem Hintergrund der Beeinflussung durch Risikolebenslagen und erweiterte Risikolagen aus der Sicht männlicher Heranwachsender zu entdecken und diese Befunde zu einer gegenstandsbezogenen Theorie zusammenzuführen. Vor dem Hintergrund eines konstruktivistischen Verständnisses der Partizipation an Lern- und Bildungsprozessen in formalen und non-formalen Settings ist es dabei von zentraler Bedeutung, als Ausgangspunkt die Perspektive der Heranwachsenden ins Zentrum zu stellen und Hypothesen zu generieren. Die hypothesengenerierende Ausrichtung der Studie erfordert damit einen qualitativen Forschungszugang im Verständnis im Sinne einer „entdeckende[n] Wissenschaft“ (Flick et al. 2015, S. 24), die den Anspruch hat, „Lebenswelten «von innenheraus» aus der Sicht der handelnden Menschen, in diesem Fall der erwartungswidrig bildungserfolgreichen männlichen Heranwachsenden, zu beschreiben“ (Flick et al. 2015, S. 14, Hervorheb. im Original). Dadurch will sie „zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen“ (ebend.). Diese sind „aber auch den in der Selbstverständlichkeit des Alltags befangenen Akteuren selbst in der Regel nicht bewusst“ (ebend.). Durch ihre „genauen und «dichten» Beschreibungen“ bildet qualitative Forschung die Wirklichkeit nicht einfach ab, vielmehr „nutzt sie das Fremde oder von der Norm Abweichende und das Unerwartete als Erkenntnisquelle und Spiegel, der in seiner Reflexion das Unbekannte im Bekannten und Bekanntes im Unbekannten als Differenz wahrnehmbar macht und damit erweiterte Möglichkeiten von (Selbst-) Erkenntnis eröffnet“ (Flick et al. 2015, S. 14, Hervorheb. im Original). Wie Nittel ausführt, stellen Methoden der qualitativen (Bildungs)forschung dann als Zugang die erste Wahl dar, wenn es sich „um einen einer durch und durch fremden sozialen Welt zugehörenden Realitätsausschnitt oder um ein Thema, zu dem so gut wie keine Hintergrundinforma-

tionen vorhanden sind“ (Nittel 2018, S. 698) handelt. In diesem Sinne besteht ein exploratives Forschungsinteresse. Für die vorliegende Studie bedeutet dies, auf der Basis des aus der Perspektive des Forschenden fremden Realitätsausschnitts die Orientierungen der erwartungswidrig bildungserfolgreichen männlichen Jugendlichen und jungen Männer zu rekonstruieren. Im Vergleich zu standardisierten Erhebungsmethoden, ermöglicht es die offenere Zugangsweise qualitativer Forschung ein konkreteres Bild aus Sicht der jeweiligen Betroffenen zu zeichnen. In diesem Verständnis ist es also notwendig, bei der Datenerhebung möglichst offen an den Forschungsgegenstand heranzugehen, Hypothesen während des Forschungsprozesses auf Basis der empirischen Daten schrittweise zu entwickeln und die Ergebnisse der empirischen Untersuchung theoriegeleitet zu interpretieren (vgl. Friebertshäuser und Seichter 2013, S. 13 f.).

In diesem Sinne folgte die vorliegende Studie der Erkenntnislogik der Abduktion. Der vom Begründer des Pragmatismus Charles Sanders Peirce (1839- 1914) geprägte Begriff bezeichnet die Suche „nach einer sinnstiftenden Regel, nach einer möglicherweise gültigen bzw. passenden Erklärung, welche das Überraschende an den Fakten beseitigt“ (Reichertz 2011, S. 13). Es geht also darum, etablierte Erklärungsmuster zu erweitern und neue Erkenntnisse zu generieren, indem neue typische Merkmalskombinationen zusammengestellt werden, die in einem mehrstufigen Prozess überprüft werden (ebend.). Dies ist gerade dann angebracht, wenn, wie Falle der vorliegenden Studie, kaum gesicherte Erkenntnisse zu einem spezifischen Forschungsfeld vorliegen.

Darüber hinaus erfordert die Erforschung handlungsleitender Orientierungen einen qualitativ-*rekonstruktiven* Forschungsansatz, da diese als implizite Wissenbestände nach Mannheim (1980) auf konjunktive Erfahrungsräume zurückgehen und nicht kommunizierbar sind. Rekonstruktive Sozialforschung geht also davon aus, dass die Beforschten „wissen, was sie tun müssen, um auf sozial akzeptierte Weise zu handeln; sie beherrschen die Regeln, können diese aber nicht benennen, können nicht genau angeben, welchen Regeln sie folgen“ (Meuser 2011, S. 140). Diese Beforschten verfügen demnach über eine „besondere Sinn- und Relevanzstruktur“ (Schütz 1971, S. 6), die ihr Handeln innerhalb der sozialen Welt leitet, sie bilden also Konstruktionen. Das Verhältnis zwischen sozialwissenschaftlicher Theorie und ihrem Gegenstand weist somit die Besonderheit auf, dass wissenschaftliche Konstruktionen und alle Erfahrungen der Forschenden Konstruktionen von Konstruktionen sind: „Die gedanklichen Gegenstände, die von Sozialwissenschaftlern gebildet werden, beziehen und gründen sich auf gedankliche Gegenstände, die im Verständnis des im Alltag unter seinen Mitmenschen lebenden Menschen gebildet werden. Die Konstruktionen, die der Sozialwis-

senschaftler benützt, sind daher sozusagen Konstruktionen zweiten Grades: Es sind Konstruktionen jener Konstruktionen, die im Sozialfeld von den Handelnden gebildet werden“ (Schütz 1971, S. 6). In diesem Sinne bemüht sich die rekonstruktive Sozialforschung um einen „verstehenden Nachvollzug der Relevanzstrukturen, die dem Handeln der Akteure zugrunde liegen“ (Meuser 2011, S. 141). Sowohl im Erhebungs- als auch im Auswertungsprozess müssen im Sinne des „methodisch kontrollierte[m] Fremdverstehen[s]“ (Bohnsack 2005, S. 69) daher Voraussetzungen geschaffen werden, dass die Konstruktionen der befragten männlichen Heranwachsenden vor dem Hintergrund ihrer Lebenswirklichkeit zum Gegenstand der Rekonstruktion werden und die Konstruktionen und Relevanzstrukturen des Forschenden keinen Einfluss ausüben. Die Reflexivität des Forschenden über sein Handeln und seine Wahrnehmungen im untersuchten Feld der Heranwachsenden stellen somit einen wesentlichen Teil der Erkenntnis dar und werden nicht als eine zu kontrollierende bzw. auszuschaltende Störquelle verstanden (vgl. Flick et al. 2015, S. 23). Im Sinne der Methodologie rekonstruktiver Verfahren gelingt dies, indem „sie denjenigen, die Gegenstand der Forschung sind, die Strukturierung der Kommunikation im Rahmen des für die Untersuchung relevanten Themas so weit wie möglich überlassen, damit diese ihr Relevanzsystem und ihr kommunikatives Regelsystem entfalten können und auf diesem Wege die Unterschiede zum Relevanzsystem der Forschenden überhaupt erst erkennbar werden“ (vgl. Bohnsack 2014, S. 23). In autobiografisch-narrativen Interviews (vgl. Schütze 1983, 283 ff.) wird daher den Befragten die Möglichkeit gegeben, einer eigenen Schwerpunktsetzung folgend, ihre Biografie zu erzählen (vgl. Teilkapitel 4.2).

Rekonstruktive Sozialforschung unterliegt somit dem Prinzip der Offenheit (vgl. Flick et al. 2015, S.23), also „dass die theoretische Strukturierung des Forschungsgegenstandes zurückgestellt wird, bis sich die Strukturierung des Forschungsgegenstandes durch die Forschungssubjekte herausgebildet hat“ (Hoffmann-Riem, 1980, S. 343). Diese Offenheit bedingt also, im Sinne der Standards rekonstruktiver Forschung (vgl. Bohnsack 2005, S. 63 ff.), einerseits, dass die Vorstrukturierung des Gegenstands zugunsten der Relevanzstrukturen der Befragten zurückgestellt wird. Andererseits macht dies, „da der Forschungsprozess eben nicht durch gegenstandsbezogene theoretische Vorannahmen vorstrukturiert, standardisiert werden kann eine ganz besonders präzise Fundierung“ (Bohnsack 2005, S. 71) erforderlich. Der Auswertungsprozess (vgl. Teilkapitel 4.3) erfolgte daher regelgeleitet und entsprechend den Arbeitsschritten der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack et al. 2013, S. 241 ff.), welche durchgängig dokumentiert wurden. Die intersubjektive Überprüfbarkeit, wie auch die den Forschungsprozess

begleitenden kommunikativen Validierungen der Rekonstruktionen, wurden durch Interpretationsgruppen sichergestellt (vgl. Teilkapitel 4.3.2).

Der Autor vorliegender Studie ist durch seine Profession als Lehrkraft an einer weiterführenden Schulart standortgebunden, also durch einen „blinden Fleck“ (Luhmann 1990, S. 85) geprägt. Demzufolge ist jede Beobachtung des Forschenden „in ihrer Unterscheidungsabhängigkeit sich selber latent. Genau das kann aber mit Hilfe einer anderen Unterscheidung beobachtet werden“ (Luhmann 1990, S. 91). Dem wurden in vorliegender Untersuchung im Sinne der Methodologie der dokumentarischen Methode begegnet. Bohnsack (2013, S. 252) verweist darauf, dass „ein Ausstieg aus der Standortgebundenheit bzw. deren Kontrolle“ dem Beobachter prinzipiell nicht möglich ist, diese Kontrolle jedoch methodisiert werden kann, „indem an die Stelle der impliziten Vergleichshorizonte zunehmend empirisch beobachtbare Vergleichsfälle treten“ (ebend.). Daher folgte der Auswertungsprozess dem „empirisch fundierten Fallvergleich[s], also der komparativen Analyse. Diese ist also sowohl für die Generierung, die Abstraktion und die Spezifizierung eines Orientierungsmusters wie auch für die methodische Kontrolle der Standortgebundenheit konstitutiv“ (Bohnsack 2013, S. 253).

4.2 Datenerhebung: autobiografisch-narrative Interviews

Um das Design der vorliegenden Studie vor dem Hintergrund der Gütekriterien qualitativer Sozialforschung zu explizieren, werden in diesem Teilkapitel die Entscheidung für autobiografisch-narrative Interviews als Instrument der Datenhebung sowie der Ablauf dieser transparent gemacht.

Um Bildungsbiografien erwartungswidrig bildungserfolgreicher männlicher Heranwachsender zu erforschen, bietet sich als Erhebungsinstrument die „des narrativen Interviews im Allgemeinen und die des autobiografisch-narrativen Interviews im Besonderen“ (Nittel 2018, S. 693) an, da es

„Primärdaten erfaßt, deren Analyse auf die zeitlichen Verhältnisse und die sachliche Abfolge der von ihnen repräsentierten lebensgeschichtlichen Prozesse zurückschließen läßt. Diese Bedingungen werden von autobiographischen Stegreiferzählungen erfüllt, wie sie mit Mitteln des narrativen Interviews hervorgehoben und aufrechterhalten werden können“ (Schütze 1983, S. 285).

Daher geschah die Datenerhebung in vorliegender Studie mithilfe von narrativ-autobiografischen Interviews. Stegreiferzählungen bestehen also aus einer „Homologie von Erzählung und (identitäts- und handlungsrelevanter) Erfahrung“ (Bohnsack 2014, S. 94). Mit der gewählten Erhebungsmethode vorlie-

gender Studie ist dahingehend gesichert, „dass der Erzähler seine Lebensgeschichte so reproduziert, wie er sie erfahren hat, also die lebensgeschichtliche Erfahrung in jener Aufschichtung, in jenen Relevanzen und Fokussierungen reproduziert, wie sie für seine Identität konstitutiv und somit auch handlungsrelevant für ihn ist“ (Bohnsack 2014, S. 94). Ausgehend von der Prämisse vorliegender Untersuchung, dass die Bewältigung schwieriger Lebenslagen – gerade von Heranwachsenden – von einer Vielzahl an individuellen und situationsabhängigen Anpassungen gekennzeichnet ist, eröffnet diese Erhebungsmethode den Forscher den Zugang zu den erwähnten Aufschichtungen, die für die Identität konstitutiv sind. Das Erzählen von Stegreifgeschichten ist also „ein schöpferischer Akt, es gestaltet den Strom der gemachten Erfahrungen weit über die anfänglichen Erwartungen und Vorabbilder des Erzählers hinaus“ (Schütze 1987, S. 184), erfordert aber auch den Mut (des Erzählenden), „sich auf die narrative Darstellung schwieriger und komplexer Ereigniszusammenhänge, die damals in seinem eigenen Leben aufgetaucht sind, in einer retrospektiven Gestaltung einzulassen“ (ebend., S. 186). Wie zweckmäßig dieser Ansatz ist, zeigte sich in der großen Vielfalt der Ansätze der Stegreifgeschichten. Einige Beforschte begannen mit ihrer Kindergartenzeit und erzählten chronologisch konsistent. Andere begannen mit späteren Phasen ihrer Biografie und sprangen innerhalb der Stegreiferzählung zwischen ihnen bedeutsamen Erlebnissen hin und her. Die Reproduktion „abgelagerter und theoretisch-reflexiv weniger überformter Ebenen der Selbsterfahrung“ (Bohnsack 2014, S. 95) beinhaltet auch die Zugzwänge des Erzählens (vgl. Kallmeyer und Schütze 1977, S. 159 ff., Schütze 1982, S. 568 ff.), die nötig sind, um dem Zuhörenden eine konsistente Geschichte zu erzählen. Schütze unterscheidet hierbei zwischen den konkurrierenden Zugzwängen, wenn der Erzählende „als tatsächlich Handelnder oder doch zumindest als aktuell Erlebender in das Geschehen hinreichend involviert“ (Schütze 1982, S. 571 f.) gewesen sei, die Narration „thematisch begrenzt“ (ebend.) sei, sowie „tatsächlich den Charakter einer extemporierten Stegreif-Aufbereitung eigener erlebter Erfahrungen“ (ebend.) besitze. Diese Zugzwänge bestünden, so führt Riemann (2011b, S. 167) aus, in dem Zwang zur Gestalterschließung, also dem Darstellen aller wichtiger Teilereigniszusammenhänge um den Gesamtzusammenhang der erlebten Geschichte in der Erzählung zu repräsentieren, dem Zwang zur Kondensierung, also der Reduktion auf das Ereignisgerüst der erlebten Geschichte und das, was zum Verständnis des Entstehens und der wesentlichen Folgen der Ereignisknotenpunkte unumgänglich ist, und schließlich dem Zwang zu Detaillierung, also dass sich der Erzählende in der Erzeugung und der Reihenfolge seiner narrativen Sätze an den tatsächlich im historischen Gesamtzusammenhang erfahrenen Ereignissen und ihrer Reihenfolge ausrichtet. So erzählten die Befragten beispielsweise zuerst von den

Auswirkungen von Risikolebenslagen und erweiterten Risikolebenslagen, etwa hinsichtlich ihres negativen Einflusses auf die Partizipation am formalen Setting, um im Nachgang diese für den Forschenden zu explizieren.

Zudem entwickelt sich in den Stegreiferzählungen eine Eigendynamik, die „von der situativen Selbstdarstellung relativ unabhängige, für die Identität des Erzählers fundamentalere Ebenen bereits abgearbeiteter Erfahrung“ (vgl. Bohnsack 2014, S. 96) zugänglich macht. Dementsprechend zeigen sich in den Stegreiferzählungen, die in autobiografisch-narrative Interviews eingelagert sind, die Orientierungen des Umgangs mit belastenden Lebenssituationen und der Bildungspartizipation in der Retroperspektive relativ gelöst von der situativen Selbstdarstellung. Zudem können nicht nur autobiografische Stegreiferzählungen „mit Mitteln des narrativen Interviews hervorgehoben“ werden (Schütze 1983, S. 285), sondern auch thematisch gebundene Erzählungen, hier etwa zu dem Verhältnis von Familie und Bildung oder der Partizipation innerhalb des formalen Settings. Da die vorliegende Studie auf die handlungsleitenden Orientierungen von Heranwachsenden fokussiert, wie sie auch bereits im Forschungsinteresse anderer Untersuchungen zu den Orientierungen von Heranwachsenden standen (vgl. exempl. Fritzsche 2003, Kamis 2017, Gerhartz-Reiter 2017), beruhte die Entscheidung für das autobiografisch-narrative Interview auf dem Forschungsinteresse.

Wie bereits ausgeführt, greift die dokumentarische Interpretation autobiografisch-narrativer Interviews also auch stets auf Elemente der Narrationsstrukturanalyse von Schütze (1983, 1987) zurück. Diese richtet ihr Erkenntnisinteresse nicht nur auf das, was erzählt wird, sondern bezieht auch die formalen Merkmale ein, wie erzählt wird (vgl. Schütze 1976, S. 7 ff.). Sie bettet also die Narration „in den stärker vergleichend angelegten und auch kollektive Aspekte berücksichtigenden Rahmen der dokumentarischen Methode ein“ (Bohnsack et al. 2013, S. 20), wie sie in Teilkapitel 4.3 ausgeführt wird.

Ablauf der Datenerhebung

Die Durchführung der autobiografisch-narrativen Interviews folgte der von Schütze (1983, 1987) postulierten Untergliederung in die Eingangserzählung, den narrativen Nachfrageteil und den argumentativ-beschreibenden Frageteil. Nach der ersten Kontaktaufnahme mit den Teilnehmern der Studie wurde in einem Telefongespräch ein Ort vereinbart, den die Befragten selbst aussuchen sollten, ein Ort, an dem man sich wohlfühlt. Ältere Teilnehmer bevorzugten öffentliche Räume wie Cafés oder angegliederte Räume von Sportstätten, jüngere bevorzugten das Wohnzimmer der elterlichen Wohnung. Vor dem eigentlichen Interview erfolgte in allen Fällen ein Vorgespräch. Küsters

merkt hierzu an, dass „in ihm die Vertrauensbeziehung aufgebaut [wird], die es dem Erzähler im Interview erlaubt, sich ohne Misstrauen dem Erzählfluss zu überlassen“ (Küsters 2009, S. 54). In diesem Vorgespräch wurde die Person des Forschenden kurz vorgestellt, danach die Bitte geäußert, das Gespräch aufzeichnen zu dürfen. Anschließend wurden die Erhebung, Speicherung und Verarbeitung der Daten transparent gemacht (vgl. Schütze 1987, S. 238) und darauf hingewiesen, dass es keine konstante Gesprächsführung geben würde und die Beforschten frei erzählen könnten, ohne unterbrochen zu werden. Bei minderjährigen Teilnehmern erfolgte dies im Beisein der Erziehungsberechtigten, die danach (bis auf den Fall ‚Cennet*‘) den Raum wieder verließen. Um den Stegreifcharakter der Narration nicht zu gefährden, wurden weder die Thematik noch der anfängliche Erzählimpuls expliziert.

Der erste Teil des Interviews, die Eingangserzählung, wurde durch eine „autobiographisch orientierte Erzählaufforderung“ (Schütze 1983, S. 285) in Form eines Stimulus initiiert. Dieser Erzählstimulus wurde so gewählt, dass er auf die Biografie des Beforschten abstellt, ohne jedoch diesen zu relativieren oder zu erläutern (vgl. Schütze 1987, S. 256). Schütze verweist in diesem Kontext darauf, dass es für den Befragten „sinnvoll sein [muss], diese Geschichte zu erzählen“ (ebend. S. 238). Der Impuls lautete in allen Interviews, abgesehen von spontanen Umstellungen, gleich: „Kannst du mir etwas über dein bisheriges Leben erzählen? Also wenn du dich an die Zeit zurückerinnerst, als du noch ganz klein warst, so weit eben zurück, wie es geht?“. Es gab also keine Einschränkungen oder Vorgaben dazu, was erzählt werden sollte, vielmehr sollte für den Befragten die Möglichkeit eröffnet werden, die „Erzählung seiner Geschichte hier und jetzt zu seiner „eigenen Sache“ [zu machen]“ (Riemann 2011a, S. 122, Hervorheb. im Original). Wenn es in dieser Anfangsphase des Interviews zu einem Aushandlungsprozess kam, also der oder die Beforschte den Erzählimpuls nicht sofort ratifizierte und es zu einer Rückgabe der Rederolle oder Unmutsäußerungen kam (vgl. Küsters 2009, S. 56), wurde der Stimulus leicht abgewandelt noch einmal wiederholt. Meist aber ratifizierten die Befragten den Impuls sofort. Ziel war es Stegreiferzählungen zu generieren, in die (altersgemäß) Narrationen zur Partizipation am formalen und non-formalen Setting sowie der Lebenswirklichkeit eingelagert sein würden.

In der anschließenden Anfangserzählung⁴³ wurden die Befragten nicht unterbrochen, bis eine „Erzählkoda“ (Schütze 1983, S. 285) das Ende markierte.

43 In der Literatur werden für die einzelnen Phasen des narrativen Interviews verschiedene Bezeichnungen verwendet. So spricht Schütze (1987) von Eingangserzählung, narrativem Nachfrageteil und argumentativ-beschreibendem Frageteil, Riemann (2011a) von Anfangserzählung, narrativen Nachfragen, beschreibenden Nachfragen und theoretisch-argumentativen Fragen.

Diese Anfangserzählungen wiesen unterschiedliche Längen auf und dauerten von wenigen Minuten bis zu einer halben Stunde. Viele Befragte begannen ihre Eingangserzählung mit der frühesten Kindheit, jedoch waren einige Interviewte, die über einen Gatekeeper angesprochen worden waren, über den Kontext zur Bildungsthematik informiert und legten den Fokus ihrer Eingangserzählung auf diese Thematik. Während der Eingangserzählung trug der Forschende durch „Rezeptionssignale“ (Riemann 2011a, S. 122) zur Aufrechterhaltung der Kommunikation bei, um Irritationen zu vermeiden. Küsters verweist darauf, dass der Interviewende „erzählenregend schweigen“ (Küsters 2009, S. 58) solle. In diesem Sinne vollzog der Forschende die Emotionen des oder der Beforschten durch Nicken, Gestik und Mimik mit nach. An Höhepunkten der Eingangsnarration, vor allem wenn Verlustsituationen, Fluchterfahrungen, Krankheiten etc. thematisiert wurden, stimmte der Interviewer dem oder der Erzählenden kurz zu (vgl. Schütze 1987, S. 239), griff aber thematisch nicht ein. Wenn die Selbstläufigkeit der Erzählung durch Unterbrechungen gestört wurde, wartete der Forschende, bis die Erzählenden selbst wieder anknüpften. Gelang ihnen dies nicht, fragte der Forschende zum Beispiel „Wie ging es dann weiter?“ oder „Was passierte dann?“.

An die Beendigung der Anfangserzählung mit der Koda schloss sich die sogenannte immanente Phase an, in der der Interviewer Fragen zu Auffälligkeiten in der Erzählung stellte, zu denen er sich während der Eingangserzählung Notizen gemacht hatte. Küsters verweist darauf, dass diese immanenten Nachfragen „wiederum erzählgenerierend sein“ müssen (Küsters 2009, S. 61). In diesem Sinne versuchen die immanenten Nachfragen eine Erzählung zu bisher Unerzähltem anzustoßen, das in der Eingangserzählung jedoch repräsentiert war. Diese „Erzählzapfen“ (Schütze 1983, S. 286) stellen also angerissene, aber nicht erzählte Themen dar. Fischer-Rosenthal und Rosenthal unterscheiden hierbei drei Typen immanenter Nachfragen: Das Ansteuern einer Lebensphase, das Ansteuern einer benannten Situation und das Ansteuern einer Belegerzählung zu einem Argument und schlagen jeweils passende Formulierungen vor (vgl. Fischer-Rosenthal und Rosenthal 1997, S. 146 f., Küsters 2009, S. 61). Diese Fragenformulierungen wurden vor dem Interview auf dem Notizblock fixiert, ohne dass die Interviewten diese sehen konnten und bei Bedarf gestellt. Um eine Lebensphase anzusteuern wurde in altersgemäßer Sprache nach dieser gefragt („Kannst du mir über diese Zeit ... noch etwas mehr erzählen?“). Hierbei wurde auf eine möglichst offene Formulierung geachtet. Um eine bereits benannte Situation anzusteuern, wurde diese kurz ins Wort geholt („Du hast vorhin davon gesprochen, dass... , kannst du mir das bitte noch mal genauer erzählen?“). Der Ansteuerung einer Belegerzählung zu einem Argument wurde dahingehend Raum gegeben, als dass der

Erzählkontext vom Forschenden aufgegriffen wurde („Kannst du dich noch an eine Situation erinnern, in der für dich... besonders wichtig war?“).

Nachdem die immanenten Fragen gestellt worden waren, schloss sich die sogenannte exmanente Phase an, in der der oder die Befragte als „Experte und Theoretiker seiner selbst“ (Schütze 1983, S. 285) zu Erzählungen und Beschreibungen spezieller Themen aufgefordert wurde. Diese Schwerpunktsetzungen des Interviewers fokussierten auf noch nicht erzählte Themen und die während der Eingangserzählung und durch die immanenten Nachfragen initiierten Erzählungen geäußerten „versatzstückartigen eigentheoretischen Kommentare“ (Schütze 1987, S. 240). So wurde (in altersgemäßer Sprache) nach der Partizipation im formalen und non-formalen Setting („Kannst du mir erzählen, wie du das hinbekommen hast?“), den Peers („Was ist an den Leuten mit denen du ... besonders?“), der Biografie („Dein Leben war nicht ganz so einfach?“) und der Rolle der Familienangehörigen („Spielt deine Familie dabei eine Rolle?“) gefragt. Den Abschluss bildete jeweils eine Bitte, in der der Befragte als Experte seiner selbst in den Mittelpunkt rückte („Was muss so ein Junge wie du draufhaben, damit er das erreicht, was du geschafft hast?“). Die immanenten und exmanenten Fragen wurden je nach Situation sprachlich, aber nicht inhaltlich variiert.

Anschließend wurde der oder die Interviewte gebeten, eine narrative Landkarte zu ergänzen („Kannst du mir bitte noch einmal aufmalen, welche Orte für dich wichtig sind?“). Dieses Erhebungsinstrument dient dazu, „die Beziehungen von Menschen zu ihrer unmittelbaren sozialräumlichen Umwelt in biographischer Perspektive zu untersuchen“ (Behnke und Zinnecker 2013, S. 1) und kann in Analogie zur „Stegreiferzählung“ (Schütze 1987, S. 237) betrachtet werden. In (vorgegebene) konzentrische Kreise zeichneten die Interviewten Orte oder Personen ein, beschrifteten und verbanden sie mit Linien, wenn Beziehungen zwischen ihnen bestanden. Danach wurden sie gebeten einen arrondierenden Fragebogen zur soziokulturellen Ausstattung des Elternhauses auszufüllen. Anschließend wurden die Interviewten aufgefordert die narrative Landkarte noch einmal zu betrachten und gegebenenfalls zu ergänzen. Um diese Ergänzungen nachvollziehbar zu machen (vgl. Behnke und Zinnecker 2013, S. 7), wurde ihnen dazu ein Stift mit einer anderen Farbe gereicht.

Alle geführten autobiografisch-narrativen Interviews wurden mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet. Diese Audiodateien stellten die wesentliche Grundlage für die nachfolgende Auswertung dar. Im Anschluss an das Interview wurde auf Basis der vor, während und nach dem Interview entstandenen Notizen des Forschenden ein Interviewerprotokoll erstellt, in welchem die

Beobachtungen über das Zusammentreffen⁴⁴, die emotionale Verfassung der Befragten und ihr Agieren während des Interviews, sowie eine kurze Reflexion der Wahrnehmung durch den Interviewer zusammengeführt wurden. Darin wurden auch die Reaktionen des oder der Befragten auf Störungen, ihre verbale und non-verbale Kommunikation mit anderen Personen und ein Gedächtnisprotokoll des Nachgesprächs notiert (vgl. Küsters 2009, S. 65). Das Interviewerprotokoll, die arrondierenden Fragebögen und narrativen Landkarten dienten als wichtige Hintergrundinformationen, waren aber nicht selbst Gegenstand der anschließenden Analyse.

4.3 Datenauswertung: dokumentarische Methode

In den folgenden beiden Teilkapiteln werden die einzelnen Schritte der Dateninterpretation bis hin zur Typenbildung anhand der dokumentarischen Methode transparent gemacht (Teilkapitel 4.3.2) sowie dieses Vorgehen methodologisch an die Wissenssoziologie nach Karl Mannheim rückgebunden (Teilkapitel 4.3.1).

4.3.1 *Methodologie der dokumentarischen Interpretation*

Atheoretische Wissensbestände

Für die Auswertung der in den autobiografisch-narrativen Interviews erhobenen Daten wurde die dokumentarische Methode als rekonstruktives Verfahren gewählt, da sie „einen Zugang nicht nur zum reflexiven, sondern auch zum handlungsleitenden Wissen der Akteure und damit zur Handlungspraxis“ (Bohnsack et al. 2013, S. 9) eröffnet. Damit steht die dokumentarische Methode in der Tradition der Wissenssoziologie Karl Mannheims (vgl. Mannheim 1964) und der Ethnomethodologie (vgl. Garfinkel 1961, 1967). Bohnsack verweist darauf, dass die

„Mannheimsche Wissenssoziologie eine Beobachterperspektive [eröffnet], die zwar auch auf die Differenz der Sinnstruktur des beobachteten Handelns vom subjektiv

44 Hierbei zeigte sich zum Beispiel die Wahl des Ortes als interessant. Beispielsweise wählten Befragte, die sich zum Zeitpunkt des Interviews biografisch im Übergang vom sekundären zum tertiären Bildungsbereich befanden, Räume, die eine vorausweisende Bedeutsamkeit hatten, wie etwa ein Studentencafé. Befragte, die im non-formalen Setting erfolgreich waren, wählten Räume in direkter Nähe ihres Agierens, zum Beispiel den Umkleideraum eine Sportstätte.

gemeinten Sinn der Akteure zielt, gleichwohl aber das Wissen der Akteure selbst als die empirische Basis der Analyse belässt“ (Bohnsack 2011a, S. 41).

Voraussetzung dieser Beobachterhaltung ist die Unterscheidung in das reflexive oder theoretische Wissen der Akteure und das handlungsleitende oder inkorporierte Wissen. Ersteres bezeichnet Mannheim auch als kommunikatives Wissen (vgl. Mannheim 1980, S. 155 f.), zweites als atheoretisches Wissen (vgl. Mannheim 1964, S. 118, 1980, S. 73) oder konjunktives Wissen (vgl. Mannheim 1980, S. 155 f.). Kommunikative Wissensbestände zeigen sich demnach auf der expliziten, der wörtlichen Ebene im immanenten oder objektiven Sinngehalt von Äußerungen. Demgegenüber ist das konjunktive, atheoretische Wissen zwar bei den Akteuren ebenfalls „wissensmäßig repräsentiert“ (Bohnsack 2011a, S.41), jedoch präreflexiv. Dieses atheoretische Wissen verbindet Menschen, denn es basiert auf vergleichbarer Handlungspraxis und Handlungserfahrung, die Mannheim als „konjunktive[n] Erfahrung“ (Mannheim 1980, S. 225) bezeichnet. Sobald gegenüber Außenstehenden, wie etwa dem Interviewer, diese konjunktiven Erfahrungen expliziert werden, muss deren Zweck und Bedeutung dem Gegenüber auf einer theoretischen Ebene verdeutlicht werden. Dieses explizierte „kommunikative Wissen“ (Mannheim 1980, S. 289) stellt einen Teil der kommunikativen Interaktion zwischen den Personen dar. Nohl verweist darauf, dass es eben jene „Wissenbestände, die über die unterschiedlichen Gruppen und Individuen unserer Gesellschaft hinweg existieren“ (Nohl 2012, S. 5) sind, die im Forschungsinteresse stehen und deshalb das „konjunktive, atheoretische Wissen“ (ebend.) in seiner Verknüpfung mit „der spezifischen Praxis von Menschen in ihren Biographien und in ihren Milieus“ (ebend.) untersucht werden muss. Konjunktives Wissen ist also immer an ein spezifisches Milieu beziehungsweise an einen „individuell-fallspezifischen“ (Bohnsack et al. 2013, S. 15) Erfahrungsraum gebunden. In diesem Kontext merkt Bohnsack an, dass die Akteure „selbst nicht wissen, was sie da eigentlich (implizit) alles wissen“ (Bohnsack 2011a, S.41). Es handelt sich also um Wissen, über das die Akteure – hier die beforschten Heranwachsenden – verfügen, zu welchem sie selbst jedoch keinen Zugang besitzen. Diese Wissensbestände liegen laut Mannheim in der Handlungspraxis begründet, das heißt, sie werden in der Praxis angeeignet, sind aber zugleich auch handlungsleitend für diese (vgl. Mannheim 1964, S. 108 f.). Im Fokus der vorliegenden Studie steht damit das konjunktive Wissen der Heranwachsenden, die in einem Spannungsfeld aus widrigen Lebensbedingungen und erfolgreicher Bildungsbeteiligung handeln, nicht aber die Bestimmung des expliziten Wissens.

Wechsel der Analyseeinstellung

Da es das Ziel der vorliegenden Studie ist, die atheoretischen bzw. die konjunktiven Wissensbestände von erwartungswidrig bildungserfolgreichen Heranwachsenden in schwierigen Lebenslagen zu explizieren, erfordert dies einen Wechsel der Analyseeinstellung, also den „Wechsel von der Frage, was die gesellschaftliche Realität in der Perspektive der Akteure ist, zur Frage danach, wie diese in der Praxis hergestellt wird“ (Bohnsack et al. 2013, S. 13, Hervorheb. im Original). Diese Perspektive orientiert sich nicht an der Richtigkeit des Gesagten oder dem Wahrheitsgehalt des Erzählten, sondern daran, wie die dargestellte Realität in der Handlungspraxis hergestellt wird. Die dokumentarische Methode ermöglicht diesen Zugang zu den konjunktiven Wissensbeständen, die den Beforschten nicht reflexiv zugänglich sind. Sie ist darauf ausgerichtet, einen Zugang zu dem „je milieuspezifischen Orientierungswissen“ (Bohnsack et al. 2013, S. 15) zu erschließen und einen empirischen Zugriff auf den Erfahrungsraum der Lebenswelt und die Rekonstruktion der in diesen Erfahrungsraum eingebetteten Handlungspraxis zu ermöglichen. Im Vordergrund der Analyse steht also nicht, Was erzählt wird, sondern Wie es erzählt wird. Bohnsack et al. merken in diesem Zusammenhang an: „Die Frage nach dem Wie ist die Frage nach dem Modus Operandi, nach dem der Praxis zugrunde liegenden Habitus“ (Bohnsack et al. 2013, S. 13, Hervorheb. im Original). Die Stegreiferzählungen, die in autobiografisch-narrative Interviews eingelagert sind (vgl. Teilkapitel 4.2), bezeichnet Bohnsack als „prädestiniert für die Darstellung jener Dimension, in der der persönliche Habitus sich dokumentiert“ (Bohnsack 2014, S. 67). Der in Stegreiferzählungen hohe Detaillierungsgrad handlungspraktischer Vollzüge dokumentiere hierbei die Prozessstruktur des Habitus, so Bohnsack (ebend.).

4.3.2 *Auswertung nach der dokumentarischen Methode*

In ihrem methodologischen Ansatz war die vorliegende Studie durch das Zusammenspiel von Datenerhebung und Datenauswertung iterativ angelegt. So wurden erst während der Auswertung der ersten autobiografisch-narrativen Interviews Entscheidungen darüber getroffen, welche anderen möglichen Interviewpartner für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant sein könnten. Zudem wurde Datenmaterial, welches zu Beginn der Untersuchung erhoben worden war, immer wieder in die laufende Auswertung im Sinne von Vergleichshorizonten miteinbezogen. Dieses Vorgehen ist im Kontext des Theoretischen Sampling (vgl. Glaser und Strauss 1967, 2010) zu betrachten, in welchem „der Forscher seine Daten parallel erhebt, kodiert und analysiert sowie darüber entscheidet, welche Daten als nächstes erhoben

werden sollen und wo sie zu finden sind“ (Glaser und Strauss 2010, S. 61). Hierbei ist zentral, dass aus einem Interview Daten für verschiedene Kategorien gewonnen werden können, während zugleich Daten aus älteren Interviews gewonnen und gegeben falls neu entstandenen Kategorien zugeordnet werden. Das Kriterium, um zu beurteilen, wann mit dem Sampling je Kategorie „aufgehört werden kann, ist die theoretische Sättigung der Kategorie“ (Glaser und Strauss 2010, S. 77, Hervorheb. im Original). Diese ist erreicht, wenn „keine Daten mehr gefunden werden können, mit deren Hilfe [...] weitere Eigenschaften der Kategorie“ (ebend.) entwickelt werden können. Anschließend sucht der Forschende nach Fällen „deren Daten so verschieden wie möglich sind, nur um sicher zu gehen, dass die Sättigung auf einer möglichst breiten Datenbasis beruht“ (ebend.). Aus diesem Grund wurden so lange autobiografisch-narrative Interviews geführt und ausgewertet, also Vergleichshorizonte basierend auf den Kategorien gebildet, bis keine neuen Erkenntnisse bezüglich der Forschungsfrage mehr gefunden werden konnten. Um die Sättigung zu erreichen, wurden zudem die Differenzen zwischen den Einzelfällen maximiert, also die „Verschiedenheit derjenigen Daten [gesteigert], die sich auf eine einzelne Kategorie beziehen“ (ebend.). Die Auswertung der erhobenen Daten verlief im Forschungsprozess entsprechend dem für die dokumentarische Methode entwickelten Prinzip (vgl. Küsters 2009, S. 72 ff., Nohl 2012, S. 39 ff., Bohnsack 2014, S. 131 ff.), welches im Folgenden erläutert wird.

Thematischer Verlauf, Identifizierung relevanter Passagen und Transkription

In einem ersten Schritt wurden die Audiodateien der erhobenen Interviews abgehört und ein thematischer Verlauf angefertigt. Hierbei wurden die von dem oder der Erzählenden auf der expliziten, also der theoretisch-reflexiven Ebene gesetzten Themen (z.B. Kindergartenzeit, Schulzeit, Peers, Familie etc.), sowie Hinweise zu verschiedenen Textsorten notiert, soweit sie für die Forschungsfrage bedeutsam erschienen. Schütze geht hierbei von einer „unterschiedlichen Datenqualität von narrativen, deskriptiven, argumentativen und evaluativen Textsorten“ (Nohl 2012, S. 20) aus. Zugleich wurden erste Hinweise auf Passagen mit einer hohen Dichte notiert. Diese sind allgemein in narrativen Interviews „Passagen mit hoher narrativer Dichte, also einem hohen Detaillierungsgrad, die den Charakter von Fokussierungsmetaphern annehmen“ (Bohnsack 2013, S. 250). Indikatoren, die hierauf verweisen, sind „die Verwendung starker begrifflicher Metaphern“ (Bohnsack 2011b, S. 67, Hervorheb. im Original) und insbesondere „die Verwendung szenischer Metaphern, das sind Beschreibungen und Erzählungen von /relativ) hohem Detaillierungsgrad“ (ebend.). Nohl betont in diesem Zusammenhang, dass diese

(Metaphern) beachtet werden müssen, „weil sie unter Umständen ein Korrektiv zu den Themen der Forschenden darstellen können“ (Nohl 2012, S. 40). Zudem lassen sich mithilfe des thematischen Verlaufs Themen „identifizieren, die in unterschiedlichen Fällen gleichermaßen behandelt werden und sich insofern gut für die komparative Analyse eignen“ (ebend.).

Im nächsten Schritt wurden stets die besonders dichten Eingangspassagen (vgl. Bohnsack 2014, S. 94) und als potenziell relevant erachteten Passagen mit narrativ hoher Dichte transkribiert. Es wurden also nicht alle Interviews in Gänze in Transkriptionen überführt. Die transkribierten Passagen wurden mit ihrer expliziten Thematik benannt und mit Zeilennummern versehen, sodass jede Textstelle exakt aufzufinden ist. Zur Orientierung für den Leser vorliegender Studie werden also immer dann, wenn auf eine Passage Bezug genommen wird, das Thema und die Zeilenangaben benannt. Um eine Unterscheidung zwischen den Redebeiträgen des Interviewers und des oder der Befragten zu verdeutlichen, steht am Beginn der jeweiligen Wortbeiträge ein ‚I‘ für den Interviewer und ein ‚B‘ für den oder die Befragte. Wenn Sprecherwechsel innerhalb einer Passage nicht trennscharf sind, wird der jeweilige Einwurf in Klammern gesetzt und somit die Gleichzeitigkeit verdeutlicht. Da im Transkript „die mündliche Rede in ihrer Originalgestalt dokumentiert und nicht in die Schriftsprache transformiert“ (Küsters 2009, S. 73) wird, wurde dem durch die Verwendung von Transkriptionsregeln Rechnung getragen, die vom Autor zusammengestellt worden waren, denn „jede Transkription steht in einem spezifischen wissenschaftlichen Erkenntnisinteresse“ (Dittmar 2009, S. 53). Grundsätzlich dient die Transkription der Verschriftlichung eines Gesprächs und macht dieses dem wissenschaftlichen Diskurs zugänglich (vgl. Dittmar 2009, S. 92). Küsters weist insbesondere drauf hin, dass „Versprecher, grammatikalische Unrichtigkeiten, unvollendete Wort- oder Satzanfänge, Wortwiederholungen, Stottern und Laute wie „äh“ und „hm“ [...] im Text festgehalten“ (ebend.) und nicht redigiert werden dürfen, da nicht nur der Wortlaut in seiner Sinnhaftigkeit sondern auch „die Art wie etwas gesagt wird: laut und mit Nachdruck oder leise, fast unverständlich; bestimmt oder zögernd; mit sich überschlagender Stimme, weinerlich oder lustig“ (ebend.) bedeutsam für die Interpretation sei. Daher wurden auch Pausen im Redefluss exakt kenntlich gemacht. Lagen dialektale Sprachfärbungen vor, wurden diese geglättet, ohne jedoch den Sinn des Gesagten zu verändern. Für ein leichteres Verständnis der Auszüge aus den Interviews wird im Folgenden eine Übersicht der verwendeten Transkriptionsregeln dargelegt (Tabelle 2), sowie ein beispielhafter Ausschnitt aus einem Interview zur Illustration dieser Regeln gegeben (Tabelle 3).

Tabelle 2: Transkriptionsregeln

| Zeichen | Bedeutung |
|------------|--|
| (.) | = ganz kurzes Absetzen einer Äußerung |
| . | = kurze Pause (1 Sekunde) |
| .. | = Pause (2 Sekunden) |
| ... | = Pause (3 Sekunden) |
| (Pause 5) | = lange Pause mit Sekundenanzahl |
| mhm | = Pausenfüller, Rezeptionssignal, Hinweis bejahend oder verneinend |
| (?) | = Frageintonation |
| vielleicht | = gedehnt |
| (schnalzt) | = Charakterisierung von nichtsprachlichen Vorgängen bzw. der Sprechweise |
| TROTZ | = besondere Betonung |
| & | = auffällig schneller Anschluss an das Vorausgehende |
| / | = Unterbrechung und Neuansatz |
| (XX) | = Unverständliches |
| (Mutter ?) | = nicht genau verständlich, vermutlicher Wortlaut |

Tabelle 3: Interviewausschnitt (Beispiel)

| | |
|-----|---|
| 222 | B: Ähm .. wenn/ ich habe meine Eltern jetzt ganz vergessen |
| 223 | (,) die (lacht) die waren ja auch in meinem bisherigen |
| 224 | Leben (lacht) äh und sind sie ja immer noch zum Glück (,) |
| 225 | also ich muss echt/ (,) äh ich glaube das SCHÄTZT man ei- |
| 226 | gentlich gar nicht ähm was die Eltern für einen tun (,) und |
| 227 | das MERKT man erst ... das merkt man erst wenn ähm (,) wenn |
| 228 | sie dann mal wirklich WEG sind was sie eigentlich tun für |
| 229 | einen (,) ich hatte (,) die die Sommerferien JETZT ähm/ war |
| 230 | ich alleine .. meine Mutter war im Urlaub in der Türkei* |
| 231 | (,) mein Papa hat auch gearbeitet aber er arbeitet Nacht- |
| 232 | schicht (,) und ich habe dann ähm auch gearbeitet in C- |
| 233 | Stadt* in (Automobilindustrie*) bei der (Automobilindust- |
| 234 | rie*)(,) und ähm habe da so eine Ferienarbeit gemacht (,) |
| 235 | und da habe ich mal gemerkt was es bedeutet den Haushalt |
| 236 | selber zu machen selber zu kochen ähm (,) vier Uhr in der |
| 237 | Früh aufzustehen erst mal eine Stunde nach C-Stadt* zu |
| 238 | fahren und dort zu arbeiten acht Stunden und dann wieder |
| 239 | eine Stunde zurückzufahren alleine mit dem Au/ mit dem Auto |
| 240 | (,) und ähm da merkt man dann schon WAS es eigentlich ist |
| 241 | wenn (,) wenn .. EIN Mensch zuhause ist der kocht (,) das |
| 242 | schätzt man dann wirklich |

(Interview Emre*, Eltern, Z. 222-242)

Um die Anonymität der Befragten nicht zu gefährden, wurden alle genannten Eigennamen, Orte und sonstige Hinweise, die eine Rückverfolgung ermöglichen, ausgespart oder bewusst maskiert und mit einem * gekennzeichnet.

Interpretationsprozess

Der Interpretationsprozess gliedert sich in der dokumentarischen Methode in zwei Arbeitsschritte, in denen sich die Unterscheidung – basierend auf der Wissenssoziologie Karl Mannheims – zwischen dem kommunikativen und dem konjunktiven Wissen spiegelt (vgl. Bohnsack 2011a, S. 42). Der erste Arbeitsschritt, die formulierende Interpretation, verbleibt im Rahmen „des „immanenten“ Sinngehalts – ohne allerdings zu dessen Geltungsansprüchen (hinsichtlich Wahrheits- und Realitätsgehalt) Stellung zu nehmen“ (Bohnsack 2014, S. 136, Hervorheb. im Original). Der zweite Arbeitsschritt, die reflektierende Interpretation, zielt ab auf die „Rekonstruktion und Explikation des Rahmens, innerhalb dessen das Thema abgehandelt wird, auf die Art und Weise, wie, d.h. mit Bezug auf welches Orientierungsmuster, welchen Orientierungsrahmen das Thema behandelt wird“ (Bohnsack 2014, S. 137). Dabei orientiert sich die dokumentarische Methode konsequent an der komparativen Analyse, also der fallübergreifenden Bezugnahme auf andere Interviews (vgl. Nohl 2012, S. 39) und löst sich damit von der Einzelfallstruktur „um kollektive Muster zu identifizieren“ (Küsters 2009, S. 86).

Im ersten Schritt der Interpretation wurden die, im thematischen Verlauf identifizierten und transkribierten Passagen mit hoher interaktiver und metaphorischer Dichte, einer formulierenden Interpretation unterzogen, um die thematische Feingliederung herauszuarbeiten. Der Forschende fasst hierbei formulierend zusammen, was der oder die Interviewte auf der begrifflichen Ebene explizierte. Obwohl an dieser Stelle des Interpretationsprozesses noch möglichst wortgetreu paraphrasiert wurde, fand bereits eine Interpretation und notwendige Distanzierung statt, da der Text verdichtet und in identifizierte Ober- und Unterthemen gegliedert wurde. Nohl merkt in diesem Zusammenhang an, dass die „Reformulierung des thematischen Gehalts“ dazu diene, „die Forschenden gegenüber dem Text fremd zu machen“ und ihnen so zu verdeutlichen, „dass der thematische Gehalt nicht selbstverständlich, sondern interpretationsbedürftig“ (Nohl 2012, S. 41) sei. Für die weitere Interpretation wurden Formulierungen mit hoher metaphorischer Dichte zusätzlich im Original eingefügt. Zur Illustration dieses ersten Arbeitsschrittes wird im Folgenden ein Ausschnitt aus der formulierenden Interpretation des obigen Transkriptausschnittes vorgestellt.

Tabelle 4: Formulierende Interpretation

| | |
|---------|--|
| 222-291 | Oberthema: Eltern |
| 222-242 | Unterthema: Eltern als Versorger |
| | Emre* gibt an in seiner Narration seine Eltern vergessen zu haben. Er beginnt mit einer Narration über das, was Eltern für einen tun und betont die Wertschätzung dafür: „das SCHÄTZT man eigentlich gar nicht“. Man merke dies erst, wenn sie nicht mehr da wären („wirklich WEG sind“). In den Sommerferien (ungefähr zum Zeitpunkt des Interviews) habe Emre* in einem Betrieb der Automobilindustrie* in C-Stadt* gearbeitet. Seine Mutter habe Urlaub gemacht, sein Vater habe im gleichen Betrieb, jedoch in der Nachtschicht gearbeitet. Nun habe er verstanden, was es bedeute selber zu kochen, um vier Uhr morgens aufzustehen, eine Stunde nach C-Stadt* zu fahren, acht Stunden zu arbeiten und dann alleine mit dem Auto nachhause zu fahren. Dadurch habe er gemerkt, was (betont) es bedeute, wenn „EIN Mensch zuhause“ sei, der koche. |

(Interview Emre*, Eltern, Z. 222-241)

Im zweiten Schritt, der reflektierenden Interpretation, schließt sich der unter Teilkapitel 4.3.1 vorgestellte Wechsel der AnalyseEinstellung vom Was zum Wie an. Bohnsack merkt hierzu an, dass es darum geht, „das, was (wörtlich) gesagt wird, also das was *thematisch* wird, von dem zu unterscheiden, *wie* ein Thema, d.h. in welchem *Rahmen* es behandelt wird“ (Bohnsack 2011a, S. 43, Hervorheb. im Original) zu unterscheiden. In diesem Arbeitsschritt der Interpretation wurde also die Ebene der deskriptiven Darstellung des kommunikativen Wissens der Interviewten verlassen, um die Handlungspraxis der Heranwachsenden und damit die in dieser begründeten habitualisierten und handlungsleitenden Orientierungen zu rekonstruieren. Hierzu wurde der Orientierungsrahmen als zentraler Gegenstand durch die komparative Analyse herausgearbeitet, indem Propositionen⁴⁵ identifiziert wurden, die nach Bohnsack in „(theoretisierenden oder beschreibenden oder erzählenden) Darstellungen derartige Orientierungsmuster oder (Orientierungs-)Rahmen zum Ausdruck gebracht werden“ (Bohnsack 2014, S. 137, Hervorheb. im Original).

Die komparative Analyse stellt ein, auf die Grounded Theory (Glaser und Strauss 1967, 2010) zurückgehendes, Grundprinzip der dokumentarischen Interpretation dar, das erkenntnistheoretisch im Rahmen des Pragmatismus von John Dewey begründet wurde:

„Modern logic, however, attempted to retain the scheme but with the understanding that it is purely formal, devoid of ontological import. The inevitable consequence is

45 Bohnsack knüpft mit dem Begriff ‚Proposition‘ an Harold Garfinkels Vortrag auf dem vierten Weltkongress für Soziologie (1959) an. Dieser Begriff wurde auch bereits von John Dewey (1938) verwendet. Bohnsack übersetzt den Begriff im Sinne von Garfinkel dahingehend, dass alltägliche Darstellungen oder Beschreibungen („descriptions“) aus Propositionen zusammengesetzt verstanden werden (vgl. Bohnsack 2014, S. 137).

the mechanical way in which affirmative and negative propositions and their relationships are conceived in both traditional and modern formalistic logic“ (Dewey 1938, S. 182).

In Weiterführung der Grounded Theory „dient der Vergleich in der dokumentarischen Methode jedoch der mehrdimensionalen Typenbildung“ (Nohl 2011, S. 101). Die komparative Analyse ist dahingehend gekennzeichnet, dass „Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Fällen festgestellt und in ihrer Verknüpfung mit unterschiedlichen Falldimensionen“ (Nohl 2011, S. 101) rekonstruiert werden. Durch Verwendung von Gegenhorizonten gewinnen die in Narrationen metaphorisch entfalteten Orientierungsmuster an Kontur (vgl. Bohnsack 2014, S. 138) und „je weiter der Fallvergleich fortgeschritten ist, desto genauer und detaillierter lassen sich bestimmte Orientierungsfiguren und ihnen unterliegende Erfahrungsdimensionen an den Fällen aufzeigen, voneinander abgrenzen und typifizieren“ (Nohl 2011, S. 101). Daher wurde die komparative Analyse nicht an einer Stelle des Interpretationsprozesses verwendet, vielmehr war sie für den gesamten Auswertungsprozess zentral. So wurden innerhalb der Fälle (fallintern) und über die verschiedenen Fälle hinweg (fallübergreifend) Vergleichs- und Gegenhorizonte zu bereits gefundenen Orientierungen eingezogen, um diese deutlicher herauszuarbeiten. So führte beispielsweise die Identifizierung der im Material des Falles Ibrahim* durchgängigen Orientierung an der Habitustransformation als Vergleichshorizont zur Präzisierung der gleichen Orientierung in den Fällen Markus* und Emre*. Fallinterne Vergleiche in der Analyse des empirischen Materials zielen auf die Identifizierung homologer Orientierungs-, Handlungs- und Denkmuster ab und stellen die Bestandteile des Orientierungsrahmens dar, der über verschiedene Themen innerhalb des Interviews handlungsleitend ist. Demgegenüber ermöglichen fallübergreifende Vergleiche die Abstraktion der identifizierten Orientierungen auf der Basis von Gemeinsamkeiten in verschiedenen Fällen sowie die Spezifikation dieser durch Unterschiede zwischen den Fällen. Zum Zeitpunkt des Einsatzes der fallübergreifenden komparativen Analyse weist Bohnsack darauf hin, dass diese „schon sehr früh im Forschungsprozess erfolgen [soll], weil auf diese Weise das Verallgemeinerungspotenzial von der fallspezifischen Besonderheit abgehoben werden“ (Bohnsack 2013, S. 251) kann. Somit diene die komparative Analyse bereits in einem frühen Stadium der Auswertung des empirischen Materials der Vorbereitung zur Typenbildung. Zudem unterstützt die komparative Analyse die methodische Kontrolle des Fremdverstehens, wie sie in der rekonstruktiven Forschung intendiert ist (vgl. Bohnsack 2014, S. 202). Nohl weist hierbei darauf hin, dass durch die komparative Analyse das Vorwissen des Forschenden „zwar nicht suspendiert, aber methodisch relativiert“ wird und bezeichnet diese als den „Königsweg des methodisch kontrol-

lierten Fremdverstehens“ (Nohl 2012, S. 7). Die methodische Bedeutung der komparativen Analyse ist somit „sowohl für die Generierung, die Abstraktion und die Spezifizierung eines Orientierungsmusters wie auch für die methodische Kontrolle der Standortgebundenheit konstitutiv“ (Bohnsack 2013, S. 251). Hierbei kommt den Vergleichshorizonten eine besondere Bedeutung zu, denn die komparative Analyse ist „umso mehr methodisch kontrollierbar je mehr die Vergleichshorizonte des Interpretieren empirisch fundiert und somit intersubjektiv nachvollziehbar und überprüfbar sind“ (Bohnsack 2014, S. 139). Die Validität der Fallanalyse ist demnach nicht nur an die zunehmende empirische Fundierung eines Falles gebunden, „sondern auch an die die zunehmende *empirische Fundierung* der Vergleichshorizonte“ (Bohnsack 2014, S. 139, Hervorheb. im Original). Daher wurden zunächst Vergleichshorizonte gedankenexperimentell gesetzt, die auf hypothetischen Vorstellungen des Forschenden beruhten und damit an dessen Standort gebunden waren. Im Laufe des Forschungsprozesses wurden diese durch empirisch fundierte und damit intersubjektiv überprüfbare Vergleichshorizonte ersetzt.

Zur kontrollierten Überwindung der Standortgebundenheit des Forschenden und der Herstellung intersubjektiver Überprüfbarkeit der Interpretationen trug in vorliegender Studie neben der empirischen Fundierung der Vergleichshorizonte die diskursive Beteiligung zweier Interpretationsgruppen am Auswertungsprozess teil. Die einzelnen Schritte der Interpretation wurden in einer Interpretationsgruppe⁴⁶, die im Rahmen des Promotionskollegs *Bildung als Landschaft* gebildet und an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg⁴⁷ fortgeführt wurde, kontinuierlich diskutiert und reflektiert. Des Weiteren

46 Ständige Mitglieder dieser Interpretationsgruppe waren Prof. Dr. Annette Scheunpflug, Dr. Lena Eich, Dr. Magdalena Endres, Jürgen Kepura, Dr. Karl-Hermann Rechberg und Dr. Marina Wagener. Weiterhin nahmen phasenweise Prof. Dr. Uwe Kranenpohl, Prof. Dr. Ralf Kuckhermann, Dr. Stephanie Welser, Veronika Leicht und Eva Weißmüller an den Treffen teil. Ihnen allen sei in diesem Zusammenhang herzlich für die das konstruktive Mitdenken und den Austausch über erarbeitete Interpretationen gedankt.

47 Das Promotionskolleg *Bildung als Landschaft*. Zum Verhältnis von formalen und non-formalen Bildungsorten sowie formellem und informellem Lernen im Kindes- und Jugendalter stellte ein gemeinsames Promotionskolleg des Instituts für Grundschulforschung der Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg, des Lehrstuhls für Allgemeine Pädagogik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, der Fakultät Sozialwissenschaften der Georg-Simon-Ohm Hochschule Nürnberg, der Fakultäten für Sozialwissenschaften sowie für Religionspädagogik, Bildungsarbeit und Diakonie der Evangelischen Hochschule Nürnberg in Kooperation mit der Hans-Böckler-Stiftung dar. Es wurde am 11. Juli 2013 als eines der ersten kooperativen Promotionskollegs in den Sozialwissenschaften eröffnet und endete mit einem internationalen Symposium am 02./03. Dezember 2016.

wurden Zwischenstände der gebündelten Interpretationen im Rahmen des Doktorantenkollegs⁴⁸ *Rienerck* halbjährlich diskutiert.

Um den Arbeitsschritt der reflektierenden Interpretation zu verdeutlichen, wird an dieser Stelle ein Auszug aus der reflektierenden Interpretation zu dem bereits vorgestellten Transkriptauszug vorgestellt.

