

**DIVERSITÄT KONKRET
HANDREICHUNG FÜR DAS LEHREN
UND LERNEN AN HOCHSCHULEN**



UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN

Offen im Denken

**BildungsaufsteigerInnen an der
Universität: neue Zielgruppe,
neue Herausforderungen**

Impressum

Diversität konkret

Handreichung für das Lehren und Lernen an Hochschulen

Herausgeber:

Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung an der Universität Duisburg-Essen.

Handreichungen im Rahmen des Programms ProDiversität,
Kompetenzentwicklungsprogramm des Prorektorates für Diversity Management und
Internationales der Universität Duisburg-Essen, Prorektorin Prof. Dr. Ute Klammer

Redaktion:

Ute Klammer, Nicole Auferkorte-Michaelis,
Katja Restel, Sarah Winter

Postanschrift der Redaktion: Keetmanstraße 3-9, 47058 Duisburg

Telefon: 0203 – 379 7724, Telefax: 0203 – 379 2210

E-Mail: prodiversitaet@uni-due.de

Internet: www.uni-due.de

ISSN: 2198-2473



Namensnennung – keine Bearbeitung

Gestaltung:

Adam Schröder, Werbekollegen Werbeagentur, Krefeld

Bildnachweise:

Titel= www.shutterstock.de

KomDiM:

Das „Zentrum für Kompetenzentwicklung für Diversity Management
in Studium und Lehre an Hochschulen in Nordrhein-Westfalen“ (KomDiM)
ist ein Verbundprojekt der Universität Duisburg-Essen und der Fachhochschule Köln



Offen im Denken



Fachhochschule Köln
Cologne University of Applied Sciences

Dieses Vorhaben wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und
Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PL11083A gefördert.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Inhalt

VORWORT	5
1. HABITUELLE GRENZEN	6
2. MOTIVE FÜR DEN BILDUNGSaufSTIEG	7
3. BESONDERE HERAUSFORDERUNGEN WÄHREND DES aufSTIEGS	8
4. RISIKEN UND NEBENWIRKUNGEN DES aufSTIEGS	10
5. BESONDERE FÄHIGKEITEN VON BILDUNGSaufSTIEGERN	11
6. FAZIT	12
7. LITERATUR	13
8. ZUM AUTOR	16

¹Dieser Text stellt eine deutlich gekürzte und überarbeitete Version folgender Monographie dar: El-Mafaalani, Aladin (2014): *Vom Arbeiterkind zum Akademiker – Über die Mühen des Aufstiegs durch Bildung*. St. Augustin/Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung.

²Mehrere Studien haben gezeigt, dass bereits beim Schuleintritt ein Herkunftseffekt sehr deutlich nachweisbar ist. Zudem wird der Leistungsunterschied zwischen Schüler/innen bildungsferner und privilegierter Familien während der Sommerferien messbar größer (vgl. Becker u.a. 2008; Ditton 2008; Maaz u.a. 2010). Die Sozialisationsbedingungen in den Familien und im familialen Umfeld, insbesondere im Wohnumfeld, sind für die Erklärung der Diskrepanzen in der schulischen Leistungsentwicklung entscheidende Größen.

³Dies gilt in besonderer Weise ab dem Übergang in die weiterführende Schule (vgl. u.a. Maaz u.a. 2010). In Zusammenhang mit der Benachteiligung von Migrant*innen hat sich insbesondere der Ansatz der institutionellen Diskriminierung etabliert (vgl. Gomolla/Radtke 2002; Dravenau u.a. 2008). Eine Zusammenstellung der entscheidenden institutionellen Mechanismen im Kontext sozialer Ungleichheit ist im Rahmen dieses Textes nicht möglich (vgl. hierzu ausführlich El-Mafaalani 2011a; 2011b; 2012b).

⁴Unter Bildungsaufsteiger/innen werden Studierende verstanden, deren Elternhaus als bildungsfern bezeichnet werden kann. Die folgenden Ausführungen basieren auf eigenen Ergebnissen (El-Mafaalani 2012a), berücksichtigen zudem insbesondere auch die Arbeiten von King (2008a, 2008b, 2008c, 2009).