Tabelle 5: Reflektierende Interpretation

| | |
|---------|--|
| 222-242 | Textsortendifferenzierung: Narration mit argumentativem und evaluativem Kommentar |
| | <p>Emre* gibt an in seiner Narration seine Eltern vergessen zu haben. Er seien ein Teil seines bisherigen Lebens und jetzt auch noch. Emre* nennt keine Namen oder andere Persönlichkeitsmerkmale, sondern leitet sofort zu einem evaluativen Kommentar zur ‚Wertschätzung‘ im Kontext elterlicher Absenz über. Auffällig ist die Betonung von „SCHÄTZT“ (225), „MERKT“ (227), und „WEG“ (228). Als Belegerzählung zu diesem Thema beginnt Emre* nun eine Narration zu seiner Ferienarbeit. In den Sommerferien (ungefähr zum Zeitpunkt des Interviews) habe Emre* in einem Betrieb der Automobilindustrie* in C-Stadt* gearbeitet. Seine Mutter habe in der Türkei Urlaub gemacht, sein Vater habe im gleichen Betrieb, jedoch in der Nachtschicht gearbeitet. Aufgrund dieses Erlebnisses habe er verstanden, was es bedeute berufstätig zu sein und den Haushalt zu führen. In dieser Erzählung zur Ferienarbeit (explizite Ebene) konstruiert Emre* die Familie v.a. über die versorgende Funktion. Während der Vater in der gegenläufigen Schicht arbeitet, befindet sich die Mutter im Ausland und fehlt folglich als Versorgerin, die den Haushalt führte. In diesem Sinne deutet sich eine Reduktion der Mutter vor allem auf die Haushaltsführung an: „Und ähm da merkt man dann schon, WAS es eigentlich ist, wenn, (,) wenn .. EIN Mensch zuhause ist, der kocht. (,) Das schätzt man dann wirklich.“ Durch die Betonung ‚ein Mensch‘ wirkt sie kaum als Person greifbar.</p> |
| | <p>Vergleichshorizonte fallimmanent Homologien ergeben sich zu den vorausgehenden Passagen, in denen Emre* von seinen Eltern erzählt. Auch hier entsteht eine ‚Hohlstelle‘, da die bisherige Erklärungslogik des (Bildungs-)Erfolgs durch Anstrengung bei den Eltern nicht greift. Vergleichshorizonte fallübergreifend Interview Boris*: Die Mutter fungiert als Organisatorin und Ermöglicherin. Obwohl die finanziellen Ressourcen begrenzt sind, reagiert sie auf ‚unnötige‘ Kosten entspannt, wichtig ist das Ergebnis z.B. beim Misserfolg des Bruders bezüglich der Führerscheinprüfung (Wiederholung dieser) oder seinem delinquenten Verhalten während der Schulzeit (Bezahlung von Rechnungen für Zerstörtes). Der Bruder fungiert als Ratgeber, Nachhilfelehrer und Begleiter bei Freizeitaktivitäten. Interview Cennet*: Die Mutter fungiert als Versorgerin (Homologie), der Vater als Versorger und Ansprechpartner bei Problemen. Die Brüder treten als ‚Nachhilfelehrer‘ und Ratgeber in schulischen Fragen in Erscheinung. Unterschiede: Bei Emre* treten die Eltern v.a. in den Narrationen zur Vorschulzeit hinsichtlich der Bildung in Erscheinung, ansonsten im Sinne der Grundversorgung. Der Vater ist berufstätig und hat einen langen Weg zur Arbeit, die Mutter führt den Haushalt. Allerdings wird sie in den Rahmen des Sprachenlernens in der frühen Kindheit mit einbezogen.</p> |

(Interview Emre, Eltern, Z. 222-239)*

48 Aufgrund der Organisationsstruktur können in diesem Zusammenhang leider nicht alle Beteiligten, des von Prof. Dr. Annette Scheunpflug geleiteten Doktorantenkollegs, genannt werden. Besonders bedanken möchte ich mich jedoch neben den zuvor Genannten bei Prof. Dr. Claudia Bergmüller-Hauptmann, Prof. Dr. Julia Franz, Dr. Sarah Lange, Dr. Caroline Rau, Dr. Nikolaus Schröck und Dr. Mark Wenz.

Typenbildung

An die thematische und reflektierende Interpretation schloss sich die Generierung einer Typik an, in der einerseits die Bezüge zwischen den spezifischen Orientierungen, also dem Besonderen einerseits und dem existenziellen Hintergrund, also dem Allgemeinen, andererseits, in welchem die Genese der Orientierungen begründet ist, herausgearbeitet wurden (vgl. Bohnsack 2014, S. 143). Hierbei gibt es unterschiedliche, in der Forschungspraxis angewendete und methodologisch fundierte, Formen der Typenbildung⁴⁹. Die im Rahmen vorliegender Studie erarbeitete Typologie wurde entlang des empirischen Materials entwickelt.

Dieser Erarbeitungsprozess soll im Folgenden transparent und damit nachvollziehbar gemacht werden, indem sowohl die Vorgehensweise bei der Typenbildung als auch der Aufbau der Typologie beschrieben werden. Die in dieser Studie vollzogene Typenbildung befindet sich auf der Ebene der Sinn-genese. Bei der sinngenetischen Typenbildung werden

„auf der Grundlage beobachteter oder erzählter Handlungspraxis [...] zentrale Orientierungsfiguren oder (Sinn-) Muster herausgearbeitet und im fallübergreifenden wie fallinternen Vergleich abstrahiert bzw. spezifiziert. Durch die Suche nach minimalen und maximalen Kontrasten kann so jeder einzelne Typ oder Typus von anderen unterschieden werden“ (Nentwig-Gesemann 2013, S. 297).

Daher wurden im Interpretationsprozess sich voneinander unterscheidende Orientierungsrahmen generiert. Die so entwickelte Typologie stellt damit das Ergebnis der Rekonstruktion der Handlungspraxis erwartungswidrig bildungserfolgreicher männlicher Heranwachsender dar, deren Lebenswirklichkeit durch schwierige Bedingungen gekennzeichnet ist. Dementsprechend wurden durch eine fallübergreifende und fallinterne komparative Sequenzanalyse der Interviews die Gemeinsamkeiten und die Kontraste der Fälle herausgearbeitet, also die unterschiedlichen Orientierungsrahmen, innerhalb derer die Befragten sich mit dem Thema Bildung und dem eigenen Bildungserfolg auseinandersetzen. Dieses Verfahren dient „über die Zwecke der Validierung hinaus (...) auch der *Generierung mehrdimensionaler Typologien* und auf diesem Wege der *Generalisierung*“ (Nohl 2012, S. 50, Hervorheb. im Original). In diesem Sinne waren nicht mehr die Fragen nach den spezifischen Handlungsmustern die einzelnen Interviewten leitend, sondern die sich fallübergreifend im Material zeigenden minimalen und maximalen

49 Zu den unterschiedlichen Formen der Typenbildung und ihrer methodologischen Fundierung in der qualitativen Sozialforschung sei auf Keller und Kluge 1999 verwiesen, für die dokumentarische Methode aus Bohnsack 2011a, 2013, 2014 und Nohl 2012.

Aspekte, in denen minimal oder maximal kontrastive Orientierungen rekonstruiert werden konnten. Daher vollzog der Forschende an dieser Stelle des Interpretationsprozesses einen Wechsel von der intensiven Interpretation einzelner Fälle hin zu einer abstrakteren Analyse. Durch die komparative Analyse und abduktives Schließen wurden die anhand der einzelnen Fälle erarbeiteten Orientierungsrahmen abstrahiert und zu typischen Orientierungsmustern weiterentwickelt. Diese Typen stellen keine eindeutigen Repräsentationen der für die analysierten Fälle erarbeiteten Orientierungsrahmen dar. Beispielsweise ist der in Teilkapitel 5.2.1 vorgestellte Orientierungstyp ‚Selbstwirksamkeit durch Selbstrelationierung‘ nicht mit dem für den Fall Konstantin* rekonstruierten Orientierungsrahmen identisch, wenn auch dieser Fall bei der Entwicklung des Typs eine zentrale Rolle innehatte und sich Facetten des Typs besonders deutlich an diesem zeigen. Jeder Typ stellt somit eine „eine Komposition aus mehreren Einzelfällen“ (Nentwig-Gesemann 2013, S. 309) dar und an jedem Fall lassen sich Aspekte der verschiedenen Typen aufzeigen. Hierzu merkt Bohnsack an, dass „die Typenbildung [...] also umso valider [ist] je klarer am jeweiligen Fall auch andere Typiken aufgewiesen werden können, je umfassender der Fall innerhalb einer ganzen Typologie verortet werden kann“ (Bohnsack 2014, S. 145). Die Typologie wurde unter Zuhilfenahme idealtypischer Konstruktionen erarbeitet, also durch Prozesse der „Übersteigerung und Vernachlässigung von einzelnen Aspekten der beobachteten Wirklichkeit“ (Nentwig-Gesemann 2013, S. 299) und „dienen der Veranschaulichung und Erklärung komplexer sozialer und kultureller Phänomene“ (ebend.). Damit stellen die Typen keine Abbildungen der Wirklichkeit dar. Vielmehr basieren sie auf im Forschungsprozess gedankenexperimentell gebildeten Vergleichshorizonten, die es ermöglichen, die Differenz der empirischen Fälle zu diesen zu erfassen (vgl. Nentwig-Gesemann 2013, S. 300 ff.). Die Typenbildung stellt damit eine Form der Generalisierung⁵⁰ und somit ein Gütekriterium qualitativer Forschung dar. Sie erbringt ihre Generalisierungsleistung dahingehend, dass die Begrenzungen des Geltungsbereichs des Typus bestimmt werden, „indem fallspezifische Beobachtungen aufgewiesen werden, die anderen Typen zuzuordnen sind“ (Bohnsack und Nentwig-Gesemann 2011, S. 164 f.). Damit sind an einem Fall „grundsätzlich unterschiedliche Typen, d.h. unterschiedliche Dimensio-

50 Bohnsack merkt hierzu kritisch an, dass die Generalisierung als Gütekriterium als eines der gegenwärtigen Probleme qualitativer Sozialforschung zu betrachten ist, wenn Analysen in fallspezifischen Besonderheiten versinken und die Ebene der Typenbildung nicht erreicht wird. So treten an die Stelle empirisch fundierter Typen „häufig (willkürliche) theoretische Setzungen“ (Bohnsack 2014, S. 217 f.). Bohnsack schlägt ferner die Typenbildung als eine Form der Generalisierung vor (vgl. Bohnsack 2005, S.77)

nen oder ‚Räume‘ aufzuweisen, deren ‚Überlagerung‘ empirisch rekonstruiert werden“ (ebend., Hervorheb. im Original).

Die in vorliegender Studie vollzogene Typenbildung orientierte sich an den für die dokumentarische Methode ausgearbeiteten und methodologisch fundierten Formen der Typenbildung⁵¹. In vorliegender Studie wurde im Zuge der dokumentarischen Methode die komparative Analyse angewendet. Die vorliegende Typenbildung stellt also einen zirkulären Prozess dar, in dem der Forschende von der intensiven Interpretation einzelner Fälle im Rahmen der komparativen Analyse zur Formulierung allgemeiner Kenntnisse übergeht, die wiederum die Basis der Entwicklung einer gegenstandsbezogenen Theorie bilden. In diesem Sinne wurde in vorliegender Studie die komparative Analyse nicht nur dahingehend eingesetzt, Orientierungsrahmen (z.B. die Konstruktion von Settings) zu rekonstruieren und diese mit anderen Orientierungsrahmen (z.B. der Konstruktion der Zielperspektive des Lernens) zu kontrastieren, sondern auch um diese in einem mehrstufigen Prozess zu abstrahieren, also vom einzelnen Fall abzulösen. Anhand von sich aus dem Material ergebenden Vergleichsdimensionen, in Form minimal und maximal kontrastiver Orientierungsmuster, konnten die Ergebnisse verdichtet und anschließend abstrahiert werden.

Dadurch war dieser Arbeitsprozess zirkular und abduktiv angelegt. Das Verfahren der Abduktion geht, wie bereits ausgeführt, auf den Begründer des Pragmatismus Charles Sanders Peirce zurück und ist dann gefordert, wenn „in den erhobenen Daten solche Merkmalskombinationen vorkommen, für die sich im bereits existierenden wissenschaftlichen Wissensvorratslager *keine* entsprechende Erklärung oder Regel finden“ (Reichertz 2011, S. 12) lässt. Die Abduktion stellt also kein systematisches Verfahren dar, sondern ist „ein mentaler Prozess, ein geistiger Akt, ein gedanklicher Sprung, der das zusammenbringt, von dem man nie dachte, dass es zusammengehört“ (Reichertz 2011, S. 13). Durch die Abduktion entsteht also die „Zusammenstellung einer neuen typischen Merkmalskombination“ (Reichertz 2011, S. 13), eine neue Idee. Das Generieren von Typen über die Abduktion stellt demnach keinen geradlinigen Prozess dar, sondern erfordert ein zirkuläres Vorgehen, um aus dem empirischen Material schlüssige Hypothesen zu gewinnen.

51 In der dokumentarischen Methode wird traditionell zwischen zwei aufeinanderfolgenden Prozessen, der sinngenetischen Typenbildung und der soziogenetischen Typenbildung unterschieden (vgl. Bohnsack 2014, S. 143 ff.). In der sinngenetischen Typenbildung werden die für die einzelnen Fälle gefundenen Orientierungen in zunehmender Dimensionierung abstrahiert und spezifiziert. Die soziogenetische Typenbildung setzt auf der sinngenetischen Typenbildung auf und zielt darauf ab die dort generierten Orientierungstypen in unterschiedlichen Erfahrungsräumen zu verankern.

Zentral war an dieser Stelle des Forschungsprozesses die Identifizierung eines homologen Orientierungsmusters, das sich über alle Fälle des Samples erstreckt. Dieses bildet ein übergeordnetes Tertium Comparationis, anhand dessen die verschiedenen Orientierungen voneinander abgegrenzt werden können. Es wurde herausgearbeitet, dass über alle Fälle hinweg die Orientierung zum Lernen, also ein Lernen zweiter Ordnung, das zentrale Element darstellt. Das homologe Orientierungsmuster besteht also aus einem habituierten Handlungsmodus, der zu Veränderungen führt, ohne dass dies dem oder der Beforschten bewusst ist. Dementsprechend wurde in der komparativen Analyse die Lern-Prozess-Orientierung als Tertium Comparationis rekonstruiert.

Vor dem Hintergrund der rekonstruierten Orientierungsmuster wurden anschließend sinngenetische Typen⁵² gebildet (vgl. Bohnsack und Nentwig-Gesemann 2011, S. 164 f., Nohl 2012, S. 51 f., Nentwig-Gesemann 2013, S. 297 ff., Bohnsack 2014, S. 143 ff.). Zunächst strukturierten durch minimale und maximale Kontrastierungen zwei Vergleichsdimensionen den komparativen Vergleich.

Erwartungen an Erträge von Bildungserfolg

Bei allen Interpretationen spielte es eine Rolle, was die Beforschten von erfolgreicher Bildungspartizipation erwarten, also welche Erträge sie zu erhalten hoffen. Hierbei zeigte sich im Sample die heterogene Erwartungshaltung, dass mit Erträgen gerechnet werden kann. Diese Erträge strukturierten sich im Material anhand verdichteter Vergleichskategorien divergent. Weiterhin zeigte sich, dass es unterschiedliche Modi des Agierens gibt, also ob die Bildungspartizipation von sich selbst heraus angesteuert oder von außen beauftragt wurde. In dieser Vergleichskategorie geht es also auch um Fragen der Positionierung gegenüber dem Umfeld, von dem Aufträge erteilt werden oder um eine davon gelöste Beauftragung aus sich selbst heraus, die als handlungsleitend konstruiert wurden.

52 Im Gegensatz dazu stellt die mehrfache Variation des Tertium Comparationis die Voraussetzung die mehrdimensionale soziogenetische Typenbildung dar (vgl. exempl. Bohnsack und Nentwig-Gesemann 2011, S. 164 ff.). Diese wurde nicht vollzogen, da das Sample für eine Soziogenese nicht ausreichend gesättigt ist, weiteres Datenmaterial müsste hierfür erhoben werden.

Prozessinitierende Impulse

Bei allen Interpretationen spielten Ereignisse eine Rolle, die die Beforschten als initierend für die Bildungspartizipation konstruierten. Diese Motivatoren führen zur Bildungspartizipation und können aus dem Umfeld oder aus den Befragten selbst emergieren. Auch hier zeigten sich unterschiedliche Handlungskonstruktionen.

In der anschließenden Rekonstruktion konnten dann entlang der größtmöglichen Unterschiedlichkeit innerhalb der beiden Vergleichsdimensionen vier maximal kontrastive Typen voneinander abgegrenzt werden. Hierzu merkt Nentwig-Gesemann an: „Auf der Ebene des Typus geht es um interne Homogenität – minimale Kontraste – auf der Ebene der Typologie um externe Heterogenität, also um maximale Unterschiedlichkeit“ (Nentwig-Gesemann 2013, S. 316). Bude weist darauf hin, dass sich „Wissenschaft [...] nicht mit der bloßen Einzigartigkeit von Individuen und Ereignissen [beschäftigt], sondern mit dem, was an ihnen gleichzeitig allgemein und besonders ist. Ihr Ziel ist die Freilegung eines Falls, nicht die Erinnerung an ein Individuum oder ein Ereignis“ (Bude 2015, S. 577). Idealtypen, die „terminologisch, klassifikatorisch und heuristisch um so besser ihren Dienst leisten, je <weltfremder> sie sind“ (Soeffner 2015, S. 173, Hervorheb. im Original), zu rekonstruieren bedeutet, dass Aspekte aus unterschiedlichen Fällen einen Typ bilden. Hier wird ein für die Generalisierung mit der dokumentarischen Methode in der abduktiven Logik typischer Forschungsprozess deutlich. Es war am Beginn der Datenauswertung nicht abzusehen, wie der Prozess verlaufen würde, welche Orientierungsrahmen und Handlungsmuster rekonstruiert und sich zu Idealtypen verdichten lassen und wie diese miteinander in Verbindung stehen würden. Idealtypen zeigen sich also nicht entlang eines spezifischen Falles oder Interviews, sondern setzen sich aus Rekonstruktionen aus mehreren Fällen oder Interviews zusammen. So kann auch ein Fall für die Rekonstruktion mehrerer Idealtypen bedeutsam sein. In diesem Sinne konnten anhand der externen Heterogenität in einem zirkularen Prozess vier Idealtypen rekonstruiert werden, die sich aus den unterschiedlichen Kombinationen der Dimensionen ergaben (vgl. Teilkapitel 5.2). Diese rekonstruierten Idealtypen ‚Selbstwirksamkeit durch Selbstrelationierung‘, ‚Selbstwirksamkeit durch soziale Distinktion‘, ‚Auftragserfüllung bedingt Selbstwirksamkeit‘ und ‚Anpassung zur Überwindung von Alterität‘ stellen demnach Generalisierungen hinsichtlich der Forschungsfrage dar. Zudem zeigen sie maximale Kontrastierungen im Umgang mit *Erwartungen an Erträge von Bildungserfolg* und *Prozessinitierende Impulse*.

4.4 Zusammensetzung des Samples

In diesem Teilkapitel werden die Samplingstrategie und die Personen beschrieben, aus denen sich das Sample zusammensetzt und die die empirische Grundlage der vorliegenden Studie bilden. Unter 4.4.1 werden die Merkmale der Samplingstrategie und die Auswahl für den Auswertungsprozess beschrieben. Von insgesamt fünfzehn narrativen Interviews wurden elf im Sinne des Theoretical Sampling (vgl. Glaser und Strauss 1967, 2010) ausgewählt und interpretiert. Diese Interviews und ihre formalen Merkmale werden unter 4.4.2 als Portraits skizziert.

4.4.1 Überblick über das Sample

Da im aktuellen Diskurs (vgl. Teilkapitel 2.2) die Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht, der Migrationshintergrund und das Geschlecht als Determinanten steigender Chancenungleichheit bezüglich der Teilhabe an Bildung betrachtet werden, fokussierte das Sampling auf männliche Heranwachsende und junge Männer. Das Forschungsinteresse lag auf den handlungsleitenden Orientierungen männlicher Heranwachsender, die unter schwierigen Lebenslagen aufwachsen bzw. aufwuchsen und in unterschiedlichen formalen wie non-formalen Settings an formellen wie informellen Bildungsprozessen erfolgreich partizipieren. Demnach standen im Zentrum des Interesses erwartungswidrig bildungserfolgreiche männliche Jugendliche und junge Männer, deren Lebenswirklichkeit von Risikolebenslagen oder erweiterten Risikolagen gekennzeichnet war. In diesem Kontext wurden zwei grundlegende Entscheidungen⁵³ zum Sampling getroffen. Erstens wurde hinsichtlich des Bildungserfolges nicht eine an formalen Kriterien ausgerichtete Perspektive eingenommen, um den Blick über die in Schulleistungsstudien übliche Orientierung an quantitativen Ergebnissen zu weiten. Dies begründet sich dahingehend, dass sich Bildungserfolg auch in ästhetischer, musischer oder sportlicher Praxis zeigen kann. Zudem verweisen nationale und internationale Studien zum Bildungserfolg auf den Zusammenhang zwischen dem sozialen Kapital und dem Bildungserfolg (vgl. exempl. Ditton 2013, Faust und Roßbach 2014, Maaz 2014, Spruyt 2015, Nishimaru 2017, Hoenig 2018). So weist beispielsweise Hoenig bezüglich ihrer Befunde zum Einfluss sozialen Kapitals auf die Bildungspartizipation entlang der NEPS-Startkohorten darauf hin, dass

53 Diese wurden in der Interpretationsgruppe (vgl. Teilkapitel 4.3.2) kommunikativ validiert.

„das soziale Netzwerk [...] also den Bildungserwerb auf vielfältige Art und Weise [beeinflusst]. Dabei kann zwischen zwei unterschiedlichen Mechanismen unterschieden werden: Erhöhung der Bildungsmotivation über Bezugsgruppeneffekte und Verbesserung der Erfolgchancen durch Zugang zu Ressourcen. [...] Die unterschiedliche Ausstattung mit Sozialkapital ist somit einer der Mechanismen, über die Bildungsgleichheit reproduziert wird“ (Hoenig 2018, S. 145 f.).

Pointierter formuliert könnte man sagen, dass die jeweilige Ausstattung mit sozialem und kulturellem Kapital nicht nur die Bildungsbeteiligung, sondern auch den Kompetenzerwerb positiv beeinflusst. Daher wurde diesbezüglich mit einer Perspektive gearbeitet, die den Ausgangspunkt und das Erreichte in den Blick nimmt. Bezüglich der Frage nach erwartungswidrigem Bildungserfolg war auch relevant, wann dieser innerhalb der Bildungsbiografie eintritt. Auch wenn die Teilnehmer in der Mehrzahl bereits den Heranwachsenden zugerechnet werden können, handelt es sich hierbei um Faktoren, die im Jugendalter relevant sind.

Zweitens wurden Teilnehmer gesucht, die *vermutlich* von Risikolebenslagen und erweiterten Risikolebenslagen (vgl. Teilkapitel 2.2) beeinflusst waren. Eine Entscheidung über die Aufnahme ins Sample konnte somit erst *nach* dem Interview und der Sichtung des kontextualisierenden Materials getroffen werden.

Insgesamt gehen in die Untersuchung fünfzehn autobiografisch-narrative Interviews (vgl. Schütze 1983, S. 283 ff.) mit Personen ein, für die die beiden Grundentscheidungen des Samplings galten. Der Kontakt zu den an der Studie beteiligten Personen wurde auf verschiedene Art und Weise hergestellt. Der erste Anlaufpunkt waren Organisationen und offizielle Einrichtungen, die als geeignet für die Kontaktaufnahme zu erwartungswidrig bildungserfolgreichen männlichen Heranwachsenden erachtet wurden. Die dieser Strategie⁵⁴ zugrundeliegende Annahme war, dass aufgrund des vertrauten und positiv wahrgenommenen Umfeldes sich die Heranwachsenden für eine Teilnahme an der Studie interessieren könnten. So wurde ein Flyer erstellt, der sich in altersgemäßem Design und Sprache an potenzielle Interviewpartner richtete und auch Informationen für die Erziehungsbevollmächtigten enthielt. Im nächsten Schritt wurden als geeignet erachtete Institutionen und Organisation innerhalb des Bundeslandes ausgewählt, um sowohl urbane als auch rurale Felder abzudecken. Die professionell Tätigen in diesen Sportvereinen, Jugendorganisationen und Jugendhilfeeinrichtungen wurden persönlich oder schriftlich gebeten, die Flyer auszulegen oder gezielt an potenzielle Teilneh-

54 Dieses Vorgehen, die Auswahl der Adressaten und die Konzeption des Flyers wurden im Rahmen der Interpretationsgruppe bzw. Forschungswerkstätten innerhalb des Promotionskollegs *Bildung als Landschaft* kommunikativ validiert.

mer zu verteilen. Diese Strategie erwies sich aber angesichts von ca. dreihundert verteilten Flyern aber nicht als zielführend, denn lediglich ein Interviewpartner konnte so gewonnen werden. Daher wurden im Folgenden gezielt Gatekeeper im Feld der Jugendsozialarbeit angesprochen und auf das Forschungsvorhaben aufmerksam gemacht. Diese Vorgehensweise erwies sich erfolgreicher, so konnten hierüber weitere zehn Teilnehmer gewonnen werden. Parallel dazu ergaben sich über persönliche Kontakte einer Teilnehmerin des Promotionskollegs *Bildung als Landschaft* zwei Interviews, die in einem anderen Bundesland geführt wurden. Ein Interview entstand spontan mit einem Erziehungsberechtigten im Anschluss an ein geplantes Interview. Der Zugang über Professionelle wurde durch öffentlichkeits-mediale Informationen zu bildungserfolgreichen männlichen Heranwachsenden und jungen Männern ergänzt. Dies zeigte sich vor dem Hintergrund der theoretischen Sättigung des Samples als zielführend, da hierzu noch ein spezieller Interviewpartner gesucht wurde.

Die Interviews wurden zwischen September 2013 und September 2017 geführt. Diese vergleichsweise lange Dauer lässt sich auf die Rahmenbedingungen, als auch auf den vergleichsweise schwierigen Zugang zum Feld zurückführen. Diese Begleitumstände beeinflussten zudem die Datenerhebung im Sinne des Theoretical Sampling (vgl. Glaser und Strauss 1967, 2010), da auf Grundlage der gewonnenen Ergebnisse aus den ersten drei analysierten Interviews nach weiteren geeigneten Interviewpartnern gesucht wurde, um die bisherigen Erkenntnisse zu bestätigen, zu erweitern, zu relativieren und zu kontrollieren.

In einem telefonischen Vorgespräch zwischen den Befragten und dem Autor wurden die Rahmenbedingungen des Interviews besprochen. Hierbei stellte sich der Autor selbst als Forschender im Rahmen des Promotionskollegs *Bildung als Landschaft* vor, ohne jedoch Hinweise auf seine Profession zu geben. Anschließend informierte er über die ungefähre Dauer des Interviews und holte die mündliche Zustimmung der zu befragenden Heranwachsenden bzw. der Erziehungsberechtigten ein und sicherte ihm oder ihr Anonymisierung zu, bevor ein Termin vereinbart wurde. Die Wahl des Interviewortes oblag stets dem oder der Teilnehmenden. Dies waren überwiegend öffentliche Räume, in zwei Interviews bestanden die Erziehungsberechtigten auf privaten Räumlichkeiten und waren während des Interviews in Rufweite. Jedes Interview wurde mit einem standardisierten Impuls begonnen, der auf Ereignisse abzielte, die dem Beforschten in guter Erinnerung waren (vgl. Teilkapitel 4.2).

Insgesamt wurden also fünfzehn Interviews geführt. Ein Interview entstand nach einem geplanten Interview, als der Vater sich selbst zur Thematik äußerte. Dieses Material wurde, wie auch das erste Interview, nur kontextuell in die Auswertung des eigentlichen Beforschten mit einbezogen. Nach Sichtung des empirischen Materials wurde ein Interview als ungeeignet eingeschätzt und nicht in die Datenauswertung aufgenommen, da das Kriterium der Risikolebenslage bzw. erweiterten Risikolage als nicht gesichert angesehen werden konnte. Obwohl sich die Einladungen zur Teilnahme an männliche Heranwachsende und junge Männer richteten, meldeten sich auch zwei weibliche Teilnehmerinnen. Das empirische Material aus diesen Interviews wurde zur Kontrastierung im Prozess der komparativen Analyse miteinbezogen. Da sich die rekonstruierten Orientierungen auch bei diesen Heranwachsenden zeigten, deutet dies darauf hin, dass die Ergebnisse auch über das Geschlecht hinaus generalisierbar sind und verweist auf ein weiteres Forschungsdesiderat (vgl. Teilkapitel 7.1).

Die empirische Grundlage der Studie bilden daher elf autobiografisch-narrative Interviews (vgl. Tabelle 6). Von diesen wurden neun im Rahmen der dokumentarischen Methode interpretiert und in den komparativen Vergleich einbezogen. Für zwei weitere wurden Kurzanalysen zur Eingangspassage oder interaktiv besonders dichten Passagen angefertigt und zur Abrundung der erarbeiteten Typik der Orientierungen verwendet. Da diese aber keine Merkmale enthielten, die auf weitere Vergleichshorizonte schließen ließen, wurde auf eine ausführliche Interpretation verzichtet.

Die Auswahl der Befragten basierte auf der Strategie des Theoretical Sampling im Kontext der Grounded Theory (vgl. Glaser und Strauss 1967, 2010). Wie bereits ausgeführt, stehen im Erkenntnisinteresse vorliegender Studie erwartungswidrig bildungserfolgreiche männliche Heranwachsende, deren Lebenswirklichkeit von Risikolebenslagen oder erweiterten Risikolagen geprägt ist. Im Zentrum anderer Studien zur Bildungspartizipation von Personen in Risikolebenslagen steht der Migrationshintergrund⁵⁵, insbesondere die Gruppe der Türkeistämmigen, da diese als besonders gefährdet gilt (vgl. Teilkapitel 3.3.3). In Kontext der Erkenntnisinteresses wurden daher einerseits Interviews mit Personen mit unterschiedlichem Migrationshintergrund als auch Personen ohne Migrationshintergrund als auch, vor dem Hin-

55 Der Begriff des Migrationshintergrundes orientiert sich in vorliegender Studie an der aktuellen Definition des Statistischen Bundesamtes, wie sie erstmals am 16.09.2016 verwendet wurde: „Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde. Im Einzelnen umfasst diese Definition zugewanderte und nicht zugewanderte Ausländer, zugewanderte und nicht zugewanderte Eingebürgerte, (Spät-)Aussiedler sowie die als Deutsche geborenen Nachkommen dieser Gruppen.“ (Destatis 2016, Pressemitteilung Nr. 327, S. 2.)

tergrund einer möglichen Relevanz des Alters der Beforschten, eine diverse Altersstruktur angestrebt.

Die in die Datenauswertung einzubeziehenden Interviews wurden im Verlauf der Datenauswertung⁵⁶ der Fälle Boris* und Emre* anhand des Prinzips des theoretischen Samplings nach Glaser und Strauss (1967, 2010) geführt. Die Interviews mit den (erwachsenen) Fällen Amir* und Dilhan* wurden hierbei zur Konturierung eingesetzt. Hierzu merken Przyborski und Wohlrab-Sahr an:

„Die ersten Fälle werden noch nicht auf der Grundlage einer spezifischen gegenstandsbezogenen sozialwissenschaftlichen Theorie, sondern auf der Grundlage einer ersten vorläufigen Problemdefinition getroffen. Erst nach und nach werden theoretische Kategorien entwickelt, die dann die Auswahl der nächsten Untersuchungseinheiten leiten“ (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2010, S. 177).

Das mit der weiblichen Heranwachsenden Cennet* geführte Interview führte zu weiteren Indikatoren für Kategorien. Die anfänglichen Kriterien wurden im Laufe des Forschungsprozesses durch Vergleichshorizonte erweitert, die im Rahmen der komparativen Analyse herausgearbeitet wurden. In einem iterativ und zirkulär angelegten Prozess wurde nach anderen Teilnehmern gesucht. Bezüglich der Auswahl von Vergleichsfällen verweisen Glaser und Strauss darauf, dass „das Basiskriterium, welches die Auswahl von Vergleichsgruppen zur Entdeckung von Theorie bestimmt, [...] deren theoretische Relevanz für die Ausarbeitung emergenter Kategorien“ (Glaser und Strauss 2010, S. 65, Hervorheb. im Original) ist. Als relevant erschienen zu diesem Zeitpunkt das Alter der Beforschten, der Zuwanderungshintergrund beziehungsweise das Fehlen von diesem, das außerschulische Engagement und die besuchte weiterführende Schulart. Da sich die ersten beiden Fälle Boris* und Emre* im Übergangsbereich vom Sekundär- zum Tertiärbereich, bzw. innerhalb diesem befanden, wurden nun jüngere Interviewpartner gesucht und mit den Fällen Giray* und Firat* gefunden. Zu jedem Zeitpunkt des fortschreitenden Auswertungsprozesses wurden auf Basis theoretischer Annahmen, die im Zuge der komparativen Analyse des empirischen Materials entwickelt und ständig erweitert wurden, neue Kriterien für die Suche nach Interviewpartnern ausgewählt. Zentral war hierbei die Suche nach minimalen und maximalen Kontrasten. So wurden nachfolgend männliche Heranwachsende mit Zuwanderungshintergrund gesucht, die der ersten Generation angehören, also selbst eingewandert sind. Mit den Fällen Hussein* und Ibrahim* konnte dieses veränderte Kriterium abgedeckt werden. Da bisher nur empirisches Material aus Interviews mit Heranwachsenden (beiderlei

56 Kenntlichgemachte Maskierungen sind in vorliegender Studie mit einem * markiert.

Geschlechts) mit Migrationshintergrund in die komparative Analyse einbezogen worden waren, wurden nachfolgend gezielt Teilnehmer ohne Migrationshintergrund gesucht. Hierbei folgte der Forschungsprozess weiterhin der Logik des Theoretical Sampling:

„Indem der Soziologe⁵⁷ die Unterschiede durch den Wechsel der Bezugsgröße seiner Untersuchung maximiert – z.B. indem er sich wahlweise auf verschiedene Organisationen, Regionen, Städte oder Nationen bezieht –, entdeckt er weitere überraschende Unterschiede in den Daten“ (Glaser und Strauss 2010, S. 72).

Mit den Fällen Jennifer*, Leander* und Markus* entstanden Interviews mit Heranwachsenden ohne Migrationshintergrund. Zudem wurde hierbei die theoretische Relevanz der Region aufgenommen, da die Fälle Jennifer* und Markus* einem anderen Bundesland entstammen. Im Anschluss daran wurde das Kriterium des großen Erfolgs im non-formalen Setting ausgewählt und nach einem Interviewpartner gesucht, der im Fall Konstantin* gefunden werden konnte. Nachfolgend entstand das Interview mit dem Fall Nikolaj*, um der theoretischen Relevanz der Beeinflussung durch erweiterte Risikolagen nachzugehen. Anschließend wurde zur Überprüfung des Einflusses sportlicher Aktivitäten ein Interview mit einem international erfolgreichen Leistungssportler (Oscar*) geführt, da sich Sportvereine als integrierende Kraft rahmen. Hierbei zeigte sich, dass nicht der Sport als das zentrale Merkmal rekonstruiert werden kann, sondern die Selbsterfolgserwartung. Da eine theoretische Sättigung dann erreicht ist, wenn „keine zusätzlichen Daten mehr gefunden werden können, mit deren Hilfe der Soziologe weitere Eigenschaften der Kategorie entwickeln kann“ (vgl. Glaser und Strauss 2010, S. 77), wurde im kommunikativen Validierungsprozess der Interpretationsgruppe die Sättigung des Samples festgestellt.

Als relevante Vergleichshorizonte, die in der komparativen Analyse herausgearbeitet wurden und sich in der Zusammenstellung des Samples abbilden, erwiesen sich

57 Die Arbeiten von Glaser und Strauss sind im soziologischen Forschungsparadigma verortet. So verwenden sie die Formulierungen ‚Soziologe‘ und ‚Forscher‘ synonym. Auch wenn es sich bei vorliegender Studie um eine im erziehungswissenschaftlichen Kontext verortete Arbeit handelt, sollen die originalen Formulierungen beibehalten werden.

- *der im Material ersichtliche Grad und die Ausprägung der Einflussnahme der Familie auf die Bildungspartizipation*, d.h. die Erwartungshaltung und die Unterstützungsangebote, die im familiären Umfeld transportiert beziehungsweise geleistet werden,
- *die im Material ersichtliche Ausprägung des Interaktionsprozesses mit der Peergroup vor dem Hintergrund des formalen oder non-formalen Settings*, d.h. die Positionierung innerhalb der Peergroup bei formellen und informellen Prozessen,
- *der im Material ersichtliche Grad und die Ausprägung der Konstruktion von Settings*, d.h. die soziale und örtliche Gestaltung eines persönlichen Bildungsraumes,
- *die im Material ersichtliche Ausprägung von Lernvoraussetzungen*, d.h. die Thematisierung des Umganges mit Risikolebenslagen und erweiterten Risikolagen sowie
- *der im Material ersichtliche Grad und die Ausprägung der Zielperspektive des Lernens*, d.h. wie Erfolg und der Weg zu diesem konstruiert wurde.

Die Tabelle 6 gibt einen Überblick über die Befragten der vorliegenden Studie. Jedem Teilnehmer der vorliegenden Studie wurde ein Eigenname zugewiesen, der zwar einen Bezug zur Herkunft impliziert, jedoch bewusst in keiner Beziehung zu seiner Person steht, um eine Rückverfolgung zu verhindern. Um die Anonymisierung sicher zu stellen, wurden an dieser Stelle und in den Kurzportraits (vgl. Teilkapitel 4.4.2) Informationen verfremdet und maskiert⁵⁸, die eine Rückverfolgung möglich machen würden. Auch Merkmale, die sich in der Datenauswertung nicht als relevant für die Bildung von Vergleichskategorien erwiesen hatten, wurden maskiert und teilweise als solche nicht gekennzeichnet.

58 Kenntlichgemachte Maskierungen sind in vorliegender Studie mit einem * markiert.

Tabelle 6: Überblick über die Interviews der Studie

| Interviews des Samples | | | | |
|--|-------------------------|--------------------------------------|--------------|---|
| Pseudo- nym | Ge- schlecht | Zuwanderungs- hintergrund | Alter | höchste besuchte deutsche Bildungseinrichtung zum Zeitpunkt des Interviews |
| <i>Boris*</i> | männlich | ja | 24 | Universität |
| <i>Cennet*</i> | weiblich | ja | 13 | Gymnasium |
| <i>Emre*</i> | männlich | ja | 19 | Universität |
| <i>Giray*</i> | männlich | ja | 16 | Gymnasium |
| <i>Hussein*</i> | männlich | ja | 20 | Ausbildung/ Berufsschule |
| <i>Ibrahim*</i> | männlich | ja | 23 | Ausbildung/ Berufsschule |
| <i>Jennifer*</i> | weiblich | nein | 28 | Universität |
| <i>Konstantin*</i> | männlich | nein | 18 | Gymnasium |
| <i>Markus*</i> | männlich | nein | 29 | Universität |
| <i>Nikolaj*</i> | männlich | ja | 25 | Ausbildung/ Berufsschule |
| <i>Oscar*</i> | männlich | ja | 25 | Fachhochschule |
| Nicht interpretierte Interviews | | | | |
| <i>Amir*</i> | männlich | ja | 43 | Universität |
| <i>Dilhan*</i> | männlich | ja | 50 | Hauptschule |
| <i>Firat*</i> | männlich | ja | 14 | Gymnasium |
| <i>Leander*</i> | männlich | ja | 22 | Universität (abgebrochen), Berufsschule |

4.4.2 *Kurzportraits*

Der Materialkorpus der vorliegenden Studie setzte sich aus elf autobiografisch-narrativen Interviews zusammen (vgl. Teilkapitel 4.4.1). Im Folgenden werden die Befragten in alphabetischer Reihenfolge in Kurzportraits vorgestellt. Alle Namen sind frei erfunden, implizieren jedoch einen Bezug zur Herkunft der Eltern. Zum Schutz der Persönlichkeit der Interviewten wurden teilweise Kontexte maskiert und mit einem * gekennzeichnet. Die Wahl des Ortes des Interviews oblag stets dem Befragten.

*Boris**

Das Interview entstand durch die freiwillige Meldung des Teilnehmers. Informationen über die Studie hatte er aus dem Flyer entnommen, der für die Gewinnung von Teilnehmern entworfen und an Multiplikatoren verteilt worden war. Als Ort des sechshundfünfzigminütigen Interviews wählte Boris* ein Café. Boris* gab an, zum Zeitpunkt des Interviews vierundzwanzig Jahre alt zu sein und gegenwärtig an einer Universität zu studieren, jedoch noch zusammen mit seiner Mutter und seinem älteren Bruder in der elterlichen Wohnung zu leben. Zusammen mit seiner Mutter, seinem wenige Jahre älteren Bruder und seiner Großmutter sei er im Alter von acht Jahren von Lettland* nach Deutschland übersiedelt. Vor der Übersiedlung habe er eine lettische* Grundschule besucht. Sein Vater sei zu diesem Zeitpunkt bereits verstorben gewesen. Seine Mutter habe in der UdSSR* ein naturwissenschaftliches Studium abgeschlossen. Heute arbeite sie im geringqualifizierten Dienstleistungssektor als Servicekraft. Sein Bruder promoviere im Bereich der Naturwissenschaften. Der Interviewer setzte einen Eingangsimpuls und stellte dann zehn immanente Nachfragen zu bereits besprochenen Themen sowie fünf exmanente Nachfragen gegen Ende des Interviews. Die hohe Anzahl an Nachfragen entstand dadurch, dass die Narration wenig selbstläufig verlief. Eventuell lag dies auch an Störgeräuschen, bedingt durch den Ort des Interviews, dem Café. Der Eingangsimpuls zielte auf einen Narrations-Prozess zu biografischen Erfahrungen in guter Erinnerung ab. Boris* ratifizierte den Impuls und begann mit einem fünfminütigen evaluativen Kommentar zum Schulsystem in Deutschland und dessen Durchlässigkeit im Vergleich zum lettischen* Schulsystem, den er mit biografischen Details mischte. Die weiteren relativ kurzen Erzählungen fokussierten auf der Rolle der Familie bezüglich seiner eigenen Bildungsbiografie, sein Verhältnis zu Mitschülern und Kommilitonen und seinem sportlichen Engagement sowie Zukunftsplänen. Aufgrund exmanenter Nachfragen erzählte Boris* von Zukunftsplänen und Ratschlägen, die er anderen Heranwachsenden geben würde. Auffällig war die Rückbindung aller Sachthemen an die Kernfamilie.

Cennet (Kontrastfall)*

Der Kontakt zu Cennet* entstand durch die Vermittlung eines Gatekeepers. Inwiefern dieser Cennet* auf den Kontext der Bildung für die vorliegende Studie hingewiesen hatte, kann nicht klar umrissen, aber vermutet werden. Dies ist insofern wichtig, als dass Cennet* selbst ihre biografische Narration mit Bildung rahmte, obwohl dies durch den Eingangsimpuls nicht induziert wurde und Zeitungsausschnitte und Zertifikate in einem Ordner bereit lagen, um sie dem Interviewer zu zeigen. Als Ort des fünfundvierzigminütigen Interviews wählte die Beforschte die elterliche Wohnung. Die Einflussnahme des während des Interviews anwesenden Vaters ist nicht klar beurteilbar. Cennet* gab an, zum Zeitpunkt des Interviews dreizehn Jahre alt zu sein und gegenwärtig die achte Klasse eines Gymnasiums zu besuchen. Mit deutlichem Abstand zum nächstälteren Bruder sei sie das jüngste Familienmitglied. Dieser Bruder arbeite als Selbstständiger, lebe aber noch in der elterlichen Wohnung, während ihr ältester Bruder studiere und eine eigene Wohnung habe. Ihr Vater sei zusammen mit ihrem Großvater nach Deutschland immigriert, während ihre Mutter im Rahmen der Eheschließung nach Deutschland kam. Ihr Vater verfüge über einen deutschen Schulabschluss und arbeite als Angestellter, ihre Mutter als Hausfrau. Der Interviewer setzte einen Eingangsimpuls und stellte dann dreizehn immanente Nachfragen zu bereits besprochenen Themen sowie neun exmanente Nachfragen. Die sehr hohe Anzahl an Nachfragen entstand dadurch, dass die Narration wenig selbstläufig verlief. Vielleicht bedingt durch das Alter, setzte sich die Befragte ähnlich einer Prüfungssituation jeweils kurz mit Themen auseinander. Cennet* ratifizierte den Eingangsimpuls und begann mit einer dreiminütigen Eingangsnarration zum Besuch von Kindergarten und Grundschule, den sie vor dem Hintergrund des Sprachenlernens rahmte. Dann wechselte sie die Thematik und erzählte eigentheoretisch von einer Lernstrategie, die sie von einem Motivationstrainer* übernommen habe, der im Umfeld einer auf Bildung fokussierten religiösen Strömung verortet ist. Auf immanente Nachfragen hin erzählte die Befragte abermals von Kindergarten und Grundschule sowie der unterstützenden Rolle ihrer Geschwister und Wettbewerben, an denen sie teilgenommen hatte. Aufgrund exmanenter Nachfragen erzählte Cennet* von Zukunftsplänen und Ratschlägen, die sie anderen Heranwachsenden geben würde. Auffällig war die Fokussierung auf die Ernsthaftigkeit des Lernens und Wettbewerbs. Gegen Ende des Interviews zeigte die Beforschte dem Interviewer formale und non-formale Zertifikate sowie audiovisuelles Material zu ihrer Teilnahme an einem deutschlandweiten Wettbewerb.

*Emre**

Der Kontakt zu Emre* entstand durch die Vermittlung eines Gatekeepers. Inwiefern dieser den Befragten auf den Kontext der Bildung für die vorliegende Studie hingewiesen hatte, kann nicht umrissen werden. Dies ist insofern wichtig, als dass Emre* selbst seine biografische Narration mit Bildung rahmt, obwohl dies durch den Eingangsimpuls nicht induziert wurde. Als Ort des zweiundsiebzigmütigen Interviews wählte Emre* ein Café, das bevorzugt von Studenten frequentiert wurde. Emre* gab an, zum Zeitpunkt des Interviews neunzehn Jahre alt zu sein. Er habe eben erst sein Abitur erworben und sei seit einer Woche immatrikuliert. Zusammen mit seinen Eltern und zwei jüngeren Geschwistern lebe er in der elterlichen Wohnung. Sein Vater sei mit seinen Eltern nach Deutschland immigriert, habe in Deutschland die Mittelschule besucht und arbeite als Mechaniker in der Industrie. Seine Mutter sei im Rahmen der Eheschließung nach Deutschland immigriert und arbeite als geringqualifizierte Servicekraft auf 400-Euro-Basis. Der Interviewer setzte einen Eingangsimpuls und stellte dann acht immanente Nachfragen zu bereits besprochenen Themen sowie drei exmanente Nachfragen. Die Einstiegspassage, in der mit starker Selbstläufigkeit biografisch erzählt wurde, weist mit ungefähr dreiundzwanzig Minuten eine auffällige Länge auf. In dieser erzählte Emre* ab der Kindergartenzeit. Auffällig waren die Thematisierung des Erlernens des Deutschen sowie die einer chronischen Entzündung der Atemwege*, welche vor dem Hintergrund der Bewältigung gerahmt wurden. In den anschließenden Passagen fokussierte Emre* auf die Rolle seiner Eltern bezüglich des Bildungserwerbs, Freundschaften innerhalb der Schule, seinen ehrenamtlichen Tätigkeiten innerhalb der Schulfamilie und sportlichem Engagement. Aufgrund exmanenter Nachfragen erzählte der Beforschte abschließend von Zukunftsplänen und Ratschlägen, die er anderen Heranwachsenden geben würde. Auffällig war in allen Bereichen der Narration die Selbstpositionierung gegenüber dem Umfeld und signifikanten Anderen.

*Giray**

Der Kontakt zu Giray* entstand durch die Vermittlung eines Gatekeepers. Inwiefern dieser den Befragten auf den Kontext der Bildung für die vorliegende Studie hingewiesen hatte, kann nicht umrissen werden. Dies ist insofern wichtig, als dass Giray* selbst seine biografische Narration vor dem Hintergrund von Bildung rahmte, obwohl dies durch den Eingangsimpuls nicht induziert wurde. Da Giray* auf die gesetzten Impulse und Nachfragen hin oft sehr wenig erzählte, wurde der Interviewer stellenweise unsicher und stellte zu schnell Nachfragen. Als Ort des achtundreißigminütigen Interviews wählte der Beforschte ein Café, das an eine Bäckerei angeschlossen war. Giray* gab an, zum Zeitpunkt des Interviews sechzehn Jahre alt zu sein. Er

lebe zusammen mit seiner Mutter, seinem Vater und einer jüngeren Schwester in der elterlichen Wohnung und besuche das Gymnasium. Seine Mutter sei im Alter von sieben Jahren zusammen mit ihren Geschwistern und Girays* Großmutter (kein Schulbesuch; Analphabetin) nach Deutschland immigriert. Deren Vater sei bereits zuvor als Gastarbeiter nach Deutschland gekommen. Girays* Vater selbst sei erst aufgrund der Eheschließung nach Deutschland immigriert. Seine Mutter besitze einen deutschen Hauptschulabschluss und eine abgeschlossene Berufsausbildung, der Vater hingegen einen ausländischen Schulabschluss und habe im Herkunftsland eine Lehre in einem selten nachgefragten Handwerk absolviert. Giray* gab an, dass seine Mutter deutlich besser Deutsch spreche als sein Vater. Zum Zeitpunkt des Interviews würde dieser als geringqualifizierter Angestellter in Vollzeit arbeiten, seine Mutter in einer niedrigqualifizierten Tätigkeit in saisonaler Beschäftigung. Der Interviewer setzte einen Eingangsimpuls und stellte dann neun immanente Nachfragen zu bereits besprochenen Themen sowie zwanzig exmanente Nachfragen. Die hohe Anzahl an Nachfragen entstand dadurch, dass die Narration wenig selbstläufig verlief. Die Einstiegspassage weist mit ungefähr einer Minute eine auffällige Kürze auf. In dieser erzählte der Beforschte biografisch vom Kindergärtenbesuch bis zum Besuch der zehnten Klasse. Auf Nachfragen hin erzählte Giray* von seiner schulischen Laufbahn und der diesbezüglichen Rolle seiner Eltern, deren Erwartungen er entsprechen wolle. Nach über zehn Minuten fokussierte der Beforschte auf eine Sprachstörung*, die er jedoch vor dem Hintergrund der Bewältigung rahmte. Anschließend erzählte Giray* von seinem sportlichen Engagement in einer Mannschaftssportart und seinem Ehrenamt als Betreuer von Kindern in einer religiösen Einrichtung. Aufgrund exmanenter Nachfragen erzählte der Beforschte von Zukunftsplänen und Ratschlägen, die er anderen Heranwachsenden geben würde. Auffällig war in allen Bereichen die Betonung der Ernsthaftigkeit der Anstrengung und die Beauftragung durch Autoritäten.

*Hussein**

Das zugrundeliegende Interview entstand durch die freiwillige Meldung des Befragten. Informationen über die Studie hatte er durch eine Gatekeeperin erhalten. Unklar ist, inwiefern diese Hussein* auf den Kontext der Bildung für die vorliegende Studie hingewiesen hatte. Dies ist insofern wichtig, als dass Hussein* selbst seine biografische Narration mit Bildung rahmte, obwohl dies durch den Eingangsimpuls nicht induziert wurde. Weiterhin ist zu bedenken, dass für Hussein*, einen ehemals unbegleiteten minderjährigen Immigranten⁵⁹, mit der Person des Interviewers erstmals Kontakt zu einem

59 Gemäß Artikel 24 der Richtlinie 2013/33/EU des Europäischen Parlamentes und des Rates genießen Unbegleitete Minderjährige einen besonderen Schutz

Angehörigen einer Universität, also einer staatlichen Einrichtung hoher Reputation, bestand. Das sechsfünfzigminütige Interview entstand in einem Aufenthaltsraum der karitativen Einrichtung, in der sich Hussein* engagierte. Teilweise war der Beforschte aufgrund seiner Sprachkenntnisse schwer zu verstehen. Hussein* gab an, zum Zeitpunkt des Interviews zwanzig Jahre alt zu sein. Er sei im Jemen* als ältestes von acht Kindern geboren worden und aufgewachsen. Nach Angaben von Hussein habe sein verstorbener Vater als Händler für Arzneimittel* gearbeitet. Seine alleinstehende Mutter erwirtschaftete als Zwischenhändlerin von Lebensmitteln ihr Einkommen und finanzierte damit den Lebensunterhalt der vielköpfigen Familie. Der Befragte sei im Alter von sechzehn Jahren nach Deutschland immigriert, nachdem er drei Jahre gereist sei. Vor seiner Emigration habe er eine Koranschule besucht. Nach seiner Ankunft als minderjähriger Flüchtling ohne Begleitung eines Erwachsenen sei er vom Jugendamt und einem karitativen Verein betreut worden. Dieser habe ihm durch Sprachkurse und flankierende Maßnahmen den Besuch der Mittelschule und den Erwerb eines niedrig qualifizierenden Schulabschlusses ermöglicht. Gegenwärtig habe er eine niedrigqualifizierende soziale Ausbildung begonnen und besuche parallel die Berufsschule. Zudem engagiere er sich in einem karitativen Verein, um neu ankommenden Migranten Hilfestellungen geben zu können. Der Interviewer setzte den Eingangsimpuls und stellte dann fünf immanente Nachfragen zu bereits besprochenen Themen sowie vier exmanente Nachfragen. In der elfminütigen Eingangsnarration erzählte der Beforschte zuerst von seiner Kindheit und Familie. Hierbei flocht er immer wieder Deutschland als Vergleichshorizont ein. Dann ging Hussein* auf die Lebenssituation und die Hintergründe seiner Emigration ein. Anschließend erzählte er emotional von den Begleitumständen seiner ‚Reise‘ und anschließend von der Aufnahme in Deutschland. Zum Ende der Eingangsnarration fokussierte er auf die schulische Bildung in Deutschland und den erreichten Abschlüssen. Anschließend erzählte Hussein* auf Nachfrage von seinen Erlebnissen während der ersten Jahre in Deutschland, seinem ehrenamtlichen Engagement in der karitativen Einrichtung sowie von Zukunftsplänen und Ratschlägen, die er anderen Heranwachsenden geben würde. Auffällig war in allen Bereichen das Bemühen um Vergleiche zwischen dem Herkunftsland und Deutschland.

*Ibrahim**

Das zugrundeliegende Interview entstand ebenfalls durch die freiwillige Meldung des Befragten und im Anschluss an das Interview mit Hussein*. Die Rahmenbedingungen können als vergleichbar angesehen werden und sollen daher nicht noch einmal ausgeführt werden. Auch Ibrahim* immigrierte als unbegleiteter Minderjähriger nach Deutschland. Der Beforschte gab an, zum

Zeitpunkt des eine Stunde und fünfzehn Minuten dauernden Interviews, dreiundzwanzig Jahre alt zu sein. Er sei in Äthiopien* aufgewachsen und als Kind zu Verwandten nach Kenia* geschickt worden zu sein. Dies sei aus Sicherheitsgründen und wegen der Partizipation am staatlichen Schulsystem geschehen. In Kenia* habe er eine öffentliche Schule bis zur zehnten Klasse besucht, bis seine Verwandten nach Südafrika* emigrierten. Somit habe er in seine Heimat zurückkehren müssen. Dort habe er keine Schule mehr besuchen können. Daher habe er versucht, die Kinder seines Dorfes zu unterrichten. Da dies auf Ablehnung gestoßen sei, habe sein Vater eine Immigration nach Deutschland initiiert. Mit Hilfe des Jugendamtes und karitativer Vereine habe er Deutsch erlernt und an der Volkshochschule den niedrig qualifizierenden Schulabschluss erworben. Gegenwärtig befinde er sich in der Ausbildung zum Mechatroniker* und hoffe die Meisterschule besuchen zu können. Zudem engagiere er sich in einem karitativen Verein, um neu ankommenden Migranten Hilfestellungen geben zu können. Der Interviewer setzte den Eingangsimpuls und stellte dann sechs immanente Nachfragen und zwei exmanente Nachfragen. In der dreizehnminütigen Eingangsnarration erzählte der Beforschte biografisch zu seiner Zeit in Kenia*, der Rückkehr nach Äthiopien*, der Emigration nach Deutschland und seiner Bildungspartizipation bis zum Zeitpunkt des Interviews. Auffällig waren die durchgängige Thematisierung der Zugänglichkeit und Nutzung von Bildungsangeboten sowie der Umgang mit verunmöglichenden Umständen. Initiiert durch immanente Nachfragen des Interviewers fokussierte Ibrahim* in narrativ dichten Passagen auf seine Schulzeit in Kenia*, der Rückkehr nach Äthiopien*, seiner Ankunft in Deutschland und Vorbildern im Bereich Bildung. Aufgrund exmanenter Nachfragen erzählte der Beforschte anschließend zu seinem ehrenamtlichen Engagement, seiner Familie und Hobbys und Zukunftsplänen sowie Ratschlägen, die er anderen Heranwachsenden geben würde. Auffällig war in allen Bereichen der Narration die Selbstpositionierung gegenüber dem Umfeld und signifikanten Anderen.

Jennifer (Kontrastfall)*

Das eine Stunde und einundvierzig Minuten dauernde Interview kam durch die Vermittlung einer Gatekeeperin zustande. Aufgrund der Entfernung wurde es auf Wunsch der Beforschten als Videokonferenz geführt. Das Wissen um das Thema der Studie kann als bekannt angenommen werden. Jennifer* gab an, zum Zeitpunkt des Interviews achtundzwanzig Jahre alt zu sein. Sie lebe in einer Großstadt und habe gegenwärtig ein pädagogisches Studium* abgeschlossen. Ihre Mutter habe einen mittleren Bildungsabschluss erworben und eine Ausbildung absolviert. Sie sei im karitativen Bereich beschäftigt gewesen und an Krebs verstorben. Ihr leiblicher Vater habe die Hochschulrei-

fe erworben und Ingenieurwesen* studiert, habe sich dann aber zum Systembetreuer* umschulen lassen. Mittlerweile sei er Frührentner. Die Eltern hätten sich getrennt als ihr jüngerer Bruder in die Grundschule eingetreten sei. Der Interviewer setzte einen Eingangsimpuls und stellte dann drei immanente Nachfragen zu bereits besprochenen Themen sowie fünf exmanente Nachfragen gegen Ende des Interviews. In der narrativ dichten und ausführlichen Eingangsnarration von knapp zweiundzwanzig Minuten Länge erzählte die Beforschte biografisch mit Schwerpunkt auf die Belastungen der Familie und ihre Rolle in dieser. Bildungsbiografische Elemente verflocht Jennifer* mit dem familiären Narrativ, das dominierte. Auf Nachfrage des Interviewers erzählte die Beforschte nach der Eingangsnarration zu ihrem Studium, Hobbies, Zukunftsplänen und Ratschlägen, die sie Heranwachsenden geben würde. Auffällig war im Interview die omnipräsente Bezugnahme auf die innerfamiliären Probleme und Schicksalsschläge sowie ihre eigene Rolle und die Erwartungshaltungen, die an sie gerichtet würden.

*Konstantin**

Das zugrundeliegende Interview entstand durch die freiwillige Meldung des Teilnehmers. Informationen über die Studie hatte er durch eine Gatekeeperin erhalten, die den Kontext der Bildung für die vorliegende Studie nach eigenen Angaben nicht erwähnt hatte. Als Ort des fünfundvierzigminütigen Interviews wählte Konstantin* den Nebenraum einer Turnhalle*. Während des Interviews fanden in der angrenzenden Turnhalle* bereits die Proben für eine ästhetisch-musische Veranstaltung* statt und Organisierende unterbrachen immer wieder das Gespräch. Der Beforschte gab an, zum Zeitpunkt des Interviews neunzehn Jahre alt zu sein und sich auf das Abitur vorzubereiten. Er lebe zusammen mit seiner Mutter in deren Wohnung. Konstantin* sei ohne Vater aufgewachsen, der seine Mutter während der Schwangerschaft verlassen habe. Zu seinen Halbbrüdern bestehe keinen Kontakt. Seine Mutter habe einen niedrigqualifizierenden Schulabschluss erworben, jedoch keine Berufsausbildung. Gegenwärtig arbeite sie im geringqualifizierten Dienstleistungssektor bei einer Zeitarbeitsfirma in Vollzeit. Der Interviewer setzte den Eingangsimpuls und stellte dann fünf immanente Nachfragen und sieben exmanente Nachfragen. In der achtminütigen Eingangsnarration erzählte der Beforschte biografisch dicht von ehrenamtlichem Engagement und der Gründung eines Vereines, der ästhetisch-musische Veranstaltungen* organisiere. Auf Nachfragen hin fokussierte der Beforschte anschließend auf die Gründung des Vereins, seine Familie und signifikante Andere, den zeitlichen Konflikt zwischen ehrenamtlichem Engagement und Schule sowie Zukunftsperspektiven und Ratschlägen, die er anderen Heranwachsenden geben würde.

Auffällig war in allen Bereichen der Narration die Selbstpositionierung gegenüber dem Umfeld und die Fokussierung auf das non-formale Setting.

*Markus**

Das eine Stunde und dreizehn Minuten dauernde Interview kam durch die Vermittlung einer Gatekeeperin zustande. Aufgrund der Entfernung und dem vom Beforschten gesetzten engen zeitlich Rahmen, wurde es auf seinen Wunsch hin als Videokonferenz geführt. Das Wissen um das Thema der Studie kann als bekannt angenommen werden. Der Beforschte gab zum Zeitpunkt des Interviews an, neunundzwanzig Jahre alt zu sein und als Maschinenbauingenieur* zu arbeiten. Zusammen mit Freunden lebe er in einer Wohngemeinschaft in einer Großstadt*. Er sei Vater einer kleinen Tochter, die bei ihrer Mutter lebe. Markus* stammt nach eigenen Angaben aus einem deutlich rural geprägten Umfeld. Seine Eltern seien nicht verheiratet gewesen. Seine Mutter habe den Abschluss an einer Fachoberschule/ Berufsschule erworben und arbeite Teilzeit als Betreuerin im karitativen Bereich. Sein alkoholkranker Vater habe einen Abschluss an einer Fachschule erworben und bis zu seinem Tod als selbstständiger Landwirt gearbeitet. Der Beforschte habe einen drei Jahre älteren Bruder. Der Interviewer setzte den Eingangsimpuls und stellte dann sechs immanente Nachfragen und sieben exmanente Nachfragen. In der knapp zweiminütigen Eingangsnarration erzählte Markus* von der Wohnsituation seiner Kindheit und seiner Familie. Die Eingangsnarration endete mit einem Ausdruck der Unsicherheit, was der Beforschte erzählen solle. Anschließend erzählte Markus* auf Nachfrage hin in dichten Passagen von signifikanten Anderen während seiner Jugend, dem Studium und der Berufstätigkeit. Anschließend fokussierte er auf seine Tochter und deren Mutter sowie Hobbies. Danach erzählte der Beforschte abermals zu seiner Familie, dem Lebensumfeld während seiner Jugend und ehrenamtlichem Engagement. Aufgrund exmanenter Nachfragen erzählte der Beforschte abschließend von Ratschlägen, die er Heranwachsenden geben würde. Auffällig waren im Interview die nachträglichen Ergänzungen zu bereits erzählten Schwerpunkten.

*Nikolaj**

Der Kontakt zu Nikolaj* entstand durch die Vermittlung eines Gatekeepers und war zur Abrundung des Samples hinsichtlich der erweiterten Risikolagen intendiert. Das vierzigminütige Interview entstand in einem Sozialraum der karitativen Einrichtung, in der Nikolaj* eine Ausbildung absolviert. Zum Zeitpunkt des Interviews gab Nikolaj* an, 25 Jahre alt zu sein und die Berufsschule zu besuchen. Er lebe zu diesem Zeitpunkt in einer WG, die zu der karitativen Einrichtung* gehöre. Nikolaj* sei in Russland* geboren worden

und zusammen mit seiner Kernfamilie (Mutter, zwei Geschwistern, Stiefvater) im Alter von 12 Jahren nach Deutschland immigriert. Seine Großeltern seien bereits zuvor immigriert gewesen, seine Familie (wie auch die der anderen Kinder) sei nachgezogen. Nikolajs* Mutter verfüge über einen mittleren Schulabschluss und sei gelernte Köchin*. Da ihre Zertifikate nicht anerkannt worden seien, arbeite sie gegenwärtig in Vollzeit als Produktionshelferin in einer Fabrik. Sein Stiefvater verfüge über einen niedrigqualifizierenden russischen* Schulabschluss und führe den Haushalt. Nikolaj* gab an nach der Übersiedelung nach Deutschland in der Hauptschule aufgrund seiner sprachlichen Defizite Probleme gehabt zu haben. Er habe sich anderen russischstämmigen* Peers zugehörig gefühlt, mit diesen viel Alkohol konsumiert und sei wegen delinquenten Verhaltens zeitweise von der Schule verwiesen worden. Er habe die niedrigqualifizierende Schule* abgebrochen und sich danach zwei Jahre 'treiben' lassen. Als er den Entschluss gefasst habe, alleine wieder nach Russland* zurück zu kehren, sei es zu einem Autounfall gekommen in dessen Folge er auf einen Rollstuhl* angewiesen sei. Vor einem Jahr habe er in der karitativen Einrichtung* eine Ausbildung zum Kaufmann für Bürokommunikation* begonnen. Der Interviewer setzte einen Eingangsimpuls und stellte insgesamt vier immanente Nachfragen zu bereits besprochenen Themen sowie drei exmanente Nachfragen gegen Ende des Interviews. In der knapp elfminütigen Eingangsnarration erzählte Nikolaj* von seiner Biografie. Anschließend erzählte der Befragte auf Nachfrage genauer über seine derzeitige Lebenssituation und hob die Unterstützungsleistung namentlich genannter Professioneller in der Einrichtung hervor. Auf die imminente Nachfrage zu seinen Hobbys erzählte der Interviewte in einer narrativ dichten Passage von seinem Freund, mit dem er ästhetisch-musische Praktiken einübe und in einer Wohngemeinschaft lebe. Auch seiner Familie sei er eng verbunden, habe täglich telefonisch Kontakt und besuche sie regelmäßig. Nikolaj* gab an, religiös zu sein und zeigte dem Forschenden unaufgefordert ein großflächiges Tattoo mit religiösem* Kontext. Auffällig waren im Interview die nachträglichen Ergänzungen zu bereits erzählten Schwerpunkten vor und nach dem Unfall, während die Behinderung weitgehend ausgespart wurde.

*Oscar**

Der Kontakt zu Oscar* entstand zur Überprüfung der Sättigung des Samples hinsichtlich der Integrationskraft von Sportvereinen. Daher nahm der Interviewer Kontakt zu einem national erfolgreichen Leistungssportler auf, welcher sich zu einem Interview bereit erklärte. Als Ort des eine Stunde und drei Minuten dauernden Interviews wählte der Beforschte einen Nebenraum seines Trainingsareals. Oscar* gab an, zum Zeitpunkt des Interviews fünfund-

zwanzig Jahre alt zu sein. Er sei in einer ruralen Umgebung aufgewachsen und rahmt dies anhand von Beispielen zur urbanen Wohnsituation und den damit verbundenen Vorteilen. Seine Mutter habe einen Abschluss an einer Fachoberschule/ Berufsschule* und arbeite in Vollzeit mit einer Leitungsfunktion im karitativen Bereich*. Sein Vater sei nach Deutschland immigriert und verfüge über einen im Ausland erworbenen Berufsabschluss und sei krankheitsbedingt frühverrentet. Dieser übe einen Minijob aus. Oscar* habe einen mittleren Schulabschluss* und das Fachabitur* erworben und anschließend Sportmanagement* studiert. Er habe eine Schwester und lebe momentan zusammen mit seiner Freundin zusammen in einer Kreisstadt*. Der Interviewer setzte einen Eingangsimpuls, den der Befragte ratifizierte. In der elfminütigen Eingangsnarration erzählte der Beforschte biografisch zu seiner sportlichen Karriere, flocht aber immer wieder zur zeitlichen Strukturierung Hinweise auf den Schulbesuch ein. In den anschließenden vier immanenten und zwei exmanenten Nachfragen fokussierte Oscar* auf signifikante Andere (Trainer, Familie, Peers), schwierige gesundheitliche Phasen während seiner Karriere sowie detailliert die Vorbereitung auf Wettkämpfe. Auffällig war die Betonung von Problemstellungen und deren Bewältigung durch Anstrengung und Ausdauer aber auch den Ehrgeiz und die Zufriedenheit über erreichte Titel und Ehrungen.

5 Empirische Ergebnisse: Orientierungen von bildungserfolgreichen Jugendlichen in Risikolebenslagen

In diesem Kapitel werden die zentralen Befunde des Forschungsvorhabens zu erwartungswidrig bildungserfolgreichen männlichen Jugendlichen vorgestellt. Es werden die rekonstruierten Orientierungen erläutert, die Lern- und Bildungsprozesse strukturieren. Aufgrund der rekonstruierten zweidimensionalen Matrix konnten vier Realtypen rekonstruiert werden, die zueinander in Bezug gesetzt werden. Der Auswertungsprozess der empirischen Daten erfolgte in einem Analyseprozess, dessen Basis die Herausarbeitung eines fallübergreifenden Orientierungsrahmens ist, dem *Tertium Comparationis*. Die Analyse erfolgte mithilfe der Methodik der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack, welche bereits im Teilkapitel 4.3 ausgeführt wurde. Auf Basis der Studie zugrunde liegenden narrativen Interviews wurden Idealtypen konstruiert, die über die Vergleichsdimensionen das gesamte Sample abbilden. Die Ergebnisse sind damit als abstrahierte Verdichtungen der für die Fälle geleisteten Rekonstruktionen zu verstehen. Die Darstellung erfolgt somit nicht entlang der einzelnen Fälle, sondern entlang typischer Orientierungsmuster, die in unterschiedlichen Fällen, aber auch innerhalb eines Falles auftreten. Damit überlagern die Typen die unterschiedlichen Fälle. Darüber hinaus wurden die einzelnen Typen unter Zuhilfenahme idealtypischer Konstruktionen herausgearbeitet. Über den Weg der Abduktion führte die Analyse schließlich zur Entwicklung der vier Idealtypen, die in ihrer Gesamtheit eine Typologie begründen. Die folgende Darstellung der Ergebnisse stellt nicht den Interpretationsprozess an sich dar, vielmehr werden anhand ausgewählter Transkriptausschnitte für die Forschungsfrage relevante Ergebnisse exemplarisch dargelegt. Nach der Darstellung eines solchen Materialausschnittes wird dessen Inhalt auf seinen dokumentarischen Sinngehalt hin untersucht und interpretiert. Anhand der Interpretationsstufen wird anschließend ausgeführt, wie diese zu einer Rekonstruktion der handlungsleitenden Orientierungen führen und sich diese zu einer Typologie verdichten lassen.

Die Darstellung der Ergebnisse beginnt in Teilkapitel 5.1 mit einer Einführung in diese Typologie, in deren Rahmen auch das *Tertium Comparationis* erläutert wird. Dieser fallübergreifenden Orientierungsrahmen ist zweidimensional angelegt. Bezüglich aller interviewten Personen ließen sich Relationen zwischen zwei Orientierungen innerhalb der Lern- und Bildungs-

prozesse rekonstruieren, innerhalb derer das Subjekt nach einer *Imagination von Prozessen des erfolgreichen Lernens* agiert. Diese zweidimensionale Matrix bildet die Basistypik. Anschließend werden in Teilkapitel 5.2 vier Idealtypen vorgestellt, die sich aus der unterschiedlichen Inbezugsetzung der Dimensionen ergeben. Diese Idealtypen beschreiben, welche Orientierungen sich bezüglich der erwarteten Erträge von Bildungserfolg und welche initiierten Impulse der Partizipation an Lern- und Bildungsprozessen sich bei erwartungswidrig bildungserfolgreichen Heranwachsende männlichen Geschlechts rekonstruieren ließen. Dabei geben sie eine Antwort auf die Frage, durch wen beziehungsweise durch was das Subjekt in Lern- und Bildungsprozesse orientiert wird und welche Erwartungen es an Erträge von Bildungserfolg hat. Anschließend werden in Teilkapitel 5.3 die empirischen Befunde zusammengefasst. Die prägenden Bedingungen der Entstehung der vier Idealtypen wurden im Rahmen des Auswertungsprozesses nicht identifiziert, jedoch zeigen sich erste soziogenetische Spuren, die auf Entstehungsbedingungen hinweisen. Diese werden im Teilkapitel 5.4 erläutert.

5.1 Eine zweidimensionale Basistypik: Erwartungen an Erträge von Bildungserfolg und prozessinitiiierende Impulse

Im Rahmen der komparativen Analyse (vgl. Teilkapitel 4.3.2) der Daten des gesamten Samples ließen sich unterschiedliche Orientierungsmuster als Grundlage der Typologie kontrastieren. Durch die vergleichende Analyse wurde das Tertium Comparationis der Lern-Prozess-Orientierungen sichtbar, das von allen interviewten Personen als geteilt rekonstruiert werden konnte.

Innerhalb dieses Prozesses konnten zwei Dimensionen herausgearbeitet werden, die *Erwartungen an Erträge von Bildungserfolg* und die *prozessinitiiierenden Impulse*. Die Kombination dieser Dimensionen bildet eine Matrix. Zwischen diesen Dimensionen spannen sich *Imaginationen von Prozessen des Lernens* bei erwartungswidrig bildungserfolgreichen männlichen Heranwachsenden auf, die rekonstruiert werden konnten. Diese Imaginationen von Prozessen des erfolgreichen Lernens interagieren mit einer subjektiven Bedeutung von Bildungsinhalten, also einer subjektiven Bedeutungszumessung und Wahrnehmung der Inhalte von Bildung. Diese ist von der objektiven Bedeutung von Bildungsinhalten zu unterscheiden, welche auf einem gesellschaftlichen Konsens fußt und sich auch bildungswissenschaftliche Expertisen stützt.

Nachfolgend werden zwei Materialausschnitte exemplarisch miteinander in Bezug gesetzt und so die zweidimensionale Struktur entfaltet (Teilkapitel 5.1.1). In diesem Zusammenhang werden die jeweiligen Orientierungen innerhalb der beiden Dimensionen vorgestellt (Teilkapitel 5.1.2), die die Basistypik bilden. Die Basistypik stellt wiederum den Rahmen dar, in dem die vier unterschiedlichen Idealtypen von Lern- und Bildungsprozessen erwartungswidrig bildungserfolgreicher männlicher Heranwachsender beschrieben werden (Teilkapitel 5.2).

5.1.1 Darstellung der Rekonstruktion der Dimensionen von Lern- und Bildungsprozessen

In diesem Teilkapitel wird durch kontrastive Vergleiche und Homologien von Materialausschnitten die zweidimensionale Struktur der Vergleichskategorien verdeutlichend rekonstruiert, indem der dokumentarische Sinngehalt der Materialausschnitte herausgearbeitet und interpretiert wird. Aus diesen werden handlungsleitende Orientierungen rekonstruiert und anschließend zu einer Typologie verdichtet. Der Transkriptausschnitt auf der nächsten Seite stammt aus einer interaktiv besonders dichten Passage des Interviews mit Boris*. Dieser erzählt retrospectiv von der Entscheidung für ein Studium. Dabei liegt der Fokus auf der innerfamiliären Betrachtung und Beurteilung möglicher Bildungswege.

In dem vorliegenden Ausschnitt werden Wahlmöglichkeiten hinsichtlich des formalen Settings thematisiert, indem das Studium der Ausbildung gegenübergestellt wird. Diese Entscheidung bewegt sich entlang des Übergangs von der Sekundarstufe II zum Tertiärbereich. Bedingt durch die Familiennarration, die durch die Herkunft aus einem der Nachfolgestaaten der Sowjetunion geprägt ist, gibt Boris* an, bis zur neunten Klasse nicht gewusst zu haben, was eine Ausbildung sei, diese wäre auch innerfamiliär nicht thematisiert worden. Eine Ausbildung sei „nicht angesehen“ (123/124) gewesen und man habe in der Familie „nie drüber geredet“ (125). In der Heimat seiner Kernfamilie habe „einfach jeder“ (121) studiert. Als sein Bruder ein Studium begonnen habe, habe er es als „ganz normal“ (126) angesehen, ebenfalls ein Studium zu beginnen. Er habe sich auch dazu verpflichtet gefühlt, dessen bildungsbiografischen Werdegang nachzuvollziehen. Dies markiert er mit der Redewendung in „seine Fußstapfen treten“ (129/130). Hierbei rahmt Boris* die eigentlich personale Entscheidung genealogisch. Seine Großmutter habe sich für das Studium ausgesprochen, während seine Mutter ihm mehr Entscheidungsspielraum einräumt habe. Mit dem Hinweis auf „wenn's mir so

| | |
|-----|---|
| 116 | I: wie kam das mit dem Studium (?) |
| 117 | B: mit meinem Studium (?) |
| 118 | I: mhm |
| 119 | B: mhm weil ich ehrlich gesagt bis zur neunten Klasse ja |
| 120 | nicht wusste was ne` Ausbildung ist (,) weil bei mir in der |
| 121 | Familie jeder studiert hat (,) weil früher in der Sowjet- |
| 122 | union da war jeder Ingenieur (,) einfach jeder (,) egal wer |
| 123 | und so was wie ne Ausbildung war früher überhaupt nicht |
| 124 | angesehen in Lettland* oder in Sowjetunion und wir haben |
| 125 | nie drüber geredet und ich wusste echt nicht was das ist |
| 126 | (,) und ich (,) für mich war das ganz normal dass man stu- |
| 127 | diert eben (,) und dann später wo ich <u>äh</u> in der zehnten .. |
| 128 | Klasse war hat mein Bruder schon angefangen zu studieren |
| 129 | und da musste ich sozusagen auch ein bisschen in seine |
| 130 | Fußstapfen treten |
| 131 | I: mhm |
| 132 | B: also einerseits ein bisschen gefördert (,) zum Beispiel |
| 133 | meine Oma ist strikt nur für studieren also Ausbildung will |
| 134 | sie einfach nicht zum Beispiel .. meine Mutter ist da ganz |
| 135 | offen die sagt natürlich kannst du machen was du willst und |
| 136 | ich dachte mir auch (,) wenn ich ich schon gute Noten habe |
| 137 | würde ich immer noch .. ähm .. wenn ich jetzt ne Ausbildung |
| 138 | make dann hab ich sozusagen die Türe schon geschlossen fü |
| 139 | spätere Promovition zum Beispiel .. |
| 140 | I: mhm |
| 141 | B: Promotion zum Beispiel ja (,) und wenn's mir sowieso |
| 142 | leicht fällt wieso auch nicht studieren (,) weil später |
| 143 | krieg(..) krieg ich auch genug Geld dafür und ich kann |
| 144 | immer noch dann ähm ein Professor sogar werden halt |
| 145 | I: mhm |
| 146 | B: also die Leiter ist ja dann immer für oben .. unbegrenzt |
| 147 | ja (/) also für mich war irgendwie Ausbildung nie eine |
| 148 | Frage dann |

(Interview Boris, Studium, Z. 116-148)*

wieso leicht fällt“ (141/142) rahmt Boris* die Entscheidung unter einem volatilen Blickwinkel. Boris* entscheidet sich für das Studium, weil es ihm seiner Meinung nach Opportunitäten eröffnen würde, weitere Stufen einer Bildungskarriere anzuschließen. Hierbei nennt er die Promotion und Habilitation. Auch den monetären Aspekt holt Boris* mit der Formulierung „genug Geld“ (143) ins Wort.

Eigentheoretisch konstruiert Boris* seine meritokratisch geprägte Rolle vor dem Hintergrund seiner eigenen Migrationsbiografie. Hierbei deutet sich an, dass die treibende Kraft des meritokratischen Ansatzes seine Mutter ist, die über die nötige Bildung verfügt, um den formalen Rahmen durch eigenes Erleben zu füllen. Seine eigene Bildungsbiografie zeichnet Boris* vor dem Hintergrund einer innerfamiliären, generationenüberspringenden und matri-

archaisch geprägten hohen Familiennarration⁶⁰ zur Bildungsaspiration, die er jedoch nicht hinterfragt. Eine besondere Rolle spielen hierbei die Metaphern der ‚nach oben unbegrenzten Leiter‘ (146) und der ‚geschlossenen Türe‘ (138/139), die an der Grenze des Sekundär-II-Bereichs zum Tertiärbereichs des formalen Settings angesiedelt sind. Die Wahl des formalen Settings wird hierbei auf die Dichotomie von Ausbildung und Studium verengt. Beide Settings werden eigentheoretisch konstruiert, die Ausbildung als Endpunkt potenzieller Bildungswege und das Studium vor dem Hintergrund der Familiennarration als Norm.

Die hier beschriebene Imagination von Prozessen des erfolgreichen Lernens lässt sich in diesem Falle über zwei Orientierungen rekonstruieren. Die Wirkmächtigkeit der Familiennarration ist so groß, dass sie die Realgeschichte überlagert. Durch die Verunmöglichung des beruflichen und damit gesellschaftlichen Aufstiegs der Familie aufgrund nicht anerkannter Bildungszertifikate⁶¹ der Mutter, wird der Auftrag der Statuswiederherstellung auf die beiden Söhne übertragen. Die Brüche innerhalb der Familiennarration werden geglättet⁶², da das Studium der Mutter diese nicht auch im Zielland der Immigration befähigt einen adäquaten Beruf auszuüben⁶³. Innerfamiliäre Zielsetzung ist der Erwerb maximal erreichbarer Bildungszertifikate. Diese sind nicht an einen bestimmten Studiengang gebunden oder an eine konkrete berufliche Zukunftsperspektive, lediglich der Erwerb der Zertifikate und die damit verbundene Anerkennung stehen im Vordergrund. Entscheidungsleitend sind damit die Formen von Bildungsabschlüssen, welche den Inhalt dominieren. Das Subjekt orientiert sein Verhalten daran, welche *Erwartungen* von anderen – in diesem Falle von der Kernfamilie – hinsichtlich *der Erträge von Bildungserfolg* zu erwarten sind. Diese *Erwartungserwartungen*

60 Als Familiennarration wird in der vorliegenden Studie eine Geschichtstradierung innerhalb der Familie verstanden, die über die individuelle Erinnerung des Individuums hinausgeht und somit bereits Züge symbolisch vermittelter Vergangenheit in sich trägt.

61 Diese kontextuale Information ist nicht in der ausgewählten Passage enthalten, sondern ergibt sich dem Begleitfragebogen und dem Nachgespräch, das von Interviewer als Gedächtnisprotokoll festgehalten wurde.

62 Die Glättung der Brüche innerhalb der Familiennarration stützen diese. Im konkreten Fall gibt Boris an, dass seine Mutter nicht als Ingenieurin habe arbeiten wollen, da sie sich lieber um die Kinder habe kümmern wollen (651-671). Ohne diese Information würde der Sinn des Studiums im Sinne der Metapher der ‚Leiter‘ in Frage gestellt.

63 Diese kontextuale Information ist nicht in der ausgewählten Passage enthalten, sondern ergibt sich dem Begleitfragebogen. Die Mutter arbeitet im geringqualifizierten Dienstleistungssektor als ungelernte Servicekraft.

gen⁶⁴ – Luhmann spricht hierbei auch von der „Reflexivität des Erwartens“ (Luhmann 1984, S. 412) – stabilisieren seine soziale Rolle innerhalb des Bildungserwerbs vor dem Hintergrund der bereits ausgeführten Familiennarration. Das Individuum erwartet, dass von Seiten der umgebenden Gesellschaft, in diesem Falle der Kernfamilie, eine Erwartung besteht, hier der Erwerb von möglichst hochrangigen Zertifikaten. Die Adaption dieser Betrachtungsweise internalisiert und legitimiert das Subjekt hinsichtlich der Bildungskarriere, es übernimmt also einen *externalen Auftrag*, den es zu erfüllen trachtet. Um die Erfüllung zu ermöglichen, investieren Individuum und umgebende Gesellschaft Ressourcen mit einer konkreten Erwartungshaltung. Fallübergreifend konnte im Material ein Austauschprozess rekonstruiert werden, der auf Orientierungen hinsichtlich des Reüssierens innerhalb der Gesellschaft beruht. Die *Erträge von Bildungserfolg* umfassen die materiellen und immateriellen Ressourcen, die das Subjekt im Lern- und Bildungsprozess zu erhalten erwartet. Das Subjekt legt hierbei situationsbezogen fest, wann und wie es im Prozess des Bildungserwerbs agiert. Dabei handelt es sich um einen zirkulären Prozess, denn Erträge stellen kein Kontinuum dar, sondern müssen immer wieder neu erworben und investiert werden, damit das Subjekt den – von ihm wahrgenommen und angestrebten – Zustand des Bildungserfolgs erreicht.

Neben dieser Dimension der Erwartungserwartungen an Erträge von Bildungserfolg im Modus der Auftragserfüllung, kann eine weitere rekonstruiert werden, die den Auslöser des Agierens in den Blick nimmt, die prozessinitierenden Impulse. Im Materialausschnitt lässt sich eine Orientierung an prozessinitierenden Impulsen rekonstruieren, die über die Familiennarration und damit den externalen Auftrag hinausgehen. Hierbei beinhaltet der Aspekt der Volition hinsichtlich der Entscheidung für oder gegen Bildungswege Selbstwirksamkeitserwartungen, die als interne Motivatoren für eine Aufnahme eines Studienganges wirken. Diese internen Motivatoren, die als Impuls Lern- und Bildungsprozesse initiiert, können fallübergreifend im Material rekonstruiert werden, in vorliegendem Materialausschnitt an Erwartungen für Selbstwirksamkeitserfahrungen. Diese sind an die Partizipation am formalen

64 Der Begriff der Erwartungserwartung ist ein Theorem aus der soziologischen Systemtheorie (vgl. Luhmann 1984). Erwartungserwartungen liegen immer dann vor, wenn eine Operation auf sich selbst angewandt wird, zum Beispiel das Lernen des Lernens. Sie sind also solche Erwartungen, die sich auf die Erwartungen eines Gegenübers beziehen. Müller und Nassehi merken hierzu an, dass Erwartungserwartungen „also ein emergentes soziales Phänomen [sind], das sich quasi hinter dem Rücken der Beteiligten ergibt (Müller und Nassehi 2013, S. 104, Hervorheb. im Original). Die Erwartungserwartungen erfüllen ihre Funktion für die Kommunikation dann, wenn sichergestellt ist, dass das eine Verhalten auf das andere Verhalten folgt.

Setting und die darin erworbene Zertifikate gekoppelt. Darüberhinausgehend kann anhand der eigentheoretischen Zielebenen Promotion und Habilitation eine Übertrumpfung⁶⁵ der Elterngeneration rekonstruiert werden, die eine wichtigere Rolle einnimmt als der unspezifisch gerahmte monetäre Aspekt.

An der obigen Sequenz wird damit eine Orientierung an internaler Motivation sichtbar, die prozessinitiiierend wirken, obwohl der Auftrag auf die Kernfamilie zurückgeführt werden kann und damit externaler Natur ist. Diese Orientierungen, also der *Erwartungserwartungen* des Subjekts *an Erträge von Bildungserfolg* im Modus *der Erfüllung externaler Aufträge, prozessinitiiert durch internale Motivatoren*, stellt somit eine Imagination von Prozessen des erfolgreichen Lernens dar, das nun mit einem zweiten Materialausschnitt kontrastiert wird.

Ibrahim* erzählt in der Passage (s. n. S.) von der Verunmöglichung seiner Partizipation am formalen Setting.

Im vorliegende Materialausschnitt wird die Partizipation an Lern- und Bildungsprozessen deutlich an eine gesellschaftliche Matrix rückgebunden. Prägnant ist auf der expliziten Ebene der Wechsel der umgebenden Gesellschaft, der zu einem Rollenwechsel und einem des Settings führt. Im Nachbarland nimmt Ibrahim* am Schulunterricht teil und wird dort von einer Lehrkraft als Vertretung eingesetzt (231). Dies rahmt er eigentheoretisch als „sehr Spaß gemacht“ (234) und führt die Reaktionen der Lernenden (235-237) als auch des professionell Tätigen an, welcher ihm weitere Vertretungen für das nächste Jahr in Aussicht stellt (238/239). Eine inhaltliche Dimension der Lerninhalte fehlt. Zu einem weiteren Engagement kommt es jedoch nicht mehr, denn nach der unfreiwilligen Rückkehr in seine Heimat (aufgrund externer Faktoren habe er Kenia* verlassen und in seine Heimat zurückkehren müssen; a.a.O.: Eingangsnarration, 21-26) kann er nicht mehr an einem formalen Setting partizipieren. Dies führt zu einer Rollenumkehr - er beschließt wieder selbst als Lehrender aktiv zu werden, orientiert sich am Fächerkanon des formalen Settings. Diese Rollenumkehr rahmt Ibrahim* als „Rache“ (241), also als eine Handlung, die auf den Ausgleich von zuvor wahrgenommenem Unrecht abzielt. Abermals eigentheoretisch rahmt er den Erfolg seiner Handlung über die Selbstwahrnehmung, es habe ihm „sehr (.) viel Spaß gemacht“ (248/249). Sein Entschluss den Kindern etwas beizubringen, stößt jedoch auf die Ablehnung der Elterngeneration, „VIELE wollten nicht“ (250/251). Diese Reaktion rahmt Ibrahim vor dem Hintergrund derer Bildungsbiografie, denn diese Personen hätten „selber eigentlich kein Bildung und die wollten auch nicht“ (251/252). Hierbei deutet sich eine unter-

65 Übertrumpfung meint im hier verwendeten Sinne die durch Zertifikate nachgewiesene höhere Qualifikationsebene im Vergleich zur Elterngeneration.

| | |
|-----|---|
| 229 | B: hm also in Kenia* auch im äh/ wo ich im Englischkurs (,) (,) |
| 230 | war dann äh .. hm (,) ein/ mein Lehrer hat da einfach ge- |
| 231 | sagt (,) „okay ich gehe kurz raus gehst du andere Klasse/ |
| 232 | da waren auch kleine Kinder (,) u/ bleib eine Stunde und |
| 233 | dann komme ich zurück“ (,) und ich hab denen so ein biss- |
| 234 | chen beigebracht und so (,) das hat mir sehr Spaß gemacht |
| 235 | (,) und danach (,) ist er zurückgekommen (,) hat gesagt (,) |
| 236 | „okay was ha/ hast du gemacht(?)“ (,) die Kinder haben |
| 237 | gesagt (,) „ja wir haben das gelernt“ (,) und so (,) „oh |
| 238 | super“ meint er „okay nächstes Jahr kannst du auch MITma- |
| 239 | chen und kommen“ und so/ (,) AUSSERDEM okay in Äthiopien* |
| 240 | (,) und DA war Möglichkeiten (,) okay das war auch so eine |
| 241 | hm (schmalzt) sozusagen .. ähm ja Rache kann man nicht |
| 242 | sagen (lacht) ja (,) ich sage Rache okay (,) in Kenia* ich |
| 243 | wollte lernen und so (,) und dann es ging nicht mehr (,) |
| 244 | und ich war in Äthiopien* (,) in Äthiopien* ich konnte |
| 245 | selber nicht lernen(,) aber ich konnte jemand andere BEI- |
| 246 | bringen(,) und (,) und deswegen hab ich gedacht okay (,) |
| 247 | wenn ich nicht lernen kann und kann ich eben wenigstens die |
| 248 | Kinder was beibringen und so .. DAS hat mir auch sehr (,) |
| 249 | viel Spaß gemacht (,) aber (,) MANCHE (schmalzt) Leute |
| 250 | wollten ei/ einfach nicht (,) darum (,) ja .. VIELE wollten |
| 251 | nicht .. ja (Pause 4) ja und w/ die haben .. die haben |
| 252 | selber eigentlich kein Bildung und die wollten auch nicht |
| 253 | (,) dass (,) okay wenn er äh (,) Mathe lernt English lernt |
| 254 | was bringt es(?) (,) was bringt für mich (?) (,) und er |
| 255 | muss einfach über Re/ sein Religion lernen und so (,) und |
| 256 | (,) die haben alle das nur das im Kopf (,) und so (,) |

(Interview Ibrahim*, Heimat, Z. 229-256)

schiedliche Wahrnehmung hinsichtlich der Wahrnehmung der Wertigkeit der Partizipation an Bildungsprozessen an. Diese kontrastive Bedeutungszumessung lässt sich auch in Bezug auf die Inhalte von Bildung rekonstruieren, da der Bildungserwerb bezüglich der ihm vertrauten Schulfächern infrage gestellt worden sei: „Mathe lernt English lernt was bringt es (?)“ (253/254). Konkretisiert wird die Dichotomie durch ein rein an religiösen Inhalten orientiertes Bildungsverständnis: „er muss einfach über Re/ sein Religion lernen und so“ (255).

Im vorliegenden Transkriptausschnitt interagiert das Individuum mit zwei verschiedenen umgebenden Gesellschaften und denen von ihnen transportierten Bildungsvorstellungen. Für beide lassen sich prozessinitiiierende Impulse rekonstruieren. Im Gastland orientiert sich das Subjekt an den Bildungsinhalten und Modalitäten des formalen Settings. Diese werden von der umgebenden Mehrheitsgesellschaft vorgegeben und vom Individuum internalisiert. Zugleich entsteht eine Opportunität für ein Selbstwirksamkeitserlebnis, ein signifikanter Rollenwechsel, der Lernende wird zum Lehrenden. Dieser Perspektivenwechsel innerhalb des formalen Settings wird vom Subjekt nicht auf der inhaltlichen Ebene gerahmt. Anhand des Zusammenspiels der vom Subjekt benannten Reaktionen, dem erzählten Zuspruch der Lernenden und

des professionell Tätigen sowie die eigene Freude, deutet sich die Erfüllung eines internalen Auftrags an. Vor diesem Hintergrund lässt sich der subjekt-eigene, internale Auftrag in Form einer Selbstwirksamkeitserwartung rekonstruieren.

Mit der Verunmöglichung der eigenen Partizipation am Lern- und Bildungsprozess in einem formalen Setting entsteht eine Differenz Erfahrung zu der umgebenden Gesellschaft im Heimatland, die als *interner Motivator* prozessinitiiierend als Impuls zum Handeln nach der unfreiwilligen Rückkehr in das Heimatland führt. Diese Alterität überwindet das Subjekt durch den selbstermächtigten Rollenwechsel, der weiterhin von der Selbstwirksamkeitserwartung getragen ist. Auf die Veränderung der Bildungs- und Qualifikationsvorstellungen in der umgebenden Gesellschaft reagiert das Individuum auf der eigentheoretischen Ebene mit Distanzierung von der religiös geprägten Bildungsvorstellung. Diese lässt sich hinsichtlich der Orientierung als *Konstruktion und Bestätigung von sozialer Distinktion* rekonstruieren, das Subjekt rahmt sich als einer bildungsaffinen Gruppe zugehörig, der es einen Großteil der umgebenden Gesellschaft gegenüberstellt. Sein dortiges Agieren reproduziert Bildungsinhalte, die das Individuum im formalen Setting des Gastlandes adaptiert hat. Das Subjekt orientiert sich an diesen gesellschaftlichen Vorstellungen von Bildung und transferiert sie in ein non-formales Setting einer veränderten gesellschaftlichen Umgebung. Eigentheoretisch rahmt es sein Engagement als uneigennützig. Im Sinne eines Austauschprozesses mit der umgebenden Gesellschaft seines Heimatortes deutet sich jedoch auch eine Erwartung an *Erträge von Bildungserfolg* an, also ein von Selbstwirksamkeitserwartung getragenes Agieren, das abermals auf einem *internen Auftrag* beruht.

Aus den bisher vorgestellten Transkriptstellen lassen sich demnach zwei Dimensionen rekonstruieren, innerhalb derer sich jeweils zwei Ausprägungen unterscheiden lassen. Die erste Dimension bezieht sich auf die Orientierung des Subjekts an Erwartungen an Erträge von Bildungserfolg. Diese können wie im ersten vorgestellten Materialausschnitt als eine *Erfüllung externaler Aufträge* oder wie im zweiten Materialausschnitt als eine *Erfüllung internaler Aufträge* rekonstruiert werden. Im ersten Materialausschnitt orientiert sich das Subjekt an der Erfüllung eines externalen Auftrags, der Partizipation am formalen Setting des tertiären Bereichs in Kombination mit meritokratischen Aspekten einer Promotion oder Habilitation. Im zweiten Materialausschnitt orientiert sich das Individuum an gesellschaftlichen Vorstellungen von formaler Bildung und transferiert diese auf eine andere Gesellschaft. Die Erwartungen an Erträge von Bildungserfolg können somit als vom Subjekt selbst erteilter internaler Auftrag rekonstruiert werden, den es zu erfüllen bestrebt ist.

Die zweite Dimension bezieht sich auf die Orientierung des Individuums an *internalen oder externalen Motivatoren*, die als prozessinitiiierende Impulse rekonstruiert werden können. Im ersten Materialausschnitt besteht ein gesellschaftlicher Auftrag an das Subjekt durch die Kernfamilie, der auf einer Familiennarration fußt. Die Erfüllung dieses externalen Auftrags implementiert Selbstwirksamkeitserwartungen. Die Orientierung an prozessinitiiierenden Impulsen erfolgt also durch *internale Motivatoren*, welche rekonstruiert werden können. Im zweiten Materialausschnitt orientieren *externale Motivatoren* die Imaginationen von Prozessen des erfolgreichen Lernens, die das Subjekt mit Bildungserfolg verbindet und initiieren damit einen Prozess, der zu einer Reproduktion von Selbstwirksamkeitserfahrung führt, indem das Subjekt ein non-formales Setting kreiert, das diese ermöglichen soll.

5.1.2 *Typenbildung durch die Inbezugsetzung der beiden Dimensionen*

Die rekonstruierten Orientierungen, die Imaginationen eines erfolgreichen Lernens von männlichen Jugendlichen und jungen Männern strukturieren, werden nun innerhalb einer zweidimensionalen Matrix verortet. Diese setzt die Dimensionen Erwartungserwartungen an Erträge von Bildungserfolg im Modus der Erfüllung externaler bzw. internaler Aufträge und internale Motivatoren bzw. externale Motivatoren als prozessinitiiierende Impulse zueinander in Bezug und verdeutlicht die vier unterschiedlichen Typen der Partizipation an Lern- und Bildungsprozessen, die aus dem Material rekonstruiert werden konnten. Diese Basistypik entstand durch eine komparative Analyse der Daten des gesamten Samples und bildet die Grundlage, von der aus sich die unterschiedlichen Orientierungen als Grundlage der Typologie kontrastieren lassen. Die zweidimensionale Anlage der Basistypik bildet somit die Struktur, innerhalb derer die Kombination der Orientierungen in beiden Dimensionen zu einem Typ konstruiert und diese voneinander abgegrenzt werden konnten. Diese vier Typen werden im folgenden Teilkapitel 5.2 genauer dargestellt.

5.2 Handlungsleitende Orientierungen im Hinblick auf die Strukturierung von Lern- und Bildungsprozesses von erfolgreichen männlichen Heranwachsenden und jungen Männern

In diesem Kapitel werden vier Typen der handlungsleitenden Orientierung erwartungswidrig bildungserfolgreicher männlicher Heranwachsender anhand von exemplarischen Materialauschnitten vorgestellt, die im Forschungsprozess, wie in Kapitel 4 beschrieben, rekonstruiert wurden. Die Fälle wurden nicht hinsichtlich ihrer realen Ausprägung (als Real- oder empirische Typen) konstruiert, sondern als Idealtypen. Diese entstehen „zugleich durch Übersteigerung und Vernachlässigung von einzelnen Aspekten der beobachteten Wirklichkeit, (...) dienen der Veranschaulichung und Erklärung komplexer sozialer und kultureller Phänomene“ (Nentwig-Gesemann 2013, S.299).

In der vorliegenden Studie konnten so vier handlungsleitenden Orientierungen von erwartungswidrig bildungserfolgreichen männlichen Jugendlichen und jungen Männern rekonstruiert werden, die entsprechend den Sampelkriterien von einer oder multiplen Risikolebenslagen betroffen waren. Jeder der Typen wird anhand der zwei Dimensionen, wie sie im vorherigen Kapitel beschrieben wurden, dargestellt. Die Angaben in nachfolgender schematischer Abbildung verweisen auf das jeweilige Teilkapitel, in dem dieser Idealtyp näher vorgestellt wird.

Abbildung 1: Matrix der Idealtypen

| | | Prozessinitierende Impulse | |
|---|-----------------------------|----------------------------|-----------------------|
| | | internale Motivatoren | externale Motivatoren |
| Erwartungen an Erträge von Bildungserfolg | Erfüllung interner Aufträge | Teilkapitel 5.2.1 | Teilkapitel 5.2.3 |
| | Erfüllung externer Aufträge | Teilkapitel 5.2.2 | Teilkapitel 5.2.4 |

5.2.1 Der Typ „Selbstwirksamkeit durch Selbstrelationierung“

Dieser Typ zeichnet sich dadurch aus, dass er sich an Selbstwirksamkeitserwartungen als Erträge von Bildungserfolg im Modus der Erfüllung internaler Aufträge orientiert. Die Partizipation an Lern- und Bildungsprozessen wird hierbei internal orientiert und fußt auf der Selbstrelationierung des Subjekts. Vereinfacht ausgedrückt, bestehen Imaginationen von Prozessen des erfolgreichen Lernens bei diesem Idealtyp in der Erwartung von Selbstwirksamkeitserfahrungen durch die Messung an sich selbst. Exemplarisch wird dies nun anhand von drei Transkriptausschnitten rekonstruiert.

Konstantin* erzählt in dieser narrativ dichten Passage von seinem Engagement. Wie im Sample (Teilkapitel 4.4) bereits dargestellt, organisierte und organisiert Konstantin* seit längerem – obwohl er noch nicht volljährig war – Veranstaltungen im ästhetisch-musischen Kontext mit regionaler Reichweite.

| | |
|-----|---|
| 172 | B: ähm Projekte außerhalb der Schule wie jetzt KONZERTE |
| 173 | oder irgendwas bei den Pfadfindern* oder eine Schülerzei- |
| 174 | tung zu machen .. also deswegen (,) in der Schule hab ich |
| 175 | zwar wirklich einen hohen Stellenwert (,) bekommen (,) also |
| 176 | ich bin bekannt bei Lehrern (,) äh Schülern, die kennen |
| 177 | mich meistens nur als „der Kerl mit dem Iro“ weil ich ein- |
| 178 | fach überall ein wenig aktiv bin .. ähm als Techniker, |
| 179 | Schulsani oder was weiß ich, noch (,) ähm weil ich einfach |
| 180 | überall ein bisschen vertreten bin, deswegen (,) ähm, ja |
| 181 | (,) ich überlege gerade .. also (,) also ich finde es (,) |
| 182 | finde es generell schon wichtig (,) aber ähm (,) für mich |
| 183 | persönlich hat's irgendwie nie ergeben (,) weil Mathe (,) |
| 184 | hm kannst du ja auch so ein wenig rechnen (,) ähm bisschen |
| 185 | so Kal/ Kalkulation (,) das ist Stoff was du in der achten |
| 186 | Klasse oder so oder siebten Klasse gemacht hast (,) und das |
| 187 | langt eigentlich für die ganzen Projekte hier (,) also ich |
| 188 | frage mich wirklich manchmal in Mathe, wo/ wozu brauche ich |
| 189 | so Integralrechnungen oder ÄHNLICHES, wenn ich hier was auf |
| 190 | die Beine ziehe (?) (lacht) ja .. genau (,) hm (,) nee .. |
| 191 | ich weiß nicht .. wie gesagt also Fremdsprachenkenntnisse |
| 192 | finde ich schon wichtig eigentlich heutzutage (,) auch wenn |
| 193 | ich es persönlich jetzt nicht so drauf hab (,) ähm viel- |
| 194 | leicht werde ich mir da auch (,) AUCH mal/ äh was ich mir |
| 195 | auch schon mal vorgenommen hab irgendwie (,) irgendwie im |
| 196 | Nachhinein die nächsten Jahre mich da auch mal wieder ir- |
| 197 | gendwie damit beschäftigten (,) wenn ich Zeit und Lust da- |
| 198 | rauf hab (,) ja (,) ALLEIN (,) um den Faktor Reisen (,) im |
| 199 | Leben dann auch noch äh besser zu genießen zu können oder |
| 200 | (,) da besser durchzukommen einfach mit Englisch oder so |

(Interview Konstantin, Projekte, Z. 172-200)*

Im vorliegenden Ausschnitt werden Bildungsinhalte des formalen Settings von Konstantin* eigentheoretisch hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit gerahmt. Er erzählt von seinem innerschulischen und außerschulischen ehrenamtlichen

Engagement, welches im formalen und non-formalen Setting situiert ist, aber dem Übergangsbereich des innerschulischen, aber außerunterrichtlichen Settings zugeordnet werden kann. Die Partizipation an formellen und informellen Prozessen wird hierbei eigentheoretisch mit der Formulierung „Projekte“ (172) gerahmt, was eine zielgerichtete, ressourcenorientierte und mit einem Zeitrahmen versehene Handlung impliziert. Mit diesem Begriff umschreibt Konstantin* sowohl Produkte wie die Schülerzeitung (173), als auch Veranstaltungen, wie „KONZERTE“ (172), an deren Organisation er beteiligt ist. Hierbei deutet sich an, dass es auf dieses Engagement den eigentheoretisch konstruierten „wirklich (...) hohen Stellenwert“ (175) innerhalb des formalen Settings zurückführt. Die Selbstbeschreibung als bei Schülern und Lehrern bekannte Person (176) wird eigentheoretisch an das äußere Erscheinungsbild („der Kerl mit dem Iro“ 177) rückgebunden. Dies lässt sich einerseits apersonal als junger Mann, andererseits aber auch als eine Art Marke deuten. In diesem Zusammenhang rahmt Konstantin* die Quantität und Intensität seines Engagements mit „einfach überall ein wenig aktiv“ (178). Dies konkretisiert er und zählt die Teilnahme an innerschulischen Arbeitskreisen oder Arbeitsgemeinschaften auf: „Techniker, Schulsani⁶⁶ oder was weiß ich noch“ (178/179). Hierin deutet sich eine weit gespannte Aktivität an, da sie mehr umfasse, als dass sich der Interviewte in diesem Moment an alles erinnern könne. Daran schließt ein evaluativer Kommentar an, in dem die Sinnhaftigkeit schulischer Bildungsinhalte als „generell schon wichtig“ (182) bejaht, von Konstantin* aber für sich selbst eingeschränkt wird: Es habe sich für es „persönlich (...) irgendwie nie ergeben“ (182/183). Hierbei deutet sich eine Bedeutsamkeit formaler Bildungsinhalte vor dem Hintergrund von Opportunitäten an, die zudem eine Distanzierung impliziert. Exemplarisch verdeutlicht dies Konstantin* an Inhalten des Faches Mathematik, die er auf „so ein wenig rechnen“ (184) und „bisschen so Kal/ Kalkulation“ (184/185) verengt und der siebten oder achten Klassenstufe zuordnet. Diese Inhalte rahmt er als „eigentlich für die ganzen Projekte“ (187) ausreichend. Andere Inhalte wie „Integralrechnung oder ÄHNLICHES“ (189) stellt er hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit für die eigene Wahrnehmung in Frage. Hierbei lässt sich eine Orientierung an der Bedeutungszumessung formeller Bildungsinhalte vor dem Hintergrund der praktischen Verwertbarkeit rekonstruieren. Fallimmanente Homologien bestehen zu dem evaluativen Kommentar zu Fremdsprachen. Konstantin* spricht dem Beherrschen von Fremdsprachen eine Signifikanz („schon wichtig eigentlich heutzutage“ 192) zu und räumt eigene Defizite („persönlich jetzt nicht so drauf hab“ 193) ein. Eine Kompensation dieser

66 Schulsanitäter sind Mitglieder des in Arbeitskreisen oder Arbeitsgemeinschaften organisierten Schulsanitätsdienstes. Diese gemeinnützigen Organisationen unterstützen und sichern die Erste-Hilfe-Versorgung an Schulen.

Defizite wird jedoch mehrfach abgeschwächt, indem ein ungenauer Zeitpunkt in der Zukunft („die nächsten Jahre“ 196) und die unspezifische Beschäftigung („irgendwie damit beschäftigen“ 197) mit dem Inhalt genannt werden. In der Formulierung „Zeit und Lust“ (197) deuten sich zudem hedonistische Aspekte an. Eine Konkretisierung erfolgt jedoch hinsichtlich der Verwertbarkeit, der individuell bemessenen Wertigkeit des „Faktor Reisen“ (198) und des Genusses (199), beziehungsweise der Ermöglichung dieser Reisen durch das Beherrschen des Englischen („besser durchzukommen“ 200). Anhand des vorliegenden Transkriptausschnitts werden nun die beiden Dimensionen der Orientierungen in Lern- und Bildungsprozessen exemplarisch rekonstruiert. Wie im Teilkapitel 4.1 ausgeführt, wurde fallübergreifend rekonstruiert, dass die Partizipation an formellen und informellen Lernprozessen durch internale oder externale Motivatoren orientiert wird. Die Orientierung an Impulsen, die Bildungs- und Lernprozesse initialisieren, kann im vorliegenden Materialausschnitt im Kontext internaler Motivatoren rekonstruiert werden. Das Kennzeichnende dieses Typs besteht nun darin, dass Imaginationen von Prozessen des erfolgreichen Lernens von der Orientierung an *Selbstrelationierung* gekennzeichnet sind. Das Subjekt definiert eigene Projekte, in denen es autonom agiert, Erfolgskriterien festlegt und sich an diesen misst. Die soziale Dimension, der die gesellschaftlich dominierende Interpretation formeller Prozesse zugrunde liegt, wird zugunsten einer subjektiven Dimension zurückgestellt.

Im Material deutet sich eine Selbstkonstruktion als Marke an, die apersonal angelegt ist und sich damit der Akzeptanz des Formalen entzieht, beziehungsweise dieses für sich selbst als nicht verbindlich rahmt. Zum anderen lässt sich eine Orientierung an Erträgen von Bildungserfolg in Form von *Selbstwirksamkeitserwartungen* als Form der Erfüllung internaler Aufträge rekonstruieren. Die Erträge von Bildungserfolg sind demnach an internale Aufträge des Subjekts an sich selbst rückgebunden und unterliegen einer internalen Verwertbarkeitslogik. Dementsprechend zeigt der Transkriptausschnitt exemplarisch die Orientierung an Erwartungen der Selbstwirksamkeitserfahrung im formalen, vor allem aber im non-formalen Setting, durch die Realisierung selbst gewählter Projekte, wobei die Zielebene, als auch das Erreichen dieser, einer internalen Orientierung folgen. Es erfolgt keine Festlegung auf ein bestimmtes Setting, vielmehr wird eine gleichsam omnipräsente, nicht sehr verbindliche Partizipation angestrebt, die eine eigenthereitische Sonderrolle ermöglicht. Diese schafft settingübergreifend Raum für Selbstwirksamkeitserfahrungen durch Selbstrelationierung, da sie sich externalen Bewertungskriterien und Vorgaben entzieht.

Personen, die Orientierungen des Typs „Selbstwirksamkeit durch Selbstrelationierung“ aufweisen, zeichnen sich also zum einen dadurch aus, dass sie

die Felder ihrer Aktivität selbst nach eigenen Kriterien auswählt, das nötige Engagement, dessen Dauer und den partizipativen Erfolg definieren. Zum anderen entziehen sie sich der Zugehörigkeit zu einer Gruppe, indem sie sich eigentheoretisch in einer Sonderrolle rahmen. Bezüglich der beiden Dimensionen orientieren sich die Personen, die Orientierungen des Typs „Selbstwirksamkeit durch Selbstrelationierung“ aufweisen, also an internalen Erwartungen an Erträge von Bildungserfolg in Sinne von *Selbstwirksamkeitserfahrungen*, die durch *Selbstrelationierung* ermöglicht werden.

Da für den Idealtyp Imaginationen von Prozessen des erfolgreichen Lernens zwischen zwei Dimensionen mit internaler Ausprägung aufgespannt sind, lassen sich im Material auch verschiedene Formen der Internalisierung rekonstruieren. Im vorliegenden Transkriptausschnitt lässt sich eine dieser Variationen rekonstruieren, die der Beurteilung formeller Bildungsinhalte hinsichtlich ihrer praktischen Verwend- und Anwendbarkeit. Nicht das Erlangen eines Zertifikats im formalen Setting steht im Vordergrund, welches als Zugangsvoraussetzung für weiterführende Lern- und Bildungsprozesse dienen kann. Vielmehr werden, einer eigentheoretischen Verwertungslogik folgend, Bildungsinhalte aus Teilbereichen herausgelöst, die jeweils einzeln auf die Zweckdienlichkeit im non-formalen Setting hin betrachtet werden, da dieses Setting den Erwartungen an Selbstwirksamkeitserfahrungen dienlicher erscheint.

Eine andere Form der Internalisierung zeigt sich in folgendem Materialausschnitt aus dem Interview mit Emre*.

| | |
|-----|---|
| 171 | B: die BESTE Zeit hatte ich echt immer noch dann in der |
| 172 | Schule als in der Freizeit (,) weil wir haben die Schule |
| 173 | dann nicht so als (,) als einen Ort gesehen (,) in de/ äh |
| 174 | zu dem wir gegangen sind und gelernt haben und Unterricht |
| 175 | hatten und wieder heimgegangen sind (,) sondern dadurch (,) |
| 176 | dass ich eben Schülersprecher war, hatte ich/ hatten wir |
| 177 | einen SMV-Raum in den wir gehen konnten (,) haben wir (,) |
| 178 | was weiß ich (,) ähm wir sind nach dem Unterricht dahin |
| 179 | gegangen (,) haben noch ein bisschen geredet und was geges- |
| 180 | sen (,) und da hatten wir quasi halt EINEN Aufenthaltsraum |
| 181 | für uns (,) für alle mei/ für für mich und alle meine |
| 182 | Freunde zusammen (,) und das ist natürlich eigentlich ein |
| 183 | Luxus und DER Schule (,) in (,) in die ich gegangen bin (,) |
| 184 | das ist das A-Gymnasium* das hat (,) so viele Schüler (,) |
| 185 | aber zu wenig Platz (,) zu wenig Räume (I: ja ja) und wenn |
| 186 | man dann Raum für sich und seine Freunde hat in der Schule |
| 187 | (,) in dem man in den Freistunden dann auch in der Oberstu- |
| 188 | fe reingehen konnte (,) das war eigentlich toll .. und da |
| 189 | hat uns niemand gestört (,) da hatte/ haben nur die (,) |
| 190 | drei Schülersprecher den Schlüssel dafür und sonst keiner |
| 191 | (,) kommt auch niemand rein (,) und es war ganz cool |

(Interview Emre*, *Eingangspassage*, Z. 171-191)

Wie im vorherigen Materialauschnitt bildet die Partizipation am formalen Setting das Thema, vor dem sich die Narration hinsichtlich der In-Wertsetzung entfaltet. Diese wird temporär hinsichtlich ihrer Qualität gerahmt („BESTE Zeit“ 171) und der Freizeit gegenübergestellt. Der Interviewte verweist darauf, das formale Setting als einen Ort wahrgenommen zu haben „zu dem wir gegangen sind und gelernt haben und Unterricht hatten und wieder heimgegangen sind“ (173-175). Hierbei bildet der Ort ‚Schule‘ genuin eine Bildungslandschaft, in der sich formale und non-formale Lernsettings verschränken⁶⁷. Komplementär zur originären Funktion des Ortes, einer weiterführenden Schule, erschließt sich Emre* durch die Wahl zum Schülersprecher eine Möglichkeit der Partizipation an informellen Prozessen, die er selbst initiiert. Homologien zum vorausgehenden Materialauschnitt bestehen damit hinsichtlich der Fokussierung auf den Schnittbereich des non-formalen Settings, das aber innerhalb des formalen Settings angesiedelt ist. Die Opportunität des Ehrenamts wird vom Individuum eigentheoretisch als Status gerahmt: „dass ich eben Schülersprecher⁶⁸ war“ (176). Mit dem Ehrenamt verbundene Aspekte rahmt Emre* erst über einen personalen, dann nach einer Korrektur über einen erweiterten Nutzungsaspekt (177/178). Der Interviewte wird zum Gatekeeper (180-183), der sich und seinen Freunden einen exklusiven Zugang zu einem Raum der Freizeitgestaltung (180) innerhalb des formalen Settings ermöglicht. Aufgrund der räumlichen Beengtheit („zu wenig Platz, zu wenig Räume“ 185) wird dieser Rückzugsraum zum „Luxus“ (183) aufgewertet. Mit dem Junktor ‚Wenn-dann‘ wird das formale Setting auf die temporäre Nutzung dieser Opportunität reduziert und als „eigentlich toll“ (188) und „ganz cool“ (191) gerahmt. Die Qualität rahmt Emre* als Absenz von Störungen (189).

Auch diese Passage soll nun hinsichtlich der Orientierung an prozessinitierenden Impulsen durch *internale Motivatoren* verdichtet beschrieben werden. Wie auch in der vorherigen Passage lässt sich eine selbstgeschriebene Sonderrolle rekonstruieren, die dem Subjekt Raum für die *Selbstrelationierung* und *Erwartungen der Selbstwirksamkeitserfahrungen* schafft. Im vorherigen Materialauschnitt ist diese eigentheoretisch Sonderrolle an die Begrenzung von Verbindlichkeit rückgebunden. Im vorliegenden Material ist sie so wirkmächtig, dass auch zufällige Ereignisse der eigenen Anstrengung zugeschrieben werden. In diesem Sinne bildet die Kandidatur für das Ehrenamt, die Orientierung an einem internalen Motivator, den initiiierenden Impuls.

67 Auf diese Besonderheit der Verschränkung von formalen, non-formalen (und informellen) Settings verweist bereits der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht (BMFSJ 2005, S. 96).