VORWORT:

BILDUNGSaufSTIEGER AN DER UNIVERSITÄT: NEUE ZIELGRUPPE, NEUE HERAUSFORDERUNGEN¹

Moderne Gesellschaften zeichnen sich durch das Versprechen aus, dass jeder Mensch aus eigener Macht seines Glückes Schmied werden kann. Dieses meritokratische Versprechen basiert zum einen darauf, dass die individuelle Leistung den Status und den Erfolg einer Person bestimmt; zum anderen besteht es darin, dass hierfür – nicht nur formal, sondern auch real – gleiche Chancen bestehen müssten. Dieses bisher nicht realisierte Ideal kann auch dann als Legitimation gesellschaftlicher Verhältnisse dienen, wenn es zu einer Annäherung kommt bzw. diesbezügliche Bemühungen feststellbar sind. In genau diesem Zusammenhang erscheint es problematisch, dass verschiedene (international vergleichende) Studien zeigen, dass die Diskrepanz zwischen Ideal und Realität in Deutschland besonders groß ist. Zudem gibt es Hinweise darauf, dass die Differenzen in den Lebenschancen tendenziell größer werden.

Die Ursachen der Reproduktion sozialer Ungleichheit werden in den Sozialwissenschaften auf drei grobe Bereiche bezogen: Die *Familie und das soziale Umfeld* bieten ungleiche Startbedingungen und Unterstützungen, weshalb die Potenziale der Kinder nicht hinreichend ausgeschöpft werden können², das *Bildungssystem und seine Institutionen* sind primär auf Selektion und nicht hinreichend auf Förderung und Ausgleich ungleicher Startbedingungen ausgelegt³, und das *individuelle Entscheidungsverhalten* der Kinder und ihrer Eltern trägt dazu bei, dass höhere Bildungsverläufe und Berufspositionen gar nicht erst angestrebt werden (geringe Bildungsaspirationen). In Bezug auf das Schulsystem sind diese drei Aspekte hinreichend belegt (vgl. bereits Preuß 1970). Bei näherer Betrachtung stellt sich zudem heraus, dass dieser Herkunftseffekt „langfristig wirksam bleibt. Über alle biographischen Etappen lassen sich soziale Selektionsprozesse nachzeichnen: auf verschiedenen Ebenen des Bildungswesens, insbesondere bei den Übergängen nach der Grundschule (Zugang zum Gymnasium) sowie nach dem (allgemeinbildenden) Schulabschluss (Hochschulzugang und Aufnahme eines Studiums); darüber hinaus auch bei der Studienwahl und der Häufigkeit von Studienabbrüchen, aber interessanterweise auch beim Übergang von der Hochschule in den Arbeitsmarkt, beim Einkommen und bei den Karriereverläufen (vgl. Hartmann 2007, Hartmann 1995; Schittenhelm 2010; Pollak 2010). Konkret bedeutet dies: (Gast-)Arbeiterkinder haben selbst dann, wenn sie ein Studium erfolgreich abschließen, geringere Karrierechancen als Vergleichsgruppen. Selbst nach einer erfolgreich abgeschlossenen Promotion lässt sich ein Herkunftseffekt nachweisen (vgl. Hartmann 2002).“

Im Folgenden wird diese nachhaltige Wirkung der sozialen Herkunft aus einer biographieanalytischen Perspektive und mit dem Habitusbegriff rekonstruiert und erklärt, um anschließend die besonderen Herausforderungen und Kompetenzen von Bildungsaufsteiger/innen darzustellen⁴. Ziel der Ausführungen ist es, verantwortliche Personen in Lehre und Verwaltung für die Zielgruppe der „Studienpioniere“ zu sensibilisieren.

1. HABITUELLE GRENZEN

Untere Schichten zeichnen sich nach Bourdieu (1987) durch einen *Habitus der Notwendigkeit* aus, ein Habitus also, der bei der Wahrnehmung einer Situation die Funktionalität, Anwendbarkeit oder eben die Notwendigkeit in den Vordergrund stellt. Dies erscheint plausibel, da die Sozialisationsbedingungen in unteren Schichten durch Knappheit an ökonomischem Kapital (Geld, Besitz) und kulturellem Kapital (Wissen, Bildung), aber auch an sozialem Kapital (soziale Netzwerke, Anerkennung) gekennzeichnet sind und der Habitus auf ein Management dieser Knappheit ausgerichtet ist. Im Zustand höchster Knappheit muss permanent gefragt werden, ob etwas auch wirklich notwendig ist, wofür man etwas macht, ob es „etwas bringt“, welcher konkrete Sinn dahinter steckt. Ein Kind, das in diesen Verhältnissen aufwächst, entwickelt eine „Mentalität“, in der solche Nutzenabwägungen in allen Lebensbereichen handlungsleitend werden, u.a. auch in der Schule. So ist der Zugang zu Bildung als Selbstzweck, zu Wissen, das keiner unmittelbaren lebenspraktischen Anwendung dient sowie zur Kompetenzentwicklung und -ausweitung in Bereichen, die im Herkunftsmilieu keine Anerkennung finden, weitgehend habituell versperrt.