68 Schülersprecher sind abhängig vom Schulgesetz des jeweiligen Bundeslandes befristet gewählte Vertreter der Interessen der Schülerschaft einer Schule in unterschiedlichen schulischen Gremien. Sie sind in der SMV (Schülermitverantwortung) organisiert.

Daraus wird vom Subjekt ein Nutzungsrecht abgeleitet, welches zu einer Umwidmung des formalen Settings zu einem Ort sozialer Begegnung und des sozialen Lernens führt, der externe Anerkennung ermöglicht. Diese bildet erst das Tableau, vor dem die erwarteten Selbstwirksamkeitserfahrungen als Erfüllung eines internalen Auftrags erlebbar sind. Das formale Setting dient somit nicht alleine der Partizipation an Lern- und Bildungsprozessen hinsichtlich einer internalen Verwertbarkeitslogik im non-formalen außerschulischen Setting. Vielmehr schafft es einen genuinen Raum, in dem nicht nur formale und non-formale Settings miteinander verschränkt existieren, sondern auf Subjektebene auch ausgestaltet werden können.

Dies wird mit einem zweiten Ausschnitt aus dem Interview mit Emre* kontrastiert, in dem er zu seinen Tätigkeiten als Schülersprecher erzählt.

| | |
|-----|---|
| 615 | B: die BESTE Zeit hatte ich echt immer noch dann in der |
| 616 | als ich äh beispielsweise den Winterball in der Schule |
| 617 | organisiert habe (I: mhm.) das ist so wie (,) ein Lehrer |
| 618 | hat mal gesagt (,) das ist so wie ein Semester BWL |
| 619 | I: (,) ja klar |
| 620 | B: da da muss man wirklich auf alles aufpassen und da (Pau- |
| 621 | se 3) da MUSS man/ das ist .. ich finde (,) das ist eig/ |
| 622 | eigentlich die eigentliche Bildung .. so (,) wenn man Ver- |
| 623 | anstaltungen macht (,) auf äh/ (,) DAS lernt auf alles |
| 624 | achten zu können (,) dass man beispielsweise die richtige |
| 625 | Anzahl an Getränken hat (,) dass man ähm genug Personal hat |
| 626 | (,) genug Leute hat die mithelfen (,) und .. das ist auch |
| 627 | Bildung |

(Interview Emre, Bildung, Z. 615-627)*

In dieser Passage erzählt Emre* von der Organisation eines Festes im formalen Setting. Diese leitet er mit dem Hinweis auf einen qualitativen Kommentar eines professionell Tätigen ein, der gesagt habe, dass diese Leistung das Äquivalent zu einem „Semester BWL“ (618) darstelle. Dies lässt sich vor dem Hintergrund des höherwertigen formalen Settings als Facette der Sonderrolle deuten, als eine eigentheoretische perspektivische Zuordnung. Darauf folgend rahmt der Interviewte die Inhalte seiner Tätigkeit als „eigentlich die eigentliche Bildung“ (621/622) und grenzt dies damit von anderen Definitionen des Bildungsbegriffes ab. Anschließend konkretisiert Emre* dies mit Verantwortlichkeit, dem Erlernen „auf alles achten zu können“ (623/624). Danach führt der Interviewte einzelne organisatorische Tätigkeiten aus und verknüpft diese mit dem Begriff der Bildung, deutet diesen also eigentheoretisch vor dem Hintergrund eigenen Agierens.

Auch diese Passage soll nun hinsichtlich ihrer auf Orientierungen im Lern- und Bildungsprozess verdichtet beschrieben und in Beziehung zu den obenstehenden Materialauschnitten gesetzt werden. Wie auch im vorausgegangenen Materialauschnitt desselben Interviews bildet ein innerhalb des

formalen, jedoch außerhalb des Unterrichts angesiedeltes Setting den Hintergrund, vor dem Imaginationen von Prozessen des erfolgreichen Lernens entfaltet werden. Die Opportunität der aktiven Partizipation an der Organisation des Festes bietet dem Subjekt den Raum zu agieren. Die externe Expertise einer derartigen Leistung wird vom Subjekt im Sinn der Selbstrelationierung eigentheoretisch auf der expliziten Ebene als dem ‚eigentlichen‘ Bildungsbegriff gerahmt. Die erfolgreiche Organisation des Festes bietet Selbstwirksamkeitserfahrungen durch die Erfüllung des internalen Auftrags, der erfolgreichen Ausführung. Diese ist gekoppelt an die eigentheoretische Sonderrolle, in der sich das Subjekt rahmt.

Diese drei Transkriptausschnitte zeigen den wechselseitigen Konnex, in der die prozessinitiiierenden Impulse und Erwartungen an Erträge von Bildungserfolg zueinanderstehen: Die Imaginationen von Prozessen des erfolgreichen Lernens werden durch Erwartungen der Selbstwirksamkeitserfahrung geprägt, deren Eintreten selbstrelational gemessen wird. Die Selbstwirksamkeitserfahrung wird also vom Subjekt an sich selbst orientiert. Dies ermöglicht die eigentheoretische Konstruktion einer Sonderrolle, die eine Distanzierung von externalen Einflüssen impliziert. Zum einen geht diese Orientierung mit einer internalen Verwertbarkeitslogik formaler Bildungsinhalte einher. Diese werden, initiiert durch internale Motivation, auf formelle und informelle Lern- und Bildungsprozesse übertragen, denen eine hohe Eintrittswahrscheinlichkeit attestiert wird. Zum anderen wird selbst aus Opportunitäten ein Nutzungsrecht abgeleitet, das zur, von internaler Motivation initiierten, Umwidmung des formalen und non-formalen Settings führt. Grundsätzlich gilt jedoch die Struktur dieses Idealtyps, dass die Erträge von Bildungserfolg in Erwartungen von Selbstwirksamkeitserfahrungen bestehen, die als internaler Auftrag erteilt und erfüllt werden. Dementsprechend werden auch die prozessinitiiierenden Impulse in Form internaler Motivation gesetzt.

5.2.2 *Der Typ „Auftragserfüllung bedingt Selbstwirksamkeit“*

Auch dieser Typ zeichnet sich dadurch aus, dass das Lern- und Prozesssetting durch internale Motivation orientiert wird, allerdings im Unterschied zum vorausgegangenen Typ durch Erwartungen an Erträge von Bildungserfolg, die an die Erfüllung eines externalen Auftrags gekoppelt sind. Dies wird im Folgenden anhand von drei Transkriptausschnitten exemplarisch rekonstruiert.

Giray* erzählt in der folgenden Passage von der Rolle seiner Eltern bezüglich seiner schulischen Laufbahn.

| | |
|-----|---|
| 161 | B: naja also die überlassen mir das eigentlich immer selber |
| 162 | was ich machen möchte (,) ich soll halt nur richtig machen |
| 163 | (I: mhm) (lacht) und soll mich halt dann immer auf das Ziel |
| 164 | fixieren (,) also ich soll dann nicht immer was anderes |
| 165 | machen sozusagen/also wenn ich dann hab im Kopf (,) dann |
| 166 | soll ich das eben weiter verfolgen so weit wie es geht also |
| 167 | die unterstützen mich wirklich auch dabei gewisser Weise |
| 168 | und .. ja .. geben mir zum Beispiel auch nichts direkt vor |
| 169 | was ich werden soll oder machen soll .. (I: ja) die über- |
| 170 | lassen des mir eigentlich .. |
| 171 | I: kannst du noch auf dieses Unterstützen ein bisschen |
| 172 | eingehen (?) |
| 173 | B: Unterstützen ..mhm.. wenn sie/ die meinen Eltern tun |
| 174 | mich halt eben dazu motivieren irgendwie dass ich weiterma- |
| 175 | chen soll mit der Schule (,) dass ich das eben nicht liegen |
| 176 | lassen soll sozusagen (I: mhm) dass ich eben mein Abitur |
| 177 | machen soll und dann studieren gehen .. also sie wollen |
| 178 | halt nicht unbedingt ich jetzt dann die Schule abbreche |
| 179 | sondern wollen schon dass ich das konsequent durchziehe .. |
| 180 | bis zum Ende .. |

(Interview Giray, Eltern, Z. 161-180)*

Im Zentrum dieser Passage steht die Rolle der Eltern bezüglich des Lern- und Bildungsprozesses im formalen Setting. Zuerst erzählt Giray* von einer zugestandenen Autonomie durch die Eltern (161/162), führt dann aber deren Anspruchshaltung hinsichtlich einer Finalisierung des Bildungsganges und Fixierung auf das Ziel (163) aus. Ohne inhaltliche Füllung wird hierbei „nur richtig machen“ (162) als qualitative Dimension erzählt. Dies geht einher mit einem Verweis auf die maximale Reichweite, das „verfolgen so weit wie es geht“ (166). Inhaltlich werden keine konkreten Bildungsinhalte oder auch Ziele genannt, nur die Verortung im formalen Setting. Zwar betont der Interviewte die Unterstützung (167) in „gewisser Weise“ (167) durch seine Eltern, jedoch wieder mit dem Hinweis auf seine Autonomie in Entscheidungsfragen. Da Giray* die von ihm auf der expliziten Ebene benannte Unterstützung nicht inhaltlich, sondern vielmehr durch eine Absenz rahmt, deutet sich vor dem Hintergrund der genannten Fixierung auf das Ziel (163) ein Erwartungsdruck an, den die Eltern ausüben. Nach der expliziten Nachfrage des Interviewers benennt Giray* als elterliches Agieren die Motivation (173/174) durch jene, ohne dies jedoch inhaltlich zu füllen. Der Hinweis auf die Motivation lässt sich vor dem Hintergrund der inhaltsleeren als Erwartungsdruck deuten. Anschließend wiederholt der Interviewte noch einmal den Auftrag bis zum Abitur (177) und anschließendem Studium (177) weiterzumachen. Dieses erscheint in Kombination mit dem „nicht liegen lassen“ (175/176) inhaltsleer und als formaler Akt. Abschließend führt Giray* nochmals die Erwartungshaltung seiner Eltern aus, er solle ein unspezifisches ‚das‘ „konsequent durchziehe(n) .. bis zum Ende“ (179/180). Hierbei deutet sich an, dass die Eltern ihre Verantwortung wahrnehmen, ihr Kind zum Erreichen des Bil-

dungsabschlusses zu motivieren, die Wahl der inhaltlichen Schwerpunkte bleibt jedoch dem Interesse von Giray* vorbehalten. Dies lässt sich als exemplarisch für die in einen autoritativen Erziehungsstil typische Wahrnehmung der Erziehungsverantwortung deuten.

Der Transkriptausschnitt wird nun verdichtet im Hinblick auf die beiden Dimensionen der rekonstruierten Orientierungen im Lern- und Bildungsprozess beschrieben. Imaginationen von Prozessen des erfolgreichen Lernens dieses Idealtyps werden auf der Ertragsebene von Bildungserfolg durch einen Auftrag geprägt, der anders als beim vorausgehenden Typus nicht internal, sondern external erteilt wird. Die Orientierung hinsichtlich der Erträge von Bildungserfolg besteht demnach in der *Übernahme gesellschaftlich formulierter formaler Auftragserfüllung*. Der Typ „Auftragserfüllung bedingt Selbstwirksamkeit“ zeichnet sich bezüglich dieser Dimension dadurch aus, dass Erwartungserwartungen rollenstabilisierend wirken. Anders ausgedrückt erwartet das Subjekt, dass Erwartungen hinsichtlich des Agierens im formalen Setting an es herangetragen werden, die es zu erfüllen trachtet. Die umgebende Gesellschaft wird hierbei autoritativ gerahmt, dies jedoch nicht inhaltlich legitimiert. Diese Autorität erteilt den externalen Auftrag der Partizipation am formalen Setting und des Erwerbs zugehöriger Zertifikate, also einen meritokratischen Auftrag. Von Autoritäten erteilte Aufträge oder ihnen zugeschriebene Erwartungshaltungen werden unreflektiert, gleichsam als Diktum, umgesetzt. Der Ort des Lernens ist hierbei im non-formalen Setting angesiedelt, das formale Setting lässt sich gleichsam als Ort der ‚Bewährung‘ deuten, in dem der Nachweis der erfolgten Anstrengung über den Erwerb von Zertifikaten belegt wird.

Die Initiierung der Partizipation an formellen und informellen Lern- und Bildungsprozessen erfolgt internal, da der externaler Auftrag keine Lernstrategien oder konkrete Bildungsinhalte in den Blick nimmt. Fallübergreifend konnte als prozessinitiierender internaler Motivator die Orientierung an *Selbstwirksamkeitserfahrungen* rekonstruiert werden, die vor dem Hintergrund der Auftragserfüllung möglich sind. Im Unterschied zum Idealtypus „Selbstwirksamkeit durch Selbstrelationierung“ und „Selbstwirksamkeit durch soziale Distinktion“ stellt die Erwartung von Selbstwirksamkeitserfahrung bei vorliegendem Typus jedoch nicht eine Form des Ertrages dar. Vielmehr ist sie der initiierende Impuls der Partizipation an Lern- und Bildungsprozessen. Daneben lassen sich Varianten hinsichtlich der eigentheoretischen Konstruktion von Autorität der externalen Auftragsgeber dieses Idealtyps rekonstruiert.

Im vorliegenden Ausschnitt aus dem empirischen Material des bereits bekannten Falles Giray*, berichtet dieser von seinem Agieren im formalen Setting.

| | |
|-----|---|
| 027 | B: (schnalzt) also es war prinzipiell so (,) ich habe halt |
| 028 | immer das gemacht (,) was der Lehrer oder die Lehrerin von |
| 029 | mir wollte .. also ich habe es auch nicht vernachlässigt |
| 030 | (,) ich habe immer also auch nicht unter Zwang von meinen |
| 031 | Eltern (,) sondern habe ich das immer selbstständig gemacht |
| 032 | (,) und (,) habe natürlich von denen auch Hilfe bekommen |
| 033 | (,) aber sonst den groben Rest habe ich eigentlich alles |
| 034 | selber erledigt (,) ja |

(Interview Giray, Schule, Z. 027-034)*

In dieser Passage nimmt Giray* in einem evaluativen Kommentar Bezug auf seine Partizipation an Lern- und Bildungsprozessen im formalen Setting. Seine Aktivität rahmt er vor dem Hintergrund externaler Aufträge von professionell Tätigen, denen er „prinzipiell“ (027) entsprochen habe. Ohne konkrete Lerninhalte bleibt das „es“ (029), welches „nicht vernachlässigt“ (029) worden sei. Hierbei deutet sich an, dass die Inhalte die verschiedenen Anforderungen sind, die dem Individuum auf der Beziehungsebene von pädagogischen Autoritäten gestellt werden.

Die Eltern werden als solche benannt, nicht aber in einer emotionalen Rahmung. Die im formalen Setting professionell Tätigen werden ebenfalls nicht über den Namen oder die Funktion gerahmt. Homologien hierzu finden sich im gleichen Fall hinsichtlich der Person eines Geistlichen, der dem Subjekt Aufträge erteilt (a.a.O.: 223). Für die Umsetzung dieser Aufträge lässt sich eine Reproduktion des Autoritätsverständnisses hinsichtlich des Agierens des Interviewten rekonstruieren (a.a.O.: 264-268). Der Inhalt der Aufträge in der vorliegenden Passage bleibt unerwähnt und wird nur mit „es“ (029) umschrieben. Giray* betont die Eigentätigkeit hinsichtlich seines Agierens. Er habe nicht unter „Zwang“ (030) seiner Eltern gehandelt, sondern „selbstständig“ im formalen Setting auf diese Weise agiert. Von „denen“ (032) habe er natürlich auch „Hilfe“ (032) bekommen. Der oder die Hilfeleistenden werden nicht näher genannt, auch der Inhalt der Hilfeleistung wird nicht näher spezifiziert. Dieses Spezifikum scheint an Bezugspersonen gebunden zu sein, die mangels eigenen Erlebens den Bildungsprozess nicht inhaltlich füllen können. Die Elterngeneration verfügt als maximal erreichte Zertifikate über eine ausländische Berufsausbildung und einen deutschen Hauptschulabschluss (a.a.O: 365, 372). Den „groben Rest“ (033) habe Giray* „eigentlich alles“ (033) selbst „erledigt“ (034).

Im vorliegenden Transkriptausschnitt zeigt sich die rekonstruierte Dimension der Erwartungserwartung an Erträge von Bildungserfolg im Modus der Erfüllung externaler Aufträge vor dem Hintergrund eines petrifizierten Autoritätsverständnisses. Die Elterngeneration wird eigentheoretisch als Auftraggeber gerahmt, deren Erwartungen bezüglich des Lern- und Prozesssettings verabsolutierend zu entsprechen sei. Diese Erwartungen fokussieren nicht auf den Bildungsprozess an sich, stattdessen wird die Beibringung von Zertifika-

ten erwartet. Für diese *eo-ipso-Autorität* lässt sich eine beauftragend-validierende Form von Begleitung rekonstruieren. Zudem kann eine Übertragung auf andere Personen rekonstruiert werden, denen aufgrund ihrer übergeordneten Stellung ebenfalls Autorität attribuiert wird, sofern dies die Eltern beauftragen. Homologien zeigen sich hierbei im Material zu den Fällen Emre*, Cennet* (weiblich, Kontrastfall), Ibrahim*, Hussein*, Konstantin* und Markus*. Eine genauere Auseinandersetzung findet sich im Teilkapitel 5.4.1. Die Erwartungserwartungen an Erträge von Bildungserfolg werden also external erteilt und erstrecken sich auf das formale Setting. Der eigentliche Lern- und Bildungsprozess lässt sich, bedingt durch die Auftragserteilung, im non-formalen Setting als Selbststudium rekonstruieren. Impulse der Partizipation an Lern- und Bildungsprozessen werden durch einen internalen Motivator initiiert. Dieser Motivator zeigt sich als an die externe Auftragserteilung und an das von unreflektierter Autorität geprägte Verhältnis zu signifikanten Anderen rückgebunden. Selbstwirksamkeitserwartungen sind hierbei eng mit dem Verhältnis von Subjekt und autoritärem Auftragserteiler verwoben. Erst die Übernahme gesellschaftlich formulierter formaler Aufträge ermöglicht den Raum für Selbstwirksamkeits-erwartungen. Der interne Motivator, den externalen Erwartungen zu entsprechen, initiiert Lern- und Bildungsprozesse. Die erfolgreiche Partizipation an diesen befähigt zum Erwerb der vorgegebenen Zertifikate, welche vorgewiesen werden können. Dieser Mechanismus ist jedoch nicht zwingend an die Partizipation an Lern- und Bildungsprozessen gekoppelt, auch andere externe Aufträge sind prinzipiell denkbar.

Dieser Mechanismus zeigt sich bei diesem Idealtyp auch in Fällen, in denen die Elterngeneration Lern- und Bildungsprozesse aufgrund eigenen Erlebens inhaltlich füllen kann. Dies soll an einem weiteren Materialausschnitt exemplarisch illustriert werden. Der bereits bekannte Boris* erzählt in dieser Passage von seinem schulischen Werdegang.

| | |
|-----|--|
| 062 | B: (genau also meine Mutter hat mich immer unterstützt (,) |
| 063 | hat dann auch immer gesagt ok äh erzähl mir wie's in der |
| 064 | der Schule war falls ich gesagt hab ok hier hab ich Probleme |
| 065 | entweder in Mathematik da hat' sie mir selber helfen |
| 066 | können weil sie da sehr gut ist (,) und mhm Deutsch konnte |
| 067 | sie mir sowieso nicht helfen weil ich eigentlich schon |
| 068 | besser Deutsch konnte als sie und deswegen hat sie gesagt |
| 069 | ok dann nehmen wir eben Nachhilfe und ja dann war ich eben |
| 070 | (,) ich weiß nicht mehr ob ein Jahr oder zwei Jahre sogar |
| 071 | bei der äh Deutsch-Nachhilfe (,) dann haben sich meine |
| 072 | Noten auch gebessert und hat ich auch keine Probleme mehr |
| 073 | und dann konnt ich auch den Rest (,) der Schule* eigent- |
| 074 | lich locker bestehn ohne irgendwelche Probleme zu haben (I: |
| 075 | mhm)ja und dann ... äh .. (Sekundarstufe II*) war eigent- |
| 076 | lich überhaupt kein Thema für mich da ging's eigentlich |
| 077 | ganz rund war nicht sehr schwer und... ja dann hab ich mit |

| | |
|-----|---|
| 078 | dem Studium angefangen und ... ja wenn man das RICHTIGE |
| 079 | wählt wenn ich davor schon Mathematik gut war und Maschi- |
| 080 | nenbau* studiert <u>dann</u> hat man auch nicht so viele Probleme |
| 081 | dann im Studium (I: mhm) ja also ich hatte immer Glück dass |
| 082 | ich äh einerseits meine Mutter hatte (,) die immer sagte ok |
| 083 | (,) wir helfen dir jetzt irgendwie und zweitens dass ich |
| 084 | einen älteren Bruder hatte (,) der <u>sehr</u> gut in äh Physik |
| 085 | Mathematik also in den technischen Fächern war .. und ich |
| 086 | konnte jedes Mal wenn ich Probleme hatte immer zu ihm gehn |

(Interview Boris, Studium, Z. 062-086)*

In dieser Passage erzählt der Interviewte zur Partizipation am formalen Setting hinsichtlich der Rolle der Kernfamilie mit einer temporalen Rahmung. Seine Mutter habe ihn „immer unterstützt“ (062), dann konkretisiert Boris* deren Vorgehensweise näher. Aktiv habe sie nach Erlebnissen innerhalb des formalen Settings gefragt und bei Problemen des Kompetenzerwerbs interveniert. Hierbei rahmt Boris* ihre Expertise hinsichtlich der Mathematik als „sehr gut“ (065/066). Unterstützung diesbezüglich wird innerhalb der Kernfamilie geleistet, seine Mutter habe selbst helfen können. Die Begrenzung hinsichtlich des Sprachenlernens im Fach Deutsch löst die Mutter auf, indem sie Ressourcen bereitstellt, um externe Hilfe zu ermöglichen. Diese strategische Vorgehensweise rahmt Boris* im Ductus des kollektiven „nehmen wir“ (069). Den Erfolg dieser Vorgehensweise rahmt der Interviewte mit der Verbesserung der Zensuren (071) und dem Hinweis auf den Zertifikatserwerb „locker bestehn“ (073/074). Der darauf aufbauende Wechsel an eine höher qualifizierende Schulart der Sekundarstufe II wird von Boris* als unproblematisch und „nicht sehr schwer“ (077) gerahmt. Die Mutter tritt während dieser bildungsbiografischen Passage nicht mehr auf, da ihre Sach-Autorität nicht mehr ausreicht. Anschließend führt Boris* seine Narration zum Studium mit einer retrospektiven Bewertung der Entscheidungsfindung fort. Der evaluative Kommentar „das RICHTIGE“ (078) verengt hierbei auf eine Dichotomisierung zwischen richtigen und falschen Entscheidungen. Zugleich distanziert sich der Interviewte vom damaligen Entscheidungsprozess durch die Verallgemeinerung „man“ (078). Als Motiv deutet sich hierbei eine scheinbar logische, vorhersehbare Entscheidung an, in der dem Lernenden alle Wege offenstehen und nur sein eigener Einsatz eine Begrenzung darstellt. Diese Kausalität tritt in der Wenn-dann-Formulierung wieder auf, mit der zugleich die Wahl des Studiengangs Maschinenbau* (079) eingeführt wird. Da er bereits „davor schon Mathematik gut war“ (079), hätten sich weniger Probleme innerhalb des Studiengangs ergeben. Mit diesem evaluativen Kommentar rahmt Boris* seinen Erfolg im formalen Setting des Tertiärbereichs vor dem Hintergrund eigener Expertise. Seine Mutter und seinen älteren Bruder rahmt der Interviewte anschließend eigentheoretisch als „Glück“ (081) hinsichtlich der Unterstützung und konkretisiert dies dann.

Die Unterstützung durch die wird hierbei aber nicht inhaltlich gefüllt, wohl aber im Ductus des kollektiven „wir helfen“ (082/083). Hinsichtlich des älteren Bruders erfolgt eine inhaltliche Füllung mit Verweis auf „Physik Mathematik also in den technischen Fächern“ (084/085). Zugleich wird diesem eine qualitative Expertise beigelegt. Er sei „sehr gut“ (084) und habe „jedes Mal“ (086) zeitliche Ressourcen bereitgestellt.

Im vorliegenden Transkriptausschnitt zeigt sich die rekonstruierte Orientierung hinsichtlich der Erwartungserwartungen an Erträge von Bildungserfolg des Typs im Sinne der Erfüllung externaler Aufträge in einer veränderten Ausprägung des Autoritätsverständnisses. Während im vorausgehenden Materialausschnitt die Elterngeneration *eo-ipso-Autorität* bezüglich von Lern- und Bildungsprozessen besitzt und diese nicht inhaltlich gefüllt wird, lässt sich für den vorliegenden Ausschnitt eine inhaltliche Füllung rekonstruieren. Der externe Auftrag wird hierbei von Autoritäten erteilt, die ebenfalls in der Kernfamilie situiert sind. Dieser Auftrag wird jedoch nicht beauftragend-validierend erteilt, sondern zielgebunden begleitet. Die umgebende Gesellschaft ist in der Lage Ressourcen zu mobilisieren. Dies lässt sich einerseits für eine strategische Ebene rekonstruieren, innerhalb derer themengebunden eigene Leistungen erbracht werden und, sofern diese nicht zur Verfügung stehen, Dienstleistungen eingekauft werden. Autorität ist damit an eine strategisch-inhaltliche Komponente gebunden. Hinsichtlich der Orientierung in Lern- und Bildungsprozessen lässt sich als Kennzeichnendes rekonstruieren, dass sich internale Motivatoren an Selbstwirksamkeitserwartungen orientieren, die überwiegend durch den Kompetenzerwerb innerhalb des non-formalen Settings der Kernfamilie ermöglicht werden. Diese orientiert die Übernahme gesellschaftlich formulierter Aufträge im formalen Setting an, stellt jedoch auch Ressourcen zur Verfügung. Autorität lässt sich als inhaltlich gerahmte Begleitung bezüglich des formellen Lern- und Bildungsprozesses geleitet rekonstruieren. Im Vergleich zu der Petrifizierung von Autorität, entfällt der Übertrag von Autorität auf andere signifikante Andere, sofern diesen nicht ebenfalls hinsichtlich ihrer Expertise im formalen Setting Autorität verliehen wird. Das formale Setting dient der Realisierung des externalen Auftrags einer *strategischen Autorität*. Hierbei deutet an, dass der innerfamiliäre meritokratische Auftrag so wirkmächtig ist, dass die Familienmitglieder bereit sind ihre Autonomie zurückzustellen. Homologien diese Ausprägung ergeben sich zum Kontrastfall Cennet*, in dem ebenfalls Mitglieder der Kernfamilie hinsichtlich ihrer zeitlichen Verfügbarkeit bei Unterstützungsleistungen im non-formalen Setting gerahmt werden (a.a.O. Cennet* 141-150). Ähnlich wie im Falle der nicht hinterfragten Autorität der Elterngeneration, schafft auch im vorliegenden Materialausschnitt erst der erteilte

Auftrag Raum für Selbsterfolgserwartungen, die als interne Motivatoren wirken.

Diese drei Transkriptausschnitte zeigen die wechselseitigen Beziehungen, in denen die prozessinitiiierenden Impulse und Erwartungen an Erträge von Bildungserfolg einander bedingen. Die Imaginationen von Prozessen des erfolgreichen Lernens werden durch Erwartungserwartungen an die Erfüllung gesellschaftlich formulierter Aufträge im formalen Setting geprägt. Zum einen geht diese Orientierung mit einer Petrifizierung des Autoritätsverständnisses einher. Bedingt durch das fehlende eigene Erleben der Elterngeneration bleibt dieses, hinsichtlich der Partizipation an Lern- und Bildungsprozessen, inhaltsleer. Die Autorität, die die externe Auftragserteilung legitimiert, erfolgt aus sich heraus. Die Imaginationen von Prozessen des erfolgreichen Lernens beinhalten demnach die Erfüllung eines externalen Auftrags, der eigentliche Kompetenzerwerb findet aber im Selbststudium statt. Zu anderen konnte für externe Auftragserteiler, die den Erwerb von Zertifikaten im formalen Setting durch eigenes Erleben füllen können, eine strategische Autorität rekonstruiert werden. Die Erfüllung externaler Aufträge im formalen Setting ist damit an eine Personengruppe gebunden, die auch Ressourcen für das Erreichen der Zielebene bereitstellt. Für beide Varianten gilt jedoch die grundsätzliche Struktur dieses Idealtyps, dass die Erträge von Bildungserfolg in der Erfüllung gesellschaftlich formulierter formaler Aufträge bestehen. An deren Erfüllung sind Selbstwirksamkeitserwartungen geknüpft, die als interne Motivatoren prozessinitiiierend wirken.

Im Folgenden werden nun die Typen „Selbstwirksamkeit durch soziale Distinktion“ und „Anpassung zur Überwindung von Alterität“ vorgestellt, bei denen das Lern- und Prozesssetting von externalen prozessinitiiierenden Impulsen orientiert wird.

5.2.3 *Der Typ „Selbstwirksamkeit durch soziale Distinktion“*

Im Unterschied zu dem unter 5.2.1 vorgestellten Idealtypus werden die Imaginationen von Prozessen des erfolgreichen Lernens hinsichtlich der Dimension der prozessinitiiierenden Impulse bei diesem Idealtyp durch externe Motivatoren anorientiert. Dies wird im Folgenden anhand von fünf Transkriptausschnitten exemplarisch verdeutlicht, die sich ebenfalls mit der Nutzungsperspektive des formalen Settings auseinandersetzen.

Im Teilkapitel 5.1.1 wurde bereits empirisches Material des Falles Ibrahim* vorgestellt. Die nun folgenden zwei Ausschnitte stammen aus der Eingangsnarration des Interviews.

| | |
|-----|---|
| 018 | B: und ja zehnte Klasse (,) ich hab auch da English-Kurse |
| 019 | besucht (,) also bevor ich mein TOEFL mache dann (,) der/ |
| 020 | mein Onkel ist nach Südafrika* gegangen mit sein ganze |
| 021 | Familie (,) und dann musste ich leider wieder zurück nach |
| 022 | Äthiopien* gehen (,) und in Äthiopien* dann (,) plötzlich |
| 023 | war ich dann/ konnte ich nicht in die Schule gehen |

(Interview Ibrahim, Eingangsnarration, Z. 018-023)*

Das Subjekt, das sich aufgrund familiärer Ermöglichungsstrukturen im Nachbarland aufhält, partizipiert am dortigen formalen Setting, das mit dem Beispiel der „English⁶⁹-Kurse“ (018) gerahmt werden. Bevor es die Möglichkeit erhält mit dem TOEFL⁷⁰ ein international anerkanntes Zertifikat zu erwerben, muss es in sein Heimatland zurückkehren und erhält dort keine Gelegenheit mehr am formalen Setting zu partizipieren. Die Entscheidung der erweiterten Familie beeinflusst also das Subjekt, das damit fremdbestimmt wird. Dieser externale Impuls orientiert den nachfolgenden Lern- und Bildungsprozess an, zu dem das Subjekt in der folgenden atmosphärisch dichten Passage erzählt.

| | |
|-----|---|
| 038 | B: ÄLTER Erwachsene zum Beispiel die haben zu mir gesagt |
| 039 | (,) „du bist kein Muslim du bist so und so und du musst äh |
| 040 | dein Religion lernen“ und so (,) und ja da war auch viel |
| 041 | Streit und so (,) ich hab gesagt „ja (,) über Religion ich |
| 042 | weiß (,) genug und das reicht mir (,) ich will einfach äh |
| 043 | lernen was zum Beispiel heutzutage mir äh nutzen kann“ (,) |
| 044 | Religion ist eigentlich o/ oKAY .. ich will auch kein |
| 045 | (?Mullaher) sein oder so was ich interessiere mich für |
| 046 | Mathe oder Physik English andere Sprache (,) und das habe |
| 047 | ich auch gelernt und wenn ich äh KANN und und wenn ich/ (,) |
| 048 | wenn es Möglichkeiten gibt ich lerne auch weiter und deswegen |
| 049 | ich habe auch geda/ gedacht okay die Kinder die gehen |
| 050 | nicht in die Schule ich könnte auch was beibringen (,) ja |
| 051 | (,) okay manche Familie haben gesagt „nein mein Kind will |
| 052 | nicht English lernen und so“ (,) okay MANCHE waren auch |
| 053 | dabei die wollten lernen und ihre Eltern haben auch gesagt |
| 054 | „ja ist okay“ .. ja (atmet hörbar aus) und eigentlich nur |
| 055 | deswegen (,) wegen Bildung ich bin auch nach Deutschland |
| 056 | gekommen (,) und (,) als Kind halt ich hab/ das war mein |
| 057 | größter Wunsch und mein Vater auch dass du ein Tags zum |
| 058 | Beispiel ARZT werdest und so was und (,) ja (,) und ja bin |
| 059 | ich nach Deutschland gekommen |

(Interview Ibrahim, Eingangsnarration, Z. 038-059)*

69 Hier in der englischen Aussprache ('ɪŋɡlɪʃ).

70 ToEFL (Test of English as a Foreign Language) ist ein standardisierter Sprachtest für Nicht-Muttersprachler und die Zulassungsvoraussetzung für Universitäten in englischsprachigen Raum.

In dieser Passage aus der Eingangsnarration werden zwei Bildungsverständnisse vor dem Hintergrund des biografischen Kontextes in einer Narration mit eingelagerten evaluativen Kommentaren einander gegenübergestellt. Der Entzug der Partizipationsmöglichkeit am formalen Setting führt zu einer Konfrontation kontroverser Bildungsauffassungen. External habe man Ibrahim* unterstellt „kein Muslim“ (039) zu sein, verbunden mit der Aufforderung „musst äh dein Religion lernen“ (039/040). Diese an der Lebensführung geübte Kritik habe „auch viel Streit“ (040) verursacht. Hierbei deutet sich vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Strukturen seines Heimatlandes ein ernstzunehmender Vorwurf⁷¹ an, der im Kontext der Emigration und dem Status des Subjekts als unbegleiteter Minderjähriger⁷² zu betrachten ist. Genauere Informationen hierzu sind im Teilkapitel 4.4.2 ausgeführt. Auf die Kritik reagiert der Interviewte mit der Entgegnung, dass „ja (,) über Religion ich weiß (,) genug“ (041) und dies „reicht mir“ (042). Der Auffassung religiöse Bildung sei ausreichend, wird die Pluralität verschiedener Unterrichtsfächer⁷³ mit einer daran gekoppelten Verwertungsperspektive entgegengestellt. Er wolle „lernen was zum Beispiel heutzutage mir äh nutzen kann“ (043). Die religiöse Bildung wird dabei vom Interviewten nicht negiert, er finde „Religion ist eigentlich o/ oKAY“ (044). Religiöse Bildung betrachtet Ibrahim* aber ebenfalls unter der Perspektive der Verwertbarkeit. Nur wer Mullah⁷⁴ (044/045) werden wolle, benötige vertiefte religiöse Bildung. Dies wird

71 Hierbei deutet sich eine Gefährdungslage an, die den Vater dazu veranlasst haben könnte Ibrahim* die Emigration zu ermöglichen. Unbekannte hätten den Vater aufgesucht und ihm Vorwürfe bezüglich des Verhaltens seines Sohnes gemacht (a.a.O.: 261-274).

72 Gemäß Artikel 24 der Richtlinie 2013/33/EU des Europäischen Parlamentes und des Rates genießen Unbegleitete Minderjährige einen besonderen Schutz. Dort heißt es unter Chapter IV Article 24 (1): „Member States shall as soon as possible take measures to ensure that a representative represents and assists the unaccompanied minor to enable him or her to benefit from the rights and comply with the obligations provided for in this Directive. The unaccompanied minor shall be informed immediately of the appointment of the representative. The representative shall perform his or her duties in accordance with the principle of the best interests of the child, as prescribed in Article 23(2), and shall have the necessary expertise to that end. In order to ensure the minor’s well-being and social development referred to in Article 23(2)(b), the person acting as representative shall be changed only when necessary. Organisations or individuals whose interests conflict or could potentially conflict with those of the unaccompanied minor shall not be eligible to become representatives“ (EU 2013, DIRECTIVE 2013/33/EU).

73 Als Unterrichtsfach wird im vorliegenden Kontext eine thematische Gliederung dessen verstanden, was durch die jeweilige Bildungspolitik als Bildung festgelegt wird.

74 Mullah ist der Ehrentitel eines islamischen Religions- oder Rechtsgelehrten. Er ist nicht an ein Zertifikat gebunden, sondern von der Anerkennung anderer religiöser Gelehrter abhängig.

mit dem Aspekt der Aspiration verbunden, in welchem das Individuum selbsttätig Schwerpunkte des Erkenntnisinteresses setzt: „Mathe oder Physik English andere Sprache“ (045/046). Der Entzug der Opportunität führt zu einer Bekräftigung der Partizipation an formellen Prozessen und einer Absichtserklärung, dies wieder zu tun (047), wenn die Rahmenbedingungen dies ermöglichen. In diesem Spannungsfeld entscheidet sich der Interviewte für einen Rollenwechsel. Dies polarisiert die umgebende Gesellschaft, deren Erwachsene different agieren, indem sie jeweils ihren Kindern die Partizipation an diesem non-formalen Setting ermöglich oder verwehren. Dieses Angebot sei von „manche Familie“ (051) mit dem Hinweis abgelehnt worden, dass ihr Kind nicht Englisch lernen wolle (052). Demgegenüber habe es auch Kinder gegeben, die eigenaktiv Interesse gezeigt und von ihren Eltern die Erlaubnis bekommen hätten zu partizipieren (052/054). Anschließend holt das der Interviewte den Hintergrund der Emigration ins Wort, die Opportunität nun in Deutschland am formalen Setting zu partizipieren. Er habe „eigentlich nur deswegen (,) wegen Bildung“ (055) seine Heimat verlassen. Als Kind sei es der „größter Wunsch“ (057), als auch der des Vaters gewesen, „ein Tags zum Beispiel ARZT werdest und so was“ (058). Hierbei deutet sich ein innerfamiliärer meritokratischer Auftrag an, da der Vater aufgrund der politischen Rahmenbedingungen keine Möglichkeit erhalten habe, seinen Beruf als Jurist (a.a.O.: 278-283) auszuüben.

Der Idealtyp „Selbstwirksamkeit durch soziale Distinktion“ zeichnet sich also zum einen durch eine Auseinandersetzung mit der umgebenden Gesellschaft aus, zu der Alterität rekonstruiert werden kann. Der im Material dargestellte Impuls des unfreiwilligen Lebensweltwechsels wirkt als externaler Motivator prozessinitiiierend, führt zu einer Orientierung an der Überwindung der Alterität. Homologien dieser prozessinitiiierenden externalen Impulse konnten im Material in der Form des Kontakts zu bildungsaffinen Bezugspersonen (a.a.O.: Markus* 114) oder Schicksalsereignissen (a.a.O: Jennifer* 061; Leander* 077) rekonstruiert werden. Rückgebunden an den exemplarisch dargelegten Einzelfall, stellt das vom Subjekt propagierte andere Verständnis von Bildungsinhalten die soziale Distinktion von der umgebenden Gesellschaft dar. Diese zeigt sich in Form der Auseinandersetzung mit der umgebenden Gesellschaft, ausgelöst durch das Agieren in informellen Lern- und Bildungsprozessen in einem selbstgeschaffenen non-formalen Setting. Mit diesem hebt es sich von der umgebenden Gesellschaft ab, konstruiert und bestätigt also soziale Distinktion und nähert sich durch den eigenaktiven Wechsel der umgebenden Gesellschaft einer bildungsaffinen Umgebung an, dem es sich zugehörig fühlt. Homologien zeigen sich hierzu im Material bezüglich des Verlassens einer wenig bildungsaffinen ruralen Umgebung und

dem Wechsel in das studentisch-kommilitonenhafte urbane Milieu (a.a.O.: Ibrahim* 064-117; Jennifer* 134-136; Markus* 195-215).

Zum anderen zeigt sich im vorliegenden Transkriptausschnitt die rekonstruierte Dimension der Erwartungen an Erträge von Bildungserfolg im Modus der Erfüllung interner Aufträge. Die soziale Distinktion von der umgebenden Gesellschaft wird eigenaktiv initiiert. Die Imaginationen von Prozessen des erfolgreichen Lernens gehen mit einer Habitustransformation einher. Erträge von Bildungserfolg sind demnach weniger auf den Erwerb von Zertifikaten hin ausgerichtet oder von einer meritokratischen Verwertbarkeitsebene geprägt, denn von einer Zugehörigkeit zu einer bildungsaffinen Umgebung, der sich das Subjekt verbunden fühlt. Die Konstruktion und Bestätigung sozialer Distinktion eröffnet damit Opportunitäten von Erwartungen der Selbstwirksamkeitserfahrung.

Diese Kennzeichen des Idealtypus „Selbstwirksamkeit durch soziale Distinktion“ sollen nun exemplarisch an empirischem Material aus einem maximalen Kontrastfall weiter ausgeführt werden. Anders als Ibrahim*, der in zwei Staaten mit geringem Human Development Index aufwächst, entstammt Markus* einem rural geprägten Milieu des Norddeutschen Tieflands*. Im folgenden Materialausschnitt erzählt Markus* von seiner Partizipation am formalen Setting im Kontext der innerfamiliären Wahrnehmung.

| | |
|-----|--|
| 113 | B: oh da fällt mir direkt ähm jemand ein (,) also mein mein |
| 114 | mein Großonkel sprich (,) der Bruder meines ähm Großvaters |
| 115 | väterlicherseits (,) hm (,) (schnalzt) der äh fand das |
| 116 | immer klasse(,) also ich bin aus meiner Familie also aus |
| 117 | dem größeren (,) Kreis gerade meiner Generation (,) ähm der |
| 118 | Einzige gewesen der das Abitur gemacht hat und der auf dem |
| 119 | Gymnasium war (,) und der fand das immer sehr gut (,) also |
| 120 | er hat selbst auch sein Abitur gemacht damals (,) und meinte |
| 121 | immer klar ist das was das kann dir keiner nehmen halt |
| 122 | das bloß durch mach das (,) und wenn du es schaffst (,) dann |
| 123 | kriegst du von mir ja 1.000 Euro (,) war mir eigentlich |
| 124 | relativ egal (,) ich wollte es eh machen (,) wusste |
| 125 | dass aber der solch/ also (,) das war mal einer in der |
| 126 | Familie der (,) ähm das irgendwie auch zu schätzen wusste |
| 127 | ja (,) ansonsten (,) ja (,) also (,) ich sage jetzt ZU |
| 128 | SCHÄTZEN WISSEN (,) es gab halt auch Leute (,) die mich äh/ |
| 129 | zum Beispiel mein einer Onkel (,) ähm mich Professor oder |
| 130 | so genannt hat (,) ähm (schnalzt) weil ich eben auf dem |
| 131 | Gymnasium war und ab und zu mal eine Eins mit nach Hause |
| 132 | gebracht habe |

(Interview Markus, Schule, Z. 113-132)*

Auch in diesem Materialausschnitt lässt sich die Partizipation am formalen Setting, hier an einer weiterführenden Schule des sekundären Bildungsbereichs, die zur Hochschulreife führt, als Differenzenerfahrung zur umgebenden Gesellschaft rekonstruieren. Markus* sei in seiner Familie „also aus dem

größeren (.) Kreis gerade meiner Generation“ (116/117) der „Einzigste gewesen“ (118), der ein Gymnasium besucht und das Abitur erworben habe. Der Interviewte rahmt sich damit innerfamiliär mit diesem Alleinstellungsmerkmal, mit Ausnahme eines signifikanten Anderen, einem entfernten Verwandten. Dieser habe die Partizipation am formalen Setting dieser Ausprägung als „immer sehr gut“ (119) befunden, weil dieser „damals“ (120) ebenfalls das Abitur abgelegt habe. Er habe die Aufforderung ausgesprochen durchzuhalten (122), denn das sei „das was das kann dir keiner nehmen“ (121) könne. Dem vom entfernten Verwandten in Aussicht gestellten Incentive (123) misst Markus* hingegen keine Bedeutung bezüglich seines Agierens im formalen Setting zu, vielmehr gibt er seine Absicht an, auch davon unabhängig das Zertifikat erworben (124) haben zu wollen. Der Kontakt zum signifikanten Anderen wird vom Interviewten hinsichtlich seiner Partizipation an diesem formalen Setting positiv gerahmt: „das war mal einer in der Familie der (.) ähm das irgendwie auch zu schätzen“ (125/126) gewusst habe. Hierbei deutet sich das Motiv der Wertschätzung für die, durch höherwertige formelle Lern- und Bildungsprozesse nötige, Leistungsbereitschaft an. Demgegenüber steht die Großfamilie, der keine Bereitstellung von Wertschätzung zugeschrieben wird. Die Position des Verwandten, der das Subjekt mit dem Scheintitel ‚Professor‘ (129) bezeichnet, bleibt indifferent. Aus dem Material lässt sich nicht schlüssig deuten, ob dies von Markus* als ein liebevoll-neckender Aspekt, Ironie oder Abwertung rezipiert wird. Jedoch lässt sich diese Passage hinsichtlich der Distanzierung rahmen, die zwischen dem Interviewten und dem Verwandten sichtbar wird.

Wie auch am vorausgehenden Materialauschnitt dargestellt, ist der Idealtyp „Selbstwirksamkeit durch soziale Distinktion“ von einem Spannungsfeld zwischen dem Individuum und der umgebenden Mehrheitsgesellschaft geprägt. Dieses Spannungsfeld resultiert aus der Differenz zwischen den vom Umfeld als notwendig erachteten Bildungsinhalten und dem vom Subjekt gewählten Setting. Alterität entsteht also durch die Partizipation an formellen oder informellen Prozessen, durch die das Subjekt exkludiert wird.

Hinzu kommt eine weitere Komponente, für die sich eine eigentheoretische Verknüpfung mit Bildungsaffinität rekonstruieren lässt. Im Falle von Ibrahim* besteht eine Dichotomie zwischen der personalen Wertschätzung im formalen Setting und einer Ablehnung durch die umgebende Mehrheitsgesellschaft nach der Heimkehr. Im vorliegenden Fall ist die Ablehnung weniger stark ausgeprägt. Das Subjekt verknüpft aber eigentheoretisch Bildungsaffinität mit anderen Ebenen, lernt also Lebensmodelle kennen, die es als attraktiv empfindet und mit Bildung konnotiert. Dies soll anhand der folgenden Passage verdeutlicht werden.

| | |
|-----|---|
| 150 | B: also er hatte so ein/ so eine gewisse Vorbildfunktion |
| 151 | für mich (,) eben WEIL er weil er das/ ähm sehr (,) sehr |
| 152 | belesener und und sehr schlauer Mann war oder ist (,) ähm |
| 153 | aber ich habe ihn relativ selten gesehen (,) er wohnt in |
| 154 | (kreisfreie Großstadt*) war nur einmal im Jahr zu Besuch(,) |
| 155 | da habe ich mich dann viel mit ihm unterhalten aber ähm er |
| 156 | hat mir auch immer gezeigt dass er sich gerade mit mir sehr |
| 157 | gern unterhält (,) ähm das hat mich .. motiviert irgendwie |
| 158 | ja .. genau (,) AH .. na ja (,) also wo wir bei Motivation |
| 159 | gerade sind (,) es ist nicht so gr/ dass dass das ähm/ die |
| 160 | Tante mütterlicherseits (,) DIE hat auch ihr Abi gemacht |
| 161 | (schnalzt) ähm genau und und seither (,) also das/ .. die |
| 162 | Tante hat aber auch irgendwie einen guten Lebensstil gehabt |
| 163 | und das hat mich ANSCHEINEND auch schon als kleines (,) |
| 164 | Kind beeindruckt |

(Interview Markus, Schule, Z. 150-164)*

In dieser Passage rahmt Markus* die Person des entfernten Verwandten über distinktive Merkmale, die Belesenheit (152) und Intelligenz (152). Die Signifikanz der personalen Begegnung wird durch die zeitliche Komponente unterstrichen. Er habe ihn „relativ selten“ (153) gesehen, weil dieser aufgrund der räumlichen Entfernung nur „einmal im Jahr zu Besuch“ (154) gewesen sei. Die Qualität der sporadischen Begegnungen rahmt der Interviewte unter dem Blickwinkel der Wertschätzung. Der entfernte Verwandte habe ihm „auch immer gezeigt dass er sich gerade mit mir sehr gern unterhält“ (156/157). Als Ausprägung der Wertschätzung lässt sich die Bereitschaft zum Austausch rekonstruieren, also das Gespräch zweier Personen, die an einem Bildungsprozess partizipieren, beziehungsweise partizipiert haben, der von der umgebenden Gesellschaft nicht geteilt wird. Hinzu lässt sich ein weiteres distinktives Merkmal rekonstruieren, das von Markus* mit dem Erwerb des höchstqualifizierenden Zertifikats im formalen Setting der Sekundarstufe II verbunden wird. Eine entfernte Verwandte habe „auch ihr Abi gemacht“ (160) und „irgendwie einen guten Lebensstil“ (162). Zu diesen signifikanten Anderen besteht aufgrund der räumlichen Distanz ein zeitlich begrenzter Kontakt. Vor dem Hintergrund der Wertschätzung rahmt der Interviewte aber auch bildungsaffine Personen außerhalb des familiären Kreises. Diese sucht er aktiv auf und verbringt, wenn möglich, Zeit mit dieser „Ersatzfamilie“ (a.a.O. Markus* 764) von der „man sich auch Muster und Verhaltensweisen und so abgucken konnte“ (a.a.O. Markus* 765-766).

Der Typ „Selbstwirksamkeit durch soziale Distinktion“ zeichnet sich also zum einen durch die Wahrnehmung von Alterität zur umgebenden Mehrheitsgesellschaft aus. Prozessinitiiierende Impulse wie der Kontakt zu signifikanten Anderen, die eigentheoretisch mit Bildungsaffinität konnotiert werden, Schicksalsschlägen oder anderen prägnanten Erlebnissen (wie bereits ausgeführt), wirken als externe Motivatoren und führen zu einer Orientie-

rung an der Überwindung von Alterität. Auf dieser Dimension der prozessini-
 tierenden Impulse ist also die Konstruktion von sozialer Distinktion hand-
 lungsleitend. Entgegengebrachte Wertschätzung im Kontext der Partizipation
 am formalen Setting ermöglicht Selbstwirksamkeitserfahrungen. Auf der
 Dimension der Erwartungen an Erträge von Bildungserfolg entsteht somit ein
 interner Auftrag, der Orientierung an Erwartungen von Selbstwirksamkeits-
 erfahrungen. Lag der Schwerpunkt der rekonstruierten handlungsleitenden
 Orientierungen auf der Konstruktion sozialer Distinktion, wird nun anhand
 eines letzten Materialauschnittes die Bestätigung derselben und die Überwin-
 dung von Alterität durch Habitustransformation ins Zentrum gestellt.

| | |
|-----|---|
| 187 | B: ja ich habe mich irgendwie schon (,) ähm in der Oberstu- |
| 188 | fe sehr drauf gefreut zu studieren beziehungsweise vor |
| 189 | allem ähm .. auszuziehen ähm wegzuziehen (,) ich wollte |
| 190 | gern in eine größere Stadt oder überhaupt in die Stadt (,) |
| 191 | ähm (,) (kreisfreie Großstadt*) war das Ziel (schnalzt) ist |
| 192 | es dann ja auch geworden |
| | [...] |
| 210 | im Studium habe ich relativ schnell eine kleine Clique |
| 211 | gefunden .. ja (,) die mi/ die eigentlich auch durchs kom- |
| 212 | plette Studium begleitet hat (,) mit einem Teil der Clique |
| 213 | wohne ich jetzt auch zusammen (,) ähm die sind in (kreis- |
| 214 | freie Großstadt*) geblieben aber genauso wie ich äh ähm (,) |
| 215 | genau (,) haben haben wir Lerngruppen gebildet (,) viel |
| 216 | miteinander unternommen |

(Interview Markus, Studium, Z. 187-192, 210-216)*

Der Interviewte gibt in dieser Passage an, sich bereits in der Sekundarstufe II
 auf die die Aufnahme eines Studienganges (188) gefreut zu haben. Dies
 rahmt Markus* jedoch nicht vor einer inhaltlichen oder meritokratischen
 Ebene, vielmehr steht das „vor allem ähm .. auszuziehen ähm wegzuziehen“
 (188-190) im Vordergrund, also die räumliche Distinktion zum bisherigen
 ruralen hin zu einem urbanen Lebensumfeld. Die Einlösung des erworbenen
 Zertifikats im Sinne der Partizipation am formalen Setting des Tertiärbereichs
 rechtfertigt die räumliche Annäherung an die Lebensläufe der signifikanten
 Anderen. Einerseits ist dieser Ablösungsprozess alterstypisch, andererseits
 deutet sich in der Passage ab Zeile 210 ein Milieuwechsel an. Die „Clique“
 (210) ersetzt das bisherige Lebensumfeld und habe ihn „eigentlich auch
 durchs komplette Studium begleitet“ (211/212). Markus* benennt die
 Schwerpunkte des sozialen Miteinanders mit gemeinsamen Unternehmungen
 aber auch mit dem gemeinsamen Lernen, also einer Partizipation an informellen
 Lern- und Bildungsprozessen, die jedoch vor dem Hintergrund der gegen-
 seitigen Unterstützung hinsichtlich des formalen Settings („Lerngruppen
 gebildet“ 215) gerahmt wird. Die Bedeutung dieses Milieuwechsels lässt sich
 vor dem Hintergrund der Kontinuität rekonstruieren, denn „mit einem Teil

der Clique“ (212) wohne er „jetzt auch zusammen“ (213), man habe „viel miteinander unternommen“ (216).

Der Transkriptausschnitt wird nun verdichtet im Hinblick auf die beiden Dimensionen der rekonstruierten Orientierungen im Lern- und Bildungsprozess beschrieben. Wie bereits ausgeführt, lassen sich Formen der Internalisierung nur an Markern in der Narration rekonstruieren. Im vorliegenden Falle bestehen die Erwartungen an Erträge von Bildungserfolg in der erfolgreichen Annäherung an eine bildungsaffine Zielgesellschaft im studentisch-kommilitonenhaften urbane Milieu. Der interne Auftrag, den das Individuum zu erfüllen trachtet, besteht damit aus einer auf die Migration hin ausgerichteten Komponente, die einen Milieuwechsel ermöglicht. Dieser bildet die Ermöglichungsstruktur für ein im non-formalen Setting situiertes gemeinsames Lernen, das jedoch auf die erfolgreiche Partizipation an formellen Prozessen, dem Studium, hin ausgerichtet ist. Der personale Anschluss an eine bildungsaffine Peergroup bestätigt soziale Distinktion, die damit als externer Motivator Impulse der Partizipation an Lern- und Bildungsprozessen initiiert. Der dargelegte Idealtyp zeichnet sich also durch die, von der Orientierung an Selbstwirksamkeitserwartungen getragene Überwindung von Alterität durch die Habitustransformation aus. Die Annäherung und Integration in eine bildungsaffine Gesellschaft verringert diese vom Subjekt wahrgenommene Alterität.

Diese Transkriptausschnitte zeigen die für den Idealtyp „Selbstwirksamkeit durch soziale Distinktion“ wechselseitigen Beziehungen, in denen die prozessinitierenden Impulse und Erwartungen an Erträge von Bildungserfolg einander bedingen. Zum einen besteht wahrgenommene Alterität zur umgebenden Gesellschaft. Anders als beim Idealtyp „Anpassung zur Überwindung von Alterität“ führt die Alteritätserfahrung nicht zur Anpassung, sondern zur Abgrenzung. Die Alteritätserfahrung wirkt als externer Motivator, der zur Konstruktion und Bestätigung sozialer Distinktion führt. Diese soziale Distinktion konnte fallübergreifend im empirischen Material mit einer räumlichen Distinktion in Beziehung gesetzt werden. Die externen Motivatoren stehen hierbei in einem deutlichen Kontrast zu den Typen „Selbstwirksamkeit durch Selbstrelationierung“ und „Auftragserfüllung bedingt Selbstwirksamkeit“, bei denen interne Motivatoren als initiiierende Impulse die Lern- und Bildungsprozesse orientieren. Die Partizipation an Lern- und Bildungsprozessen stellt demnach ein Mittel der Habitustransformation dar. Zum anderen bestehen Erwartungserwartungen an Erträge von Bildungserfolg. Hierbei besteht, bedingt durch die wahrgenommene Alterität, ein interner Auftrag in Form einer Erwartung an Selbstwirksamkeitserfahrungen. Zwischen diesen beiden Polen spannen sich Imaginationen von Prozessen des erfolgreichen Lernens auf, die demnach durch Erwartungen an Selbstwirk-

samkeitserfahrungen geprägt werden, die durch die Konstruktion und Bestätigung sozialer Distinktion ermöglicht wird. Auch der vierte Idealtypus orientiert sich an der Überwindung von Alterität, jedoch in differenter Ausprägung, wie nun im Folgenden ausgeführt wird.

5.2.4 Der Typ „Anpassung zur Überwindung von Alterität“

Wie bereits erwähnt, setzt sich der, fallübergreifend und kontrastierend konstruierte Idealtypus, ebenfalls mit der Orientierung an der Überwindung von Alterität auseinander, jedoch durch die Standardübernahme der Aufnahmegeellschaft in Form von sozialer Integration. Dies wird im Folgenden anhand von vier Transkriptausschnitten exemplarisch verdeutlicht, die sich mit dem formalen Setting auseinandersetzen. Der folgende Ausschnitt aus dem empirischen Material stammt von Hussein*, einem ehemals unbegleiteten Minderjährigen⁷⁵ (mehr hierzu im Teilkapitel 4.4.2).

| | |
|-----|--|
| 042 | B: hier geht man also Kinderkrippe oder Kindergarten, aber |
| 043 | bei uns geht man Koranschule (I: mhm) also ist nicht ande- |
| 044 | res als äh Kindergarten (,) da geht man (,) LERNT man also |
| 045 | wie man äh Arabische Schrift schreibt also man lernt also |
| 046 | (,) das Ganz was äh (,) die Kinder brauchen (,) also wie |
| 047 | die Erziehung ist wie die Kinder mit ihren Eltern umgehen |
| 048 | sollen (,) also wie die Kinder mit äh erwachsenen Me/ |
| 049 | Menschen umgehen sollen (,) also solch Sachen lernt man dort |
| 050 | .. und dort (,) zu gehen ist nicht so teuer (,) kostet ja |
| 051 | nicht so viel Geld (,) und manchmal ist auch umsonst (,) |
| 052 | also wenn man was hat dann gibt man die Lehrer wenn nicht |
| 053 | (,) dann muss man nicht was zahlen ... ab meinem vierte |
| 054 | Lebensjahr bin ich zur Grundschule gegangen (,) ich habe |
| 055 | gelernt wie man Arabisch schreibt (,) wie man liest (,) |
| 056 | habe Koran gelernt |

(Interview Hussein, Eingangsnarration, Z. 042-056)*

In diesem evaluativen Kommentar aus der Eingangspassage konstruiert Hussein* seine eigene Biografie vor dem Besuch der Koranschule (043). Diese rahmt er als gleichwertig mit einem Kindergarten oder einer Kinderkrippe (042): „nicht anderes als äh Kindergarten“ (043/044).

Eigentheoretisch setzt er eine personale Erfahrung mit einem System gleich, dessen inhaltliche Dimensionen, zum Beispiel die bildungspolitische Verankerung der Aufgaben im Sozialgesetzbuch, nicht gefüllt werden können. Dies steht aber auch nicht im Vordergrund der Wahrnehmung durch den Interviewten, vielmehr konstruiert er eine eigentheoretische Gleichsetzung

75 Gemäß Artikel 24 der Richtlinie 2013/33/EU des Europäischen Parlamentes und des Rates genießen Unbegleitete Minderjährige einen besonderen Schutz.

der eigenen Erfahrungen zu Lern- und Bildungsprozessen mit denen in Deutschland. Anschließend veranschaulicht er in der Narration die Bildungsinhalte der Koranschule. Man „LERNT man also wie man äh Arabische Schrift schreibt“ (044/045) und „das Ganz was äh (,) die Kinder brauchen“ (046). Dies führt Hussein* näher aus. Die „Erziehung“ (047) sei „wie die Kinder mit äh erwachsenen Me/ Menschen umgehen sollen“ (047/048). Vor dem Hintergrund der eigenen Biografie formuliert der Interviewte damit eine Expertise zu notwendigen Bildungsinhalten. Zudem lässt sich vor dem Hintergrund der vergleichenden Betrachtung die eigentheoretische Ausführung der inhaltlichen Dimension der Bildungsinhalte der Koranschule als eine Mutmaßung bezüglich der Bildungsinhalte in Kinderkrippe oder Kindergarten deuten. Der Besuch einer solchen Einrichtung im Heimatland des Interviewten koste „ja nicht so viel Geld“ (050/051) und sei „auch umsonst“ (051). Verfüge man über finanzielle Mittel, „dann gibt man die Lehrer wenn nicht (,) dann muss man nicht was zahlen“ (052/053). Auch hinsichtlich der zeitlichen Dimension des Besuchs einer solchen Einrichtung deutet sich eine Vergleichsebene an, denn anschließend führt Hussein* aus, dass er ab seinem „vierte Lebensjahr bin ich zur Grundschule gegangen“ (053/054). Hierbei vereinigt er seine eigene Biografie mit der, im Zielland der Immigration kennen gelernten, Einrichtung der Elementarstufe des Bildungssystems. Den eigenen Bildungserwerb dieser Lebensphase führt der Interviewte näher aus. Er habe dort gelernt „wie man Arabisch schreibt (,) wie man liest (,) habe Koran gelernt“ (055/056).

Für den hier beschriebene Lern- und Bildungsprozess mit Fokus auf die rekonstruierten Orientierungen dieses Idealtypus lässt sich sagen, dass wahrgenommene Alterität durch die Adaption einer veränderten Perspektive bezüglich von Lern- und Bildungsprozessen bearbeitet wird. Eigentheoretisch wird hierbei Bildung als geeigneter Referenzrahmen für die Adaption konstruiert, die prozessinitiiierenden Impulse sind also von einem externalen Motivator geprägt. Damit rahmt das Subjekt eigentheoretisch das gesellschaftliche Setting als eine Wissensgesellschaft⁷⁶.

Erwartungserwartungen an die Erträge von Bildungserfolg bestehen als externe Aufträge in der *Orientierung an der Anpassung an gesellschaftliche Standards*. Diese dienen als Vorlage zur Angleichung der eigenen Biografie. Dies geschieht, indem retropektivisch die individuelle (Bildungs-) Biografie vor dem Hintergrund einer adaptierten Vorstellung des Bildungssettings dargestellt wird. Die Imaginationen von Prozessen des erfolgreichen

76 Der Begriff der Wissensgesellschaft wird in vorliegender Studie dahingehend verstanden, dass die wichtigste Ressource einer postindustriellen Gesellschaft das Wissen darstellt, während in einer industrialisierten Gesellschaften Arbeit, Rohstoffe und Kapital als elementare Faktoren gelten.

Lernens dieses Idealtypus bestehen damit in *der Überwindung von Alterität* durch die Übernahme bildungsgesellschaftlicher Normen und der daraus folgenden *Anpassung an gesellschaftliche Standards*.

Neben der bereits dargestellten retropektiven Angleichung der Bildungsbiografie, stellt auch die eigentheoretische Verortung innerhalb einer bildungsaffinen Gruppe ein weiteres Spezifikum des Idealtypus „Anpassung zur Überwindung von Alterität“ dar.

Hierzu erzählt Hussein* in folgender Passage zu seiner Zeit in einer Aufnahmeeinrichtung.

| | |
|-----|---|
| 176 | B: es gab ... also vor allem hm der (,) Chef von dieser |
| 177 | Schule (,) der war ganz ganz ganz nett zu Menschen (,) also |
| 178 | der hat immer versucht uns zu verständigen (,) wie das |
| 179 | Leben hier in Deutschland ist ... und dass wie .. das Ler- |
| 180 | nen für UNS ist (,) nicht für jemand anderen (,) und der |
| 181 | hat uns immer gesagt „also wenn ihr was lernt (,) dann habt |
| 182 | ihr für euch gelernt (,) nicht für mich (lacht) oder für |
| 183 | die Schule hier“ (,) und (,) es gab auch ein Lehrerin (,) |
| 184 | also (,) die hat uns immer (,) (XXX) dass wir hier ganz neu |
| 185 | sind und was lernen und ja (,) und (,) sie hat auch immer |
| 186 | gesagt(,)also es gibt's viele (,) Jugendliche die hier |
| 187 | geboren sind (,) aber die ha/ die hatten eine Chance gehabt |
| 188 | aber trotzdem hatten gar nichts da gelernt ... äh und ich |
| 189 | habe es immer versucht also (,) zu hören was sie sagt (,) |
| 190 | also weil die .. hat immer ja entweder versucht uns zu |
| 191 | helfen (,) oder gute Rat zu geben (,) ja (,) also denen |
| 192 | waren auch für mich wichtig |

(Interview Hussein*, *Ankommen*, Z. 176-192)

In dieser Passage, die direkt an die Eingangsnarration anschließt, bezieht sich Hussein* zuerst auf die Expertise eines signifikanten Anderen, dem Leiter der Einrichtung (176), welche er mit einer zertifizierenden Bildungseinrichtung (177) gleichsetzt. Auch hier zeigt sich wieder der Modus der Anpassung zur Überwindung von Alterität. Der Interviewte rahmt diese Person einerseits über den wahrgenommenen Status einer Leitungsposition („Chef“ 176) und andererseits über die Ebene sozialen Kontakts, der als „ganz ganz ganz nett“ (177) bezeichnet wird. Vor dem Hintergrund dieser emotionalen Ebene deutet sich eine Vorbildfunktion an. Dieser signifikante Andere habe immer versucht „uns zu verständigen“ (178), wie „das Leben hier in Deutschland ist“ (178/179). Aus dieser dichotomisierenden Zuschreibung des signifikanten Anderen, also einem externalen Impuls, entsteht Alterität. Hussein* ratifiziert die Zuordnung, er betrachtet sich selbst als Teil dieser Gruppe: „für UNS ist“ (180). Eigentheoretisch verknüpft er „das Leben“ (178/179) in Deutschland mit „das Lernen“ (179/180). Dieser Gruppe wird eine Empfehlung zur Partizipation an Lern- und Bildungsprozessen ausgesprochen. Hierbei zitiert der Interviewte eine Aussage des signifikanten Anderen. Dieser

habe gesagt: „also wenn ihr was lernt (,) dann habt ihr für euch gelernt (,) nicht für mich (lacht) oder für die Schule hier“ (181-183). Dass diese Aufforderung wiederum auf ein verändertes Zitat von Seneca⁷⁷ zurückgeht, ist Hussein* vermutlich nicht bewusst. Hierbei deutet sich an, dass der Interviewte auch diese Aussage hinsichtlich des von ihm verstandenen Bildungsbegriffes adaptiert. Anschließend wird eine weitere professionell Tätige innerhalb der Einrichtung eingeführt. In der anschließenden Narration wird mit den in Deutschland geborenen Jugendlichen, die nichts gelernt hätten, ein Gegenhorizont entwickelt (186-188). Zu dieser Gruppierung, der die professionell Tätige eine nicht genutzte Opportunität zuschreibe (187), entsteht somit durch externalen Impuls eine konkrete Alterität, verengt auf die Partizipation an Lern- und Bildungsprozessen. Anschließend betont Hussein* seine Bereitschaft („immer versucht“ 189) und Anstrengung, ein nicht näher spezifiziertes „was“ (189) zu übernehmen. Die Expertise der professionell Tätigen rahmt der Interviewte vor dem Hintergrund der Hilfeleistung (191) und Beratung (191).

Die bereits dargestellten rekonstruierten Orientierungen dieses Idealtypus lassen sich anhand dieser exemplarischen Passage durch weitere Aspekte ergänzen. Die Übernahme von gesellschaftlichen Normen zur *Überwindung von Alterität* wird nicht nur durch den reinen apersonalen Kontakt mit gesellschaftlichen Standards bedingt, sondern durch legitimierte Vertreter dieser Normenwelt. Der externe Auftrag geht mit einem Hierarchiegefälle einher, sodass die Expertise, die Partizipation an Lern- und Bildungsprozessen sei relevant, unreflektiert übernommen wird. Der von diesen signifikanten Anderen transportierte Habitus wird eigentheoretisch als repräsentativ für gesellschaftliche Standards gerahmt. Dementsprechend bestehen die Erwartungserwartungen an Erträge von Bildungserfolg in der Anpassung an selbige Standards, um somit die Alterität zu überwinden. Wie bereits bezüglich des Typus „Selbstwirksamkeit durch soziale Distinktion“ ausgeführt, deutet sich an, dass externe Impulse die Orientierung innerhalb der Lern- und Bildungsprozesse prägen. Im Kontrast zu diesem, wird die Erfüllung im Falle des Typus „Überwindung von Alterität durch Anpassung“ jedoch nicht internal beauftragt, sondern von der Gesellschaft, also external. Eine besondere Signifikanz konnte hierbei für das Sprachenlernen rekonstruiert werden.

77 Das Zitat stammt aus einem Brief von Lucius Annaeus Seneca in den *Epistulae morales* an Lucilius Iunior, in welchem er Kritik an den römischen Philosophenschulen seiner Zeit äußert: „Quemadmodum omnium rerum, sic litterarum quoque intemperantia laboramus: non vitae sed scholae discimus.“ Bartels (2010, S. 110) übersetzt dies als „Wie an der unmäßigen Sucht nach allem anderen, so leiden wir an einer unmäßigen Sucht auch nach Gelehrsamkeit: Nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen wir“.

In der folgenden Passage erzählt der bereits bekannte Ibrahim* diesbezüglich.

| | |
|-----|---|
| 079 | B: NACHMITTAG war im (,) in der Kirch eine alte Dame hat |
| 080 | unterrichtet (,) so Nachhilfe gegeben so Deutsch (,) ich |
| 081 | bin dahingegangen EGAL wo (,) ich bin einfach dahin gegan- |
| 082 | gen und das hat mir auch geholfen äh nach zwei drei Monate |
| 083 | wo ich in WG war und dann über Jugendamt die haben mich |
| 084 | angemeldet ähm einen Deutschkurs zu besuchen (,) ich war im |
| 085 | (karitativer Verein B*) und da zum ersten Mal wo ich dahin |
| 086 | gegangen bin die haben ein EINSTUFUNG-Test gemacht (,) und |
| 087 | (,) die haben gesagt (,) okay hm (,) du kannst Schritt 3 |
| 088 | anfangen im Schritt 3 (,) und da hab ich angefangen (,) die |
| 089 | Jugendliche die .. sogar ein Monate früher als ich nach |
| 090 | Deutschland kamen (,) die haben mit Schritte 1 angefangen |
| 091 | und ich habe mit Schritte 3 |

(Interview Ibrahim, Ankommen, Z. 079-091)*

In dieser Passage deutet sich hinsichtlich des Sprachenlernens das Wahrnehmen von Opportunitäten an, da Ibrahim* die „Nachhilfe“ (080) nicht vor dem Hintergrund eines organisierten Settings rahmt. Den Ort des Lernens lokalisiert der Interviewte „in der Kirch“ (079), also in einem non-formalen Setting. Aufsuchend partizipiert Ibrahim* an dieser Opportunität, die vor dem Hintergrund weiterer Angebotsstrukturen gerahmt wird. Externale Impulse wirken hierbei als prozessinitiiierend für die Partizipation. Eine qualitative Rahmung fehlt, der Interviewte nimmt Angebote wahr, „EGAL“ (081) wo sich diese befinden. Die Sinnhaftigkeit der Partizipation rahmt Ibrahim* eigentheoretisch einerseits über die Zugänglichkeit der Angebotsstruktur („bin einfach dahin gegangen“ 081/082) als auch über die Erfolgsebene („hat mir auch geholfen“ 082) und vor einem Zeitraum („nach zwei drei Monate“ 082). Ebenfalls external wird der Interviewte anschließend von einer staatlichen Organisation der Kinder- und Jugendhilfe zu einem Deutschkurs angemeldet, der Merkmale eines formellen Prozesses trägt. Sowohl der Träger, ein karitativer Verein, als auch der „EINSTUFUNG-Test“ (086) werden von Ibrahim* hinsichtlich einer Zertifizierung gerahmt: Er habe mit „Schritt 3“ (088) beginnen können. Vor dem Hintergrund der Einführung einer eigentheoretisch konstruierten Vergleichsgruppe, den „Jugendliche die .. sogar ein Monate früher als ich nach Deutschland kamen“ (089/090), lässt sich die Zertifizierung als Nachweis erfolgreicher Anpassung an gesellschaftlichen Standards deuten.

Für den hier beschriebene Lern- und Bildungsprozess mit Fokus auf die rekonstruierten Orientierungen dieses Idealtypus lässt sich sagen, dass dem Erlernen der von der Mehrheitsgesellschaft gesprochenen Sprache eine Überwindung von Alterität einhergeht. Dieser externale Auftrag, getragen von Bildungs- und Qualifikationsvorstellungen zur Annäherung an gesell-

schaftliche Standards im Bereich der Kommunikation, wirkt rollenstabilisierend. Das Subjekt erwartet, dass die umgebende Gesellschaft von ihm erwartet, effizient die mehrheitlich gesprochene Sprache zu erlernen. Diese Erwartungserwartungen werden von der Mehrheitsgesellschaft bestätigt, indem external die Teilnahme an Lern- und Bildungsprozessen beauftragt wird und Rückmeldungen über den Grad der Anpassung gegeben werden. Externale Impulse in Form von Angebotsstrukturen wirken prozessinitiiierend für die Partizipation an Lern- und Bildungsprozessen. Die erfolgreiche Reaktion auf diese Impulse, die Aufnahme des Sprachenlernens, ermöglicht dem Individuum die Überwindung von Alterität. Qualitative Aspekte, wie die Unterscheidung zwischen formalem und non-formalen Setting, sind erst hinsichtlich einer Zertifizierung von Bedeutung.

Abschließend soll dies exemplarisch an einem Transkript verdeutlicht werden, dem eine maximale Kontrastierung zugrunde liegt. Zur Überprüfung der Sättigung des Samples (vgl. Teilkapitel 4.4.1) wurden auch zwei erwartungswidrig bildungserfolgreiche weibliche Heranwachsende mit einbezogen. Cennet* wurde in Deutschland geboren und sozialisiert. Sie erzählt in dieser Passage von der Teilnahme an einem Wettbewerb.

| | |
|-----|--|
| 252 | B: ich bin aber ich bin in einem Bildungszentrum auch ange- |
| 253 | meldet das ist in (kreisfreie Großstadt*) (,) und die machen |
| 254 | halt jährlich verschiedene Sachen&ich war zum Beispiel |
| 255 | bei&in einem (kultureller Wettbewerb*) dabei (,) ich hab |
| 256 | dort ähm in einer Kategorie deutschen Gedichtvortrag wurde |
| 257 | ich deutschlander(/)weit Erste und das war auch im Fernse- |
| 258 | hen |

(Interview Cennet, Freizeit, Z. 252-258)*

In dieser dichten Passage führt Cennet* die Partizipation am non-formalen Setting des ‚Bildungszentrums‘ (252) ein. Diese Partizipation wird durch die Elterngeneration⁷⁸ befördert. Diese Organisation bietet regelmäßig „Sachen“ (254) an. Diesen externalen Impuls ratifiziert die Interviewte, sie entscheidet sich für eine Partizipation. Diese spezifiziert Cennet* näher, sie habe an einem kulturellen Wettbewerb (255) teilgenommen, der eine große öffentlichkeitsmediale Reichweite besessen habe (257). Eigenaktiv habe sie sich für die Kategorie des „deutschen Gedichtvortrag“ (256) entschieden. Hinsichtlich der Rezitation eines bekannten Gedichtes⁷⁹ von einem der bedeutendsten

78 Gedächtnisprotokoll: Der Vater erzählte im Nachgang zum Interview, dass er deutsche Zeitungen für Cennet* abonniere, ihr die Teilnahme am Bildungszentrum nahelege und auch bereit sei für eine Schule mit besserem Leumund einen Wohnungswechsel in Betracht zu ziehen.

79 Kontextinformation aus der Aufzeichnung des Wettbewerbs, welche dem Forschenden nach dem Interview gezeigt wurde.

deutschen Dramatiker, Essayisten und Lyriker, nähert sich die Interviewte einem eigentheoretisch konstruierten Ideal ‚deutscher‘ Bildung an. Diesen Wettbewerb habe sie auf nationaler Ebene für sich entschieden (256/257). Dies sei massenmedial verbreitet worden. Die Aufzeichnung dieses Beitrags wurde dem Interviewer nach dem Interview vorgeführt. Homologien zeigen sich im Material auch hinsichtlich des Vortrags ‚klassischer Literatur‘ für eine begrenzte Zuhörerschaft (a.a.O.: Emre* 24/25).

Der dargelegte Idealtyp „Anpassung zur Überwindung von Alterität“ zeichnet sich also hinsichtlich des Sprachenlernens an einer Orientierung an der Anpassung an gesellschaftlichen Standards aus. Diese Standards umfassen nicht nur die Sprachfertigkeit an sich, vielmehr deutet sich ein Übertrag auf den ästhetisch-musischen Bereich an, der mit dem Selbstverständnis der Deutschen als ‚Volk der Dichter und Denker‘ konnotiert wird. Die Partizipation an diesem Feld der Sprachfertigkeit und damit die Anpassung an eigentheoretisch konstruierte gesellschaftliche Standards dient dem Nachweis der Zugehörigkeit zu einem bildungsaffinen Kreis. Dies spiegelt die Erwartungserwartungen an Erträge von Bildungserfolg wider.

Der Impuls an Lern- und Bildungsprozessen zu partizipieren, ist an eine Opportunität, das Wettbewerbssetting, gekoppelt, erfolgt also external. In diesem Zusammenhang deutet sich eine Tendenz zur Partizipation an solchen non-formalen Settings an, die als geeignet erscheinen, solche Wettbewerbssituationen zu bieten. Die erfolgreiche Teilnahme an diesen ermöglicht wiederum die Überwindung von Alterität.

Zwischen diesen beiden Polen von Orientierungen spannen sich Imaginationen von Prozessen des erfolgreichen Lernens auf. Erfolgreiches Lernen besteht im Sinne des Typs „Anpassung zur Überwindung von Alterität“ dahingehend in der erfolgreichen Bearbeitung von Alteritätswahrnehmungen, indem gesellschaftliche Standards als bildungsaffiner Habitus identifiziert werden. Der Kontakt mit diesem erfolgt initial im non-formalen Setting, greift dann aber aufgrund des Nachweises der Anpassungsleistung auf das formale(re) Setting über. Prozessinitiierende Impulse zur Partizipation an Lern- und Bildungsprozessen können als Orientierungen rekonstruiert werden, die external erfolgen. Personen, die Orientierungen dieses Idealtyps aufweisen, nutzen Opportunitäten, um sich in Teilschritten dem theoretisch konstruierten gesellschaftlichen Standard mehr und mehr anzunähern. Zertifizierungen und Wettbewerbe dienen dieser Annäherung ebenso wie eine rückwirkende Angleichung der eigenen Bildungsbiografie. In all diesen Fällen besteht ein externaler Auftrag, eine Erwartungshaltung hinsichtlich des Agierens.

5.3 Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse

Die vorgestellten Idealtypen, die fallübergreifend aus dem empirischen Material konstruiert werden konnten, zeigen, dass die Orientierung von erwartungswidrig bildungserfolgreichen männlichen Jugendlichen und jungen Männern anhand der bereits ausgeführten Basistypik und als insgesamt vier Idealtypen beschreiben lassen. Lernprozesse einzelner Personen können mehrere der vier Idealtypen ausweisen. Abbildung 2 zeigt, wie sich vier Typen rekonstruierter Lern- und Bildungsprozesse zwischen diesen zwei Dimensionen aufspannen.

Abbildung 2: Idealtypen

| | | Prozessinitierende Impulse | |
|---|-----------------------------|--|---|
| | | internale Motivatoren | externale Motivatoren |
| Erwartungen an Erträge von Bildungserfolg | Erfüllung interner Aufträge | <p>„Selbstwirksamkeit durch Selbstrelationierung“</p> <p>Orientierung an Selbstwirksamkeitserwartungen durch Selbstrelationierung</p> | <p>„Selbstwirksamkeit durch soziale Distinktion“</p> <p>Orientierung an Selbstwirksamkeitserwartungen durch Konstruktion und Bestätigung von sozialer Distinktion</p> |
| | Erfüllung externer Aufträge | <p>„Auftragserfüllung bedingt Selbstwirksamkeit“</p> <p>Orientierung an der Übernahme gesellschaftlich formulierter formaler Auftragserfüllung bedingt Selbstwirksamkeitserwartungen</p> | <p>„Anpassung zur Überwindung von Alterität“</p> <p>Orientierung an der Anpassung an gesellschaftliche Standards zur Überwindung von Alterität</p> |

5.3.1 *Prozessinitiiierende Impulse*

Die erste dieser zwei Dimensionen bezieht sich auf Impulse, die als handlungsleitende Orientierungen fungieren. Fallübergreifend konnten internale und externale Motivatoren rekonstruiert werden, die bei erwartungswidrig bildungserfolgreichen männlichen Heranwachsenden und jungen Männern zur Initiierung der Partizipation an Lern- und Bildungsprozessen wirken.

Internale Motivatoren konnten in zwei Ausprägungen rekonstruiert werden, die im Folgenden näher beschrieben werden.

- Eine Orientierung an Selbstrelationierung setzt eine Vergleichsdimension voraus, anhand derer ein personaler Maßstab entwickelt wird. Dieser dient der Definition angestrebter Ziele und einer Wahrnehmung eines Ist-Zustandes. Wird dieser Ist-Zustand als ungenügend empfunden, wird ein verbesserter Zustand angestrebt. Dies geht einher mit einer selbstzuge-schriebenen Sonderrolle, die eine mehr oder weniger ausgeprägte Entkopplung von externaler Beeinflussung ermöglicht. Dies Selbstrelationierung vollzieht sich hierbei als zirkulärer Prozess. Wahrgenommene Opportunitäten werden genutzt, um Gelegenheiten der Weiterentwicklung zu schaffen. Zugleich wird eine kontrollierte Verbindlichkeit angestrebt, denn diese Opportunitäten dienen einer temporären In-Wert-Setzung. Wie bereits erwähnt, lässt sich hierfür die Fokussierung auf non-formale und im Überschneidungsbereich von formalem und non-formalem Setting innerhalb von Bildungseinrichtungen situierte Settings rekonstruieren.
- Auch internal initiierte Erwartungen an Selbstwirksamkeitserfahrungen wirken prozessinitiiierend für die Partizipation an Lern- und Bildungsprozessen, hier jedoch spezifisch an die Erfüllung eines externalen Auftrags rückgebunden. Diese Erwartungen dienen als external angelegtes Maß, die Zielebene, ermöglicht jedoch internale Selbstwirksamkeitserfahrungen, die wiederum neue Lern- und Bildungsprozesse ansteuern. In diesem Prozess wirken Erwartungserwartungen rollenstabilisierend.

Auch externe Motivatoren initiieren eine Partizipation an Lern- und Bildungsprozessen und wirken somit als handlungsleitende Orientierung. In beiden rekonstruierten Ausprägungen wirkt hierbei die vom Subjekt wahrgenommene Alterität prozessinitiiierend. Diese wird auf verschiedene Weisen bearbeitet.

- Zum einen manifestiert sich die empfundene Alterität als soziale Distinktion, wirkt also als externaler Motivator prozessinitiiierend. Das in unterschiedlicher Ausprägung vorhandene Bewusstsein der Abgrenzung von

einer sozialen Gruppe erfolgt durch external initiierte Veränderungen. Dies kann der Wechsel von einer sozialen Gruppe zu einer anderen oder der Kontakt mit Angehörigen einer anderen Gruppe sein. In beiden Fällen wird die Zugehörigkeit zur angestrebten sozialen Gruppe eigentheoretisch mit der Partizipation an Lern- und Bildungsprozessen konnotiert. Demnach soll die wahrgenommene Alterität nicht aufgelöst werden, da sie die Konstruktion und Bestätigung sozialer Distinktion bedingt.

- Zum anderen wird die wahrgenommene Alterität bearbeitet, indem ihre Überwindung als externaler Motivator prozessinitiiierend wirkt. Die handlungsleitende Orientierung an Lern- und Bildungsprozessen dient gleichsam dem Auflösen von Alterität. Hierbei nehmen der Erwerb und die Demonstration der von der Mehrheitsgesellschaft gesprochenen Sprache und eigentheoretisch als bedeutsam gerahmten Literatur eine besondere Rolle ein.

5.3.2 *Erwartungen an Erträge von Bildungserfolg*

Die zweite der zwei Dimensionen bezieht sich auf handlungsleitende Orientierungen, die in Erwartungen an Erträge von Bildungserfolg bestehen. Fallübergreifend konnte rekonstruiert werden, dass erwartungswidrig bildungserfolgreiche männliche Heranwachsende und junge Männer Bildungserfolg mit erwarteten Erträgen verknüpfen. Diese handlungsleitende Orientierung steht in Zusammenhang mit einem Auftrag, der vom Subjekt an sich selbst (interner Auftrag) oder ihm von der umgebenden Gesellschaft (externaler Auftrag) erteilt wird.

- Diese Erwartungen an Erträge von Bildungserfolg erfolgen zum einen in einem Modus der Erfüllung eines internalen Auftrags. In diesem Sinne besteht ein internaler Auftrag der Partizipation an Lern- und Bildungsprozessen, nämlich in Erwartungen an Selbstwirksamkeitserfahrungen, die durch diese ermöglicht werden sollen. Das Erreichen von Selbstwirksamkeit vollzieht sich an allen rekonstruierten Ausprägungen internal. Die Inhalte von Bildung werden unter einer Verwertbarkeitsperspektive betrachtet und auf ein non-formales Setting übertragen oder aber es werden Verschränkungen von formalem und non-formalem Setting innerhalb des Ortes des formalen Bildungserwerbs genutzt. In beiden Ausprägungen bietet der Übertrag auf ein selbstgewähltes non-formales Setting die Opportunität sich einer Bewertung im Zuge formeller Prozesse zu entziehen.
- Zum anderen wirken Erwartungserwartungen im Modus der Erfüllung externaler Aufträge handlungsleitend. Diese wirken rollenstabilisierend, das heißt, dass auf Subjektebene erwartet wird, dass externale Erwartun-

gen bestehen. Diese externalen Motivatoren wirkt prozessinitierend. Fallübergreifend konnten hierzu zwei Ausprägungen rekonstruiert werden, in denen jeweils die Mehrheitsgesellschaft eine besondere Rolle spielt. Gesellschaftlich formulierte formale Aufträge zielen auf die Partizipation an formellen Lern- und Bildungsprozessen zum Nachweis einer Zertifizierung, die gesellschaftlich anerkannt und damit meritokratisch wirksam ist. Diese Aufträge werden unreflektiert übernommen und ausgeführt. Dies ist gekoppelt an den Status der jeweiligen Auftraggeber, also an deren zugeschriebene Autorität. Die Anpassung an gesellschaftliche Standards hingegen fokussiert nicht auf formelle Lern- und Bildungsprozesse, sondern strebt eine Angleichung an. Bildung wird in diesem Sinne als ein Standard der Mehrheitsgesellschaft begriffen, dem es gilt sich anzugleichen. Hierfür werden Opportunitäten wahrgenommen und genutzt, aber auch aufsuchend erschlossen.

5.4 Soziogenetische Spuren

Im vorangegangenen Teilkapitel wurden die Ergebnisse erster Ordnung der vorliegenden Studie dargestellt. Die vier beschriebenen Idealtypen bilden die unterschiedlichen Imaginationen von Prozessen des erfolgreichen Lernens erwartungswidrig bildungserfolgreicher männlicher Jugendlicher und junger Männer ab, die von einer oder mehreren Risikolebenslagen betroffen sind. Hierbei bleibt ungeklärt, wie es zur Ausbildung der unterschiedlichen Imaginationen von Prozessen des erfolgreichen Lernens kommt, die sich zwischen den zwei Dimensionen aufspannen. Wodurch entsteht beispielsweise eine selbstzugeschriebenen Sonderrolle? Nach welchen Kriterien wählen die Beforschten signifikante Andere aus? Welche Dimensionen umfasst die rekonstruierte Alteritätserfahrung? Diese Fragen können auf Basis der in dieser Studie angewendeten Analyse nicht beantwortet werden, da eine soziogenetische Analyse⁸⁰ in ihrem Rahmen nicht vorgenommen wurde. Im Folgenden werden jedoch einige empirische Ergebnisse zu soziogenetischen Spuren vorgestellt und weiterführende Überlegungen zu den Hintergründen dargelegt, welche Umstände das Entstehen von Lern- und Bildungsprozessen tentativ begünstigen. Dies gilt vor allem für die Idealtypen, in denen die Orien-

80 Die Überlegungen zur Soziogenese fokussieren auf „die Struktur von konjunktiven Erfahrungsräumen, also beispielsweise sozialräumliche oder organisationsspezifische Strukturen und in sie eingelagerte Erlebnisse und Interaktionsprozesse, die zur Herausbildung bestimmter handlungsleitender Orientierungen und habitualisierter Handlungspraxis geführt haben.“ (Netwig-Gesemann 2013, S. 317)

tierung an externalen Aufträgen handlungsleitend ist. In Teilkapitel 5.4.1 werden soziogenetische Spuren zu Bildungsgrad und Bildungsaspiration signifikanter Anderer vorgestellt, die sich im empirischen Material andeuten. Teilkapitel 5.4.2 setzt sich anschließend mit soziogenetischen Spuren zu Alterität auseinander.

5.4.1 *Bildungsgrad und Bildungsaspiration signifikanter Anderer*

Im folgenden Teilkapitel werden die soziogenetischen Spuren dargelegt, die die den Bildungsgrad und die Bildungsaspiration signifikanter Anderer in den Blick nehmen

Erstens scheint es entscheidend, dass die Elterngeneration oder signifikante Andere mehrheitlich über Bildungsabschlüsse⁸¹ verfügen, die sie nicht in ihrem originären Sinne meritokratisch verwerten können, da diese Bildungsabschlüsse als Qualifikation auf dem gegenwärtigen deutschen Arbeitsmarkt an Wert verloren haben. Diese Verminderung des ‚Marktwertes‘ lässt sich einerseits vor dem Hintergrund der zeitlichen Komponente der Wissensexpansion, als auch andererseits vor der technologiezentrierten Komponente der in einer Bildungs- und Wissensgesellschaft nachgefragten Qualifikationen betrachten. Vor diesem Hintergrund deutet sich im Material ein einschneidender Verlust an Orientierungskraft der Bildungsabschlüsse an. Bedingt durch nicht adäquat anerkannte ausländische Bildungsabschlüsse, durch Exklusion vom deutschen Arbeitsmarkt abgewertete Bildungsabschlüsse oder durch Krankheit an der entsprechenden Berufstätigkeit gehindert, deutet sich dahingehend die Erfahrung der Abwertung des Bildungshorizonts der erwachsenen Bezugspersonen der Befragten an. Die Beforschten hingegen scheinen jedoch eine Bildungsaspiration ihrer Bezugspersonen zu rezipieren. Im Material zeigte sich, dass Beforschte in diesem Sinne beispielsweise die Zielebene der Bildungspartizipation als ‚ein gutes Leben haben‘ rahmen, ohne dies jedoch inhaltlich füllen zu können. Zudem scheinen Eltern, die der ersten oder zweiten Immigrationsgeneration zugehörig sind, aufgrund eigener Defizite im Sprachenlernen tendenziell niedrigqualifizierende deutsche Bildungsabschlüsse zu erwerben. Homologien zeigen sich hinsichtlich der Kenntnis der Beforschten um die Bildungsabschlüsse ihrer Eltern und signifikanter Anderer sowie um deren berufliche Perspektiven. Hierbei deutet sich an, dass die Befragten einerseits die Bildungsaspiration adaptieren, andererseits sich jedoch auch abgrenzen. In diesem Zusammenhang lässt sich aber auch eine gegenteilige Orientierung der Befragten rekon-

81 Durch die Auskünfte, die von den Befragten im Hintergrundfragebogen zur Verfügung gestellt worden waren, konnte eine Zuordnung der Bildungsabschlüsse getroffen werden.

struieren, die tentativ auf den nachteiligen Erfahrungen bedeutsamer Anderer basiert, negative Erfahrungen der Bildungsverwertung orientieren so die eigene Bildungsaspiration. Soziogenetische Spuren verweisen in diesem Sinne darauf, dass die Beforschten optionale Alternativen zur Bildungspartizipation der Bezugspersonen erwägen und nutzen, da aus ihrer Perspektive die Bezugspersonen nicht umsetzen konnten, was sie anstrebten. Im empirischen Material deutet sich an, dass die Bildungsaspiration der Beforschten so auf unterschiedliche Art und Weise von der Elterngeneration und signifikanten Anderen geprägt wird. Beforschte, deren Bezugspersonen über Wissen und Erfahrungen hinsichtlich höherwertiger Bildungspartizipation verfügen, erzählen einerseits von verschiedenen Formen der Förderung, andererseits auch von der Forderung nach Engagement durch die Bezugspersonen. Hierbei deutet sich an, dass die Befragten eigentheoretische Logiken ihrer Bezugspersonen adaptieren, die Ideen umfassen, was die Erträge von Bildung sein, wie sie generiert und erfolgreich eingesetzt werden können. Eltern und signifikante Andere scheinen also in der Lage zu sein, die Erträge von Bildung im Sinne des transzendenten Kapitals abzuschätzen und dies zu vermitteln. Diese immanente Wahrnehmung der möglichen Bildungserträge steht im Zusammenhang mit den Investitionen (Abonnement deutscher Print- und Onlinemedien, Vereinsbeiträge, Partizipation an als höherwertig wahrgenommenen Schulen, Nachhilfeunterricht, Fahrtkosten etc.), aber auch von Kontrolle, angebotenen Problembewältigungsstrategien und Incentives, von denen die Beforschten erzählen. In Fällen, in denen die Elterngeneration die Rahmenbedingungen, Handlungslogiken und Anforderungen des formalen Settings nicht inhaltlich füllen kann, deuten sich Bildungs- und Qualifikationsvorstellungen an, die auf einer Eigenlogik gründen und nicht mit dem mehrheitsgesellschaftlichen Konsens deckungsgleich sind. Die Beforschten ihrerseits versuchen den an sie herangetragen Erwartungen zu entsprechen und scheinen sich hierbei vor allem in der Primarstufe und zu Beginn der Sekundarstufe an den adaptierten Vorstellungen zu orientieren. Mit fortschreitender Partizipation an Lern- und Bildungsprozessen des formalen Settings lässt sich ein Spannungsfeld rekonstruieren, in dem die Logiken der Beforschten und der Bezugspersonen nicht vereint werden. Das verbindende Momentum der dargelegten Varianten scheint demnach darin zu bestehen, dass Elterngeneration und signifikante Andere sich selbst als gebildet erleben, einen diesbezüglichen Verlust erfahren, aber bildungsaspirativ agieren und dies von den Beforschten rezipiert wird.

5.4.2 *Alterität*

In diesem Teilkapitel werden die soziogenetischen Spuren dargelegt, die auf die Bedeutung der wahrgenommenen Alterität durch Begegnung der Beforschten mit signifikanten Anderen verweisen. Damit zeichnet sich als zweite soziogenetische Spur ab, dass die Wahrnehmung von Alterität einen weiteren relevanten Aspekt für die Aufnahme und Intensität der Bildungspartizipation darstellt. Zunächst scheint es dabei entscheidend, dass Heranwachsende sich in einem Setting befinden, das es ihnen überhaupt ermöglicht Alterität wahrzunehmen. Im empirischen Material deuten sich an mehreren Stellen soziogenetische Spuren an, die darauf verweisen, dass die Heranwachsenden zunächst in einer soziokulturellen ‚Blase‘ aufwachsen, bis sie in Kontakt mit signifikanten Anderen kommen, die sie als divergent erleben. Dies ist insbesondere bei Beforschten mit Migrationshintergrund der Fall, ähnliches zeigt sich jedoch auch bei Beforschten aus einem ruralen Milieu. Der von Opportunität gekennzeichnete Kontakt scheint das Alteritätserleben zu ermöglichen und eine Bewegung in Gang zu setzen, die als Bildungsvorgang rekonstruiert werden kann. Hierbei deuten sich in der Bearbeitung der Alterität verschiedene Formen an. Orientiert sich der Bildungsvorgang an der Anpassung als Zielebene, scheint bereits die Teilnahme als ausreichend wahrgenommen zu werden, um der Zielgesellschaft zugehörig zu erscheinen. Zeigt sich dies, lässt sich tendenziell eine Zuordnung zum Typus „Anpassung zur Überwindung von Alterität“ vornehmen. Steht im Gegensatz dazu die Distinktion von der umgebenden Gesellschaft im Vordergrund, scheint darüber hinaus der Erwerb formaler Zertifikate angestrebt zu werden. Diese ermöglichen das Reüssieren in der Informations- und Wissensgesellschaft. Formen der Einflussnahme von professionell Tätigen können im Material nicht klar umrissen werden, ein Anregungsmilieu scheint jedoch von Bedeutung zu sein (vgl. Kapitel 7). Tendenziell lässt sich dies dem Idealtypus „Selbstwirksamkeit durch soziale Distinktion“ zuordnen.

6 Zusammenfassung der Ergebnisse und Diskussion

Nachdem in Kapitel 5 die Ergebnisse der Datenauswertung und Dateninterpretation detailliert ausgeführt wurden, sollen diese nun in den Kontext bereits vorhandener Forschungsergebnisse und Theoriemodelle eingebettet werden. In Teilkapitel 6.1 werden dahingehend die Ergebnisse zur Beantwortung der Forschungsfrage zusammengefasst dargelegt. Daran schließt sich in Teilkapitel 6.2 die Diskussion der Ergebnisse vor dem Hintergrund ausgewählter Theoriediskurse an. Abschließend werden in Teilkapitel 6.3 die Konturen einer Theorie erwartungswidrig bildungserfolgreicher männlicher Lernender entworfen, deren Bildungspartizipation vom Aufwachsen in Risikolebenslagen und erweiterten Risikolagen geprägt wurde.

6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse: Beantwortung der Forschungsfrage

In Kapitel 2 wurde der thematische Kontext zu Bildung und Bildungsdisparitäten expliziert, in den die vorliegende Studie eingebettet ist und in Kapitel 3 der Forschungsstand sowie das Forschungsdesiderat benannt. Zur Verdeutlichung der Zusammenfassung der Ergebnisse zur Beantwortung der Forschungsfrage soll diese daher an dieser Stelle nochmals aufgegriffen werden:

Welche handlungsleitenden Orientierungen weisen männliche Jugendliche und junge Männer auf, die von Risikolebenslagen und erweiterten Risikolagen betroffen sind und erwartungswidrig erfolgreich an formalen und non-formalen Bildungssettings partizipieren?

Mit Rückgriff auf die Einleitung (vgl. Kapitel 1) soll noch einmal daran erinnert werden, dass die Fragestellung in folgender Perspektive von Relevanz ist. Die Partizipation an Bildung gilt, sowohl in gesellschaftlicher als auch subjektbezogener Betrachtungsweise, als die entscheidende Ressource innerhalb unserer Gesellschaft. Jedoch wird für Deutschland seit über einer Dekade eine anhaltende Chancenungleichheit hinsichtlich der Partizipation konstatiert (vgl. Kapitel 3). Als Determinanten dieser Ungleichheit gelten die drei Risikolebenslagen, ‚elterliche Arbeitslosigkeit‘, ‚familiäre Einkommensar-

mut‘ sowie ‚Bildungsferne des Elternhauses‘, die sich belastend auf die Entwicklung und Bildung von Kindern und Jugendlichen auswirken können (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2006, S. 26 f., 2008, S. 26 f., 2010, S. 27 f., 2012, S. 26 ff., 2014, S.23 ff., 2016, S. 27ff., 2018, S. 35 ff., vgl. Kapitel 2.2). Für diese wird ein „Gefährdungspotenzial in Bezug auf die gesellschaftliche Integration“ (Wiezorek 2009, S. 181) angenommen und empirisch belegt. Risikolebenslagen können einzeln oder kumulativ auftreten (vgl. Kapitel 2.2).

In der psycho-pathologischen Resilienzforschung wird der Begriff der Risikolage um Merkmale des Umfelds, der Familie und personale Merkmale erweitert, wie etwa Gewalt in der Familie, Scheidung, Vernachlässigung, Flucht oder Vertreibung (vgl. Beelmann und Raabe 2007, S. 110 ff., Masten 2016, S. 30). Im Folgenden werden daher die Begriffe *Risikolebenslage* und *erweiterte Risikolage* verwendet, um deren inhaltliche Zuordnung zu verdeutlichen (vgl. Kapitel 2.2). Signifikante Ergebnisse der Schulleistungsstudien und quantitativ ausgerichtete empirische Studien mit Blick auf die formale Bildung (vgl. Teilkapitel 3.1) zeigen das schlechtere Abschneiden der männlichen Lernenden gegenüber den weiblichen Lernenden. Dies gilt besonders für die von Risikolebenslagen betroffenen männlichen Jugendlichen und jungen Männer.

Erkenntnisinteresse dieser Studie ist es deshalb, die handlungsleitenden Orientierungen von erwartungswidrig bildungserfolgreichen männlichen Jugendlichen und jungen Männern zu rekonstruieren, welche von einer oder multiplen Risikolebenslagen betroffen sind. Diese Orientierungen ermöglichen eine nicht-antizipierte Bildungspartizipation, ob im formalen System, über non-formale Zertifizierung, gesellschaftliches Engagement oder besondere künstlerische Praxis. Hierfür wurden dreizehn autobiografisch-narrative Interviews mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet, in denen den Befragten die Gelegenheit gegeben wurde, von ihrem Leben zu erzählen und eigene Schwerpunkte zu setzen. Für die Bearbeitung dieser empirischen Forschungsfrage wurde ein qualitatives Vorgehen gewählt. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung waren die Interviewten zwischen vierzehn bis siebenundzwanzig Jahren alt, lebten in ruralen, aber auch urbanen Räumen Deutschlands. Sie besuchten unterschiedliche Arten von Sekundarschulen oder Institutionen des Tertiärbereichs. Die Beforschten gehören zur ersten oder zweiten Immigrationsgeneration oder sind keiner zugehörig (vgl. Kapitel 4). Im Forschungsprozess zeigte sich als zentrales Ergebnis, dass nicht eine ausschlaggebende handlungsleitende Orientierung rekonstruiert werden konnte, sondern unterschiedliche *Imaginationen von Prozessen erfolgreichen Lernens* bestehen, die sich zwischen den beiden rekonstruierten Dimensionen *prozess-initiiierende Impulse* und *Erwartungen an Erträge von Bildungserfolg* auf-

spannen (vgl. Teilkapitel 5.4). Im Folgenden wird die beschriebene Forschungsfrage im Detail beantwortet.

Risikolebenslagen führen nicht zwingend zu einer Bildungsbenachteiligung

Der erste zentrale Befund der vorliegenden Studie ist, dass bestimmte handlungsleitende Orientierungen positive Einflüsse auf die Bildungspartizipation Heranwachsender in Risikolebenslagen und erweiterten Risikolagen haben⁸². Quantitative nationale und internationale Studien (vgl. Kapitel 3) stellen einen Bezug zwischen der Bildungspartizipation und den Lebensverhältnissen der Heranwachsenden her. Wie bereits ausgeführt, werden hierbei die Kategorien ‚Bildungsferne des Elternhauses‘ wie auch ‚familiäre Einkommensarmut‘ und ‚elterliche Arbeitslosigkeit‘ defizitär in Bezug auf die Bildungspartizipation der Heranwachsenden konnotiert. Einerseits sind diese Kategorien der soziokulturellen Lage der Heranwachsenden wichtige Indikatoren bezüglich der Feststellung von Ungleichheiten und Risiken der Teilhabe. Andererseits „werden sie in öffentlichen Diskursen wie in pädagogischen Zusammenhängen zu Deutungen, über die Prozesse der Abwertung und Exklusion begründet werden“ (BMFSJ 2017, S. 95), wie im 15. Kinder- und Jugendbericht angemerkt wird. Basierend auf Merkmalen wie beispielsweise der Ausstattung mit Wohlstandsgütern (z.B. Kunstwerke, Literatur, Computer etc.) und der kulturellen Praxis in der Familie (z.B. gemeinsame Theater- und Konzertbesuche, Diskussionen über Filme oder Bücher etc.), der Bildungsdauer der Eltern und dem sozioökonomischen beruflichen Status der Eltern werden Indikatoren der Bildungsnähe beziehungsweise Bildungsferne abgeleitet (Weis et al. 2019, S. 131 ff.). Diese quantitativ messbaren Merkmale gelten aus der wissenschaftlichen Perspektive als Währungen, die den Zugang zu Lern- und Bildungsangeboten ermöglichen oder limitieren.

In der vorliegenden Studie thematisieren Jugendliche und junge Erwachsene, die unter Risikolebenslagen aufwachsen und aufwuchsen, diese jedoch nicht auf der *expliziten* Ebene hinsichtlich ihrer originären Bedeutung als bedeutungsvoll. In den Narrationen wird eigentheoretisch kein Zusammenhang mit einer verminderten Opportunität der Partizipation an Lern- und Bildungsprozessen hergestellt. Auf der *impliziten* Ebene deuten sich verschiedene Bewältigungsstrategien an, die die Partizipation an Lern- und Bildungsprozessen ermöglichen. Daher lassen sich unterschiedliche Formen dafür rekonstruieren, was aus Sicht der Befragten bedeutsam erscheint.

82 Durch die Auskünfte, die von den Befragten im Hintergrundfragebogen zur Verfügung gestellt worden waren, konnte eine Zuordnung im Sinne der Risikolebenslagen wie bereits ausgeführt, getroffen werden.

Kumulationen von Risikolebenslagen führen nicht zwingend zu einer Bildungsbenachteiligung

Das zweite zentrale Ergebnis der Studie besteht darin, dass sich für die vier rekonstruierten Idealtypen auch hinsichtlich der Kumulation von Risikolebenslagen und erweiterten Risikolagen kein direkter Einfluss auf den Bildungserfolg rekonstruieren ließ. Wie in Teilkapitel 2.2 ausgeführt, gilt die Kumulation der drei Risikolebenslagen als besonders erschwerend für eine erfolgreiche Bildungspartizipation. In vorliegender Studie zeigten sich trotz Kumulationen starke Bewältigungsstrategien, die eine Bildungspartizipation ermöglichen.

Für die Bearbeitung von Risikolebenslagen konnten unterschiedliche Idealtypen herausgearbeitet werden

Der dritte zentrale Befund besteht darin, dass diese rekonstruierten handlungsleitenden Orientierungen zur Bildung von Idealtypen herangezogen werden konnten. Trotz maximaler Kontraste hinsichtlich der lebensweltlichen Prägung, der Ausstattung mit Ressourcen oder der Ausprägung der Risikolebenslagen und erweiterten Risikolagen konnte nicht eine oder eine Pluralität von handlungsleitenden Orientierungen rekonstruiert werden, vielmehr ließen sich diese zur Bildung von vier Idealtypen heranziehen.

Sind dem Idealtypus „Selbstwirksamkeit durch Selbstrelationierung“ handlungsleitende Orientierungen zuordenbar, zeigte sich eine deutliche Internalisierung, innerhalb derer die Bildungspartizipation betrachtet wird. Als bedeutungsvoll ließ sich dahingehend die selbstrelationale Betrachtung einer erfolgreichen Partizipation an Lern- und Bildungsprozessen rekonstruieren, die aus der Veränderung im Sinne eines Zuwachses resultiert. Ob im formalen oder non-formalen Setting verortet, wird der Ist-Zustand in den Blick genommen und Ziele werden gesetzt. Hierbei deutet sich an, dass der eigentheoretisch konstruierte Erfolg aus der Veränderung entsteht, die als Selbstwirksamkeitserfahrung gerahmt wird. Diesbezüglich konnte die Veränderung vor dem Hintergrund einer temporalen Bezugsebene und damit von den Risikolebenslagen als entkoppelt rekonstruiert werden. Etwas stringenter formuliert könnte man sagen, dass Lern- und Bildungserfolg dann ermöglicht wird, wenn ein Zuwachs wahrnehmbar ist, für den die Ausgangssituation den Referenzrahmen bildet. Risikolebenslagen und erweiterten Risikolagen werden auf der expliziten Ebene nicht thematisiert, eben weil Bewältigungsstrategien vorhanden sind, die eine Bildungspartizipation ermöglichen.

Auch für handlungsleitende Orientierungen, die dem Idealtypus „Selbstwirksamkeit durch soziale Distinktion“ zuordenbar sind, ließ sich die Interna-

lisierung als prägend für erfolgreiche Bildungspartizipation rekonstruieren. Im Gegensatz zur Orientierung des vorausgehenden Typus, deutet sich jedoch das Zusammenspiel aus Internalisierung und Alterität als bedeutsam an. Signifikante Personen aus dem lebensweltlichen Kontext, deren soziokulturelle Lage eigentheoretisch als attraktiv und divers zur eigenen gerahmt wird, bilden den Kontrast, der zu einer handlungsleitenden Orientierung führt. Die Zielebene besteht dahingehend aus der Konstruktion und Bestätigung sozialer Distinktion. In diesem Sinne kann diese Bearbeitung von erfahrener Alterität als von den Risikolebenslagen entkoppelt gedeutet werden. Die Herstellung und Aufrechterhaltung sozialer Distinktion wird bei Beforschten, die diese handlungsleitende Orientierung teilen, eigentheoretisch als Selbstwirksamkeitserfahrung gerahmt. Pointierter formuliert könnte man diesbezüglich sagen, dass signifikante Andere, die als bildungsaffin und in attraktiven Lebensbedingungen wahrgenommen werden, zur Wahrnehmung von Alterität zur eigenen (von Risikolebenslagen und erweiterten Risikolebenslagen geprägten) Lebenswirklichkeit führen. Hierdurch entstehen handlungsleitende Orientierungen, die auf die Konstruktion und Bestätigung sozialer Distinktion zur bisherigen Lebenswelt hin abzielen. Risikolebenslagen sind dahingehend wirkmächtig und bilden den Ausgangspunkt der Veränderung. Durch die Partizipation an Lern- und Bildungsangeboten entstehen somit Möglichkeiten zur Selbstwirksamkeitserfahrung.

Im Gegensatz dazu wird die Orientierung an formalen Aufträgen hinsichtlich der Bildungspartizipation bedeutsamer, wenn die rekonstruierten handlungsleitenden Orientierungen dem Typus „Auftragserfüllung bedingt Selbstwirksamkeit“ zuordenbar sind. Diese „Bildungsaufträge“ werden von der umgebenden Gesellschaft erteilt, hierbei deutet sich jedoch ebenfalls eine eigentheoretische Formulierung von Zielen durch die umgebende Gesellschaft an. Der Einfluss von Risikolebenslagen kann demnach als durch die Wahrnehmung der umgebenden Gesellschaft und deren Übermittlung in Form eines Auftrages rekonstruiert werden. Erfolgreiche Partizipation an Lern- und Bildungsangeboten ermöglicht sich demnach durch die Erfüllung der Partizipation am formalen Setting und der Orientierung an höchstmöglichen Zertifizierungen, die Selbstwirksamkeitserfahrungen bedingen. Zugespielter formuliert könnte man sagen, dass die umgebende Gesellschaft (Familienmitglieder oder andere Bezugspersonen) eigene Bildungsaufträge erteilt, um damit die durch Risikolebenslagen geprägte Lebenssituation zu verbessern. Die handlungsleitenden Orientierungen zielen in diesem Sinne auf Selbstwirksamkeitserfahrungen ab, indem die Auftragserfüllung durch Zertifikate nachgewiesen wird.

Die rekonstruierten handlungsleitenden Orientierungen des Idealtypus „Anpassung zur Überwindung von Alterität“ orientieren sich an der Partizi-

pation an eigentheoretisch mit Bildung assoziierten Settings. Hierbei konnte erfolgreiche Bildungspartizipation als die Überwindung von Alterität rekonstruiert werden. Dabei deutet sich an, dass eigentheoretisch Bildung als der gesellschaftliche Standard identifiziert wird, den es zu erreichen gilt, um die wahrgenommene Alterität aufzulösen. Als bedeutungsvoll ließ sich in diesem Sinne die Partizipation an informellen als auch an formellen Settings rekonstruieren. Da die jeweiligen Settings als hilfreich wahrgenommen werden und sowohl die Partizipation als auch das Erreichen eines Zertifikates der Auflösung der Alterität dienlich sind, ließ sich der Einfluss von Risikolebenslagen nicht als limitierend im originären Sinne rekonstruieren. Pointierter formuliert könnte man sagen, dass Alterität zur umgebenden Gesellschaft wahrgenommen wird. Um diese aufzulösen wird die Partizipation an Lern- und Bildungsoportunitäten angestrebt, da das wahrgenommene, prägende Merkmal der umgebenden Gesellschaft Bildung zu sein scheint. Da sich die handlungsleitenden Orientierungen auf die Überwindung der wahrgenommenen Alterität beziehen, reicht bereits die Teilnahme an als geeignet wahrgenommenen Angeboten aus, sodass Risikolebenslagen bewältigt werden.

Erwartungen signifikanter Anderer sind von Bedeutung

Wurden bisher Ergebnisse dargelegt, die auf Befunde zum Umgang mit Risikolebenslagen und erweiterten Risikolagen rekurrieren, wird nun auf positive Einflüsse hinsichtlich der Bildungspartizipation eingegangen. Der vierte zentrale Befund der vorliegenden Studie ist es, dass die Erwartungen, die von signifikanten Anderen an männliche Heranwachsende gestellt werden, von Bedeutung für deren Bildungserfolg sind. Dies gilt in unterschiedlicher Weise für drei der vier Typen, nicht aber für den Idealtypus „Selbstwirksamkeit durch Selbstrelationierung“, der, wie in Teilkapitel 5.2.1 bereits ausgeführt, durch internale Motivatoren ausgelöste internale Aufträge erfüllt.

Für handlungsleitende Orientierungen, die dem Idealtypus „Auftragserfüllung bedingt Selbstwirksamkeit“ zuordenbar sind, bestehen Erwartungserwartungen in der Form von konkreten Aufträgen, die sich an Zertifizierungen im formalen Setting orientieren. Homologien zeigen sich auf der expliziten Ebene im Material hinsichtlich einer Auftragserteilung durch die Familie oder religiös konnotierte Personen. Hierbei konnte die eigentheoretische Wahrnehmung als Autoritäten rekonstruiert werden, denen die Beforschten dieses Typus eine Expertise zuschreiben. In diesem Sinne beeinflussen diese signifikanten Personen die handlungsleitenden Orientierungen unmittelbar. Pointierter formuliert könnte man sagen, dass Erwartungserwartungen an zugeschriebene Autorität gekoppelt sind, wohingegen die Aufträge zur Bildungspartizipation auch durch andere Aufträge substituiert werden könnten.

Sind in dem Idealtypus „Selbstwirksamkeit durch soziale Distinktion“ handlungsleitende Orientierungen zuordenbar, deutet sich an, dass die als signifikant wahrgenommenen Anderen emergieren. Einerseits werden insbesondere Personen des erweiterten Lebensumfeldes mit einer als attraktiv gerahmten soziokulturellen Lage zu einem bestimmten Zeitpunkt mit Bildung konnotiert. Andererseits wird desgleichen die Lebensweise von Personen des näheren Lebensumfeldes zu einem bestimmten Zeitpunkt als unattraktiv und nicht mit Bildung konnotiert. Auch bezüglich der handlungsleitenden Orientierungen dieses Typus fokussieren die Erwartungen auf die Beibringung formaler Zertifizierungen. Hierbei deutet sich aber eine Gewichtung auf die für Übertritte entscheidenden Zertifikate an. In diesem Sinne konnte rekonstruiert werden, dass die Partizipation an Lern- und Bildungsangeboten damit eine Möglichkeit darstellt, soziale Distinktion zum präsenten direkten Lebensumfeld zu konstruieren und zu bestätigen. Pointierter formuliert könnte man auch sagen, dass die eigene Lebenswirklichkeit ab einem bestimmten Zeitpunkt als unattraktiv wahrgenommen wird, wohingegen andere Lebensentwürfe attraktiv erscheinen. Als Unterscheidungsmerkmal zwischen diesen Personen und dem eigenen Lebensumfeld wird die Bildungspartizipation wahrgenommen. Zertifikate weisen in diesem Sinne die Habitustransformation hin zur als anstrebenswert empfundenen Lebensweise dieser signifikanten Anderen nach.

Sind in dem Idealtypus „Anpassung zur Überwindung von Alterität“ handlungsleitende Orientierungen zuordenbar, konnte eine starke Orientierung an eben dieser Alterität rekonstruiert werden. Wie bereits ausgeführt, lässt sich in diesem Falle die Partizipation am formalen und non-formalen Setting bereits als Teil der Zielebene rekonstruieren, wenn auch der Erwerb von Zertifikaten zur Dokumentation der Überwindung bedeutungsvoll erscheint. In diesem Sinne treten als signifikante Andere die jeweiligen Professionellen innerhalb der Angebotsstrukturen in Erscheinung. Insbesondere im Hinblick auf die non-formalen Angebotsstrukturen emergieren diese signifikanten Anderen abhängig von der Wahl und Dauer der Partizipation. Pointierter könnte man dies so formulieren, dass professionell Tätige (auch bedingt durch ihre berufliche Autorität) dahingehend wahrgenommen werden, dass Bildungspartizipation das entscheidende Merkmal einer umgebenden Gesellschaft darstellt, zu der Alterität wahrgenommen wird. Zugleich bietet diese Wahrnehmung auch die Bewältigung von Alterität an – die Partizipation an formalen oder non-formalen Settings, in denen diese signifikanten Anderen tätig sind.