Dass die Entstehung dieser habituellen Muster bereits in der Kindheit beginnt, konnte mehrfach empirisch gezeigt werden (Jünger 2008; Kramer 2011). Die milieuspezifische Sozialisation befördert also schon früh eine Handlungslogik, die als

Management von Knappheit bezeichnet werden kann. Menschen, die in ähnlichen Knappheitsverhältnissen aufwachsen, teilen gemeinsame Erfahrungen und folgen in ihren Handlungsmustern ähnlichen sozialen Logiken, so dass man auch von unterschichtspezifischen Milieus, Arbeiterkulturen oder auch Subkulturen sprechen kann⁵. In einem solchen Milieu funktioniert der Habitus „reibungslos“, denn alle denken auf eine analoge Weise und verstehen sich entsprechend spielend. Handlungssituationen können antizipiert werden und routinisierte Muster lassen jede Handlung „natürlich“ erscheinen. Unabhängig davon, wie irritierend, unvernünftig oder befremdlich diese Muster erscheinen mögen: Zahlreiche Studien haben zeigen können, dass diese Routinen nicht nur aus den Lebenserfahrungen und Sozialisationsbedingungen – also aus den jeweiligen Biographien – heraus plausibel rekonstruiert werden können, sondern darüber hinaus zur Bewältigung des Alltags auch tatsächlich funktional und nützlich sind (Willis 1977; Jünger 2008; Strohmeier 2009; El-Mafaalani 2012a).

Daher lässt sich zunächst festhalten: Menschen, die in ähnlichen Milieus aufgewachsen sind und entsprechend homologe Habitusformen ausbilden, teilen in hohem Maße explizites und implizites Wissen, Routinen, Symbole usw. Demgegenüber verursachen soziale Kontexte, die eine große soziale Distanz zu den Entstehungsbedingungen des Habitus (dem Herkunftsmilieu) aufweisen, Unsicherheit,

⁵Selbst Jugendsubkulturen können als Ergebnis der Suche nach sowohl Abgrenzung von Altem als auch „habituellem Übereinstimmung“ (Bohnsack 2003) verstanden werden. Während die Abgrenzung alle eint, bildet die Suche nach habituellem Übereinstimmung selbst in Jugendgruppen sozialstrukturelle Differenzen aus. Während die Punkszene durch ihre eher gesellschaftskritische Haltung besonders Mittelschichtskinder anzieht, wird in der Gangsta Rap Szene genau das Gegenteil präferiert, indem soziale Hierarchien und Geschlechterverhältnisse hier auf extreme Weise fortgeführt werden, wodurch sich die hohe Anziehungskraft für Unterschichtskinder erklären lässt (vgl. Dietrich/Seeliger 2012).

2. MOTIVE FÜR DEN BILDUNGS-AUFSTIEG

Unwohlsein oder gar Vermeidungshandeln; hier fühlt man sich „fehl am Platz“ oder hat das Gefühl, „das ist nichts für mich/uns“. In jedem Fall fehlen Intuition und Automatismen für das richtige Verhalten. Solche Situationen werden anschließend (zumindest tendenziell) vermieden. Entsprechend ist aus habitustheoretischer Perspektive die wahrscheinlichste Praxis ein Verbleib im Herkunftsmilieu. Anders als in traditionellen Gesellschaften, in denen die Lebenschancen eines Menschen explizit von seiner Herkunft abhängen, sind die sozialen Barrieren heute zunehmend unsichtbarer geworden, wirken implizit im Individuum und tragen auf eine unscheinbare Weise zur Reproduktion gesellschaftlicher Strukturen bei.

Während mit dem Habitusbegriff widerspruchsfrei erklärt werden kann, wie die Reproduktion sozialer Verhältnisse vonstatten geht, bleibt die Frage weitgehend offen, wie es dazu kommt, dass ein Mensch aufsteigt, was mit dem Habitus passiert, wenn er aufsteigt und sein Herkunftsmilieu verlässt, und insbesondere auch, wie dieser Aufstiegsprozess verläuft. Im Folgenden soll daher der allen Aufsteiger/inne/n gemeinsame Erfahrungsraum dargestellt werden (ausführlich hierzu El-Mafaalani 2012a; 2014).