Zusammenfassend deutet sich demnach an, dass die Erwartungen *signifikanter Anderer*, vor allem im non-formalen Setting die Wahrnehmung von und den Umgang mit Risikolebenslagen oder erweiterten Risikolagen beein-

flussen. Im formalen Setting spielen hingegen signifikante Andere eine geringere Rolle, ein an sich erwartungswidriger Befund (vgl. Kloha und Richter 2020). Wie bereits ausgeführt, verweisen beispielsweise die Diskurse um das Geschlecht der professionell Tätigen im formalen Setting (vgl. Teilkapitel 3.1.3), auf eine gewichtige Rollenzumessung dieser signifikanten Anderen. Diese – zugespitzt formuliert – prominente Rolle der Lehrpersonen zeigte sich in den vorliegenden Befunden nicht. Im vorliegenden Material zu den Lern- und Bildungsprozessen erwartungswidrig bildungserfolgreicher männlicher Heranwachsender und junger Männer konnten zudem weder auf der expliziten noch auf der rekonstruktiven Ebene Hinweise auf eine Segregierung gefunden werden. Dementsprechend sind signifikante Andere auch deswegen signifikant, weil sie die Befragten gleichbehandeln und Erwartungen an sie richten.

Selbstrelationierung führt zur Motivation

Einen weiteren positiven Einfluss hinsichtlich der Bildungspartizipation stellt der fünfte zentrale Befund der Studie dar – Selbstrelationierung führt zur Motivation. Hierbei konnte fallübergreifend rekonstruiert werden, dass die eigenaktive oder fremde Situierung in einem Kontext die Ermöglichungsstruktur zur Selbstrelationierung beinhaltet, aus der wiederum Motivation entsteht. Diese Situierung konnte als ermöglichende Struktur von einerseits Selbstwirksamkeitserfahrungen oder aber andererseits der Bewältigung von Alterität rekonstruiert werden. So ermöglicht dies die soziale Distinktion beziehungsweise Anpassung, für die Bildung als ein probates Mittel wahrgenommen wird.

Für handlungsleitende Orientierungen, die dem Idealtypus „Selbstwirksamkeit durch Selbstrelationierung“ zuordenbar sind, ließ sich, wie bereits ausgeführt, die Internalisierung als prägend rekonstruieren. Hierbei deutet sich an, dass aus den eigentheoretischen Erwartungen eigentheoretische Motivatoren entstehen, um diese Erwartungen zu erfüllen. Die rekonstruierte Orientierung an Selbstwirksamkeitserfahrungen lässt sich vor dem Hintergrund bereits erzielter Erfolge betrachten, die zu weiteren Erwartungen mit wachsenden Anforderungen leiten. Hierbei deutet sich an, dass die Gelegenheiten Selbstwirksamkeitserfahrungen zu machen, eigenaktiv geschaffen werden. Die handlungsleitenden Orientierungen sind demnach motivational an dem Erleben von Selbstwirksamkeit orientiert, zugleich rekurren diese auf Vorerfahrungen und schaffen Zugriffsmöglichkeiten sobald Opportunitäten emergieren. Etwas zugespitzter könnte man sagen, dass eigenaktiv Arenen geschaffen werden, sobald dies möglich ist, um Selbstwirksamkeit durch die Erreichung eigener (Bildungs-)Ziele zu erleben.

Ähnliches ließ sich auch für die handlungsleitenden Orientierungen des Idealtypus „Selbstwirksamkeit durch soziale Distinktion“ rekonstruieren. Bedeutsam ist hierbei die Internalisierung von Handlungserwartungen. Diese Erwartungen, wie auch die wahrgenommene Alterität zur Lebenswirklichkeit und die daraus resultierende Orientierung an Selbstwirksamkeitserfahrungen durch die Konstruktion und Bestätigung von Alterität, werden in Motivatoren übersetzt. Vor dem Hintergrund der soziokulturellen Lage innerhalb des jeweiligen Lebensumfeldes werden Lerngelegenheiten eigenaktiv geschaffen, gestaltet und genutzt. Deren Ausformung und Situierung im formalen oder non-formalen Setting zeigt sich als von der wahrgenommenen Antinomie geprägt. Pointierter formuliert, entsteht die Motivation sich zu bilden erst durch die wahrgenommene Alterität.

Für die Orientierungen der Idealtypen „Auftragserfüllung bedingt Selbstwirksamkeit“ und „Anpassung zur Überwindung von Alterität“ ließen sich hingegen externale Erwartungen als prägend rekonstruieren. So formulieren, wie bereits dargelegt, signifikante Andere im Falle des Idealtypus „Auftragserfüllung bedingt Selbstwirksamkeit“ konkrete Zielebenen innerhalb des formalen Settings. Homologien zeigen sich diesbezüglich auf der expliziten Ebene in der Hervorhebung der Ernsthaftigkeit der Anstrengung durch die Beforschten. Bei Beforschten, deren Orientierungen ganz oder teilweise diesem Typus zuordenbar sind, deutet sich als Motivation die Herstellung oder der Erhalt des positiven Verhältnisses zu den Bezugspersonen an. Zuspruch und Lob sind in diesem Zusammenhang zu nennen. Die Opportunitäten für Selbstwirksamkeitserfahrungen, die auf formellen Prozessen basieren, werden demnach external initialisiert. Hierbei deutet sich an, dass wachsende Komplexität innerhalb des formalen Settings die Opportunität zu weiteren positiven Erfahrungen impliziert. Etwas zugespitzter lässt sich sagen, dass Erwartungserwartungen im Zusammenhang mit der Erfüllung von Aufträgen bestehen, die im Zusammenhang mit Bildung situiert sind – aber theoretisch nicht sein müssen.

In veränderter Form lässt sich dies auch für handlungsleitende Orientierungen des Typus „Anpassung zur Überwindung von Alterität“ rekonstruieren, nur dass hierbei eine von konkreten Personen repräsentierte Zielgesellschaft die Möglichkeit bietet, Anerkennung zu erhalten. Motivatoren emergieren in diesem Sinne aus dem Zuspruch und der Bestätigung der sukzessiven Auflösung von Alterität. Diese zeigen sich von Opportunitäten geprägt. Auch hierbei könnte man pointierter formulieren, dass die Motivation aus der Überwindung von Alterität entsteht. Die Erwartungserwartungen, dass hierzu Bildungspartizipation probat erscheint, entstehen aus dem Zusammenspiel des Typs und konkreten Personen.

Internale und externale Einflüsse interagieren

Das sechste Ergebnis der vorliegenden Studie besteht darin, dass eine subtile Kombination internaler und externaler Faktoren die Beforschten orientiert, an Lern- und Bildungsprozessen des formalen und non-formalen Settings zu partizipieren. Das Zusammenspiel der Faktoren, die Interaktion zwischen der Person und ihrem sozialen Umfeld, führt zu Impulsen, die als prozessinitiiert rekonstruiert werden können. Hierbei deutet sich hinsichtlich der Orientierungen des Idealtypus „Selbstwirksamkeit durch Selbstrelationierung“ abermals eine Besonderheit an, da sich rekonstruieren lässt, dass die selbst geschaffenen Möglichkeiten für Selbsterfolgserfahrungen aus einem Zusammenspiel von einerseits internalen Zielsetzungen, als auch durch externe Opportunitäten geprägt sind. Hinsichtlich dieser deutet sich eine eigentheoretische und flexible In-Wertsetzung und Nutzung an. Im Gegensatz dazu orientieren sich die externalen Einflüsse im Falle des Typus „Auftragserfüllung bedingt Selbstwirksamkeit“ am weniger flexiblen formalen Setting. Jedoch deutet sich auch hierbei die Nutzung von Opportunitäten an. Die handlungsleitenden Orientierungen, die zur Interaktion zwischen internalen und externalen Einflüssen führen, lassen sich diesbezüglich vor dem Hintergrund der Beziehungsebene zu den signifikanten Anderen rekonstruieren. Auch im Falle des Idealtypus „Selbstwirksamkeit durch soziale Distinktion“ deutet sich eine subtile Form der Interaktion zwischen internalen und externalen Einflüssen an. Hierbei lässt sich die Konstruktion und Bestätigung von sozialer Distinktion als zirkulärer Prozess deuten. Dies gilt, wenn auch in umgekehrter Art und Weise, auch für handlungsleitende Orientierungen des Idealtypus „Anpassung zur Überwindung von Alterität“. Wahrgenommene Alterität wird partiell aufgelöst, Rückmeldungen der umgebenden Gesellschaft und Opportunitäten führen zu einer beständigen Interaktion. Pointiert könnte man dies so formulieren, dass die Bildungspartizipation von einer subtilen Interaktion von Faktoren bedingt ist, die je nach Idealtyp stärker auf der internalen oder externalen Ebene situiert sind.

6.2 Diskussionen der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der vorliegenden Studie zu handlungsleitenden Orientierungen erwartungswidrig bildungserfolgreicher männlicher Lernender in Risikolebenslagen und erweiterten Risikolagen vor dem Hintergrund des zu Beginn der Arbeit (vgl. Kapitel 1) entfaltenen Kontextes diskutiert. Ausgehend von der sich ab den 1960er Jahren vollziehenden Bildungsexpansion hat sich auch die Partizipation an Lern- und Bildungsange-

boten ausgeweitet. Die damit verbundene Hoffnung auf eine Aufhebung der Bildungsdisparitäten oder zumindest eine Angleichung der Chancen benachteiligter Gruppen erfüllte sich jedoch nur teilweise (vgl. Kapitel 2). Der diesbezügliche Forschungsstand ist in Kapitel 3 näher ausgeführt. In Kapitel 5 wurden vier Idealtypen an Orientierungen vorgestellt, die sich aus den unterschiedlichen Kombinationen der zwei rekonstruierten Dimensionen Erwartungen an Erträge von Bildungserfolg und prozessinitiiierenden Impulse ergeben. Zwischen diesen Dimensionen spannen sich Imaginationen von Prozessen erfolgreichen Lernens bei erwartungswidrig bildungserfolgreichen männlichen Heranwachsenden in Risikolebenslagen und erweiterten Risikolagen auf, die rekonstruiert werden konnten. Dementsprechend liefern die Ergebnisse der Studie Kenntnisse zu den handlungsleitenden Orientierungen, die sich bezüglich der erwarteten Erträge von Bildungserfolg und initiiierenden Impulse der Partizipation an Lern- und Bildungsprozessen bei erwartungswidrig bildungserfolgreichen männlichen Heranwachsende in Risikolebenslagen und erweiterten Risikolagen rekonstruieren ließen. Die im vorausgehenden Teilkapitel 6.1 gegebene Zusammenfassung stellt den Umgang mit Risikolebenslagen und erweiterten Risikolagen sowie die Bedeutung wahrgenommener Alterität in den Mittelpunkt. Die Ergebnisse werden im Folgenden vor dem Hintergrund theoretischer Annahmen und empirischer Befunde zur Bildungsbenachteiligungsforschung diskutiert, denn die Frage, wie eine erfolgreiche Partizipation an Lern- und Bildungsangeboten trotz einer vergleichsweise schlechten Ausgangslage möglich ist, lenkt den Fokus auf das Zusammenspiel von Bildungsaspiration (Teilkapitel 6.2.1), auf die eigene Motivation (Teilkapitel 6.2.2) und die Lernsituation (Teilkapitel 6.2.3).

6.2.1 Bildungsaspiration als Grundlage vorweggenommener Bildungsentscheidungen

Eine prominente Rolle im Diskurs über Bildungsdisparitäten kommt den Bildungsaspirationen zu. Die soziogenetischen Spuren zur Bildungsaspiration signifikanter Anderer (vgl. Teilkapitel 5.4.1), zur Bedeutsamkeit wahrgenommener Alterität (vgl. Teilkapitel 5.4.2) und die Ergebnisse zu den Erwartungen von signifikant Anderen heben die Bedeutsamkeit der Einflussnahme Anderer für die rekonstruierten handlungsleitenden Orientierungen hervor. Vor dem Hintergrund der dargelegten Fragestellung vorliegender Studie, wie eine erfolgreiche Partizipation an Lern- und Bildungsangeboten trotz einer vergleichsweise schlechten Ausgangslage möglich ist, stellt sich also die Auseinandersetzung mit empirischen Erkenntnissen der Bildungsaspirationsforschung als zielführend dar. Die Befunde und Theorien dieser setzen sich mit der Einflussnahme von bedeutsamen Anderen auf die Bildungsentschei-

dung des Subjekts auseinander. Vor dem Hintergrund der rekonstruierten handlungsleitenden Orientierungen erwartungswidrig bildungserfolgreicher männlicher Lernender stellen diese eine bereichernde Perspektive dar, wie Bildungsentscheidungen getroffen werden.

Dem Rational-Choice Model von Boudon (1974) und den Weiterentwicklungen von Erikson und Jonsson (1996) und Breen und Greenthorpe (1997) liegt die Annahme zugrunde, dass sich die Bewertung jeder Bildungsoption durch eine Formel ausdrücken lässt, in der sich der Erwartungsnutzen eines spezifischen Bildungsweges aus dem Zusammenspiel von subjektiver Erwartung der erfolgreichen Absolvierung des gewählten Bildungsweges und den erwarteten Kosten berechnen lässt (vgl. Stocké 2010, S. 77 f.). Diese Modelle basieren auf der Annahme, dass die Eltern für ihre Kinder rationale Entscheidungen vor dem Hintergrund der eigenen Sozialisation und Werthaltung treffen. Im Zentrum dieser Theoriemodelle stehen demnach ökonomische Erwartungserwartungen. So betrachten Eltern nach dem Modell von Boudon die Vor- und Nachteile einer Partizipation ihres Kindes an höherwertigen Lern- und Bildungsangeboten im Sinne einer Investitionsentscheidung (vgl. Boudon 1974, S. 51). Auch in vorliegender Studie weisen soziogenetische Spuren auf eine realistische oder idealistische Bildungsaspiration der Eltern hin (vgl. Teilkapitel 5.4.1). Als diesbezüglich wesentliche Entscheidungsfaktoren hebt Boudon (ebd.) die Bildungsrendite, die Investitions- und Opportunitätskosten und die Sozialisation im Elternhaus hervor. Diese Faktoren führen nach Boudon zu sozialen Ungleichheiten der Bildungspartizipation. Folgt man dem Rational-Choice Ansatz zur Bildungsaspiration, erscheint der Begriff der Kosten-Nutzen-Abwägung als zentral. Kosten werden, wie bereits ausgeführt, in direkte Kosten für die Bildungspartizipation und Opportunitätskosten unterschieden. Um den Einfluss bezüglich der Kosten von Bildungsabschlüssen zu beantworten, unterscheidet Boudon (1974, S. 29-31) die primären und sekundären Effekte. Als primäre Effekte werden diejenigen Einflüsse zusammengefasst, die aus dem Sozialstatus der Herkunftsfamilie resultieren und direkten Einfluss auf die Schulleistungen haben. Sekundäre Effekte stellen die Einflüsse der Herkunftsfamilie auf Bildungsentscheidungen dar, die bei vergleichbaren Schulleistungen getroffen werden. Erklärungsmodelle, die sich auf die primären Effekte beziehen (vgl. Boudon 1974, S. 29-31), gehen von einer Beeinflussung des Lernfortschritts und damit der realistischen Bildungsaspiration durch die Ausstattung mit kulturellem, humanem, sozialem und ökonomischem Kapital aus, das je nach Herkunftsfamilie unterschiedlich ausgeprägt ist (vgl. Bourdieu 1977). Je geringer der sozioökonomische Status einer Herkunftsfamilie ist, desto geringer ist auch die kulturelle Ausstattung derselben und desto gravierender sind die Beschränkungen des Kindes hinsichtlich der Erwerbsperspektive höherwertiger

Bildungsabschlüsse. Zudem wird von einem von der sozialen Herkunft beeinflussten, differenter Umgang mit dem vorhandenen Kapital ausgegangen. Diesbezügliche quantitative Studien erheben dazu jeweils die Ausstattung der Herkunftsfamilie, während die vorliegende Studie die handlungsleitenden Orientierungen der Heranwachsenden rekonstruierte. Auch in diesen Befunden zeigte sich, dass Kosten und Nutzen in Betracht gezogen, Investitionen getätigt werden. Da jedoch die eigentlichen Betroffenen im Fokus stehen, konnte ein differentes Verständnis von Kosten und Nutzen rekonstruiert werden, das nicht in einem direkten Zusammenhang mit dem ökonomischen Status der Herkunftsfamilie steht. Die Denkmuster der Heranwachsenden entsprechen also nicht denen der Eltern. In den soziogenetischen Spuren deuten sich sowohl idealistische als auch realistische Bildungsaspiration der Elterngeneration an (vgl. Teilkapitel 5.4.1). Im Kontakt zu bildungsaffinen signifikanten Anderen scheinen die Betroffenen Alterität zu ihrer Lebenswirklichkeit (vgl. Teilkapitel 5.4.2) wahrzunehmen. Erwartungen an Erträgen von Bildungserfolg (vgl. Teilkapitel 4.3) unterliegen jedoch einer subjektiven Wahrnehmung. Kosten und Erwartungsnutzen bestehen hier nicht in monetären Investitionen und Zugewinnen und sind damit nicht an den sozialen Status der Familie rückgebunden, noch sind sie negativ im Sinne einer Verknappung von zur Verfügung stehenden Ressourcen nach einer getätigten Investition konnotiert. Alle Idealtypen orientieren sich an einer Verbesserung der prägenden Lebensverhältnisse, weil die gegenwärtigen als unangenehm betrachtet werden, jedoch ohne eine wesentliche monetäre Komponente. Um dies zu erreichen, dient Bildung als Ermöglichungsstruktur. Die Partizipation an Lern- und Bildungsoportunitäten stellt in diesem Sinne aus der Perspektive der Lernenden keine rein ökonomische Kostenperspektive dar, der ein ausschließlich ökonomischer Nutzen zugordnet wird, sondern vorrangig eine aus sozialen Kosten und sozialem Nutzen. Die ökonomische Perspektive ist demnach einer sozialen nachgeordnet. Damit erweitern die Ergebnisse der vorliegenden Studie die vorherig ausgeführten theoretischen Rational-Choice Ansätze um eine primär soziale Kosten-Nutzen-Abwägung aus Sicht der Heranwachsenden. Wie auch in den ausgeführten Modellen werden Kosten in einer Währung beglichen, Nutzen in einer Währung gemessen. Diese vorrangigen sozialen Kosten bestehen dahingehend in allen vier Idealtypen aus der Anstrengung, einen Zustand zu beenden und einen anderen herbeizuführen. Als zentraler Befund konnte hierbei der soziale Nutzen der *Anerkennung* rekonstruiert werden. Auf empirischer Ebene zeigte sich dies als Zufriedenheit und Stolz auf das Erreichte aber auch Wertschätzung, Zuspruch und Lob durch signifikante Andere. Hierbei beeinflussen die unterschiedlichen Aspekte, die sich als soziale Anerkennung zusammenfassen lassen, den Transfer in unterschiedliche *Währungen*, also was investiert, aber auch erwartet wird.

Die ökonomische Perspektive ist hierbei der sozialen nachgeordnet. In diesem Zusammenhang verweisen Lichtenfeld und Gniewosz (2018, S. 203) darauf, dass „im Jugendalter das leistungsbezogene und soziale Selbstkonzept zunehmend an Bedeutung“ gewinnt und sich Jugendliche sehr stark von den Meinungen von Bezugspersonen in ihrer Selbstwahrnehmung beeinflussen lassen.

Alle vier Idealtypen orientieren sich an der Erfüllung von Aufträgen, die an Erwartungen, beziehungsweise Erwartungserwartungen an Erträge von Bildungserfolg gekoppelt sind. Der Idealtyp „Selbstwirksamkeit durch Selbstrelationierung“ orientiert sich, um im Duktus des entfalteten Theoriediskurses zur Bildungsaspiration in der Tradition von Boudon (1974) zu bleiben, am sozialen Nutzen der *Anerkennung* durch Selbstwirksamkeitserwartungen, für die ein internaler Auftrag besteht. Hierzu dient der interne Motivator der Selbstrelationierung als prozessinitiierender Impuls. Sowohl das non-formale als auch das im Überschneidungsbereich von non-formalem und formalem angesiedelte Setting bilden den Hintergrund, vor dem Imaginationen von Prozessen erfolgreichen Lernens dieses Typs entfaltet werden. Dementsprechend konnte fallübergreifend hierbei als *Währung* das soziale Engagement rekonstruiert werden. Pointierter formuliert könnte man sagen, dass das Bedürfnis sich selbst als wirksam zu erleben so stark ist, dass geeignete Gelegenheiten gesucht werden, in denen soziales Engagement dieses Erleben ermöglicht, wobei sich die Wirksamkeit selbst zugesprochen wird.

Erwartungen an die Erträge von Bildungserfolg bestehen bei Personen, die Orientierungen des Idealtypus⁸³ „Selbstwirksamkeit durch soziale Distinktion“ aufweisen, in der Erfüllung internaler Aufträge. Diese orientieren sich am sozialen Nutzen der *Anerkennung* durch Selbstwirksamkeitserwartungen. Im Unterschied zu Personen, die Orientierungen des Idealtypus „Selbstwirksamkeit durch Selbstrelationierung“ aufweisen, die eigenaktiv die Zielebene und deren Erreichung definieren, orientieren sich diese vielmehr an der Bearbeitung wahrgenommener Alterität. Prozessinitiierende Impulse stellen hierbei die Konstruktion und Bestätigung sozialer Distinktion dar. Zwischen diesen beiden Dimensionen spannen sich Imaginationen von Prozessen erfolgreichen Lernens auf, die demnach durch Selbstwirksamkeitserwartungen geprägt werden, welche ihrerseits durch die Konstruktion und Bestätigung sozialer Distinktion ermöglicht werden. Der Nutzen besteht in diesem Sinne in der Anerkennung, welche in der *Währung* der Habitustransformation (vgl. *Bildungsdisparitäten und (ethnisch) bedingte Habitustransformation* in Teilkapitel 3.3.3) gemessen wird. Zugespitzter formuliert könnte

83 An dieser Stelle soll noch einmal darauf verwiesen werden, dass die Idealtypen keine eindeutige Abbildung der unterschiedlichen Fälle darstellen, sondern sich in diesen überlagern.

man sagen, dass die wahrgenommene Alterität zu einem bestimmten Zeitpunkt dazu führt, dass der Habitus bewusst korrigiert wird.

Im Gegensatz zu den von der Erfüllung internaler Aufträge gekennzeichneten Idealtypen orientieren sich die nachfolgenden an externalen Aufträgen, also Erwartungserwartungen, die durch Interaktion mit einer umgebenden Gesellschaft entstehen. Im Unterschied zu den vorausgehenden Typen orientieren sich Personen, die Orientierungen des Idealtypus „Auftragserfüllung bedingt Selbstwirksamkeit“ aufweisen, im Sinne des sozialen Nutzens an der *Anerkennung* durch die Übernahme externaler, gesellschaftlich formulierter formaler Auftragserfüllung. Hierbei konnte fallübergreifend der Leistungsgedanke (vgl. *Bildungsdisparitäten und Selbstwahrnehmung Lernender* in Teilkapitel 3.2.3) als *Währung* rekonstruiert werden. Dieser dient auch dem Nachweis der Erfüllung gegenüber den externalen Auftraggebern, sofern dies nicht durch formale Zertifikate erfolgen kann. Prozessinitiiierende Impulse werden durch internale Motivatoren orientiert, hier durch Selbstwirksamkeitserwartungen. Etwas zugespitzter könnte man dies so formulieren, dass Anstrengung und Zuverlässigkeit eine gewichtige Rolle innerhalb des komplexen Geflechts der Erwartungserwartungen zur Bildungspartizipation einnehmen.

Nicht von internalen, sondern von externalen Motivatoren werden die Impulse zur Partizipation an Lern- und Bildungsangeboten des Idealtypus „Anpassung zur Überwindung von Alterität“ initiiert. Als prozessinitiiierend konnte hierbei die Orientierung an der Überwindung wahrgenommener Alterität rekonstruiert werden, während auf der Dimension des sozialen Nutzens, also der Erwartungen an Erträge von Bildungserfolg, die *Anerkennung* durch Anpassung rekonstruiert werden konnte. Die Imaginationen von Prozessen erfolgreichen Lernens von Personen, die Orientierungen dieses Typus aufweisen, bestehen damit in der Überwindung von Alterität durch die Übernahme bildungsgesellschaftlicher Normen und der daraus folgenden Anpassung an gesellschaftliche Standards. Die *Währung* stellt in diesem Sinne die Angleichung der eigenen Biografie an die eben erwähnten gesellschaftlichen Standards einer Bildungsgesellschaft dar. Pointierter formuliert könnte man sagen, dass wahrgenommene Alterität vermindert oder aufgelöst wird, indem Bildungsaffinität in die eigene Biografie implementiert wird.

In den Rational-Choice Modellen von Boudon (1974), Erikson und Jonsen (1996) und Breen und Greenhorpe (1997) basiert der Erwartungsnutzen auf der Annahme unterschiedlicher Bildungsrenditen durch die Elterngeneration. Dies zeigen die Befunde in unterschiedlicher Weise für Personen, die Orientierungen von drei der vier Idealtypen ausweisen, nicht aber für Orientierungen des Typus „Selbstwirksamkeit durch Selbstrelationierung“, die, wie in Teilkapitel 5.2.1 bereits dargelegt, durch internale Motivatoren ausgelöste

internale Aufträge erfüllen. Die in der Studie identifizierten soziogenetischen Spuren deuten aber auch darauf hin, dass die Bildungsaspiration signifikanter Anderer (vgl. Teilkapitel 5.4.1) und wahrgenommene Alterität zu bildungsaffinen signifikanten Anderen oder der umgebenden Mehrheitsgesellschaft (vgl. Teilkapitel 5.4.2) komplexere Auswirkungen besitzt, als in den bisher dargelegten Theoriemodellen in der Tradition von Boudon postuliert wird. Diesbezüglich erscheinen die Theoriemodelle zur Bildungsaspiration von Sewell et al. (1969, 1976) und Becker (2010), die auf den Überlegungen Hallers (1968) basieren, als anschlussfähig. Haller betrachtet Bildungsaspiration im Sinne Lewins (1939) als teilweise beeinflusst durch Erwartungen signifikanter Anderer:

„It would be far less confusing if the word “expectation” were used only for those things alter wants of ego. Reference group and significant-other influences on goal-orientations are coming to be focuses of research“ (Haller 1968, S. 484, Hervorheb. im Original).

Das hierauf basierende Wisconsin-Modell von Sewell et al. (1969, 1976) erklärt die Entstehung von Bildungsaspiration von Kindern dementsprechend beeinflusst durch die sozioökonomische Lage der Familie, den eignen kognitiven Fähigkeiten, den eigenen schulischen Leistungen sowie dem Einfluss signifikanter Anderer wie Peers oder professionell Tätigen. Die Vorstellungen der Eltern zur Bildungskarriere ihrer Kinder werden wiederum von ihrer eigenen Sozialisation geprägt. Umgekehrt wird die Bildungsaspiration der Kinder von der der Elterngeneration geprägt und von signifikanten Anderen beeinflusst. Eine Erweiterung des Wisconsin-Modells stellt das Modell von Becker (2010) dar, welches die Determinanten und die Umsetzung von Bildungsaspiration in den Blick nimmt. Wie auch im Wisconsin-Modell findet sich die Werthaltung der Elterngeneration dabei im Konzept des „kulturellen Kapitals“ nach Bourdieu (1983) wieder, während der Einfluss von signifikanten Anderen dem Konzept des „sozialen Kapitals“ zugeschlagen wird. Becker unterscheidet hierbei erstens die Entstehung von idealistischer und realistischer Bildungsaspiration und zweitens die Umsetzung der realistischen Bildungsaspiration in Bildungsergebnisse (vgl. Becker 2010, Becker und Gresch 2016). Idealistische Aspirationen werden hierbei als von Werten geprägt und zeitlich relativ dauerhaft betrachtet. Ihnen zeitlich nachgelagert sind die realistischen Aspirationen, die auf den idealistischen Aspirationen fußen, „jedoch fließen hier auch die Einschätzungen über Restriktionen und Opportunitäten bezüglich verschiedener Bildungsalternativen ein“ (Becker 2010, S. 16). Hierbei greift Becker die Differenzierung des Aspirationsbegriffes auf, die von Lewin (1939) vorgeschlagen und von Haller geschärft wurde:

„Because Lewin’s word „real“ seems somewhat more definite than the phenomena to which it refers, I have usually called these „realistic“ and „idealistic.“ “ (Haller 1968, S. 484, Hervorheb. im Original).

Die idealistische Aspiration bezieht sich auf einen angestrebten Bildungsabschluss, der jedoch begrenzende Einflüsse nicht in den Blick nimmt. Es sind also Bildungswünsche, die die Realisierungsoptionen nicht einbeziehen. Im Gegensatz dazu betrachtet die realistische Aspiration Bildungsabschlüsse vor dem Hintergrund der Realisierbarkeit unter den gegebenen Rahmenbedingungen. In vorliegender Studie konnten soziogenetische Spuren (vgl. Teilkapitel 5.4.1) identifiziert werden, die auf eine realistische Aspiration verweisen. Einerseits deutet sich Adaption externaler elterlicher Bildungsaspiration an, andererseits jedoch die auch Abgrenzung ihr gegenüber. In diesem Zusammenhang konnte auch eine gegenteilige Orientierung rekonstruiert werden, die tentativ auf den *nachteiligen* Erfahrungen der Elterngeneration basiert. Soziogenetische Spuren deuten in diesem Sinne darauf hin, dass optionale Alternativen zur Bildungspartizipation der Bezugspersonen erwogen und genutzt werden, wenn aus der Perspektive der Heranwachsenden die Bezugspersonen nicht umsetzen konnten, was sie anstrebten, Arbeitsmarkttrenditen nicht erzielt und der Statuserhalt nicht realisiert werden konnte.

Im Folgenden wird das Anreicherungspotenzial für den Diskurs zur Bildungsaspiration in der Tradition des Wisconsin-Modells von Sewell et al. (1969, 1976) durch die rekonstruierten handlungsleitenden Orientierungen der vier Idealtypen skizziert. Im Falle von Personen, die Handlungsleitende Orientierungen des Idealtypus „Selbstwirksamkeit durch Selbstrelationierung“ aufweisen, kann diese Beeinflussung als gegeben, wenn auch nicht im Sinne einer nachhaltigen oder prägenden Wirkung gesehen werden. Wie bereits dargelegt, ist es ein Merkmal des Idealtypus, dass die Selbstrelationierung als internaler Motivator rekonstruiert werden konnte. Die eigenaktive Festlegung des angestrebten Ertrags von Bildung, die Selbstwirksamkeitserwartung, kann sicherlich als durch die Lebensbedingungen und Akteure beeinflusst angesehen werden. Zugleich entziehen sich Personen, die Orientierungen dieses Typus aufweisen, diesem Einfluss auf die Bildungsaspiration. Vor diesem Hintergrund ist auch die in Kapitel 5 näher ausgeführte Sonderrolle zu betrachten. Während im Modell von Becker (2010) demnach die realistische Aspiration, die auf der idealistischen Aspiration fußt, von Einschätzungen über Restriktionen und Opportunitäten beeinflusst wird, zeigen handlungsleitende Orientierung dieses Idealtypus eine Entkopplung. Pointierter formuliert: für Personen dieses Idealtyps ist eine realistische Bildungsaspiration nicht notwendig, da die idealistische bereits vollkommen ausreicht.

Im Gegensatz dazu kann bezüglich der handlungsleitenden Orientierungen, die dem Idealtypus „Auftragserfüllung bedingt Selbstwirksamkeit“ zu-

ordenbar sind, eine Anschlussfähigkeit an das Wisconsin-Modell und das Modell von Becker gesehen werden. Wie bereits ausgeführt, orientieren sich Personen, die Orientierungen dieses Typus aufweisen, an der Übernahme gesellschaftlich formulierter formaler Auftragserfüllung und damit an den externalen Aufträgen signifikanter Anderer. Diese signifikanten Anderen scheinen einen Orientierungsverlust hinsichtlich des eigenen Bildungsabschlusses erfahren zu haben, jedoch bildungsaspirativ zu agieren (vgl. Teilkapitel 5.4.1). Anreicherungspotenzial besteht theoriegeleitet dahingehend, dass sowohl hinsichtlich der idealistischen als auch realistischen Bildungsaspiration die Komponente der Autorität im Material eine gewichtige Rolle einnimmt und bis hin zur unreflektierten Übernahme von Werten geht (vgl. Teilkapitel 5.2.2). Formuliert man dies sehr zugespitzt, sind idealistische und realistische Aspiration von der attestierten Autorität signifikanter Anderer abhängig und beziehen sich auf die Bildungspartizipation, müssten dies jedoch nicht.

Für die handlungsleitenden Orientierungen, die dem Idealtypus „Selbstwirksamkeit durch soziale Distinktion“ zuordenbar sind, ließ sich ebenfalls eine Anschlussfähigkeit konstatieren, jedoch mit einem veränderten Fokus. Sewell et al. (1969, 1976) als auch Becker (2010) betrachten die Bildungsaspiration des Heranwachsenden als von der sozioökonomischen Lage der Familie, den eignen kognitiven Fähigkeiten und schulischen Leistungen sowie dem Einfluss signifikanter Anderer wie Peers oder professionell Tätiger beeinflusst. Im Zentrum steht also die Bildungsaspiration, die durch umgebende Faktoren beeinflusst wird. Für die handlungsleitenden Orientierungen dieses Idealtypus ließ sich eine Bearbeitung von Alterität rekonstruieren, bei der das Akzidens in der Wahrnehmung von Bildung als geeignetes Mittel besteht. In diesem Sinne beeinflusst die jeweilige Werthaltung der Eltern die Bildungsaspiration nicht im eigentlichen Sinne, sondern wirkt induzierend als Gegenhorizont zur Konstruktion und Bestätigung sozialer Distinktion. Pointiert formuliert könnte man demnach sagen, dass sich idealistische und realistische Bildungsaspiration in einem Spannungsfeld zwischen der Distinktion zum familiären Umfeld („Othering“) und der Annäherung an einen angestrebten Habitus (vgl. Teilkapitel 3.3.3) entfaltet.

Für handlungsleitende Orientierungen, die dem Idealtypus als auch „Anpassung zur Überwindung von Alterität“ zuordenbar sind, zeigte sich Vergleichbares. Auch in diesem Falle wird Bildung zufällig als geeignetes Mittel der Bearbeitung von Alterität wahrgenommen, da die umgebende Gesellschaft eigentheoretisch mit Bildung konnotiert wird. Wie auch bezüglich der handlungsleitenden Orientierungen des vorausgehenden Typus induziert die umgebende Gesellschaft die Bildungsaspiration *pars pro toto*. Eine Differenzierung in idealistische und realistische Aspiration entfällt, da mit der Anpas-

sung als Erwartung an Erträge aus Bildungserfolg bereits die Bildungsteilhabe ausreichend erscheint. Pointiert formuliert, ist die Bearbeitung von wahrgenommener Alterität so wirkmächtig, dass Aspiration schon die eigentheoretische Überwindung der Alterität impliziert.

Zusammenfassend lassen sich demnach die ausgeführten Theoriemodelle zur Entwicklung von Bildungsaspiration ergänzen. Für die spezielle Gruppe der erwartungswidrig bildungserfolgreichen männlichen Heranwachsenden, deren Lebenswirklichkeit von Risikolebenslagen und erweiterten Risikolagen gekennzeichnet ist und die damit eine vergleichsweise schlechte Ausgangslage zur Partizipation an Lern- und Bildungsangeboten haben, stellen die Selbsterfolgserwartung und die damit verbundene Anerkennung das prägende Momentum dar. Das Emergieren von Bildungsaspiration zeigte sich von der wahrgenommenen Bildungsaspiration der Eltern sowie der Alterität zu als bildungsaffin wahrgenommenen signifikanten Anderen geprägt. Diese ermöglichen Imaginationen von Prozessen des erfolgreichen Lernens. Kosten und Nutzen unterliegen jedoch einer differentiellen Betrachtungsweise, als dies die Befunde zur elterlichen Bildungsaspiration nahelegen. Die rekonstruierten handlungsleitenden Orientierungen dieser Beforschten, denen die Forschung zu Bildungsdisparitäten eigentlich eine hohe Eintretenswahrscheinlichkeit einer Bildungsbenachteiligung attestiert, verweisen also auf das Emergieren von Bildungsaspiration, geprägt durch das Selbstbild im Kontext der umgebenden Gesellschaft. Daher werden im anschließenden Teilkapitel 6.2.2 die Befunde vorliegender Studie von dem Hintergrund der sozialkognitiven Forschung zur Selbstwirksamkeitserwartung diskutiert.

6.2.2 *Umgang mit Risikolebenslagen und Selbstwirksamkeitserfahrung*

Einen der zentralen Befunde vorliegender Studie stellt die Rolle der Selbstwirksamkeitserwartung für die Entwicklung von Bildungsaspiration dar (vgl. Teilkapitel 6.2.1). Vor dem Hintergrund dieses Befundes erscheint somit die Auseinandersetzung mit empirischen Erkenntnissen der sozialkognitiven Forschung zur Selbstwirksamkeitserwartung als bereichernd. Der sozialkognitiven Theorie (vgl. Bandura 1982, 1997) folgend, werden aktionale, emotionale, motivationale und kognitive Prozesse durch Überzeugungen gesteuert, die in outcome expectancies und perceived self-efficacy unterschieden werden (vgl. Hohmann und Schwarzer 2009, S. 61). Während die Handlungsergebnis-Erwartung (outcome expectancies) die Erwartung der Konsequenzen subjektiven Handelns bezeichnet, bezieht sich die Selbstwirksamkeitserwartung (perceived self-efficacy) auf eine Wahrnehmung der subjektiven Handlungskompetenz:

„Perceived self-efficacy affects people's choice of activities and behavioral settings, how much effort they expend, and how long they will persist in the face of obstacles and aversive experiences. The stronger the perceived self-efficacy, the more active the coping efforts.“ (Bandura und Adams 1977, S. 287 f.)

Dementsprechend beeinflusst die Selbstwirksamkeitserwartung nicht nur das Vertrauen einer Person in die eigenen Fähigkeiten schwierige Situationen zu meistern, sondern auch auftretende Schwierigkeiten durch vermehrte Anstrengungen und Beharrlichkeit zu bewältigen und erfolgreich das gesetzte Ziel zu erreichen. Warner (2019) verweist darauf, dass Personen mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung davon überzeugt sind, ihre Umwelt aufgrund eigener Kompetenzen beeinflussen zu können und daher komplexere Aufgaben eher anzugehen und mit mehr Ausdauer zu verfolgen als es Personen mit geringerer Selbstwirksamkeitserwartung tun, welches sich auf die Leistung insgesamt auswirkt. Personen mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung müssen jedoch nicht in gleichem Maße über Fähigkeiten, Konsequenzerwartung, Optimismus, Selbstwert und Fähigkeitsselbstkonzept verfügen, es können auch geringe Fähigkeiten mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung einhergehen und umgekehrt (vgl. Warner 2019, S. 1). Die zentrale Komponente wahrgenommener Selbstwirksamkeit ist somit die persönliche Einschätzung der verfügbaren Handlungsmöglichkeiten. Vor dem Hintergrund der Fragestellung der vorliegenden Studie stellt dies einen relevanten Perspektivenwechsel dar. Risikolebenslagen und erweiterte Risikolagen beeinträchtigen empirisch abgesichert die Handlungsoptionen aus einer externalen Betrachtungsweise. Demgegenüber zeigen die vorliegenden Befunde die internale Perspektive zu Selbstwirksamkeitserwartungen innerhalb der zur Verfügung stehenden Handlungsoptionen, also ohne eine vorweggenommene defizitorientierte Perspektive. Diesbezüglich zeigte sich eine überraschende, nicht erwartete Bildungsteilhabe, ob im formalen System, über non-formale Zertifizierung, gesellschaftliches Engagement oder besondere künstlerische Praxis. Untersuchungen zur Rolle der Selbstwirksamkeitserwartungen im spezifisch schulischen Kontext wurden bereits für Primarschulen (vgl. Helmke 1997, 1998), die Adoleszenz (vgl. Fend 1997, Schunk und Meece 2006), Sekundarschulen (vgl. Mittag et al. 2002, Yeo und Neal 2006) und den Übergang von der Sekundarschule zur Ausbildung (vgl. Zimmermann und Skrobnek 2015) durchgeführt. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass Selbstwirksamkeitserwartungen mit der schulischen Leistungsfähigkeit interagieren, jedoch im non-formalen und im Überschneidungsbereich des formalen mit dem non-formalen Setting angesiedelt sind. Motivations- und Volitionsphase sind demnach nicht (nur) vor dem Hintergrund des formalen Settings zu betrachten. Im Kontext des Umganges mit beeinträchtigenden Risikolebenslagen und erweiterten Risikolagen soll im Folgenden die genau-

ere Differenzierung von Schwarzer und Jerusalem (2002, S. 37) zur Selbstwirksamkeitserwartung in der Volitionsphase herangezogen werden. Besonders innerhalb dieser Phase, in der die Intention in konkretes und aufgabenbezogenes Handeln umgesetzt und Lernprozesse gegen Widerstände aufrechterhalten werden, zeigt sich das Anreicherungspotenzial der vorliegenden Befunde zu den handlungsleitenden Orientierungen männlicher Heranwachsender in Risikolebenslagen und erweiterten Risikolagen. Schwarzer und Jerusalem (2002, S. 37) unterscheiden die Überzeugung, eigene Widerstandskompetenzen zu besitzen (*resistance self-efficacy*), die Entwicklung einer zielführenden Strategie (*action self-efficacy*), die Fähigkeit Rückfällen vorzubeugen (*coping self-efficacy*) und letztendlich die Kompetenz, sich nach Rückschlägen zu erholen und wieder zielführend zu agieren (*recovery self-efficacy*). Die zentralen Ergebnisse lassen sich dieser Differenzierung innerhalb der Volitionsphase zuordnen, erweitern diese jedoch auch. Für Personen, die Orientierungen des Typs „Selbstwirksamkeit durch Selbstrelationierung“ aufweisen, konnte die Orientierung an der eigenaktiven Schaffung von Szenarien zur Erfahrung von Selbstwirksamkeit im formalen als auch im non-formalen Setting rekonstruiert werden. Wie bereits im Teilkapitel 6.2.1 ausgeführt, sind bei diesem Idealtyp die Imaginationen von Prozessen erfolgreichen Lernens von der Orientierung an der Selbstrelation gekennzeichnet. Eigenaktiv postulierte Ziele bieten demnach die Möglichkeit zur Selbstrelationierung. Im Sinne von Schwarzer und Jerusalem (2002, S. 37) handelt es sich also um eine willentliche Auswahl des Settings, in welchem bereichsspezifische Selbstwirksamkeitserwartung gemacht werden können. Hierbei sind internale Motivatoren prozessinitierend. Folgt man den Unterscheidungen von Schwarzer und Jerusalem (ebd.), ist der Idealtyp „Selbstwirksamkeit durch Selbstrelationierung“ dahingehend gekennzeichnet, dass die *resistance self-efficacy* die Entscheidung für das gewählte Setting beeinflusst. Wie bereits ausgeführt, ließ sich eine Orientierung an Erträgen von Bildungserfolg in Form von Selbstwirksamkeitserwartungen als Form der Erfüllung interner Aufträge rekonstruieren, die einer internen Verwertbarkeitslogik unterliegen. In diesem Sinne ist die Entwicklung einer zielführenden Strategie (*action self-efficacy*) nicht an ein bestimmtes Setting gebunden, wie auch die *coping self-efficacy* und die *recovery self-efficacy*. Vielmehr zeigt sich für Personen, die Orientierungen dieses Typus aufweisen, eine Entziehung von externalen Bewertungskriterien und Vorgaben, welche eine eigentheoretische Sonderrolle ermöglichen. Opportunitäten im formalen und non-formalen Setting werden genutzt und ein genuiner Raum geschaffen, in welchem Verschränkungen zwischen beiden Settings entstehen. Lern- und Bildungsprozesse werden von Personen, die Orientierungen des Idealtyps „Selbstwirksamkeit durch Selbstrelationierung“ aufweisen, also eigenaktiv

geschaffen und ausgestaltet, dienen dem kontrollierten Ausbau eigener Widerstandskompetenzen und dem Erfahren von Selbstwirksamkeit. Die soziale Dimension, der die gesellschaftlich dominierende Interpretation formeller Prozesse zugrunde liegt, wird zugunsten einer subjektiven Dimension neu interpretiert, die sich dem formalen Setting und seinen formellen Prozessen entzieht. Pointierter formuliert könnte man sagen, dass sich in der eigenaktiven Schaffung von genuinen Bildungsräumen eine Lösungsstrategie andeutet, die das Handicap der Risikolebenslage und erweiterten Risikolage umgeht und damit eine starke Bewältigungsstrategie darstellt. Ähnliches zeigte sich auch für Personen die Orientierungen des Idealtyps „Selbstwirksamkeit durch soziale Distinktion“ aufweisen. Im Unterschied zu Orientierungen des vorausgehenden Typs sind die prozessinitiiierenden Motivatoren jedoch external. Während Personen, die Orientierungen des Typs „Selbstwirksamkeit durch Selbstrelationierung“ aufweisen, aufgrund internaler Motivatoren Szenarien im formalen und non-formalen Setting schaffen, in denen Selbstwirksamkeitserfahrungen möglich sind und dazu auch Opportunitäten nutzen, wirken bei diesem Typus die externalen Motivatoren. Diese externalen Motivatoren (vgl. Teilkapitel 5.2.3) initiieren informelle Lern- und Bildungsprozesse in einem eigenaktiv geschaffenen non-formalen Setting, ebenfalls ein genuiner Raum. Betrachtet man dies vor dem Hintergrund der von Schwarzer und Jerusalem postulierten Unterscheidungen der Volitionsphase (2002, S. 37), besteht die Reaktion auf den externalen Impuls in der Entwicklung einer zielführenden Strategie, getragen von der *resistance self-efficacy*. Auf der Dimension der Erwartungen an Erträge von Bildungserfolg entsteht somit ein internaler Auftrag, der Orientierung an Erwartungen von Selbstwirksamkeitserfahrungen. Die Konstruktion und Bestätigung sozialer Distinktion eröffnet damit Opportunitäten der Selbstwirksamkeitserfahrung, die Imaginationen von Prozessen erfolgreichen Lernens gehen mit einer Habitustransformation einher. Soziale Distinktion stellt demnach eine hierarchisch geprägte Form der Selbstwirksamkeitserwartung dar. Die von Schwarzer und Jerusalem (2002, S. 37) unterschiedenen Ausprägungen der *self-efficacy* innerhalb der Volitionsphase, können auf Basis der Ergebnisse vorliegender Studie demnach um einen weiteren Aspekt erweitert werden, der, analog zu den von Schwarzer und Jerusalem (ebend.) geprägten Bezeichnungen, als ‚*doing self-efficacy*‘ bezeichnet werden kann. Diese Schaffung von Selbstwirksamkeitserwartung, die für die Idealtypen „Selbstwirksamkeit durch Selbstrelationierung“ und „Selbstwirksamkeit durch soziale Distinktion“ rekonstruiert werden konnte, könnte in eben erwähntes Schema von Schwarzer und Jerusalem eingefügt werden und den Beginn der Volitionsphase darstellen. Pointiert formuliert könnte man dies auch so ausdrücken, dass Personen, die Orientierungen der erwähnten Idealtypen aufweisen, Selbstwirksamkeitserfahrungen

in eigenaktiv gestalteten und genuinen Räumen machen. ‚Doing self-efficacy‘ ließe sich in diesem Sinne als eine Bewältigungsstrategie von beeinträchtigenden Lebensbedingungen deuten.

Im Unterschied zur Orientierung an internalen Aufträgen ließen sich für die Idealtypen „Auftragserfüllung bedingt Selbstwirksamkeit“ und „Anpassung zur Überwindung von Alterität“ handlungsleitende Orientierungen rekonstruieren, die auf der Erfüllung externaler Aufträge fußen. Wie bereits ausgeführt (vgl. Teilkapitel 5.2.2) sind dem Idealtypus „Auftragserfüllung bedingt Selbstwirksamkeit“ handlungsleitende Orientierungen in Form der Übernahme gesellschaftlich formulierter formaler Auftragserfüllung zuordenbar. Im Sinne Banduras (1997, 1982) stellen diese Übernahmen outcome expectancies dar. Dementsprechend steht die perceived self-efficacy dieses Typus im Zusammenhang mit einer genealogischen Komponente, in der eigenaktiven Einordnung in eine Familiennarration. Als prozessinitierende Impulse konnten für diesen Typ interne Motivatoren rekonstruiert werden. Die von Schwarzer und Jerusalem (2002, S. 37) unterschiedenen Aspekte der general perceived self-efficacy vollziehen sich in diesem Sinne vor dem Hintergrund der handlungsleitenden Orientierungen dieses Idealtypus im Modus der Auftragserfüllung. Diese beeinflusst vor allem die action self-efficacy, da, wie bereits in Teilkapitel 5.4.3 ausgeführt, Eltern und signifikante Andere strategisch-planend die Bildungspartizipation beeinflussen. Fallübergreifend zeigte sich im Material weiterhin eine Einflussnahme hinsichtlich der coping self-efficacy und recovery self-efficacy durch Interventionen. Zugespielter könnte man sagen, dass alle Teilbereiche der self-efficacy aus der Interaktion von Personen, die Orientierungen dieses Idealtyps aufweisen, mit den externalen Auftragserteilern erwachsen.

Demgegenüber sind dem Idealtypus „Anpassung zur Überwindung von Alterität“ handlungsleitende Orientierungen in Form der Überwindung von Alterität durch die Anpassung an wahrgenommene gesellschaftliche Standards zuordenbar. Selbstwirksamkeitserwartungen können damit als an die Überwindung von Alterität geknüpft betrachtet werden. Da diese gesellschaftlichen Standards der sequentiellen Wahrnehmung und eigentheoretischen Konstruktion einer zielführenden Strategie zum Erreichen dieser unterliegen, beeinflusst dies, im Sinne von Schwarzer und Jerusalem (2002, S. 37), vor allem die action self-efficacy.

Zusammenfassend lassen sich demnach die bestehenden sozialkognitiven Theoriemodelle zur Selbstwirksamkeitserwartung um einen Aspekt ergänzen, der für die spezielle Gruppe der erwartungswidrig bildungserfolgreichen Heranwachsenden, deren Lebenswirklichkeit in externaler Betrachtungsweise eine vergleichsweise schlechte Ausgangslage zur Partizipation an Lern- und Bildungsangeboten bildet, rekonstruiert werden konnte. Die rekonstruierten

handlungsleitenden Orientierungen dieser Beforschten, denen die deutschsprachige als auch internationale Forschung zu Bildungsdisparitäten eine hohe Eintretenswahrscheinlichkeit einer Bildungsbenachteiligung attestiert, verweisen also auf ‚doing self-efficacy‘, die eigenaktive Konstruktion von Settings, die Selbstwirksamkeitserwartungen ermöglichen, also auf situiertes Lernen. Die Ermöglichung dieser selbst geschaffenen Lerngelegenheiten ist im Zusammenhang mit einem geeigneten Setting, nicht aber im Zusammenhang mit *formellen Interventionen* zu betrachten, also in der desiderablen Schaffung von Gelegenheiten zur Erfahrung von Selbstwirksamkeit.

6.2.3 *Umgang mit Risikolebenslagen und situiertem Lernen*

Die Frage, wie eine erfolgreiche Partizipation an Lern- und Bildungsangeboten trotz einer vergleichsweise schlechten Ausgangsbedingung möglich ist, lenkt den Fokus auf das Zusammenspiel von sozialer Umgebung (vgl. Teilkapitel 6.2.1), eigener Motivation (vgl. Teilkapitel 6.2.2) und der Lernsituation. Vor dem Hintergrund der zentralen Ergebnisse vorliegender Studie erscheint der Theoriediskurs zum situierten Lernen dahingehend als bereichernd, als durch diesen eine differente Betrachtungsweise auf Situierung, die Selbstwirksamkeitserwartungen ermöglicht (vgl. Teilkapitel 6.2.2), geschärft wird. Wie in Kapitel 1 ausgeführt, beschäftigt sich die Studie mit den handlungsleitenden Orientierungen männlicher Heranwachsenden in Risikolebenslagen und erweiterten Risikolagen, die diesen eine aus externaler Perspektive überraschende, nicht erwartete Bildungsteilhabe ermöglichen. Der Bildungserwerb wird dahingehend nicht nur von der Bildungsaspiration und der Motivation geprägt, sondern auch von einer Situiertheit des Lernens, also dass Lernen in einen situativen Kontext eingebettet ist. Gleichzeitig ermöglicht die Theorie situierten Lernens eine Reflexion der soziogenetischen Spuren (vgl. Teilkapitel 5.4), die auf die Bedeutsamkeit der Gestaltung des Settings in Abhängigkeit von der Bildungsaspiration signifikanter Anderer und der Wahrnehmung von Alterität innerhalb eines Settings verweisen. Die Situierung des Lernens zeigt sich demnach einerseits in der eigenaktiven Gestaltung von Settings, als auch in der Ausprägung bestehender.

Ausgehend von der konstruktivistischen Annahme, dass neues Wissen immer gebunden an einen spezifischen Kontext erworben wird, lenkt die Theorie situierten Lernens den Blick auf die Wechselbeziehung zwischen personeninternen und personenexternen Prozessen, also auf eine Interaktion zwischen dem lernenden Individuum und der Umwelt (vgl. Illertis 2010). Demnach wird der Umweltbegriff nicht als ontologische Umwelt verstanden, sondern schließt im konstruktivistischen Sinne auch die Konstruktion alles Seienden durch den Menschen mit ein. Dementsprechend postuliert die Theo-

rie situierten Lernens eine wechselseitige Beeinflussung, in welcher die Lernumgebung den Lernenden und den ihm eigenen Lernprozess beeinflusst, gleichzeitig aber die Lernumgebung und damit die Umwelt vom Lernenden verändert wird:

„A situative analysis studies activity systems in which individual agents participate as members of social groups and as components of larger systems in which they interact with material resources“ (Greeno et al. 1996, S. 40).

Lernprozesse werden in diesem Zusammenhang hinsichtlich der „Qualität und Quantität des sozial geteilten und distribuierten Wissens unter den verschiedensten Gesichtspunkten, etwa seiner Generierung, seiner Nutzung, seiner Veränderung“ (Gerstenmaier und Mandl 2001, S. 4) betrachtet. Im Diskurs um situiertes Lernen geht es also vor allem darum, Lernsituationen derart zu gestalten, dass träges Wissen vermieden und flexibel anwendbares Wissen generiert wird, indem möglichst authentische Anforderungssituationen konstruiert werden, die den Transfer auf Alltagssituationen ermöglichen und befördern. Das zu Lernende soll im Kontext des Lernenden situiert werden, damit es auch auf andere Bereiche der Lebenswirklichkeit übertragen werden kann (vgl. Tenorth und Tippelt 2007, S. 661).

Im Diskurs wird situiertes Lernen vor allem für den Bereich der schulischen und beruflichen Bildung diskutiert. Im Zentrum des Forschungsinteresses stehen hierbei die Lehrerbildung (vgl. Zech et al. 2000, Fölling-Albers et al. 2004, Fredebeul 2012), die Lernumgebungen für Schüler und Schülerinnen (vgl. Brown 1992, Brown 1997, Schneeberger 2009) und der Einsatz von Computer(-programmen) und Neuen Medien (vgl. McManus 1997, Scardamalia und Bereiter 1999, Veldhuis-Diermanse 2002, Eichelberger 2008, Kerres 2013, Czauderna 2014, Burchert und Burchert 2018). Die Mehrzahl der Studien zum situierten Lernen fokussiert also auf das formale Setting. Ausnahmen bilden die Studien von Wolf (2005) zum situierten Lernen in der Umweltbildung und Krogull (2018) zum weltgesellschaftlichen Lernen im Kontext von Begegnungsreisen. Diese Studien zeigen zugleich die Grenzen der Theorie situierten Lernens auf. Wolf verweist dahingehend auf die Notwendigkeit von Realbegegnungen, die „die in einem Re-/De-/Konstruktionsprozess imaginär und symbolisch verarbeitet werden“ (Wolf 2005, S. 2010). Krogull stellt heraus, dass es im non-formalen Setting nötig ist, abstrakt situieren zu können, während die Theorie situierten Lernens in konkreten Situationen situiert (vgl. Krogull 2018, S. 226). Jede Situierung besitzt nach Illeris (2010) aber auch immer einen Doppelcharakter: „Bei diesem Doppelcharakter geht es darum, dass die Lernsituation zum einen als die unmittelbare Lernsituation zu betrachten ist: Es geht somit um die Situation, in der sich der Lernende konkret befindet (z. B. in der Schule, am Arbeitsplatz oder in einer

Freizeitaktivität). Zum anderen ist aber auch die gesellschaftliche Lernsituation zu berücksichtigen, die von den allgemeinen Normen und Strukturen der betreffenden Gesellschaft geprägt ist“ (Illeris 2010, S. 102).

In diesem Kontext stellt das Erziehungsmodell von Tremml einen erweiternden Ansatz dar. Tremml (2000, S. 64 ff.) unterscheidet die intentionale von der extensionalen Erziehung. Intentionale Erziehung setzt bei der Durchführung einer Handlung, wie der Schaffung von lernförderlichen Situationen, eine Zielgerichtetheit und Absicht voraus: „Intentionale Erziehung bezeichnen wir den in einer Ontogenese auf der Basis von Lernfähigkeit durch Veränderungen der sozialen Umwelt in Gang gesetzten Prozess des aktiven Erwerbs bzw. der Veränderung, Erweiterung oder Differenzierung von Lernstrukturen, die in Form von relativ dauerhaft zur Verfügung stehenden Fähigkeiten und Charaktereigenschaften zum Ausdruck kommen und bei Bedarf auf eine zugrunde liegende Absicht zurückgeführt werden können“ (vgl. Tremml 2000, S. 64). Demgegenüber besteht extensionale Erziehung darin, dass intentional die Rahmenbedingungen gestaltet werden, jedoch keine Vorhersage getroffen werden kann, wie die Einflussnahme sich auf die Umstände auswirkt: „Extensionale Erziehung liegt dann vor, wenn ein Erzieher sich intentional entscheidet, funktional zu erziehen“ (vgl. Tremml 2000, S. 74).

Der Rückgriff auf das Erziehungsmodell von Tremml erlaubt somit eine differenzierte Betrachtung der Situiertheit von Lernprozessen. So wie die intentionale Erziehung eine zielgerichtete Handlung intendiert, so kann bei intentionalem Lernen eine Absicht vorausgesetzt werden. Beiläufiges Lernen ohne Intention im Kontext gestalteter Lernumgebungen könnte als funktionales Lernen betrachtet werden. Lernen, welches sich innerhalb von bereitgestellten (lernförderlichen) Rahmenbedingungen, jedoch als möglicher Nebeneffekt ergibt, ließe sich im Duktus von Tremml als extensionales Lernen beschreiben. Greift man die bereits erwähnten Ausführungen von Illeris (2010, S. 102) zum Doppelcharakter von Lernsituationen wieder auf, sind Lernprozesse demnach vom impliziten, funktionalen und expliziten Lernen in konkreten Lernsituationen gekennzeichnet, als auch durch den gesellschaftlichen Kontext, in welchem ebendiese Lernsituationen situiert sind.

In diesem Zusammenhang soll noch einmal darauf verwiesen werden, dass die vorliegende Studie die handlungsleitenden Orientierungen der von Risikolebenslagen und erweiterten Risikolagen betroffenen männlichen Lernenden in den Blick nimmt. Wie bereits ausgeführt, postuliert die Theorie situierten Lernens die wechselseitige Beeinflussung von Lerninhalt und Lebensweltbezug der Lernenden als Qualitätsmerkmal. Daher sollen im Folgenden die Lernsituation und damit der lebensweltliche Bezug innerhalb der Lern- und Bildungspartizipation der vier rekonstruierten Idealtypen betrachtet werden. Aus der Perspektive der Theorie situierten Lernens handelt es sich in

den dargelegten Befunden dieser Studie um Lernsituationen, in denen der Lernende allein oder als Teil einer ‚community of practice‘ (vgl. Gerstenmaier und Mandl 2001, S. 7 f.) agiert.

Wie in Teilkapitel 5.2.1 ausgeführt, sind dem Idealtypus „Selbstwirksamkeit durch Selbstrelationierung“ handlungsleitende Orientierungen zuordenbar, die auf Selbstwirksamkeitserwartung als Erträge von Bildungserfolg in Form interner Aufträge verweisen. Als prozessinitiiierende Impulse fungieren interne Motivatoren der Selbstrelationierung. Fallübergreifend konnte eine Situierung der Lernsituationen außerhalb des formalen Settings aufgezeigt werden. Teilweise findet situiertes Lernen im Verschränkungsbereich von formalem Setting mit non-formalem Setting (z.B. dem Schulsanitätsdienst, der SMV etc.) statt, teilweise alleinig im non-formalen Setting (z.B. in der konfessionellen Jugendarbeit, den Pfadfindern etc.). Wenn auch diese Felder von der Grundstruktur her mit Lernprozessen konnotiert sind, bestehen die im Material emergierenden Darstellungen der Lernprozesse in einer eigenaktiv geschaffenen Situierung des Lernens, dem eine hohe Eintretenswahrscheinlichkeit der handlungsleitenden Orientierung an Selbstwirksamkeitserfahrungen attestiert wird. Pointierter formuliert lässt sich diesbezüglich sagen, dass Personen, die handlungsleitende Orientierungen dieses Idealtyps aufweisen, eigenaktiv Arenen schaffen, in denen Lernprozesse situiert werden (können). In diesem Sinne handelt es sich um extensionales Lernen, welches die Bereitstellung von Rahmenbedingungen voraussetzt, welche lernförderlich zu sein scheinen, ohne jedoch die Generierung von Lernprozessen sicherzustellen und steuern zu können. Demgegenüber sind dem Idealtypus „Auftragserfüllung bedingt Selbstwirksamkeit“ (vgl. Teilkapitel 5.2.2) handlungsleitende Orientierungen in Form der Übernahme gesellschaftlich formulierter formaler Auftragserfüllung zuordenbar. Als prozessinitiiierende Impulse fungieren interne Motivatoren der Selbstwirksamkeitserwartung. Im Material zeigte sich hierbei die Situierung von Lernsettings vor dem Hintergrund des meritokratischen Auftrags. Autoritativ gerahmte Auftraggebende erteilen dezidiert an der Partizipation am formalen Setting ausgerichtete Aufträge, die unreflektiert und gleichsam als Diktum angenommen werden. Die rekonstruierten handlungsleitenden Orientierungen der Selbstwirksamkeitserwartung sind demnach an die Erfüllung des Auftrags und dessen Nachweis über Zertifizierungen rückgebunden. Gleichwohl konnte fallübergreifend gezeigt werden, dass nicht konstruierte Lernarrangements der „knowledge building organizations“ (Scardamalia und Bereiter 1999, S. 274 ff.) bedeutsam erscheinen, sondern Lernen im non-formalen Kontext situiert ist. Aufgrund der Einflüsse der Risikolebenslagen und erweiterten Risikolagen zeigten sich fallübergreifend Netzwerke zur Erklärung des *Aspiration-Achievement-Paradoxon* von besonderer Bedeutung. Dies wurde für die

Gruppe der Immigranten bereits in Form der Theorie des *sozialen Kapitals in ethnischen Netzwerken* gefasst (vgl. *Bildungsdisparitäten und ethnisch differente Bildungsaspiration* in Teilkapitel 3.3.3). Diese führt die hohe Bildungsaspiration von Immigranten auf die direkte Einflussnahme und Vorbildfunktion signifikanter Anderer zurück. Zudem verweist sie auf die Werte und Normen in sozialen Netzwerken, die einem als ‚angemessen‘ betrachteten Verhalten, hier bezüglich der angestrebten Bildungsabschlüsse, zugrunde liegen. Des Weiteren können soziale Netzwerke auch Ressourcen bereitstellen. Becker (2010, S. 9 f.) nennt in diesem Zusammenhang Informationsressourcen zum jeweiligen Bildungssystem, welche taktisches Wissen beinhalten und strategisches Handeln ermöglichen, aber auch potenzielle Hilfestellungen bei schulischen Problemen. Vergleichbare Strukturen zeigen sich auch hinsichtlich der handlungsleitenden Orientierungen dieses Idealtyps. Pointierter formuliert ließe sich dies auch so fassen, dass die Situiertheit vor dem Hintergrund der Ausstattung der Autoritäten mit sozialem Kapital zu betrachten ist, die die Rahmenbedingungen des extensionalen Lernens schaffen.

Wie in Teilkapitel 5.2.3 ausgeführt, konnten für den Idealtypus „Selbstwirksamkeit durch soziale Distinktion“ handlungsleitende Orientierungen in Form der Erfüllung internaler Aufträge zur Selbstwirksamkeitserwartung rekonstruiert werden. Als prozessinitiierende Impulse fungieren externale Motivatoren durch die Konstruktion und Bestätigung sozialer Distinktion. Lernprozesse sind also in einem Spannungsfeld situiert, das von der Habitus-transformation gekennzeichnet ist. Im Material konnte gezeigt werden, dass die Situierung von Lernprozessen an den Kontakt mit als bildungsaffin gerahmten signifikanten Anderen gebunden ist. Der dominierende Einfluss der Risikolebenslage ‚bildungsfernes Elternhaus‘ zeigt sich in ebendiesem Kontaktleben und der Reproduktion eines eigenaktiv konstruierten bildungsaffinen Settings, das jedoch im non-formalen Bereich verortet ist, z.B. in außerschulischen und studentischen Lerngruppen. Zugspitzer formuliert, wird die Situiertheit des Lernens bei Personen, die Orientierungen dieses Typus aufweisen, von der Distinktion zur innerfamiliären Bildungspartizipation und den wahrgenommenen Bildungsmodalitäten signifikanter Anderer geprägt. Auch in diesem Kontext sind Lernprozesse von allem vor dem Hintergrund des extensionalen Lernens zu betrachten.

Dem Idealtypus „Anpassung zur Überwindung von Alterität“ (vgl. Teilkapitel 5.2.4) sind handlungsleitende Orientierungen in Form von Erwartungserwartungen an Erträge von Bildungserfolg als Anpassung an gesellschaftliche Standards in Form externaler Aufträge zuordenbar. Wie auch beim vorausgehenden Typus steht also die Bearbeitung von Alterität im Zentrum. Als prozessinitiierende Impulse fungieren externale Motivatoren, hier jedoch durch die Überwindung von Alterität. Die Risikolebenslagen und

erweiterten Risikolagen wirken exkludierend zu einem mehrheitsgesellschaftlich geteilten Bildungsbegriff. Dieser dient als Vorlage zur biografischen Angleichung, bis hin zu einer retropektivischen Angleichung an adaptierte Vorstellungen der Beschaffenheit eines Bildungssettings. Demnach ist die Partizipation an Lerngelegenheiten von Opportunitäten geleitet. Fallübergreifend zeigte sich im Material, dass das Lernen im non-formalen Umfeld von Organisationen mit einem Bildungsauftrag situiert ist, da der eigentliche Zugang zu einem formalen Setting erst erworben werden muss. Pointierter formuliert, situiert sich das Lernen bei Personen, die handlungsleitende Orientierungen dieses Idealtyps aufweisen, hierbei prozessual in einer kleinschrittigen Angleichung an die als bildungsaffin wahrgenommene Mehrheitsgesellschaft. Auch in diesem Sinne handelt es sich um extensionales Lernen, welches die Existenz von lernförderlichen Rahmenbedingungen voraussetzt, die opportunistisch genutzt werden können.

Zusammenfassend lässt sich die Theorie zum situierten Lernen somit um einen weiteren Aspekt ergänzen. Die Frage, in welchem Modus Bildung konstruiert wird, ist abhängig von der Lebenswirklichkeit, welche erst eine Wahrnehmung der Situierung ermöglicht. Männliche Jugendliche und junge Männer, die unter Risikolebenslagen und erweiterten Risikolagen aufwachsen, verfügen tendenziell über ein weniger anregungsreiches Umfeld außerhalb des formalen Settings. Innerhalb des formalen Settings zeigen sich jedoch, im Sinne der Theorie situierten Lernens, nicht die geplanten Lernarrangements und professionell begleiteten ‚learning communities‘ (vgl. Gerstenmaier und Mandl 2001, S. 7 f.) als von Bedeutung. Vielmehr dienen organisatorische Strukturen mit bildungs(politischem) Auftrag als ein anregungsreiches Dach, unter dem eigenaktiv situierte Lerngelegenheiten geschaffen und genutzt werden. In diesem Sinne handelt es sich um extensionales Lernen, welches die Bereitstellung von lernförderlichen Rahmenbedingungen voraussetzt, ohne jedoch zu garantieren, dass Lernprozesse generiert werden. Hierbei zeigt sich eine Begrenztheit der Theorie situierten Lernens, die in konkreten Settings intentionales Lernen situiert. Um unter der Beeinflussung von Risikolebenslagen und erweiterten Risikolagen erfolgreich an Lern- und Bildungsprozessen zu partizipieren, erscheint es also als wichtig, dass es solche Felder gibt, in denen Opportunitäten extensionalen Lernens wahrgenommen, bewertet und gestaltet werden können. Pointierter formuliert verweisen die Befunde dieser Studie zur Situietheit des Lernens auf die Notwendigkeit der Existenz dieser extensionalen Lernarrangements in Bildungslandschaften (vgl. Teilkapitel 2.1). Auf empirischer Ebene sind es Jugendzentren und die Jugendarbeit in sportlichen, musischen, kulturellen und religiösen Vereinen und Gruppierungen, in denen sich erst ein konstruktives Zusammentreffen mit Peers ergibt, aus dem Bildungspartizipation erwächst.

Nachdem nun die spezifischen Charakteristika situierten Lernens bei männlichen Heranwachsenden, die von Risikolebenslagen und erweiterten Risikolagen geprägt sind, dargelegt wurden, sollen im folgenden Kapitel die Umrisse einer Theorie zu einer erfolgreichen Partizipation an Lern- und Bildungsangeboten dieser speziellen Gruppe entworfen werden.

6.3 Zusammenfassung: Umrisse einer Theorie zur erfolgreichen Partizipation an Lern- und Bildungssettings männlicher Heranwachsender in Risikolebenslagen und erweiterten Risikolagen

Da der Zugang zu Bildung als der zentralen Ressource einer Wissensgesellschaft wahrgenommen wird, beschäftigen sich unterschiedliche pädagogische Disziplinen mit der Erforschung der Hintergründe und Ursachen von Bildungsdisparitäten. Wie in Kapitel 3 dargelegt, dominieren hierbei die Diskurse um Bildungsdisparitäten und Geschlecht, Migration und soziale Ungleichheiten. In vorliegender Arbeit konnte aber gezeigt werden, dass nicht nur die Faktoren Geschlecht, Migration und soziale Ungleichheit hinsichtlich der Bildungsdisparitäten bedeutsam sind, sondern darüber hinaus auch die Fragen der Bildungsaspiration, der Selbstwirksamkeitserwartung und der Situiertheit des Lernens für die handlungsleitenden Orientierungen erwartungswidrig bildungserfolgreicher männlicher Heranwachsender eine zentrale Rolle spielen. Eine Theorie von Bildungspartizipation männlicher Heranwachsender unter der Beeinflussung durch Risikolebenslagen und erweiterten Risikolagen muss deshalb vier wichtige Pfeiler in den Blick nehmen.

Erstens verweisen die Ergebnisse der Untersuchung darauf, dass für das Entstehen von Bildungsaspiration die Erwartungen signifikanter Anderer vor dem Hintergrund von Autoritätszuschreibungen oder wahrgenommener Alterität von Bedeutung sind. Deren Bildungsaspiration, ob idealistisch oder realistisch, wird jedoch auf einer personalen Sichtweise rezipiert. Dementsprechend konnten in den vier Idealtypen unterschiedliche *Imaginationen von Prozessen des erfolgreichen Lernens* rekonstruiert werden. Demzufolge ist also auch ein Wechsel des Fokus von einer externalen Betrachtungsweise hin zur internalen Sicht der eigentlichen Betroffenen notwendig.

Zweitens konnte in vorliegender Studie gezeigt werden, dass eine Betrachtungsweise der Kosten und Nutzen, wie sie in der Theorie zur Bildungsaspiration gebräuchlich ist, zu kurz greift, denn aus Sicht der Betroffenen stellen sich Kosten und Nutzen divergent zur Erwachsenenperspektive dar. Sie verfügen also über eine *subjektorientierte Vorstellung von Kosten und*

Nutzen der Bildungspartizipation, die an eine eigenlogische Perspektive gebunden sind.

Für die spezielle Gruppe der erwartungswidrig bildungserfolgreichen männlichen Heranwachsenden, deren Lebenswirklichkeit von Risikolebenslagen und erweiterten Risikolagen gekennzeichnet ist und die damit eine vergleichsweise beeinträchtigte Ausgangslage zur Partizipation an Lern- und Bildungsangeboten haben, stellt sich drittens die Selbsterfolgserwartung und damit erlebbare Anerkennung als das prägende Element der Bildungspartizipation dar. Diese angestrebte und erlebte Eigenwahrnehmung lässt Bildungsaspiration emergieren, die an die eigenaktive Konstruktion von Settings rückgebunden ist, denen eine hohe Eintreffenswahrscheinlichkeit zugemessen wird. In diesem Zusammenhang wurde der Begriff der ‚doing self-efficacy‘ vorgeschlagen.

Viertens ist die Ermöglichung dieser selbst geschaffenen Lerngelegenheiten nicht im Zusammenhang mit formellen Interventionen im formalen Setting zu betrachten, sondern in Abhängigkeit zu der Lebenswirklichkeit, welche erst eine Wahrnehmung der Situierung ermöglicht. Diese Wahrnehmung zeigte sich in den Befunden an die Wahrnehmung von Alterität gebunden. So zeigten sich auch nicht die im formalen Setting angesiedelten, durch Selektion entstandenen und professionell begleiteten ‚learning communities‘ in geplanten Lernarrangements als evident, sondern *extensional situierte Lernräume* in Bildungslandschaften für individuelles Lernen. Dementsprechend sollten auf theoretischer Ebene die extensionalen Felder in den Blick genommen werden, in denen sich ein konstruktives Zusammentreffen mit Peers ergibt, aus dem Bildungspartizipation erwachsen kann.

Vor diesem Hintergrund wird erkennbar, dass eine erziehungswissenschaftliche Theorie, die einerseits beschreibt, wie geschlechterspezifisches Lernen unter Beeinflussung durch Risikolebenslagen und erweiterten Risikolagen gelingen könnte und andererseits Anregungen dazu gibt, wie Lernprozesse hierzu gestaltet werden können, mit der Verknüpfung dieser vier Pfeiler beschäftigt. Dazu nimmt sie aus der Sicht der Betroffenen die Opportunitäten des ‚doing self-efficacy‘ im Kontext extensionalen Lernens in organisatorische Strukturen des non-formalen Settings in den Blick.

7 Anregungen für Forschung und Praxis und Ausblick

Im Anschluss an die Diskussion der empirischen Ergebnisse werden in diesem abschließenden Kapitel zum einen sich aus der Studie ergebende Anregungen für die weitere Forschung formuliert (Teilkapitel 7.1) und zum andern Perspektiven für die Praxis (Teilkapitel 7.2) aufgezeigt.

7.1 Anregungen für die Forschung

Die vorliegende Studie beschäftigte sich mit der Frage nach den handlungsleitenden Orientierungen erwartungswidrig bildungserfolgreicher männlicher Heranwachsender, deren Lebenswirklichkeit von Risikolebenslagen und/oder erweiterten Risikolagen geprägt ist. Die aus dem empirischen Material gewonnenen Daten wurden im Rahmen einer Typenbildung systematisiert und vor dem Hintergrund aktueller wissenschaftlicher Diskurse diskutiert. Die Ergebnisse verweisen auf Perspektiven für die zukünftige Forschung.

Überprüfung der Konturen einer Theorie zur erfolgreichen Partizipation an Lern- und Bildungssettings männlicher Heranwachsender in Risikolebenslagen und erweiterten Risikolagen

Die vorliegende Studie weist dem Forschungsinteresse folgend einen explorativen Charakter auf. Auf Basis der Befunde wurden in Teilkapitel 6.3 die Konturen einer Theorie skizziert, die die spezifisch abstrakte Komplexität der Situation männlicher Heranwachsender, die von diesen Risiken betroffen sind, in den Blick nimmt. Die Befunde vorliegender Studie zeigen, dass nicht nur die Faktoren Geschlecht, Migration und soziale Ungleichheit hinsichtlich der Bildungsdisparitäten bedeutsam sind, sondern auch die Fragen der Bildungsaspiration, der Selbstwirksamkeitserwartung und der Situiertheit des Lernens. Diese erwiesen sich für die handlungsleitenden Orientierungen erwartungswidrig bildungserfolgreicher männlicher Heranwachsender als bedeutsam. Forschungsbedarf besteht dahingehend, die Ergebnisse in einer quantitativ angelegten Studie mit deutlich größerer Stichprobe zu überprüfen. Ausgehend von den vier generierten Idealtypen könnten quantitative Erhebungsinstrumente dazu dienen, die Spezifika der Bildungspartizipation der in

Risikolebenslagen befindlichen Heranwachsenden empirisch quantitativ zu überprüft.

Ausweitung der Forschung auf die Bezugspersonen

In der vorliegenden Studie wurde der Fokus auf die Perspektive der Heranwachsenden gerichtet. In den soziogenetischen Spuren deutete sich an, dass erfolgreiche Bildungspartizipation für Heranwachsende in Risikolebenslagen und erweiterten Risikolagen dann potenziell wahrscheinlicher gelingt, wenn die Elterngeneration Bildungsaspiration besitzt, beziehungsweise Alterität zu bildungsaffin wahrgenommenen signifikanten Anderen besteht. Dieser Wechselwirkung sollte im Rahmen empirischer Forschungsvorhaben nachgegangen werden, die erwachsenen Bezugspersonen mit einbeziehen.

Forschung zur subjektzentrierten Betrachtungsweise von Lernprozessen unter Risikolebenslagen

In vorliegender Studie konnten zwei Dimensionen rekonstruiert werden, die *Erwartungen an Erträge von Bildungserfolg* und die *prozessinitiiierenden Impulse*. Zwischen diesen Dimensionen spannen sich *Imaginationen von Prozessen des Lernens* bei erwartungswidrig bildungserfolgreichen männlichen Heranwachsenden auf, die rekonstruiert werden konnten. Wie in Teilkapitel 6.2 ausgeführt wurde, verweisen die Befunde der Studie auf die Bedeutsamkeit der subjektiven Theorien der Betroffenen, während im bisherigen Diskurs zu Bildungsdisparitäten die externale Betrachtungsweise dominiert. Eine empirische Untersuchung zu den Imaginationen, die zur Ausbildung von Bildungsaspiration führen, wäre für die Forschung hinsichtlich der Genese einer subjektzentrierten Theorie der Rezeption von Lernprozessen unter Risikolebenslagen interessant.

Forschung zur Situierung von Lernprozessen unter Risikolebenslagen

Mit Blick auf die Befunde der Studie zur eigenaktiven Konstruktion von Lernsettings, in Abhängigkeit einer subjektiven Einschätzung zur Eintretenswahrscheinlichkeit von Selbsterfolgserfahrungen und Anerkennung wäre eine Ausweitung der Forschung zum situierten Lernen auf non-formale Settings der Kinder- und Jugendarbeit sinnstiftend. Der diesbezügliche Diskurs zu außerschulischen Bildungsangeboten (vgl. Teilkapitel 3.3) setzt sich kritisch mit der Rolle der Kinder- und Jugendarbeit, der Jugendverbandsarbeit und kultureller Bildung zur Verminderung von Bildungsdisparitäten auseinander. Graßhoff (2017, S. 389) plädiert in diesem Zusammenhang dafür, „die Po-

tenziale außerschulischer Bildung noch stärker herauszuarbeiten“ und diese „nicht vorschnell als Ausfallbürgen schulischer Selektionslogik“ zu instrumentalisieren. In den Befunden vorliegender Arbeit zeigte sich eine spezifische In-Wertsetzung dieser außerschulischen Lern- und Bildungsangebote durch die Beforschten. Diese könnten hinsichtlich der Bearbeitung von Bildungsdisparitäten empirisch überprüft werden. Zum einen könnte zunächst erforscht werden, inwiefern die verschiedenen non-formalen Angebote von Heranwachsenden in Risikolagen eigenaktiv gestaltet werden. Zum anderen könnte erforscht werden, ob die bestehenden Angebotsstrukturen passig zu den Befunden dieser Studie sind und eine Verminderung von Bildungsdisparitäten bewirken.

Ausweitung des Samples auf alle Geschlechter

Vorliegende Studie setzte sich dezidiert mit den handlungsleitenden Orientierungen von männlichen Lernenden in Risikolebenslagen und erweiterten Risikolagen auseinander, da diese Gruppe als besonders gefährdet gilt (vgl. Teilkapitel 3.1). Die Befunde vorliegender Studie verweisen darauf, dass die männlichen Heranwachsenden die Partizipation an Lern- und Bildungsangeboten, die Kosten-Nutzen-Perspektive und letztendlich die Einflüsse der Risikolebenslagen und erweiterten Risikolagen anders betrachten, als bisher angenommen. Vor diesem Hintergrund besteht Forschungsbedarf hinsichtlich einer geschlechterübergreifenden Auseinandersetzung mit den handlungsleitenden Orientierungen dieser Gruppe der Heranwachsenden. Führt man sich vor Augen, dass in den statistischen Erhebungen nationaler und internationaler Organisationen kontinuierlich der Anteil der von Risikolebenslagen betroffenen Heranwachsenden angemahnt wird, bietet eine diesbezügliche Forschung Möglichkeiten des tieferen Verständnisses der Rezeption und des Umgangs der Kinder und Jugendlichen jedes Geschlechts mit diesen Rahmenbedingungen. Das Desiderat einer derartigen Forschung könnte darin bestehen, die bisher angenommenen Auswirkungen der Beeinträchtigung durch Risikolebenslagen empirisch zu fassen. Auf diesen Erkenntnissen basierend, könnten auch praxeologische Konzepte entwickelt werden, die helfen Bildungsdisparitäten zu verringern, falls auch weiterhin die Risikolebenslagen bestehen.

Forschung zu Resilienz und Salutogenese aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive

Die Befunde der vorliegenden Studie aus allgemeinpädagogischer Perspektive könnte auch aus den Blickwinkeln der Resilienz- und Salutogenesefor-

schung gelesen werden, wobei diese die großen psychischen Konstrukte in den Blick nehmen. So gelten beispielsweise Problemlösefähigkeiten, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen oder Selbstregulationsfähigkeiten als protektive Faktoren (vgl. Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse 2011, S. 40 f.). Die Ergebnisse der Studie verweisen auf eine Konkretisierung der bereits bekannten Faktoren wie Selbstwirksamkeit in sozialen Kontexten, also auf Gelingensbedingungen, wie prognostizierter Misserfolg in Erfolg überführt werden kann, indem Krisensituationen bewältigt werden (vgl. Teilkapitel 6.3). Am Beispiel von männlichen Heranwachsenden in schwierigen Lebenslagen wurden detailliert unterschiedliche Ausprägungen rekonstruiert, die beispielsweise als Trigger für Selbstwirksamkeitserfahrungen wirken (vgl. Kapitel 5). Studien, die das in der Psychopathologie etablierte Konzept der Resilienz und Salutogenese in den Bereich der Erziehungswissenschaft überführen, sind rar (vgl. Teilkapitel 3.4). Zugleich orientiert sich die Benachteiligungsförderung zunehmend an den Potenzialen und Ressourcen von Heranwachsenden (vgl. Bengel et al. 2009, Uluscan 2010, Dittmann 2011, Zander 2012, Diers 2016). Um auf praxeologischer Ebene den Bildungsdefiziten jedoch präventiv begegnen zu können, müssen Professionelle dafür sensibilisiert werden, wie sie in ihrem speziellen Handlungsfeld die Entwicklung bzw. Ausformung protektiver Faktoren initiieren und unterstützen können, um die Widerstandskraft von Heranwachsenden gegenüber Belastungen und die Bewältigungsfähigkeit von Krisensituationen zu verbessern. Hierzu sind jedoch empirische Befunde im Hinblick auf die konkrete Füllung dieser Trigger in unterschiedlichen Handlungsfeldern nötig. Opp und Fingerle plädieren dafür, die Interaktion der Faktoren in individuellen Lebensverläufen in den Blick zu nehmen und die „Art der Bearbeitung einer Risikolage“ (Opp und Fingerle 2007, S. 15, Hervorheb. im Original) ins Zentrum der Betrachtung zu stellen. Das Desiderat einer derartigen Forschung könnte darin bestehen, die diesbezüglichen personalen Gelingensbedingungen empirisch zu fassen.

7.2 Anregungen für die Praxis

Die vorliegende Studie beschäftigt sich mit der Frage nach den handlungsleitenden Orientierungen erwartungswidrig bildungserfolgreicher männlicher Heranwachsender, deren Lebenswirklichkeit von Risikolebenslagen und erweiterten Risikolagen gekennzeichnet ist (vgl. Kapitel 1, Teilkapitel 2.2). Die Befunde haben gezeigt, dass die Lernenden Bildungsentscheidungen geleitet von individuellen Kosten- und Nutzenbetrachtungen auf Basis eigentheoretischer Erwartungen treffen und sich hierbei eigenaktiv Gelegenheiten

des Lernens schaffen. Dementsprechend sollen im Folgenden einige Anregungen hierzu gegeben werden, wie die pädagogische Praxis dazu beitragen kann, Bedingungen herzustellen, die handlungsleitende Orientierungen begünstigen, sodass trotz Risikolebenslagen und erweiterten Risikolagen Bildungserfolg möglich ist.

7.2.1 *Bildungsoptimismus der Lernenden aufgreifen und stärken*

In den Befunden vorliegender Studie konnte gezeigt werden, dass die klassischen Theorien zur Bildungsaspiration in der Tradition des Rational-Choice Modells von Boudon (1974) oder des Wisconsin-Modells von Sewell et al. (1969, 1976) von einem anderen Kosten- und Nutzenverständnis geleitet sind als die Lernenden selbst. So weisen die Ergebnisse der Studie darauf hin, dass die diesbezüglichen handlungsleitenden Orientierungen der Lernenden von Erwartungen der Anerkennung, teilweise auch von rollenstabilisierenden Erwartungserwartungen⁸⁴ der Anerkennung geprägt sind. Da Kompetenzen im Handeln erlernt und im Handeln gezeigt werden (vgl. Weinert 2001), sollten dementsprechende Opportunitäten der Anerkennung einen Teil pädagogischer Konzeptionen darstellen. In diesem Zusammenhang konnten mit der Studie im Anschluss an Befunde zur Selbstwahrnehmung in der Adoleszenz (vgl. Lichtenfeld und Gniewosz 2018, S. 202) die Problematik des Selbstkonzepts und der Selbsterfolgsenerwartungen in diesem Lebensabschnitt verdeutlicht werden. Hierfür wurde der Begriff des ‚doing self-efficacy‘ vorgeschlagen (vgl. Teilkapitel 6.2.2). Da aus der Selbstwirksamkeit die Bildungsaspiration erwächst, erscheint es als evident, Heranwachsenden, deren Lebenswirklichkeit von Risikolebenslagen und erweiterten Risikolagen gekennzeichnet ist, im formalen als auch non-formalen Setting Raum zu geben, sich selbst als wirksam zu erleben (vgl. Teilkapitel 7.2.2). Es wurde herausgearbeitet (vgl. Teilkapitel 6.1), dass die Erwartungen signifikanter Anderer bedeutsam sind, dass die Bildungsaspiration der Bezugspersonen von den Heranwachsenden rezipiert wird. Zugleich streben die Lernenden nach Selbsterfolgsenerwartungen im Sinne der Anerkennung durch als bildungsaffin gerahmte signifikante Andere, zu denen sie Alterität wahrnehmen. Daher sollten im formalen Setting professionell Tätige den Lernenden explizit mit Bildungsaspiration begegnen und dies auch explizieren. Es gilt also, den Heranwachsenden Fantasiebilder, Ideen und Vorstellungen der Bildungs-

84 Der Begriff der Erwartungserwartung ist ein Theorem aus der soziologischen Systemtheorie (vgl. Luhmann 1984). Erwartungserwartungen liegen immer dann vor, wenn eine Operation auf sich selbst angewandt wird, zum Beispiel das Lernen des Lernens (vgl. Teilkapitel 5.1.1).

aspiration zu geben. Hierbei ist zu bedenken, dass den Gegenhorizont männliche Lernende aus vergleichbaren Lebenswirklichkeiten bilden, die ebenfalls nach Anerkennung streben, dies jedoch nicht in einem bildungspartizipativen Setting. Pointierter formuliert bestünde ‚guter Unterricht‘ in diesem Sinne darin, dass Lehrkräfte und Schulleitungen einerseits Räume schaffen, in denen sich Lernende als selbstwirksam erleben können und dies nicht in Form geplanter Lern-Arrangements, sondern im Sinne extensionalen Lernens. Andererseits sollten sie den Lernenden immer wieder vermitteln, was sich auf empirischer Ebene im Interview Boris* (vgl. Kapitel 5.1.1) zeigte – die durch Bildung ‚nach oben offene Leiter‘.

7.2.2 *Ermöglichung von informellem Lernen im non-formal situierten Setting*

Die Befunde der vorliegenden Studie zeigen, dass sich die Lernenden, deren Lebenswirklichkeit von Risikolebenslagen und erweiterten Risikolagen geprägt sind, an der eigenaktiven Schaffung von Szenarien zur Erfahrung von Selbstwirksamkeit im formalen als auch im non-formalen Setting orientieren (vgl. Kapitel 6.2.3). So erwiesen sich nicht professionell konstruierte Lernsituationen als bedeutsam, sondern eine Situierung in der Lebenswelt der Heranwachsenden. Gerade diese von Risikolebenslagen und erweiterten Risikolagen Betroffenen wachsen in einem tendenziell weniger anregungsreichem Umfeld außerhalb des formalen Settings auf. Die Befunde zeigen daher auf empirischer Ebene eine Situierung der Lern- und Bildungsprozesse im non-formalen Setting (z.B. der konfessionellen Jugendarbeit, den Pfadfindern, städtischen Lernangeboten etc.) oder im Verschränkungsbereich von formalem und non-formalem Setting (z.B. dem Schulsanitätsdienst, der Schülermitverwaltung etc.). Dies kann als eine Form des Copings, bedingt durch die Beschränkungen aufgrund der Lebenswirklichkeit im Elternhaus, gedeutet werden. Beispielsweise begrenzt die verminderte finanzielle Ausstattung die Partizipationsoptionen (vgl. Kapitel. 2.2). Mit überschaubarem finanziellem Aufwand zugängliche Angebotsstrukturen können somit für Heranwachsenden, die die Bildungsaspiration der Bezugspersonen rezipieren und Möglichkeiten der eigenaktiven Schaffung von ‚Arenen der Selbstwirksamkeitserfahrung‘ anstreben, attraktiv sein. Auch in diesem Kontext soll noch einmal darauf verwiesen werden, dass diese ‚doing self-efficacy‘, also die eigenaktive Konstruktion von Settings, die Selbstwirksamkeitserwartungen ermöglichen, über das Setting der Generierung hinauswirkt und auch den formalen Kontext beeinflusst. Wenn auch Bradna und Stolz (2011, S.140) konstatieren, dass es „keine konsensuelle Definition dessen, was lokale Bildungslandschaften eigentlich ausmacht“ gibt, ist der Begriff durch einen veränderten Blick

auf Bildungsangebote gekennzeichnet (vgl. Kapitel 2.1). Bildungsangebote werden nicht mehr aus Sicht der jeweiligen (Sachaufwands-)Träger, sondern aus der Sicht der Partizipierenden betrachtet und ermöglichen damit eine geweitete sozialräumliche Perspektive, die auch den öffentlichen Raum und virtuelle Räume miteinschließt. Legt man die Metapher der Bildungslandschaft zugrunde, erfordert dies für die Praxis auch einen Wechsel des Blickwinkels über die Verantwortlichkeit eines Trägers auf sein eigenes Feld hinaus und regt zur Suche nach Kooperationen an. Pointierter formuliert mahnen die Befunde der vorliegenden Studie dazu, nicht nur Räume extensionalen Lernens wie kulturelle, musische, sportliche oder religiöse Angebote für Jugendliche in Jugendzentren oder Vereinen zu erhalten, sondern auszubauen und in regionalen Bildungslandschaften nach Kooperationspartnern zu suchen. Dies gilt auch für die Bereitstellung und Finanzierung von extensionalen Bildungsräumen innerhalb des formalen Settings. Gerade für Heranwachsende, deren Lebenswirklichkeit von Beeinträchtigungen gekennzeichnet ist, sind extensionale ‚Arenen der Selbstwirksamkeitserfahrung‘ von großer Bedeutung, da unter ihrem Dach Selbstwirksamkeit durch die konstruktive Begegnung mit Peers in Lernsituationen erlebbar ist – oder wie es Konstantin* (vgl. Kapitel 5.2.1) formuliert: „wenn ich hier was auf die Beine ziehe“.

7.2.3 *Anerkennungsstrukturen für Eltern schaffen*

Als empirisch abgesichert gelten die negativen Auswirkungen der Risikolebenslagen auf die Heranwachsenden, vor allem durch formal gering qualifizierte Eltern und die soziale Risikolage (vgl. exempl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S.35 f.). Gerade für diese beiden Risikolebenslagen werden zum Beispiel die fehlende Unterstützungsmöglichkeit für die Kinder in schulischer Hinsicht oder der verminderte Zugang zu Hilfeleistungen oder Anerkennung angenommen (vgl. Kapitel 2.2). Im Fokus dieser defizitorientierten Betrachtungsweise stehen jeweils die quantitativ messbaren Ressourcen der Eltern. Die Befunde der vorliegenden qualitativen Studie verweisen darauf, dass die Eltern und signifikante Andere im familiären Umfeld bildungsaspirativ zu agieren scheinen, obwohl sie einen Orientierungsverlust hinsichtlich des eigenen Bildungsabschlusses erfahren haben (vgl. Kapitel 5.4.1). Weiterhin haben die Befunde der Studie gezeigt, dass die Lernenden Kenntnis von diesen Bildungsabschlüssen und der Verwertbarkeit auf dem (deutschen) Arbeitsmarkt haben. Einerseits scheinen die Lernenden die Bildungsaspiration unhinterfragt zu adaptieren, andererseits scheinen negative Erfahrungen der Bildungsverwertung innerhalb der Elterngeneration Einfluss im Sinne der Erwägung optionaler Alternativen in Abgrenzung zu den Bezugspersonen zu haben. In diesem Kontext verweisen die Befunde auf

eine Differenzierung zwischen den handlungsleitenden Orientierungen von Lernenden, deren Bezugspersonen über Wissen und Erfahrungen hinsichtlich der Modalitäten höherwertiger Bildungspartizipation verfügen und den Orientierungen von Lernenden mit Bezugspersonen ohne diese Kenntnisse. Lernende, bei denen die Elterngeneration über diesbezügliches Wissen verfügt, erzählen von verschiedenen Formen der Förderung in materieller und immaterieller Form, aber auch von der Forderung nach Engagement durch die Bezugspersonen. In Fällen, in denen die Elterngeneration nicht über Wissen hinsichtlich der Rahmenbedingungen, Handlungslogiken und Anforderungen höherwertiger Bildungspartizipation verfügt, deuten sich Eigenlogiken an. Die Lernenden ihrerseits versuchen den an sie herangetragen und autoritativ legitimierten Erwartungen zu entsprechen. Mit fortschreitender Partizipation am formellen Setting konnte ein Spannungsfeld rekonstruiert werden, in dem Antinomien zwischen die Logiken der Lernenden und der Bezugspersonen emergieren. Als Anregung für die Praxis lässt sich daraus ableiten, dass einerseits die elterliche Bildungsaspiration unterstützt und gefördert werden sollte, indem Perspektiven aufgezeigt werden. Diesbezügliche Beratungsangebote, die die jeweilige Lebenssituation und die damit verbundenen Einschränkungen berücksichtigen, sollten den Eltern dabei helfen, ihre Bildungsabschlüsse und Kompetenzen besser zu verwerten (vgl. Barz 2019, S. 254 f.). Andererseits sollten die Eltern durch das jeweilige Setting ihrer Kinder anerkannt werden, sodass sie sich in einem positiven Erfahrungsfeld bewegen, welches einen gleichberechtigten Austausch ohne Berührungängste ermöglicht. Pointierter formuliert sollten Eltern befähigt werden, ihre Bildungsabschlüsse zu verwerten, indem sie beraten und informiert werden, im formalen Setting aber auch darüber hinaus. Untrennbar damit verbunden ist ihre Anerkennung in allen Settings, in denen sich ihre Kinder bewegen, sodass sie sich auf Augenhöhe mit den anderen Eltern erleben. Nur dann sind sie in der Lage, durch eigene Bildungsaspiration die Heranwachsenden zielgerichtet zu unterstützen, oder wie es auf empirischer Ebene Emre* formuliert: „Das musste man dann halt wirklich immer erklären, weil die WISSEN es ja selber nicht. Also meine Mutter weiß ja selber nicht, weil sie selber nicht in der Oberstufe war“ (vgl. a.a.O. Interview Emre*, Passage Gymnasium, gekürzt).

Abschließende Gedanken des Autors

Die vorliegende Arbeit setzte sich auf epistemologischer Ebene mit erwartungswidrig bildungserfolgreichen männlichen Heranwachsenden auseinander, die in schwierigem Setting aufwachsen. Wie ausgeführt, werden diese (gegenwärtig) noch zu oft unter einer problemorientierten Sichtweise gesamtgesellschaftlich wahrgenommen. Unter der Präsumtion, dass die Theorie das Denken verändern kann, möchte der Verfasser vorliegender Studie nun einige Gedanken zu positiven Gelingensbedingungen für die schulische Bildungsarbeit mit sogenannten ‚Problemjungen‘ formulieren.

*

Denken Sie darüber nach, wie Sie den männlichen Heranwachsenden auf Augenhöhe begegnen können, auch wenn diese, geprägt durch ihre Lebenswirklichkeit, einen divergenten Habitus zeigen, sich einer Jugendkultur zugehörig fühlen, die provoziert und andere Werte postuliert, als Sie sie vertreten.

*

Vergegenwärtigen Sie sich, dass diese unbequemen, fordernden und so divergent lebenden Jungen in einer sich rasch verändernden Welt erwachsen werden, die zudem von Einflüssen wie der soziokulturellen Ausstattung des Elternhauses, Peergroups mit unterschiedlichster Prägung und immer rascherer Kommunikation mit einem hohen Legitimierungsdruck gekennzeichnet ist.

*

Stellen Sie sich vor, wo Sie die ‚Problemjungen‘ abholen können. Machen Sie sich die Mühe, gehen Sie auch unbequeme intellektuelle Wege, aber warten Sie nicht darauf, dass diese Heranwachsenden zu Ihnen kommen.

*

Beschäftigen Sie sich mit Modalitäten, die Alterität erlebbar werden lassen und zugleich Opportunitäten schaffen, um ‚problematische‘ Heranwachsende im Glauben an sich selbst zu bestärken.

*

Denken Sie daran, dass die viele Möglichkeiten im Informellen begründet liegen. Imaginieren Sie sich Räume im formalen und non-formalen Setting,

in denen es den Jungen möglich ist, unterschiedlichste Währungen der Anerkennung zu erlangen. Identifizieren Sie diese Räume und erdenken Sie Zugangsmöglichkeiten.

*

Denken Sie darüber nach, wie Sie die vermeintlichen Problemjungen mit Aufgaben und Angeboten herausfordern können und kreieren Sie Arenen, in denen Selbstregulation erlernbar und Selbstwirksamkeit erfahrbar werden kann. Bedenken Sie aber auch immer, dass der von Ihnen imaginierte Zugang nicht auch der der Heranwachsenden sein muss und Umwege auch zum Ziel führen können.

*

Und zu guter Letzt: Chancengleichheit in der Bildungspartizipation stellt eine kollektive Herausforderung für eine Gesellschaft dar, vor allem wenn auch die ‚problematischen Jungen‘ einbezogen werden. Bildung bemisst sich nicht nur in erreichten Zertifikaten, findet nicht nur in der Schule statt, lässt sich nicht additiv im 45-Minuten-Takt erwerben. Bildung entfaltet sich in der Aneignung der Welt und führt zu einer selbstbestimmten Persönlichkeit.

*

Literaturverzeichnis

- Andresen, Sabine. 2019. Was an Kräften übrig ist – Familien, Armut und Bildung. In *Handbuch Bildungsarmut*, Hrsg. Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann, 605–621. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Antonovsky, Aaron. 1980. *Health, stress and coping*. 1st ed. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Antonovsky, Aaron. 1987. Unraveling the mystery of health: how people manage stress and stay well. 1st ed. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, Aaron. 1996. The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International* 11: 11–18.
- Apel, H. J., und Michael Klöcker, Hrsg. 2000. Die Volksschule im NS-Staat. Nachdruck des Handbuchs „Die Deutsche Volksschule im Großdeutschen Reich“ von A. Kluger, Breslau 1940. Köln, Wien, Weimar: Böhlau.
- Arp, Susmita, und Miriam Olbrisch. 2019. Im rosa Paradies. *Der Spiegel* 43/2019 54–57.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung, Hrsg. 2006. Bildung in Deutschland 2006. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung, Hrsg. 2008. Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung, Hrsg. 2010. Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung, Hrsg. 2014. Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung, Hrsg. 2016. Bildung in Deutschland 2016: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: wbv.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. 2018. Bildung in Deutschland 2018: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. 1. Auflage. Bielefeld: wbv Media.

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung, Autorengruppe, Hrsg. 2012. Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: Bertelsmann.
- Aydın-Canpolat, Gönül. 2018. *Erfolg und Scheitern im deutschen Bildungswesen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Bandura, Albert. 1982. Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist* 37: 122–147.
- Bandura, Albert. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, Albert, und Nancy E. Adams. 1977. Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research* 1: 287–310.
- Bartels, Klaus. 2010. *Veni, vidi, vici: geflügelte Worte aus dem Griechischen und Lateinischen*. Neuausgabe, 13., durchgesehene und ergänzte Auflage. Mainz am Rhein: von Zabern.
- Bartscher, Matthias. 2013. Eltern besser verstehen. Zielgruppendifferenzierte Strategien als Baustein der Professionalisierung von Lehrkräften in der Arbeit mit Eltern. *Lernende Schule* 16/61: 11–14.
- Barz, Heiner. 2019. Bildungsarmut und Bildungsaspirationen. In *Handbuch Bildungsarmut*, Hrsg. Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann, 241–257. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Barz, Heiner et al. 2015. Große Vielfalt, weniger Chancen. Eine Studie über die Bildungserfahrungen und Bildungsziele von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Essen, Düsseldorf: Stiftung Mercator und Vodafone Stiftung Deutschland.
- Baske, Siegfried. 1998. Viertes Kapitel. Schulen und Hochschulen. Allgemeinbildende Schulen. In *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Bd.6: 1945 bis zur Gegenwart: Zweiter Teilband Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer., Hrsg. Christoph Führ und Carl-Ludwig Furck, 159–201. München: C. H. Beck.
- Baumert, Jürgen. 1992. Koedukation oder Geschlechtertrennung. *Zeitschrift für Pädagogik* 38 (1): 83–110.
- Baumert, Jürgen, und Deutsches PISA-Konsortium, Hrsg. 2002. *PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich: [PISA-E]*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, Jürgen, und Kai Maaz. 2010. Bildungsungleichheit und Bildungsarmut – Der Beitrag von Large-Scale-Assessments. In *Bildungsverlierer*, Hrsg. Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann, 159–179. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, Jürgen, und Gundel Schümer. 2001. Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In *PISA 2000*, Hrsg. Jürgen

- Baumert et al., 323–407. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, Birgit. 2010. Bildungsaspirationen von Migranten: Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse. *Arbeitspapiere - Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung*.
- Becker, Birgit, und Nicole Biedinger. 2006. Ethnische Bildungsungleichheit zu Schulbeginn. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 58: 660–684.
- Becker, Birgit, und Cornelia Gresch. 2016. Bildungsaspirationen in Familien mit Migrationshintergrund. In *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf*, Hrsg. Claudia Diehl, Christian Hunkler und Cornelia Kristen, 73–115. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Becker, Rolf, und Michael Beck. 2012. Herkunftseffekte oder statistische Diskriminierung von Migrantenkindern in der Primarstufe? In *Soziologische Bildungsforschung*, Hrsg. Rolf Becker und Heike Solga, 137–163. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Becker, Rolf, und Walter Müller. 2011. Bildungsungleichheiten nach Geschlecht und Herkunft im Wandel. In *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten*, Hrsg. Andreas Hadjar, 55–75. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker-Mrotzek, Michael et al. 2019. Lesekompetenz heute - eine Schlüsselqualifikation im Wandel. In *PISA 2018 Grundbildung im internationalen Vergleich.*, Hrsg. Kristina Reiss, Mirjam Weis, Eckhard Klieme und Olaf Köller, 21–46. Münster: Waxmann.
- Beckmann, Emmy. 1936. Die Entwicklung der höheren Mädchenbildung in Deutschland von 1870–1914. Berlin: Herbig.
- Beelmann, Andreas, und Tobias Raabe. 2007. *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen*. Göttingen: Hogrefe.
- Behnke, Imbke, und Jürgen Zinnecker. 2013. Narrative Landkarten. Ein Verfahren zur Rekonstruktion aktueller und biografisch erinnerbarer Lebensräume. In *Enzyklopädie Erziehungswissenschaften Online. Fachgebiet: Methoden der empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung.*, Hrsg. Sabine Maschke und Ludwig Stecher, 1–25. München: Juventa.
- Bengel, Jürgen, Regine Strittmatter, und Hildegard Willmann. 2001. Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese - Diskussionsstand und Stellenwert; eine Expertise. Köln: BZgA.
- Bengel, Jürgen, Frauke Meinders-Lücking, und Nina Rottmann. 2009. *Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen*. Hrsg. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.

- Berkemeyer, Nils. 2017. Soziale Ungleichheiten im Schulsystem und das Desiderat einer Soziologie der Schule. In *Bildung und Ungleichheit in Deutschland*, Hrsg. Meike Baader und Tatjana Freytag, 229–253. Wiesbaden: Springer VS.
- Betz, Tanja, Stefanie Bischoff, Nicoletta Eunicke, Laura B. Kayser, und Katharina Zink. 2017. *Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Blankertz, Herwig. 1982. *Die Geschichte der Pädagogik: von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Originalausgabe. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Blastik, Anita. 1997. Selbstbilder von Mädchen im Zerrspiegel kultureller Zweigeschlechtlichkeit: eine vergleichende Studie zum Einfluss von Mädchenschule und koedukativer Schule. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft.
- BMFSJ, Hrsg. 2005. 12. Kinder- und Jugendbericht: Stellungnahme der Bundesregierung; Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin: Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- BMFSJ, Hrsg. 2009. 13. Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland; Stellungnahme der Bundesregierung zum Bericht der Sachverständigenkommission; Bericht der Sachverständigenkommission. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- BMFSJ, Hrsg. 2017. 15. Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland; Stellungnahme der Bundesregierung zum Bericht der Sachverständigenkommission; Bericht der Sachverständigenkommission. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Bohnsack, Ralf. 1997. Dokumentarische Methode. In *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik*, Hrsg. Ronald Hitzler und Anne Honer, 191–211. Opladen: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf. 2005. Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In *Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8(4)*, Hrsg. Ingrid Gogolin, Heinz-Hermann Krüger, Dieter Lenzen und Thomas Rauschenbach, 63–81. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Bohnsack, Ralf. 2011a. Dokumentarische Methode. In *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*, Bd. 8226, *UTB*, Hrsg. Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser, 40–44. Opladen [u.a.]: Budrich.
- Bohnsack, Ralf. 2011b. Fokussierungsmetapher. In *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*, Bd. 8226, *UTB*, Hrsg. Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser, 67–68. Opladen [u.a.]: Budrich.
- Bohnsack, Ralf. 2013. Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, Hrsg. Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl, 241–270. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf. 2014. *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. 9., überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf, und Iris Nentwig-Gesemann. 2011. Typenbildung. In *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*, Bd. 8226, *UTB*, Hrsg. Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser, 162–166. Opladen [u.a.]: Budrich.
- Bohnsack, Ralf, Iris Nentwig-Gesemann, und Arnd-Michael Nohl. 2013. Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, Hrsg. Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl, 9–32. Wiesbaden: Springer VS.
- Böhringer, Daniela. 2017. „Gut gemacht, Mädchen!“ Geschlechterdifferenz und Geschlechterungleichheit an Hochschulen. In *Bildung und Ungleichheit in Deutschland*, Hrsg. Meike Sophia Baader und Tatjana Freytag, 495–512. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Boudon, Raymond. 1974. Education, opportunity, and social inequality: changing prospects in Western society. New York: Wiley.
- Bourdieu, Pierre. 1977. Cultural Reproduction and Social Reproduction. In *Power and ideology in education*, Hrsg. Jerome Karabel und A. H. Halsey, 173–195. New York, NY: Oxford University Press.
- Bourdieu, Pierre. 1983. Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In *Soziale Ungleichheiten, Soziale Welt Sonderband*, Hrsg. Reinhard Kreckel, 183–198. Göttingen: Schwartz.
- Bourdieu, Pierre. 2001. *Meditationen: zur Kritik der scholastischen Vernunft*. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brachelli, Hugo-Franz. 1862. *Geographie und Statistik des Königreichs Preußen*. Leipzig: Hinrichs'sche Buchhandlung.
- Bradna, Monika, und Heinz-Jürgen Stolz. 2011. Professions- und Instituti- onsverständnis im Gestaltungskontext lokaler Bildungslandschaften. In

- Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung*, Hrsg. Karsten Speck, Thomas Olk, Oliver Böhm-Kasper, Heinz-Jürgen Stolz und Christine Wiezorek, 138–153. Weinheim: Juventa.
- Breen, Richard, und John H. Goldthorpe. 1997. Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society* 9: 275–305.
- Brehmer, Ilse, Hrsg. 1982. Sexismus in der Schule: der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung. Weinheim: Beltz.
- Brown, Ann L. 1992. Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings. *The Journal of the Learning Sciences* 2: 141–178.
- Brown, Ann L. 1997. Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist* 52: 399–413.
- Budde, Jürgen. 2006. Interaktionen im Klassenzimmer. Die Herstellung von Männlichkeit im Schulalltag. In *Geschlechtertypisierungen im Kontext von Familie und Schule*, Hrsg. Sabine Andresen und Barbara Rendtorff, 113–119. Opladen: Barbara Budrich.
- Budde, Jürgen. 2008. *Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/ männlichen Jugendlichen*. Hrsg. BMBF. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Budde, Jürgen, und Hannelore Faulstich-Wieland. 2005. Jungen zwischen Männlichkeit und Schule. In *Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein*, Hrsg. Vera King und Karin Flaake, 37–53. Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Bude, Heinz. 2015. Die Kunst der Interpretation. In *Qualitative Forschung: ein Handbuch, Rororo Rowohlt's Enzyklopädie*, Hrsg. Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke, 569–578. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Büker, Petra, und Barbara Rendtorff. 2015. Sichtweisen von Lehrkräften auf Ethnizität und Geschlecht. Eine Problemanzeige. *Zeitschrift für Pädagogik* 61: 101–117.
- Bundestag mit Zustimmung des Bundesrats. 1999. Gesetz zur Reform des Staatsangehörigkeitsgesetz.
- Burchert, Joanna, und Michael Burchert. 2018. Berufsbezogenes Lernen mit Twitter und YouTube: Social Media als amorpher Raum für Vernetzung und für die Bildung von Lerngemeinschaften. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*.
- Burghardt, Daniel, Nadine Dziabel, Thomas Höhne, Diana Lohwasser, und Robert Stöhr. 2017. Interkulturalität und der Umgang mit dem Fremden. In *Vulnerabilität: pädagogische Herausforderungen*, Hrsg. Markus Dederich und Jörg Zirfas, 130–149. Stuttgart: W. Kohlhammer.

- Bürkner, Hans-Joachim. 2012. Intersectionality: How Gender Studies Might Inspire the Analysis of Social Inequality among Migrants: Intersectionality and the Analysis of Social Inequality among Migrants. *Population, Space and Place* 18: 181–195.
- Busche, Mart, Jutta Hartmann, Tobias Netke, und Uli Streib-Brzič. 2018. Heteronormativitätskritische Jugendbildung: Reflexionen am Beispiel eines museumspädagogischen Modellprojekts. Bielefeld: Transcript.
- Butterwege, Christoph. 2019. Bildung – ein probates Mittel zur Bekämpfung von (Kinder-)Armut in Deutschland? Was getan werden muss, damit sich die Kluft zwischen Arm und Reich wieder schließt. In *Handbuch Bildungsarmut, Springer VS Handbuch*, Hrsg. Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann, 743–767. Wiesbaden: Springer VS.
- Calmbach, Marc. 2019. „Ich möchte es einmal besser haben als meine Eltern“: Einblicke in die Lebenswelten von bildungsbenachteiligten Teenagern. In *Handbuch Bildungsarmut*, Hrsg. Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann, 419–432. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Carnicer, Javier. 2012. Jugendliche Bildungsaufsteiger mit türkischem Migrationshintergrund. In *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung*, Hrsg. Sara Fürstenau, 65–81. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Carnicer, Javier A. 2017. Bildungsaufstiege mit Migrationshintergrund: eine biografische Studie mit Eltern und Söhnen türkischer Herkunft. Wiesbaden: Springer VS.
- Castro, María et al. 2015. Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review* 14: 33–46.
- Cornelißen, Waltraud. 2004. Einige Anmerkungen zur Debatte um die Benachteiligung von Jungen in der Schule. *Zeitschrift für Frauenforschung & Geschlechterstudien* 22: 128–136.
- Crenshaw, Kimberlé. 1989. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. *The University of Chicago Legal Forum* 139: 167–167.
- Crotti, Claudia. 2006. Ist der Bildungserfolg bzw. -misserfolg eine Geschlechterfrage? *Zeitschrift für Pädagogik* 52: 363–374.
- Czauderna, André. 2014. Lernen als soziale Praxis im Internet: objektiv hermeneutische Rekonstruktionen aus einem Forum zum Videospiel Pokémon. Wiesbaden: Springer VS.
- Dahrendorf, Ralf. 1965. *Bildung ist Bürgerrecht*. Hamburg: Nannen.
- Dammasch, Frank, und Mahrokh Charlier, Hrsg. 2008. *Jungen in der Krise*. 1. Aufl. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Dean, Isabel. 2018. Herstellung von Differenz und Diskriminierung in schulischen Zuordnungspraktiken zur Kategorie nichtdeutsche Herkunftsspra-

- che. In *Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen*, Hrsg. Hanna Mai, Thorsten Merl und Maryam Mohseni, 37–53. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Dee, Thomas S. 2007. Teachers and the gender gaps in student achievement. *Journal of Human Resources* 42: 528–554.
- Deinet, Ulrich. 2011. Von der schulzentrierten zur sozialräumlichen Bildungslandschaft. <https://www.sozialraum.de/von-der-schulzentrierten-zur-sozialraeumlichen-bildungslandschaft.php>. Zugegriffen: 12. Dezember 2018.
- Deppe, Ulrike. 2015. Jüngere Jugendliche zwischen Familie, Peers und Schule. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Deutscher Städtetag. 2007. Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22./23. November 2007.
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V., Hrsg. 2009. Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Weiterentwicklung Kommunaler Bildungslandschaften. <https://www.deutscher-verein.de/de/uploads/empfehlungen-stellungnahmen/dv-19-09.pdf>. Zugegriffen: 8. Januar 2020.
- Deutsches PISA-Konsortium. 2001. *PISA 2000*. Hrsg. Jürgen Baumert et al. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deutschland, Heinz, Hrsg. 2016. Käte und Hermann Duncker. Ein Tagebuch in Briefen (1894-1953). Berlin: Karl Dietz.
- Dewey, John. 1938. *Logic: The Theory of Inquiry*. New York: Henry Holt and Company.
- Diefenbach, Heike. 2010. Jungen - die „neuen“ Bildungsverlierer. In *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*, Hrsg. Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann, 246–271. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diefenbach, Heike, und Michael Klein. 2002. „Bringing boys back in“. Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarschulabschlüsse. *Zeitschrift für Pädagogik* 48: 938–958.
- Diehl, Claudia, und Patrick Fick. 2016. Ethnische Diskriminierung im deutschen Bildungssystem. In *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten*, Hrsg. Claudia Diehl, Christian Hunkler und Cornelia Kristen, 244–286. Wiesbaden: Springer VS.
- Diers, Manuela. 2016. Resilienzförderung durch soziale Unterstützung von Lehrkräften: Junge Erwachsene in Risikolage erzählen. 1. Auflage 2016. Wiesbaden: Springer VS.