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

3. BESONDERE HERAUSFORDERUNGEN WÄHREND DES AUFSTIEGES

ne Denken und Handeln problematisiert. Aus dieser Perspektive entwickelten sie ein Bedürfnis nach einer zunächst noch unspezifischen Veränderung und anschließend den Drang, an sich selbst zu arbeiten, sich selbst zu verändern.⁶

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

Was passiert nun mit dem Habitus während des Aufstiegs? Der Habitus der Aufsteiger/innen verändert sich umfassend. Unter einer solchen Habitustransformation lässt sich eine grundlegende Verwandlung des biographischen Musters bzw. – mit Bourdieu gesprochen – des klassenspezifischen Habitus verstehen. Hiermit ist also nicht eine Veränderung oder Modifikation innerhalb eines Musters – dies geschieht immer und unaufhörlich –, sondern eine Verwandlung des Musters selbst gemeint. An folgenden Kriterien lässt sich dieser Befund empirisch belegen: *Erstens* liegt bei den Aufsteiger/innen eine Wandlung des Notwendigkeitsdenkens vor und zwar hin zu einem selbstbezüglichen Entwicklungsdenken. Dies bedeutet zum einen, dass bei allen Aufsteigerinnen und Aufsteigern zunächst – in der Kindheit und Jugend – umfassend der Habitus der Notwendigkeit rekonstruiert werden konnten, zum anderen aber auch seine grundlegende Verwandlung feststellbar ist. *Zweitens* ist eine Wandlung der Selbst-Welt-Verhältnisse und des biographischen Entwurfs beobachtbar. Dabei kommt es zu einem Infragestellen des eigenen Weltbildes und der eigenen Möglichkeiten. Es wird dann Autonomiezuwachs angestrebt oder zumindest ein gefühltes Eingeschränkt-Sein problematisiert, was an Veränderungen des biographischen Entwurfs evident wird. *Drittens* ist eine umfassende Distanzierung von habituellen Praktiken und Strategien aus dem Herkunftsmilieu auf verschiedenen Ebenen typisch. Es kommt zu einer impliziten oder offenen Ablehnung der Herkunft, aber nicht im Hinblick auf die materiellen Existenzbe-

dingungen, sondern bezogen auf ästhetische, kognitive, körperliche und moralische Aspekte. Eine Habitustransformation geht also einher mit einer Transformation von sozialen Kontexten und sozialen Praktiken. Die sozialstrukturelle und habituelle Distanzierung ist mithin zugleich eine Selbstdistanzierung. Im Laufe des Aufstiegs verändern sich nicht nur Sprachgebrauch, Erscheinungsbild und Lebensstil, sondern auch in umfassender Weise Milieuzugehörigkeit und Persönlichkeit. Das führt dazu, dass Aufsteiger/innen ihre eigene Biographie nur dadurch plausibel und konsistent darzustellen vermögen, dass sie in Distanz zur eigenen Herkunft und zu sich selbst – also zu ihrer Vergangenheit – treten. Hier deutet sich bereits an, dass beim Aufstieg enorme soziale und psychische Hürden überwunden werden müssen.

Auf einer abstrakten Ebene lässt sich ein typisches Ablaufmuster zeigen, innerhalb dessen sich die Habitustransformation vollzieht. In drei Phasen (Irritation, Distanzierung und Stabilisierung) lassen sich die Habitustransformation (als innere Distanzierung) und der soziale Aufstieg durch Bildung (als äußere/sozialstrukturelle Distanzierung) rekonstruieren. Ausgehend von einer Irritation, einer habituellen Differenzenerfahrung, also eine Erfahrung der Nicht-Passung von Habitus und sozialer Situation, werden die soziale Praxis verändert und soziale Bezugspunkte – man könnte auch sagen: soziale Räume – gewechselt. Anders als aus habitustheoretischer Perspektive anzunehmen ist, ziehen sich die Aufsteiger/innen nicht aufgrund dieser Nicht-Passung in das Herkunftsmilieu zurück, sondern *experimentieren* mit dieser Dissonanz, also mit dem fehlenden Automatismus und dem fehlen-

den „natürlichen“ Umgang mit einer Situation. Daraus entwickeln sich kritische Haltungen gegenüber der eigenen Herkunft und die Veränderungsbereitschaft. Es ist anzunehmen, dass nahezu jeder benachteiligte junge Mensch eine habituelle Differenzenerfahrung gemacht hat und u.U. auch eine selbstkritische Haltung und eine temporäre Veränderungsbereitschaft entwickelt hat. Die Nachhaltigkeit dieses Prozesses hängt v.a. davon ab, ob sich auch praktikable Handlungsmöglichkeiten ergeben. Daher stellt nicht zuletzt der Zufall eine Gelingensbedingung dar.⁷

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

⁶An diesem Befund wird deutlich, dass der gut gemeinte Hinweis „Das musst du tun, damit du später einen guten Beruf hast und genug Geld verdienst“ – den (bildungsferne) Eltern ohnehin ständig geben – kaum eine zentrale Bedeutung für die Genese von Aufstiegsprozessen haben kann. Im Gegenteil: Die Zuspitzung eines solchen instrumentellen Motivs scheint für Bildungserfolg eher ungünstig zu sein (vgl. El-Mafaalani 2012a).

⁷Zu fragen wäre in diesem Kontext, inwieweit sich Zufälle pädagogisch und institutionell provozieren lassen.

4. RISIKEN UND NEBENWIRKUNGEN DES AUFSTIEGS

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

forderungen. Pointierter: Alles, was in der Kindheit und Jugend gut und wertvoll war, erfährt im Aufstiegsprozess eine enorme Entwertung.

Ein weiterer zentraler Aspekt ist die Erfahrung von Anerkennung. Das Experimentieren der Aufsteiger/innen mit den oben beschriebenen Dissonanzen findet Anerkennung, es bieten sich anschlussfähige Möglichkeiten und es gibt zum richtigen Zeitpunkt *Förderer aus gehobenen Milieus*. Insbesondere bei diesen Aspekten spielt der Zufall eine nicht zu unterschätzende Rolle. Denn: In fast jeder betrachteten Biographie konnte an entscheidenden Übergängen herausgearbeitet werden, dass ohne Unterstützung von „sozialen Paten“, die nicht aus dem Verwandtenkreis oder dem Herkunftsmilieu stammten, das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten gefehlt hätte. Da den Aufsteiger/innen/n „vorgezeichnete Laufbahnen“ und soziale Modelle fehlen, hängt der erfolgreiche Aufstieg nicht unwesentlich damit zusammen, dass an die Stelle der Eltern „Dritte“ ins Spiel kommen. Dies erscheint insbesondere vor dem Hintergrund bedeutsam, dass während des Aufstiegsprozesses die Distanz zum Herkunftsmilieu wächst und zugleich der Anschluss an andere soziale Milieus prekär bleibt.

Entsprechend wird es nachvollziehbar, dass es während des Aufstiegs durchaus zu Rückzugsgedanken kommen kann. Interessant ist der Befund, dass selbst extreme Aufsteiger (Topmanager, Professoren u.ä.) während ihrer autobiographischen Erzäh-

lung sehnsüchtig bzw. nostalgisch wurden. Dies lässt sich jedoch nicht als ein Bereuen des Erfolgs begreifen, sondern vielmehr als Ergebnis permanenter Veränderungs- und Anpassungsleistungen und damit zusammenhängend als Ergebnis eines Verlustes an Zugehörigkeit ohne adäquaten/gleichwertigen Ersatz. Während man selbst nicht nur weite sozialstrukturelle, sondern auch weite habituelle Strecken hinter sich gelegt hat, sind die Menschen aus dem Herkunftsmilieu die gleichen geblieben. Ein Wiedersehen mit diesen Menschen zeigt einem Aufsteiger, wer man war, was zu ablehnenden Empfindungen führen kann, zugleich zeigt es auch, was einem fehlt, nämlich „natürliche“ bzw. „selbstverständliche“ Zugehörigkeit, wodurch sich Rückzugsgedanken bzw. Sehnsüchte begreifen lassen.⁸

Zusammenhängend betrachtet wird deutlich, dass *erstens* Talent und Fleiß allein nicht ausreichen, um den Aufstieg zu schaffen, und dass *zweitens* langfristige Herausforderungen, die auch als nicht erwartete Nebenwirkungen des Bildungserfolgs bezeichnet werden können, den gesamten Aufstiegsprozess begleiten. Diese Erkenntnisse dienen dann als Erklärungsansätze für langfristig wirkenden Barrieren. *Drittens* wird deutlich, dass die zentralen Herausforderungen nicht mit kultur- bzw. migrationsspezifischen Besonderheiten zusammenhängen.⁹