- Dittmann, Jörg. o.J. Ausbildungsförderung von Bildungsbenachteiligten. Befunde und Perspektiven. *ISS IM DIALOG*, Hrsg. Jörg Dittmann, 1–4. Frankfurt am Main.
- Dittmar, Norbert. 2009. *Transkription: ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ditton, Hartmut. 2013. Wer geht auf die Hauptschule? Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft beim Übergang nach der Grundschule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16: 731–749.
- Dohmen, Günther. 2001. Das informelle Lernen: Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, BMBF.
- Drerup, Heiner. 1997. Die neuere Koedukationsdebatte zwischen Wissenschaftsanspruch und politisch-praktischem Orientierungsbedürfnis. *Zeitschrift für Pädagogik* 853–875.
- Ehmke, Timo, und Nina Jude. 2010. Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*, Hrsg. Eckhard Klieme, Cordula Artelt, Johannes Hartig, Nina Jude und Olaf Köller, 231–254. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Eichelberger, Harald, Hrsg. 2008. Reformpädagogik goes eLearning: neue Wege zur Selbstbestimmung von virtuellem Wissenstransfer und individualisiertem Wissenserwerb. München: Oldenbourg.
- El-Mafaalani, Aladin. 2012. *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus*. Wiesbaden: Springer VS.
- Emmerich, Marcus, und Ulrike Hormel. 2013. *Heterogenität - Diversity - Intersektionalität*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Enders-Drägässer, Uta, und Claudia Fuchs. 1989. Interaktionen der Geschlechter: Sexismusstrukturen in der Schule: eine Untersuchung an hessischen Schulen im Auftrag des Hessischen Instituts für Bildungsplanung und Schulentwicklung. Weinheim: Juventa.
- Endress-Drägässer, Ulrike. 1988. Schulischer Sexismus in der Bundesrepublik. *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 36: 47–56.
- Erben, Sayime. 2013. Erfolgreich „trotz“ Migrationshintergrund. *Migration und Soziale Arbeit* 83–88.
- Erikson, Robert, und Jan O. Jonsson. 1996. Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case. In *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective.*, *Social inequality series*, Hrsg. Robert Erikson und Jan O. Jonsson, 1–63. Boulder, Colorado: Westview Press.

- Erikson, Robert, John H. Goldthorpe, und Lucienne Portocarero. 1979. Inter-generational Class Mobility in Three Western European Societies: England, France and Sweden. *The British Journal of Sociology* 30: 415.
- Esser, Hartmut. 2016. Bildungssysteme und ethnische Bildungsungleichheiten. In *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf*, Hrsg. Claudia Diehl, Christian Hunkler und Cornelia Kristen, 331–396. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- European Parliament, und Council of the European Union. 2013. DIRECTIVE 2013/33/EU OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 26 June 2013 laying down standards for the reception of applicants for international protection (recast). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32013L0033>. Zugriffen: 16. Februar 2020.
- Faulstich-Wieland, Hannelore. 1991. *Koedukation, enttäuschte Hoffnungen?* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Faust†, Gabriele, und Hans-Günther Roßbach. 2014. Herkunft und Bildungserfolg beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17: 119–140.
- Fegter, Susann. 2012. Die Krise der Jungen in Bildung und Erziehung. In *Die Krise der Jungen in Bildung und Erziehung*, Hrsg. Susann Fegter. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Felfe, Christina, Helmut Rainer, und Judith Saurer. 2019. Why Birthright Citizenship Matters for Immigrant Children: Short- and Long-Run Impacts on Educational Integration. *Journal of Labour Economics* 38/1.
- Fend, Helmut. 1997. *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz: Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie*. 1. Aufl. Bern: Huber.
- Fischer-Rosenthal, Wolfram, und Gabriele Rosenthal. 1997. Narrationsanalyse biographischer Selbstpräsentation. In *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik: eine Einführung, Uni-Taschenbücher Sozialwissenschaften*, Hrsg. Ronald Hitzler und Anne Honer, 133–164. Opladen: Leske und Budrich.
- Flick, Uwe, Ernst Kardorff, Heiner Keupp, Lutz Rosenstiel, und Stephan Wolff, Hrsg. 1995. *Handbuch der Qualitativen Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. 2. Auflage. Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion.
- Flick, Uwe, Ernst von Kardoff, und Ines Steinke. 2015. Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In *Qualitative Forschung: ein Handbuch, Rororo Rowohlt's Enzyklopädie*, Hrsg. Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke, 11–29. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

- Flitner, Andreas, und Klaus Giel, Hrsg. 1960. *Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Fölker, Laura, und Thorsten Hertel. 2015. Differenz und Defizit. Rekonstruktionen zu pädagogischen Orientierungen und Praktiken der Klientelkonstruktion an zwei segregierten Großstadtschulen. In *Brennpunkt(-)Schule: zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation*, Hrsg. Laura Fölker, Thorsten Hertel und Nicolle Pfaff, 105–122. Opladen Berlin Toronto: Barbara Budrich.
- Fölling-Albers, Maria, Andreas Hartinger, und Dženana Mörtl-Hafizovic. 2004. Situiertes Lernen in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik* 50: 727–747.
- Fredebeul, Marcus. 2012. Situiertes Lernen und Blended Learning: didaktische Konzeption und methodische Gestaltungsansätze. Saarbrücken: AV Akademikerverlag.
- Freitag, Hans-Werner, und Andreas Schulz. 2018. Bildungsbeteiligung, Bildungsniveau und Bildungsbudget. In *Datenreport 2018: ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*, Hrsg. Bundeszentrale für Politische Bildung, Deutschland, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung und Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, 103–123. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Friebertshäuser, Barbara, und Sabine Seichter. 2013. Möglichkeiten und Grenzen qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Zur Einleitung. In *Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung.*, Hrsg. Barbara Friebertshäuser und Sabine Seichter, 9–19. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Fritzsche, Bettina. 2003. *Pop-Fans. Studie einer Mädchenkultur*. Opladen: Leske und Budrich.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus, und Maike Rönnau-Böse. 2011. *Resilienz. 2., durchgesehene Auflage // 2.* München: Reinhardt.
- Furck, Carl-Ludwig. 1998. Viertes Kapitel. Schulen und Hochschulen. Allgemeinbildende Schulen. In *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd.6: 1945 bis zur Gegenwart: Erster Teilband Bundesrepublik Deutschland*, Hrsg. Christoph Führ und Carl-Ludwig Furck, 245–259. München: C. H. Beck.
- Gadow, Tina, und Liane Pluto. 2014. Jugendverbände im Spiegel der Forschung. Forschungsstand auf der Basis empirischer Studien seit 1990. In *Empirie der Kinder- und Jugendverbandsarbeit. Forschungsergebnisse und ihre Relevanz für die Entwicklung von Theorie, Praxis und For-*

- schungsmethodik.*, Hrsg. Melanie Oechsler und Holger Schmidt, 101–192. Wiesbaden: Springer VS.
- Gansbergen, Anna. 2016. Freundschaften und Bildungserfolg: eine empirische Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung von Freundschaften zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. 1. Auflage. Baden-Baden: Nomos.
- Ganzeboom, Harry B. G., und Donald J. Treiman. 2003. Three Internationally Standardised Measures for Comparative Research on Occupational Status. In *Advances in Cross-National Comparison*, Hrsg. Jürgen H. P. Hoffmeyer-Zlotnik und Christof Wolf, 159–193. Boston, MA: Springer US.
- Garfinkel, Harold. 1961. Aspects of Common-Sense Knowledge of Social Structures. In *Transactions of the Fourth World Congress of Sociology.*, Bd. Volume IV: The Sociology of Knowledge, 51–65. Louvain: International Sociological Association.
- Garfinkel, Harold. 1967. *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Geißler, Rainer. 2005. Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. In *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert., Bildungssoziologische Beiträge*, Hrsg. Peter A. Berger und Heike Kahlert, 71–100. Weinheim: Juventa.
- General Assembly United Nations. 2015. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. A/RES/70/1. <https://undocs.org/A/RES/70/1>. Zugegriffen: 16. Februar 2020.
- Gerhartz-Reiter, Sabine. 2017. Erklärungsmuster für Bildungsaufstieg und Bildungsausstieg: Wie Bildungskarrieren gelingen. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Gerhartz-Reiter, Sabine. 2019. Bildungsungleichheit und vorzeitiger Bildungsausstieg in Österreich. In *Handbuch Bildungsarmut*, Hrsg. Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann, 523–544. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Gerstenmaier, Jochen, und Heinz Mandl. 2001. *Methodologie und Empirie zum Situierten Lernen*. München: Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Glaser, Barney G., und Anselm L. Strauss. 1967. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Glaser, Barney G., und Anselm L. Strauss. 2010. Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Aus dem Amerikanischen von Axel T. Paul

- und Stefan Kaufmann. Mit einem Geleitwort von Bruno Hildenbrand. 3., unveränderte Auflage. Bern: Hans Huber.
- Glumpler, Edith, Hrsg. 1994. Koedukation - Entwicklungen und Perspektiven. In *Koedukation: Entwicklungen und Perspektiven*, 9–30. Bad Heilbrunn: J. Klinkhardt.
- Goebel, Jan, und Peter Krause. 2018. Einkommensentwicklung – Verteilung, Angleichung, Armut und Dynamik. In *Datenreport 2018: ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*, Hrsg. Bundeszentrale für Politische Bildung, Deutschland, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung und Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, 239–254. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Götttsche, Florian. 2018. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. In *Datenreport 2018: ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*, Hrsg. Bundeszentrale für Politische Bildung, Deutschland, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung und Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, 28–42. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Granato, Mona. 2003. Jugendliche mit Migrationshintergrund - auch in der beruflichen Bildung geringere Chancen? In *Schief lagen im Bildungssystem*, Hrsg. Georg Auernheimer, 113–135. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Graßhoff, Gunther. 2017. Bildung und Ungleichheit – Ein Blick auf außerschulische Bildung. In *Bildung und Ungleichheit in Deutschland*, Hrsg. Meike Baader und Tatjana Freytag, 387–404. Wiesbaden: Springer VS.
- Greeno, James G., David R. Smith, und Joyce L. Moore. 1993. Transfer of situated learning. In *Transfer on trial: intelligence, cognition, and instruction*, Hrsg. Douglas K. Detterman und Robert J. Sternberg, 99–167. Norwood, N.J: Ablex Pub. Corp.
- Groll, Tina. 2019. Gute Ergebnisse hängen oft mit der sozialen Herkunft zusammen. *Zeit online*. <https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2019-12/pisa-ergebnisse-schueler-leistungen-bildung-oecd-vergleich>. Zugegriffen: 23. Dezember 2019.
- Guterres, António. 2020. We must do far more to advance Sustainable Development Goal 4, to ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. *International Day of Education 24 January*. <https://www.un.org/en/observances/education-day>. Zugegriffen: 16. Februar 2020.
- Hadjar, A., und Sandra Hupka-Brunner. 2013. Überschneidungen von Bildungsungleichheiten nach Geschlecht und Migrationshintergrund. Eine theoretische und empirische Hinführung. In *Geschlecht, Migrationshin-*

- tergrund und Bildungserfolg*, Hrsg. Andreas Hadjar und Sandra Hupka-Brunner. Weinheim: Beltz Juventa.
- Haller, Archibald O. 1968. On the Concept of Aspiration. *Rural Sociology* 38 (4): 484–487.
- Hannover, Bettina. 2017. Sind Jungen in der Schule benachteiligt? Erklärungsansätze für geschlechtsabhängige Bildungsdisparitäten. *schulmanagement* 24–27.
- Hannover, Bettina, und Ursula Kessels. 2011. Sind Jungen die neuen Bildungsverlierer? Empirische Evidenz für Geschlechterdisparitäten zuungunsten von Jungen und Erklärungsansätze. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 25: 89–103.
- Hartmann, Jutta. 2015. Sexuelle Diversität im Kontext Schule. Herausforderungen einer Pädagogik vielfältiger Lebensweise. In *Diversity und Sexuelle Vielfalt als pädagogische und didaktische Herausforderung*, Hrsg. Sarah Huch und Martin Lücke, 27–47. Opladen: Barbara Burdrich.
- Hartmann, Michael. 2005. Die Geheimnisse des Erfolgs – oder: Wie wird man Elite. *BdWi-Studienheft* 2005 (3): 45–47.
- Hattie, John. 2013. *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Heimken, Norbert. 2015. *Migration, Bildung und Spracherwerb*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Heinemann, Manfred. 1989. Bildung und Erziehung im Vormärz: Einleitung zu diesem Heft. *Bildung und Erziehung* 42: 251–254.
- Heinze, Aiso, Erkan Özdil, Cornelia Braun, und Kristina Reiss. 2011. Die Rolle von Kenntnissen der Unterrichtssprache beim Mathematiklernen. Ergebnisse einer quantitativen Längsschnittstudie in der Grundschule. In *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit: Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland, Mehrsprachigkeit*, Hrsg. Susanne Prediger und Erkan Özdil, 11–33. Münster: Waxmann.
- Helbig, Marcel. 1991. Sind Lehrerinnen für den geringeren Schulerfolg von Jungen verantwortlich? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62/1: 93–111.
- Helbig, Marcel. 2010a. Geschlecht der Lehrer und Kompetenzentwicklung der Schüler. In *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*, Hrsg. Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann, 273–288. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helbig, Marcel. 2010b. Lehrerinnen trifft keine Schuld an der Schulkrise der Jungen. Hrsg. Jutta Allmendinger. *WZBrief Bildung*.

- Helbig, Marcel. 2010c. Sind Lehrerinnen für den geringeren Schulerfolg von Jungen verantwortlich? *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62: 93–111.
- Helbig, Marcel. 2012. Die Umkehrung – Geschlechterungleichheiten beim Erwerb des Abiturs im Wandel. In *Soziologische Bildungsforschung*, Hrsg. Rolf Becker und Heike Solga, 374–392. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Helmke, Andreas. 1997. Entwicklung lern- und leistungsbezogener Motive und Einstellungen: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In *Entwicklung im Grundschulalter*, Hrsg. Franz E. Weinert und Andreas Helmke, 59–76. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlags-Union.
- Helmke, Andreas. 1998. Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzeptes vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe. In *Entwicklung im Kindesalter*, Hrsg. Franz E. Weinert. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlags-Union.
- Helsper, Werner, und Merle Hummrich. 2008. Familie. In *Grundbegriffe Ganztagsbildung: das Handbuch*, Hrsg. Thomas Coelen und Hans-Uwe Otto, 371–381. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, Werner, Merle Hummrich, und Rolf-Torsten Kramer. 2014. Schülerhabitus und Schulkultur – Inklusion, inkludierte Fremdheit und Exklusion am Beispiel exklusiver Schulen. In *Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung?*, Hrsg. Ullrich Bauer, Axel Bolder, Helmut Bremer, Rolf Dobischat und Günter Kutscha, 311–334. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Henschel, Sofie et al. 2019. Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich., Hrsg. Petra Stanat, Stefan Schipolowski, Nicole Mahler, Sebastian Weirich und Sofie Henschel, 295–336. Münster: Waxmann.
- Herrlitz, Hans-Georg, Wulf Hopf, Hartmut Titze, und Ernst Cloer, Hrsg. 2009. *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart: eine Einführung*. 5., aktualisierte Aufl. Weinheim: Juventa.
- Herrmann, Ulrich. 1987. Drittes Kapitel. Erziehung und Bildung. Pädagogisches Denken. In *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Band II. 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800., Hrsg. Notger Hemmerstein und Ulrich Herrmann, 97–133. München: C. H. Beck.
- Heyse, Johann Christian. 1826. *Gesammelte Schriften und Reden über Unterricht und Bildung, besonders der weiblichen Jugend*. Quedlinburg und Leipzig: Basse.

- Hillmert, Steffen. 2014a. Bildung, Ausbildung und soziale Ungleichheiten im Lebenslauf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17: 73–94.
- Hillmert, Steffen. 2014b. Education, training and social inequalities across the life course. In *Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter: Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive*, Hrsg. Kai Maaz, Marko Neumann und Jürgen Baumert, 73–94. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Hoenig, Kerstin. 2018. Soziales Kapital und Bildungserfolg: differentielle Renditen im Bildungsverlauf. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Hoffmann-Riem, Christa. 1980. Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 32: 339–372.
- Hohmann, Cynthia, und Ralf Schwarzer. 2009. Selbstwirksamkeitserwartung. In *Handbuch der Gesundheitspsychologie und medizinischen Psychologie, Handbuch der Psychologie*, Hrsg. Jürgen Bengel und Matthias Jerusalem, 61–67. Göttingen: Hogrefe.
- Hollersen, Wiebke, Kerstin Kullmann, Gregor Peter Schmitz, Samia Shafy, und Janko Tietz. 2012. Männerdämmerung: Ist das männliche Geschlecht vom gesellschaftlichen Wandel überfordert? Jungen versagen in der Schule, Männer verlieren ihren Job, Kinder wachsen ohne Vater auf. Gesucht wird der moderne Mann. *DER SPIEGEL*, Dezember 31, 99–105.
- Hollersen, Wiebke, Kerstin Kullmann, Gregor Peter Schmitz, Samiha Shafy, und Janko Tietz. 2013. Männerdämmerung. *Der Spiegel* 1/2013.
- Hopf, Wulf. 2017. Von der Gleichheit der Bildungschancen zur Bildungsgerechtigkeit für alle – ein Abschied auf Raten vom Gleichheitsideal? In *Bildung und Ungleichheit in Deutschland*, Hrsg. Meike Baader und Tatjana Freytag, 23–37. Wiesbaden: Springer VS.
- Horstkemper, Marianne. 1995. Mädchen und Frauen im Bildungswesen. In *Bildung in Zahlen: statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich, Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung*, Hrsg. Wolfgang Böttcher, 128–226. Weinheim: Juventa.
- Idema, Hanna, und Karen Phalet. 2007. Transmission of gender-role values in Turkish-German migrant families: The role of gender, intergenerational and intercultural relations. *Zeitschrift für Familienforschung* 19: 71–105.
- Illeris, Knud. 2010. *Lernen verstehen: Bedingungen erfolgreichen Lernens*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Jansen, Malte, Rebecca Schneider, Stefan Schipolowski, und Sofie Henschel. 2019. Motivationale Schülermerkmale im Fach Mathematik und in den naturwissenschaftlichen Fächern. In *IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich.*, Hrsg. Petra Stanat, Stefan Schipolowski, Nicole Mahler, Sebastian Weirich und Sofie Henschel, 337–354. Münster: Waxmann.
- Jeismann, Karl-Ernst. 1987. Zur Bedeutung der Bildung im 19. Jahrhundert. In *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. 3, Hrsg. Karl-Ernst Jeismann und Peter Lundgreen, 1–22. München: C. H. Beck.
- Kallmeyer, Werner, und Fritz Schütze. 1977. Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. Exemplifiziert am Beispiel von Erzählungen und Beschreibungen. In *Gesprächsanalysen. Vorträge, gehalten anlässlich des 5. Kolloquiums des Instituts für Kommunikationsforschung und Phonetik, Bonn, 14.-16. Oktober 1976, Forschungsberichte des Instituts für Kommunikationsforschung und Phonetik der Universität Bonn*, Hrsg. Dirk Wegner, 159–274. Hamburg: H. Buske.
- Kamis, Alcaý. 2017. Habitustransformation durch Bildung: soziale und räumliche Mobilität im Lebensverlauf türkischer Bildungsaufsteiger. Wiesbaden: Springer VS.
- Kant, Immanuel. 1784. Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? Hrsg. Johann Erich Biester und Friedrich Gedike. *Berlinische Monatsschrift. 1784. Zwölftes Stück. December.* 481–494.
- Keim, Sylvia, Andreas Klärner, André Knabe, und Peter A. Berger. 2019. Soziale Folgen von Bildungsarmut. In *Handbuch Bildungsarmut*, Hrsg. Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann, 585–602. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kelle, Udo, und Susann Kluge. 1999. Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkonstruktion in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kempert, Sebastian et al. 2016. Die Rolle der Sprache für zugewanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf*, Hrsg. Claudia Diehl, Christian Hunkler und Cornelia Kristen, 157–241. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kerres, Michael. 2013. *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. München: Oldenbourg.
- Kiemer, Katharina, Nicole Haag, Katharina Müller, und Timo Ehmke. 2017. Einfluss sozialer und zugewanderungsbezogener Disparitäten, sowie der Klassenkomposition auf die Veränderung der mathematischen Kompe-

- tenz von der neunten zur zehnten Klassenstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 20: 125–149.
- Kleiner, Bettina. 2015. Subjekt bildung heteronormativität: Rekonstruktion schulischer Differenzverfahren lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans* Jugendlicher. Opladen Berlin Toronto: Barbara Budrich.
- Klinksiek, Dorothee. 1982. *Die Frau im NS-Staat*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Klix, Martina. 2016. Auf Abstand. Zwei Schulen in Mainz: An der einen lernen nur Jungs, an der anderen nur Mädchen. Fehlt da nicht was? *DIE ZEIT* Nr. 45/2016. <https://www.zeit.de/2016/45/maedchenschule-jungenschule-mainz-monoedukation>. Zugegriffen: 27. Oktober 2016.
- Klöcker, Michael. 2013. Die Schule im NS-Staat: Ihre Rechtsgrundlagen am Beispiel der Volksschule. *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 61(4): 376–395.
- Kloha, Johannes, und Michael Richter. 2020. Die Bedeutung des Handelns von Lehrkräften und Fachkräften der Schulsozialarbeit aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. In *Bildung als Landschaft. Zur Empirie und Theorie des Verhältnisses von formellen und informellen Lern- und Bildungsprozessen in unterschiedlichen Kontexten*, Hrsg. Annette Scheunpflug und Stephanie Welser. Wiesbaden: Springer VS.
- Klöver, Barbara, und Florian Straus. 2005. Wie attraktiv und partizipativ sind Münchens Freizeitstätten? Zusammenfassende Ergebnisse einer (etwas anderen) Evaluationsstudie. München: Institut für Praxisforschung und Projektberatung IPP München.
- Klundt, Michael. 2017. Armut und Bildungschancen. In *Bildung und Ungleichheit in Deutschland*, Hrsg. Meike Baader und Tatjana Freytag, 39–54. Wiesbaden: Springer VS.
- Koller, Hans-Christoph. 2018. *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. 2., aktualisierte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Königliches Statistisches Bureau. 1863. *Jahrbuch für die amtliche Statistik des preussischen Staates*. Berlin: Verlag der Königlichen Geheimen Ober-Hofbuchdruckerei (R. Decker).
- Koonz, Claudia. 1991. *Mütter im Vaterland. Frauen im Dritten Reich*. Überarbeitete Fassung der amerikanischen Ausgabe. Freiburg im Breisgau: Kore.
- Kott, Kristina. 2018. Armutsgefährdung und materielle Entbehrung. In *Datenreport 2018: ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*, Hrsg. Bundeszentrale für Politische Bildung, Deutschland, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Deutsches Institut für Wirt-

- schaftsforschung und Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, 231–238. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Kotulla, Michael. 2008. Deutsche Verfassungsgeschichte: vom Alten Reich bis Weimar (1495 - 1934). Berlin Heidelberg: Springer.
- Kramer, Bernd. 2016. Sind Jungen die neuen Verlierer? *Der Spiegel online*. <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/schlechtere-noten-als-maedchen-sind-jungen-schulverlierer-a-1059134.html>. Zugegriffen: 22. März 2016.
- Kramer, Bernd. 2019a. Das schwächelnde Geschlecht. *Süddeutsche Zeitung*, Dezember 3 <https://www.sueddeutsche.de/bildung/pisa-2018-jungen-maedchen-1.4707751>. Zugegriffen: 6. Dezember 2019.
- Kramer, Bernd. 2019b. Das schwächelnde Geschlecht. *Süddeutsche Zeitung*.
- Kratzmann, Jens, und Thorsten Schneider. 2009. Soziale Ungleichheiten beim Schulstart: Empirische Untersuchungen zur Bedeutung der sozialen Herkunft und des Kindergartenbesuchs auf den Zeitpunkt der Einschulung. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 61: 211–234.
- Kraul, Margret. 2013. Geschlechterdifferenz und Chancengleichheit Die gesetzliche Regulierung der (höheren) Mädchenbildung im 19. und 20. Jahrhundert. *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 61(4): 425–444.
- Krogull, Susanne. 2018. Weltgesellschaft verstehen: eine internationale, rekonstruktive Studie zu Perspektiven junger Menschen. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Kumpfer, Karol L. 2002. Factors and Processes Contributing to Resilience. In *Resilience and Development*, Hrsg. Meyer D. Glantz und Jeannette L. Johnson, 179–224. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Küsters, Ivonne. 2009. *Narrative Interviews: Grundlagen und Anwendungen*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ladel, Silke, Julia Knopf, und Armin Weinberger, Hrsg. 2018. *Digitalisierung und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lange-Vester, Andrea. 2015. Habitusmuster von Lehrpersonen - auf Distanz zur Kultur der unteren sozialen Klassen. *ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 2015 (4): 360–377.
- Lareau, Annette. 2011. *Unequal childhoods: class, race, and family life*. 2nd ed., with an update a decade later. Berkeley: University of California Press.
- Lenzen, Dieter. 2009. Mädchen gewinnen, Jungen verlieren? *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Mai 20, B3.
- Lewin, Kurt. 1939. Field Theory and Experiment in Social Psychology. *American Journal of Sociology*. 44: 868–897.

- Lichtenfeld, Stephanie, und Burkhard Gniewosz. 2018. Lern- und Leistungsmotivation im Jugendalter. In *Handbuch Jugend: psychologische Sichtweisen auf Veränderungen in der Adoleszenz*, Hrsg. Burkhard Gniewosz und Peter F. Titzmann, 200–216. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lindstrøm, Bengt, und Monica Eriksson. 2018. Salutogenese kennen und verstehen: Konzept, Stellenwert und Stand der Forschung. 1. Auflage. Bern: Hogrefe.
- Lissok, Nadja. 2017. „Jungen fühlen sich als Buhmänner“. *Süddeutsche Zeitung online*. <https://www.sueddeutsche.de/bildung/schule-jungen-fuehlen-sich-als-buhmaenner-1.3486550>. Zugegriffen: 10. Mai 2017.
- Lösel, Friedrich, und Doris Bender. 2007. Von generellen Schutzfaktoren zu spezifischen protektiven Prozessen: Konzeptuelle Grundlagen und Ergebnisse der Resilienzforschung. In *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*, Hrsg. Günther Opp, Michael Fingerle und Doris Bender, 57–78. München: Reinhardt.
- Luhmann, Niklas. 1984. *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*. 1. Auflage. Alexandria: Alexander Street Press.
- Luhmann, Niklas. 1990. *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. 1. Auflage. Alexandria, VA: Alexander Street Press.
- Lupatsch, Judith, und Andreas Hadjar. 2011. Determinanten des Geschlechterunterschieds im Schulerfolg: Ergebnisse einer quantitativen Studie aus Bern. In *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten*, Hrsg. Andreas Hadjar, 177–202. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luthar, Sunya S. Cicchetti Dante, und Dante Cicchetti. 2000. The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology* 12(4): 857–885.
- Maaz, Kai. 2014. Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Maaz, Kai, Jürgen Baumert, und Ulrich Trautwein. 2009. Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In *Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 12 / 2009*, Hrsg. Jürgen Baumert, Kai Maaz und Ulrich Trautwein, 11–46. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mahler, Nicole, und Jenny Kölm. 2019. Soziale Disparitäten. In IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich., Hrsg. Petra Stanat, Stefan Schipolowski, Nicole Mahler, Sebastian Weirich und Sofie Henschel, 265–293. Münster: Waxmann.

- Malecki, Andrea, Christoph Schneider, Silvia Vogel, und Miriam Wolters. 2014. *Schulen auf einen Blick*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Mannheim, Karl. 1964. Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In *Wissenssoziologie: Auswahl aus dem Werk. Eingel. und hrsg. von Kurt H. Wolff*, Hrsg. Kurt H. Wolff, 388–407. Berlin, Neuwied: Luchterhand.
- Mannheim, Karl. 1980. *Strukturen des Denkens*. 1. Aufl. Hrsg. David Kettler, Volker Meja und Nico Stehr. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Masten, Ann S. 2016. Resilienz: Modelle, Fakten & Neurobiologie: das ganz normale Wunder entschlüsselt. Paderborn: Junfermann Verlag.
- McManus, Margaret M. 1997. Computer supported collaborative learning. *ACM SIGGROUP Bulletin* 18: 7–9.
- Metz, Marina. 2016. Migration - Ressourcen - Biographie: eine Studie über Zugewanderte aus der ehemaligen Sowjetunion. Wiesbaden: Springer VS.
- Meuser, Michael. 2011. Rekonstruktive Sozialforschung. In *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*, Bd. 8226, UTB, Hrsg. Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser, 140–142. Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Meyer, Jürgen. 1885. „Friedrich des Großen Pädagogische Schriften und Äußerungen...“. Langensalza: Hermann Beyer und Söhne.
- Michael, Berthold, und Heinz-Herrmann Schepp, Hrsg. 1993. Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Göttingen: Hansen-Schmidt.
- Miethe, Ingrid, Regina Soremski, Heike Dierckx, und Maja Suderland. 2015. Bildungsaufstiege im Kontext von Gesellschaftssystem und Herkunftsmilieu. Biografische Perspektiven. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 35: 53–68.
- Mittag, Waldemar, Dietmar Kleine, und Matthias Jerusalem. 2002. Evaluation der schulbezogenen Selbstwirksamkeit von Sekundarschülern. In *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*, Bd. 44. Beiheft, *Zeitschrift für Pädagogik*, Hrsg. Ralf Schwarzer und Diether Hopf, 145–173. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mittelmark, Maurice B. et al., Hrsg. 2016. *The handbook of salutogenesis*. New York, NY: Springer Science+Business Media.
- Moldenhauer, Anna. 2017. Zum Verhältnis von Schulkultur, Partizipation und Milieu. In *Bildung und Ungleichheit in Deutschland*, Hrsg. Meike Baader und Tatjana Freytag, 255–270. Wiesbaden: Springer VS.
- Mors, Albrecht. 1986. *Die Entwicklung der Schulpflicht in Deutschland*. Tübingen: Eberhard- Karls-Universität Tübingen.

- Moser, Vera, Mathias Roll, und Carola Seidel. 2006. Geschlechterinszenierungen in der Sonderschule. *Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 4: 305–316.
- Mostafa, Tarek, und M. Schwabe. 2019. *Deutschland -Ländernotiz - Ergebnisse PISA 2018*. https://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie-/PISA2018_CN_DEU_German.pdf. Zugegriffen: 23. Dezember 2019.
- Mühlenhoff, Kirsten. 2017. „du kannst es nicht mit den Deutschen aufnehmen, vergiss es“ – Stereotype Threat und die Auswirkungen auf Bildungsaspirationen von Schülern mit Migrationshintergrund. In *Migration, Bildungsaufstieg und Männlichkeit: Passungsdynamiken zwischen Familie, Schule, Peers und Hochschule*, Hrsg. Manuela Westphal und Karin Kämpfe, 181–227. Kassel: Kassel University Press.
- Müller, Julian, und Armin Nassehi. 2013. Struktur und Zeit (8. Kapitel). In *Niklas Luhmann. Soziale Systeme*, Hrsg. Detlef Horster, 97–106. Berlin: Akademie Verlag.
- Murphy, Mary C., Claude M. Steele, und James J. Gross. 2007. Signaling Threat: How Situational Cues Affect Women in Math, Science, and Engineering Settings. *Psychological Science* 18: 879–885.
- Nentwig-Gesemann, Iris. 2013. Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, Hrsg. Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl, 295–323. Wiesbaden: Springer VS.
- Neugebauer, Martin. 2011. Werden Jungen von Lehrerinnen bei den Übergangsempfehlungen für das Gymnasium benachteiligt? Eine Analyse auf Basis der IGLU-Daten. In *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten*, Hrsg. Andreas Hadjar, 235–260. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neugebauer, Wolfgang. 1987. Viertes Kapitel. Schulen und Hochschulen. Niedere Schulen und Realschulen. In *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band II. 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800.*, Hrsg. Notger Hammerstein und Ulrich Herrmann, 213–277. München: C. H. Beck.
- Niklas, Frank, und Wolfgang Schneider. 2012. Die Anfänge geschlechtsspezifischer Leistungsunterschiede in mathematischen und schriftsprachlichen Kompetenzen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 44: 123–138.
- Nishimaru, Ryoichi. 2017. The Relationship between High School Sector and Educational Success: Focusing on the Social Background of Private High School Students: High School Sector and Educational Success. *International Journal of Japanese Sociology* 26: 83–95.

- Nittel, Dieter. 2018. Qualitative Bildungsforschung. In *Handbuch Bildungsforschung, Springer reference Sozialwissenschaften*, Hrsg. Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt-Hertha, 689–713. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael. 2011. Komparative Analyse. In *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*, Bd. 8226, UTB, Hrsg. Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser, 100–101. Opladen [u.a.]: Budrich.
- Nohl, Arnd-Michael. 2012. *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. 4. überarbeitete Auflage. Hrsg. Ralf Bohnsack, Uwe Flick, Christian Lüders und Jo Reichertz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nohl, Arnd-Michael. 2014. Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nold, Daniela. 2010. Sozioökonomischer Status von Schülerinnen und Schülern 2008. Ergebnisse des Mikrozensus (Statistisches Bundesamt). *Wirtschaft und Statistik* 2010 (2): 138–149.
- Nugel, Martin. 2016. Stichwort: Bildungsräume - Bildung und Raum. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 19: 9–29.
- O A. 1794. *Allgemeines Landrecht für die Preußischen Staaten (PrALG). Zweyter Theil. I bis XX Titel*. <https://www.verfassungen.de/preussen/gesetze/index.htm>. Zugegriffen: 6. Februar 2020.
- O A. 1814. Erster Pariser Frieden Vertrag vom 30. Mai 1814. Friedens- und Freundschafts-Tractat zwischen Seiner Majestät dem Kaiser von Österreich, König von Ungarn und Böhmen, und Allerhöchst Ihren Alliirten einer Seits, dann Seiner Majestät dem Könige von Frankreich und Navarra anderer Seits. <http://www.staatsvertraege.de/Frieden1814-15/lpfv1814-i.htm>. Zugegriffen: 15. Februar 2020.
- O A. 1919. *Verfassung des Deutschen Reichs vom 11.08.1919*. <http://www.verfassungen.de/de19-33/verf19-i.htm>. Zugegriffen: 8. Januar 2020.
- O A. 1938. *Gesetz über die Schulpflicht im Deutschen Reich vom 06.07.1938*. <http://www.verfassungen.de/de33-45/schulpflicht38.htm>. Zugegriffen: 8. Januar 2020.
- O A. 1949a. *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23.05.1949*. <http://www.verfassungen.de/de49/gg49-55-i.htm>. Zugegriffen: 8. Januar 2020.
- O A. 1949b. *Verfassungen der Deutschen Demokratischen Republik vom 07.10.1949*. <http://www.verfassungen.de/ddr/verf49-i.htm>. Zugegriffen: 8. Januar 2020.
- O A. 1953. Gesetz über die Angelegenheiten der Vertriebenen und Flüchtlinge.
- OECD, Hrsg. 2018. The resilience of students with an immigrant background: factors that shape well-being. Paris: OECD Publishing.

- OECD. 2019. PISA 2018 Reading Framework. In *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD Publishing.
- Opp, Günther, und Michael Fingerle. 2007. Erziehung zwischen Risiko und Protektion. In *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*, Hrsg. Günther Opp, Michael Fingerle und Doris Bender, 7–18. München: Reinhardt.
- Otto, Hans-Uwe, und Thomas Rauschenbach. 2008. Die neue Bildungsdebatte. Chance oder Risiko für die Kinder und Jugendhilfe? In *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen.*, Hrsg. Rauschenbach Thomas und Otto Hans-Uwe, 9–29. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Paetsch, Jennifer, Anja Felbrich und Petra Stanat. 2015. Der Zusammenhang von sprachlichen und mathematischen Kompetenzen bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 29: 19–29.
- Pant, Hans Anand et al., Hrsg. 2013. IQB-Ländervergleich 2012: mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I. Münster: Waxmann.
- Peisert, Hansgert. 1967. Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München: Piper.
- Pieper, Jonas, Ulrich Schneider, Wiebke Schröder, und Gwendolyn Stilling. 2019. *30 Jahre Mauerfall – Ein viergeteiltes Deutschland. Der Paritätische Armutsbericht 2019*. Berlin: Der Paritätische Gesamtverband.
- Prediger, Susanne. 2013. Darstellungen, Register und mentale Konstruktion von Bedeutungen und Beziehungen. Mathematikspezifische sprachliche Herausforderungen identifizieren und bearbeiten. In *Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen, Fachdidaktische Forschungen*, Hrsg. Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann und Helmut J. Vollmer, 167–183. Münster New York München Berlin: Waxmann.
- Prein, Gerald, und Eric van Santen. 2012. Wie verteilt der Sozialstaat seine Angebote? Zu den Effekten der Ausgestaltung sozialstaatlicher Angebote auf deren Inanspruchnahme. In *Aufwachsen in Deutschland. AID:A Der neue DJI-Survey.*, Hrsg. Thomas Rauschenbach und Walter Bien, 68–84. Basel: Beltz Juventa.
- Prenzel, Manfred, und Deutsches PISA-Konsortium, Hrsg. 2005. PISA 2003: der zweite Vergleich der Länder in Deutschland; was wissen und können Jugendliche? Münster: Waxmann.
- Preuss-Lausitz, Ulf. 1993. Die Kinder des Jahrhunderts: zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim: Beltz.

- Przyborski, Aglaja, und Monika Wohlrab-Sah. 2010. *Qualitative Sozialforschung: ein Arbeitsbuch*. 3., korr. Aufl. München: Oldenbourg.
- Quenzel, Gudrun, und Klaus Hurrelmann. 2019. Ursachen und Folgen von Bildungsarmut. In *Handbuch Bildungsarmut, Springer VS Handbuch*, Hrsg. Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann, 3–25. Wiesbaden: Springer VS.
- Ramirez, Rocio, und Dieter Dohmen. 2019. Ethnisierung von Bildungsarmut. In *Handbuch Bildungsarmut, Springer VS Handbuch*, Hrsg. Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann, 389–417. Wiesbaden: Springer VS.
- Raumer, Karl von. 1853. *Die Erziehung der Mädchen*. Stuttgart: Samuel Gottlieb Liesching.
- Rauschenbach, Thomas. 2007a. Im Schatten der formalen Bildung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 439–453.
- Rauschenbach, Thomas. 2007b. Im Schatten der formalen Bildung. Alltagsbildung als Schlüsselfrage der Zukunft. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 2: 439–453.
- Rauschenbach, Thomas. 2012. Vorwort. In *Schulische und außerschulische Bildungssituation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Jugendmigrationsreport ; ein Daten- und Forschungsüberblick, Wissenschaftliche Texte / Deutsches Jugendinstitut*, Hrsg. Monika Stürzer, Vicki Täubig, Mirjam Uchronski und Kirsten Bruhns, 9–10. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Reichertz, Jo. 2011. Abduktion. In *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*, Bd. 8226, UTB, Hrsg. Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser, 11–14. Opladen [u.a.]: Budrich.
- Reinhold, Frank, Kristina Reiss, Jennifer Diedrich, Sarah Hofer, und Aiso Heinze. 2019. Mathematische Kompetenz in PISA 2018 - aktueller Stand und Entwicklung. In *PISA 2018 Grundbildung im internationalen Vergleich.*, Hrsg. Kristina Reiss, Mirjam Weis, Eckhard Klieme und Olaf Köller, 187–210. Münster: Waxmann.
- Reinwand, Vanessa-Isabelle, und Sarah Kuschel. 2016. Ähnliche Praxisformen, unterschiedliche Ziele. Kulturelle Bildung und Soziale Arbeit. *Sozialmagazin* 2016 (2): 14–22.
- Reiss, Kristina, Mirjam Weis, Eckhard Klieme, und Olaf Köller, Hrsg. 2019. *PISA 2018 Grundbildung im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Relikowski, Ilona, Erbil Yilmaz, und Hans-Peter Blossfeld. 2012. Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Methods-Studie zur Rolle von strukturellen Aufstiegschancen und individueller Bildungserfahrung. In *Soziologische Bildungsfor-*

- schung, Hrsg. Rolf Becker und Heike Solga, 111–137. Wiesbaden: Springer VS.
- Rendtorff, Barbara. 2019. Bildung: Geschlechterbildung und ihre Begrenztheiten. In *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung, Geschlecht & Gesellschaft*, Hrsg. Beate Kortendiek, Birgit Riegraf und Katja Sabisch-Fechtelpeter, 855–863. Wiesbaden: Springer VS.
- Riemann, Gerhard. 2011a. Narratives Interview. In *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*, Bd. 8226, UTB, Hrsg. Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser, 120–122. Opladen [u.a.]: Budrich.
- Riemann, Gerhard. 2011b. Zugzwänge des Erzählens. In *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*, Bd. 8226, UTB, Hrsg. Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser, 167. Opladen [u.a.]: Budrich.
- Ringler, Jonas, und Max Möller. 2017. Zwischen Auftrag und freier Entscheidung – Intergenerationale Transmission und Bildungsaspirationen – Eltern und deren Einfluss auf den Bildungserfolg männlicher Migranten der zweiten Generation. In *Migration, Bildungsaufstieg und Männlichkeit: Passungsdynamiken zwischen Familie, Schule, Peers und Hochschule*, Hrsg. Manuela Westphal und Karin Kämpfe, 145–180. Kassel: Kassel University Press.
- Rose, Lotte, und Ulrike Schmauch, Hrsg. 2005. Jungen - die neuen Verlierer? Auf den Spuren eines öffentlichen Stimmungswechsels. Königstein im Taunus: Helmer.
- Rose, Nadine. 2014. Migration als Bildungsherausforderung: Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld: Transcript.
- Roth, Tobias, Zerrin Salikutluk, und Irena Kogan. 2010. Auf die „richtigen“ Kontakte kommt es an! Soziale Ressourcen und Bildungsaspirationen der Mütter von Haupt-, Real-, und Gesamtschülern in Deutschland. In *Vom Kindergarten bis zur Hochschule: die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie*, Hrsg. Birgit Becker und David Reimer, 179–212. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scardamalia, Marlene, und Carl Bereiter. 1999. Schools as knowledge-building organizations. In *Today's children, tomorrow's society: The developmental health and wealth of nations.*, Hrsg. D Keating und C Hertzman, 274–289. New York: Guilford.
- Schaser, Angelika. 2006. *Frauenbewegung in Deutschland 1848 - 1933*. Darmstadt: WBG Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Scheunpflug, Annette, Stephanie Welser, und Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. 2020. Bildung als Landschaft. Zur Empirie und Theorie des Verhältnisses von formellen und informellen Lern- und Bildungsprozessen.

- sen in unterschiedlichen Kontexten. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Schiepe-Tiska, Anja, Silke Rönnebeck, und Knut Neumann. 2019. Naturwissenschaftliche Kompetenz in PISA 2018 – aktueller Stand, Veränderungen und Implikationen für die naturwissenschaftliche Bildung in Deutschland. In *PISA 2018 Grundbildung im internationalen Vergleich.*, Hrsg. Kristina Reiss, Mirjam Weis, Eckhard Klieme und Olaf Köller, 211–240. Münster: Waxmann.
- Schipolowski, Stefan, Julia Wittig, Nicole Mahler, und Petra Stanat. 2019. Geschlechtsbezogene Disparitäten. In IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich., Hrsg. Petra Stanat, Stefan Schipolowski, Nicole Mahler, Sebastian Weirich und Sofie Henschel, 237–263. Münster: Waxmann.
- Schleicher, Andreas, Yuri Belfali, Programme for International Student Assessment, und Organisation for Economic Co-operation and Development, Hrsg. 2016. *PISA 2015 results*. Paris: OECD.
- Schneeberger, Martin. 2009. Verstehen und Lösen von mathematischen Textaufgaben im Dialog: der Erwerb von Mathematisierungskompetenz als Initiation in eine spezielle Diskurspraxis. Münster: Waxmann.
- Schofield, Janet Ward, und Kira Marie Alexander. 2012. Stereotype Threat, Erwartungseffekte und organisatorische Differenzierung: Schulische Leistungsbarrieren und Ansätze zu ihrer Überwindung. In *Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung*, Hrsg. Sara Fürstenau und Mechtild Gomolla, 65–87. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schu, Cornelia. 2014. *Eltern als Bildungspartner. Wie Beteiligung an Grundschulen gelingen kann*. Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. Forschungsbereich.
- Schulze, Alexander, Rainer Unger, und Stefan Hradil. 2008. Bildungschancen und Lernbedingungen an Wiesbadener Grundschulen am Übergang zur Sekundarstufe I. Projekt – und Ergebnisbericht zur Vollerhebung der Grundschüler und Grundschülerinnen der 4. Klasse im Schuljahr 2006/2007. Wiesbaden: Johannes-Gutenberg-Universität Mainz.
- Schunk, Dale H., und Judith L. Meece. 2006. Self-Efficacy Development in Adolescence. In *Self-efficacy beliefs of adolescents, Adolescence and education*, Hrsg. Frank Pajares und Timothy C. Urdan, 71–96. Greenwich, Conn: IAP - Information Age Pub., Inc.
- Schütz, Alfred. 1971. *Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag: Nijhoff.

- Schütze, Fritz. 1976. Zur soziologischen und linguistischen Analyse von Erzählungen. In *Internationales Jahrbuch für Wissens- und Religionssoziologie.*, Bd. 10, 7–41. Köln, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schütze, Fritz. 1982. Narrative Repräsentation kollektiver Schicksalsbetroffenheit. In *Erzählforschung. Ein Symposium., Germanistische Symposien*, Hrsg. Eberhard Lämmert, 568–590. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Schütze, Fritz. 1983. Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik.* 13(3): 283–293.
- Schütze, Fritz. 1987. Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: Erzähltheoretische Grundlagen. Teil I: Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können. Hagen: Studienbrief der Fernuniversität.
- Schwarzer, Ralf, und Matthias Jerusalem. 2002. Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*, Bd. 44. Beiheft, *Zeitschrift für Pädagogik*, Hrsg. Ralf Schwarzer und Diether Hopf, 28–53. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schweim, Lothar, Hrsg. 1966. Schulreform in Preußen: 1809 - 1819. Entwürfe und Gutachten. Weinheim: Beltz.
- Seebaß, Gottfried, Hrsg. 2006. Die evangelischen Kirchenordnungen des XVI.Jahrhunderts. Begründet von Emil Sehling. Achtzehnter Band I: Rheinland-Pfalz Herzogtum Pfalz-Zweibrücken, die Grafschaften Pfalz-Veldenz, Sponheim, Sickingen, Manderscheid, Oberstein, Falkenstein und Hohenfels-Reipoltskirchen. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Segeritz, Michael, Petra Stanat, und Oliver Walter. 2010. Muster des schulischen Erfolgs von Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund. In *Zeitschrift für Pädagogik. 55: Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg*, Hrsg. Cristina Allemann-Ghionda, Christina Allemann-Ghionda, Kerstin Göbel und Charlotte Röhner, 165–186. Weinheim: Beltz Juventa.
- Seifert, Anne. 2011. Resilienzförderung an der Schule: eine Studie zu Service-Learning mit Schülern aus Risikolagen. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sesselmeier, Werner, und Gregor Blauermel. 1998. *Arbeitsmarkttheorien: ein Überblick.* 2., überarb. und erw. Aufl. Heidelberg: Physica.
- Sewell, William H., Archibald O. Haller, und Alejandro Portes. 1969. The Educational and Early Occupational Attainment Process. *American Sociological Review* 34: 82–92.
- Sewell, William Hamilton, Robert Mason Hauser, und David L. Featherman, Hrsg. 1976. *Schooling and achievement in American society.* New York: Academic Press.

- Siebold, Susanne, Edina Schneider, Susann Busse, Sabine Sandring, und Anne Schippling, Hrsg. 2013. *Prozesse sozialer Ungleichheit: Bildung im Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS.
- Siegert, Manuel, und Ninja Olszenka. 2016. Ethnische Ungleichheit in der Sekundarstufe I. In *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf*, Hrsg. Claudia Diehl, Christian Hunkler und Cornelia Kristen, 543–595. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Siegert, Manuel, und Tobias Roth. 2013. Söhne bevorzugt? Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Gymnasialbesuch türkischstämmiger Schülerinnen und Schülern. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 65: 49–72.
- Singer, Susanne, Elmar Brähler, und Jörg Schumacher. 2007. *Die „Sense of Coherence Scale“: Testhandbuch zur deutschen Version*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sitter, Miriam. 2017. Kinder mit Migrationshintergrund als leerer Signifikant. In *Bildung und Ungleichheit in Deutschland*, Hrsg. Meike Sophia Baader und Tatjana Freytag, 155–175. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Soeffner, Hans-Georg. 2015. Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In *Qualitative Forschung: ein Handbuch, Rororo Rowohlts Enzyklopädie*, Hrsg. Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke, 164–175. Reinbek bei Hamburg: rowohlts enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Solga, Heike. 2012. Bildung und materielle Ungleichheiten. Der investive Sozialstaat auf dem Prüfstand. In *Soziologische Bildungsforschung, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderheft 52/2012*, Hrsg. Rolf Becker und Heike Solga, 459–495. Wiesbaden: Springer VS.
- Spiewak, Martin. 2010. Nichts wie raus!: Jungen sind die Verlierer des Bildungssystems. Das echte Leben ist die bessere Schule für sie. *DIE ZEIT online*. <http://www.zeit.de/2010/32/Jungen-Bildung-Entschulung>. Zugegriffen: 29. Januar 2011.
- Spruyt, Bram. 2015. Talent, Effort or Social Background?: An empirical assessment of popular explanations for educational outcomes. *European Societies* 17: 94–114.
- Stanat, Petra, und Susanne Bergann. 2009. Geschlechtsbezogene Disparitäten in der Bildung. In *Handbuch Bildungsforschung*, Hrsg. Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt, 513–527. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stanat, Petra, Susanne Bergann, und Tatjana Taraszow. 2018. Geschlechtsbezogene Disparitäten im deutschen Bildungswesen. In *Handbuch Bildungsforschung, Springer reference Sozialwissenschaften*, Hrsg. Rudolf

- Tippelt und Bernhard Schmidt-Hertha, 1321–1338. Wiesbaden: Springer VS.
- Statistisches Bundesamt (Destatis). 2009. *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2008/2009*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt (Destatis).
- Statistisches Bundesamt (Destatis). 2016. Pressemitteilung Nr. 327 vom 16.09.2016: Bevölkerung mit Migrationshintergrund auf Rekordniveau. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (Destatis). 2018a. *Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2018*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt (Destatis).
- Statistisches Bundesamt (Destatis), Hrsg. 2018b. *Schulen auf einen Blick. Ausgabe 2018*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt (Destatis).
- Statistisches Bundesamt (Destatis). 2019a. Bevölkerung, Familien, Lebensformen. In *Statistisches Jahrbuch. Deutschland und Internationales. 2019.*, *Statistisches Jahrbuch*, 23–84. Wiesbaden: Westermann Druck Zwickau GmbH.
- Statistisches Bundesamt (Destatis). 2019b. *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2018/2019*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt (Destatis).
- Statistisches Bundesamt (Destatis). 2019c. *Statistisches Jahrbuch. Deutschland und Internationales. 2019*. Wiesbaden: Westermann Druck Zwickau GmbH.
- Stocké, Volker. 2010. Der Beitrag der Theorie rationaler Entscheidung zur Erklärung von Bildungsungleichheit. In *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*, Hrsg. Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann, 73–94. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strack, K. 1878. Geschlechtertrennung. In *Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens*. Bearbeitet von einer Anzahl Schulmänner und Gelehrten., Hrsg. Karl-Adolf Schmid, 1018–1020. Gotha: Besser.
- Stürzer, Monika. 2005. Bildung, Ausbildung und Weiterbildung. In *Gender-Datenreport. 1. Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland*, Hrsg. Waltraud Cornelißen, 21–98. München.
- Tenorth, Heinz-Elmar, und Rudolf Tippelt, Hrsg. 2007. *Beltz Lexikon Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Tepecik, Ebru. 2010. *Bildungserfolge mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden, Wiesbaden.

- Tophoven, Silke, Torsten Lietzmann, Sabrina Reiter, und Claudia Wenzig. 2017. *Armutsmuster in Kindheit und Jugend Längsschnittbetrachtungen von Kinderarmut*. Hrsg. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung und Bertelsmann-Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Trembl, Alfred K. 2000. *Allgemeine Pädagogik: Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung*. Stuttgart Berlin Köln: W. Kohlhammer.
- Twellmann, Margrit. 1972. *Die deutsche Frauenbewegung im Spiegel repräsentativer Frauenzeitschriften. Ihre Anfänge und erste Entwicklung 1843–1889*. Meisenheim am Glan: Anton Hain.
- United Nations Sustainable Development. 2015. Quality Education: Why it matters. 4 Quality Education. Sustainable Development Goals. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/wp-content/uploads/2017/02/4.pdf>. Zugegriffen: 16. Februar 2020.
- Uslucan, Haci-Hailil. 2010. Resilienz oder was macht Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte stark? *Unsere Jugend* 62: 151–159.
- Veldhuis-Diermanse, A.E. 2002. CSCLearning?: participation, learning, activities and knowledge construction in computer-supported collaborative learning in higher education. S.l.: S.n. <http://edepot.wur.nl/121278>.
- Walby, Sylvia. 2007. Complexity Theory, Systems Theory, and Multiple Intersecting Social Inequalities. *Philosophy of the Social Sciences* 37: 449–470.
- Walgenbach, Katharina. 2011. Intersektionalität als Analyseparadigma kultureller und sozialer Ungleichheiten. In *Kulturelle Differenzen und Globalisierung*, Hrsg. Johannes Bilstein, Jutta Ecarius und Edwin Keiner, 113–130. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Warner, Lisa Marie. 2019. Selbstwirksamkeitserwartung. Hrsg. M.A. Wirtz. *Dorsch - Lexikon der Psychologie*. <https://portal.hogrefe.com/dorsch/selbstwirksamkeitserwartung/>. Zugegriffen: 30. August 2019.
- Weaver-Hightower, Marcus. 2003. The “Boy Turn” in Research on Gender and Education. *Review of Educational Research* 73: 471–498.
- Webster, Frank. 2006. *Theories of the information society*. 3. ed. London: Routledge.
- Wehler, Hans-Ulrich. 2008. *Deutsche Gesellschaftsgeschichte 1700 – 1815*. München: C. H. Beck.
- Weinert, Franz E., Hrsg. 2001. *Leistungsmessungen in Schulen*. 1. Auflage. Weinheim Basel: Beltz.
- Weis, Mirjam, Anastasia Doroganova, et al. 2019. Lesekompetenz in PISA 2018. In *PISA 2018 Grundbildung im internationalen Vergleich.*, Hrsg. Kristina Reiss, Mirjam Weis, Eckhard Klieme und Olaf Köller, 47–80. Münster: Waxmann.

- Weis, Mirjam, Katharina Müller, et al. 2019. Soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz. In *PISA 2018 Grundbildung im internationalen Vergleich.*, Hrsg. Kristina Reiss, Mirjam Weis, Eckhard Klieme und Olaf Köller, 129–162. Münster: Waxmann.
- Weißmann, Regina. 2016. Lebensentwürfe junger Migrantinnen und Migranten: Einflüsse von kultureller Herkunft, kulturspezifischer Wertvorstellungen und Akkulturationsverhalten auf Identitätsentwicklung und Zielvorstellungen für ein Leben in der Mehrheitsgesellschaft. Eichstätt, Ingolstadt: Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt.
- Werner, Emmy. 2007. Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz.*, Hrsg. Günther Opp, Michael Fingerle und Doris Bender, 20–31. München: Reinhardt.
- Werner, Emmy E. 1982. *Vulnerable, but Invincible.* New York: Adams, Bannister and Cox.
- Werner, Emmy E. 1995. Resilience in Development. *Current Directions in Psychological Science* 4: 81–84.
- Westphal, Manuela. 2004. Migration und Genderaspekte. Feminisierung internationaler Migration. *Bundeszentrale für politische Bildung.*
- Westphal, Manuela. 2014. Elternschaft und Erziehung im interkulturellen Vergleich. *Bildung und Erziehung* 67: 187–202.
- Wiezorek, Christine. 2009. Bildungsferne Jugendliche? Zur Problematik einer Standard gewordenen wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Perspektive auf Hauptschüler. In *Standardisierung – Kanonisierung: Erziehungswissenschaftliche Reflexionen*, Hrsg. Johannes Bilstein und Jutta Ecarius, 181–195. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wißmann, Hinnerk. 2013. Das allgemeine Schulwesen als Programm des modernen Staates: Grundzüge der historischen Entwicklung. *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 61(4): 364–375.
- Wolf, Gertrud. 2005. Konstruktivistische Umweltbildung: ein postmoderner Entwurf im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Wustmann, Corina. 2004. *Resilienz.* 1. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Yeo, Gillian, and Andrew Neal. 2006. An examination of the dynamic relationship between self-efficacy and performance across levels of analysis and levels of specificity. *Journal of Applied Psychology* 91: 1088–1101.
- Zander, Margherita. 2012. Die Schwachen stärken statt Starke bestärken! Sozioökonomische Aspekte von Resilienzförderung. *Jugendhilfe* 50: 328–332.
- Zech, Linda K., Cynthia L. Gause-Vega, Melinda H. Bray, Teresa Secules, und Susan R. Goldman. 2000. Content-Based Collaborative Inquiry: A

- Professional Development Model for Sustaining Educational Reform. *Educational Psychologist* 35: 207–217.
- Zeibig, Daniela. 2015. Warum Jungen in der Schule auf der Strecke bleiben. *Spektrum - Die Woche* 2015 (27). <https://www.spektrum.de/news/warum-jungen-in-der-schule-auf-der-strecke-bleiben/1353755>. Zugegriffen: 2. September 2015.
- Zimmermann, Eva, und Jan Skrobanek. 2015. „Glaube an dich, dann schaffst du es auch?!“ – Die Rolle der allgemeinen Selbstwirksamkeitsüberzeugung im Ausbildungsübergang. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 18: 351–374.
- Zölch, Janina, Vera King, Hans-Christoph Koller, Javier Carnicer, und Elvin Subow. 2009. Bildungsaufstieg als Migrationsprojekt. In *Adoleszenz — Migration — Bildung*, Hrsg. Vera King und Hans-Christoph Koller, 67–84. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Jungen als Bildungsgewinner

Jungen als Bildungsverlierer: So werden sie im öffentlichen wie auch im wissenschaftlichen Diskurs derzeit primär wahrgenommen. Zu erklären ist diese Zuschreibung vor dem Hintergrund von Befunden z.B. hinsichtlich des prozentualen Anteils an weiterführenden Schularten, erreichten Schulabschlüssen, aber auch den Ergebnissen in internationalen und nationalen Schulleistungsuntersuchungen. Eine besondere Rolle nehmen die männlichen Heranwachsenden ein, deren Lebenswirklichkeit von Risikolagen, wie etwa elterlicher Arbeitslosigkeit, Bildungsferne, oder einem Zuwanderungshintergrund geprägt wird. Der Autor setzt sich daher mit der Frage auseinander, welche Faktoren eine erwartungswidrig bildungserfolgreiche Entwicklung trotz negativer Rahmenbedingungen begünstigen. Auf Basis autobiografisch-narrativer Interviews werden die handlungsleitenden Orientierungen von Jungen und jungen Männern herausgearbeitet, die erfolgreich an formalen und non-formalen Bildungssettings partizipieren.

Der Autor:

Dr. Michael Richter, Studienrat im Realschuldienst, Freistaat Bayern

ISBN 978-3-8474-2529-8



www.budrich.de