5. BESONDER FÄHIGKEITEN VON BILDUNGSaufsteigern

Bereits für die Kindheit lassen sich wahrgenommene Diskrepanzen zwischen verschiedenen Milieus rekonstruieren. Diese führen bereits früh dazu, dass Kinder von anderen schulischen Herausforderungen regelrecht abgelenkt werden (vgl. El-Mafaalani 2012a; 2014). Besondere Problemstellungen entstehen dann in der Jugendphase, in der Krisen und Ablösungsprozesse ohnehin die Regel sind. Dabei stellt die Distanzierung vom Herkunftsmilieu eine doppelte Herausforderung dar: Die adoleszenzspezifische Ablösung von den Eltern wird von einer – habituell und sozialstrukturell geprägten – aufstiegsspezifischen Ablösung flankiert, wodurch Entwicklung bestimmter Fähigkeiten begünstigt wird, die als Aufstiegsvoraussetzungen verstanden werden können:

Die Bereitschaft, sich selbst zu verändern, steht v.a. deshalb hohen *Flexibilitätsanforderungen* gegenüber, weil sich nachhaltige Veränderungsprozesse weder an einem konkreten Ziel ausrichten lassen, noch durch eine Planung abgesichert werden können. Entsprechend sind sozial mobile Menschen vergleichsweise *präferenzlos*, müssen also jede Gelegenheit, die sich bietet, nutzen. Die im Laufe dieses Veränderungsprozesses entstehenden Erfahrungen müssen in einer umfassenden Weise zusammengefügt werden, damit das eigene Leben tatsächlich als eigenes wahrgenommen werden kann. Hierfür bedarf es einer *Synthetisierungskompetenz*, also der Fähigkeit, Brüche in der Biographie (oder auch fehlende Zusammenhänge) sowie divergierende Erfahrungshorizonte selbstständig und gewinnbringend in einen sinnvollen Deutungszusammen-

⁸Eine ausführliche und systematische Darstellung der verschiedenen Typen des Umgangs mit den aufstiegsspezifischen Herausforderungen würde den hier gegebenen Rahmen sprengen (vgl. hierzu El-Mafaalani 2012a).

⁹Migrationsspezifika können im Rahmen dieses Textes nicht erläutert werden, (vgl. hierzu El-Mafaalani 2012a; 2013; 2014).

hang zu überführen. Auf dem Weg nach oben müssen Rückschläge verarbeitet und Zustände der Ungewissheit sowie Rückzugsgedanken ausgehalten werden. Entsprechend sind in besonderem Maße **Anpassungsfähigkeit, Frustrations- und Unsicherheitstoleranz** notwendige Kompetenzen. Entscheidend – und am stärksten übersehen – ist die Fähigkeit, den Verlust von sozialen Beziehungen und Werten produktiv zu verarbeiten. **Trennungskompetenz** ist hier die erforderliche psychische Fähigkeit, um das dauerhaft prekäre Verhältnis zur Herkunft, den Verlust von Freundschaften und sozialen Netzwerken und die Wandlung elementarer Persönlichkeitsmerkmale verarbeiten zu können. Die Unterstützung durch „soziale Paten“, also helfende Dritte aus höheren Milieus, ist gleichzeitig unabdingbar.

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

Eine wichtige Rolle spielen in diesem Zusammenhang die Dimensionen **Identität** (u.a. Straub 1999) und **Bildung** (u.a. Marotzki 1990). Identität kann hier als spezifische Ausbildung von Selbst-Welt-Verhältnissen¹⁰ verstanden werden und Bildung als eine Wandlung von Selbst-Welt-Verhältnissen. Dies bedeutet, dass Bildungsprozesse als identitätsverändernde Prozesse interpretierbar sind.¹¹ Je

„bildungsferner“ das Herkunftsmilieu umso tiefgreifender können Identitätskrisen ausfallen, was insbesondere von Lehrenden berücksichtigt werden müsste. D.h.: Wenn durch Lehrende Bildungsprozesse erfolgreich angestoßen werden, dann kann dies für die Lernenden zu biographischen Krisen führen. Diese Ambivalenz von Bildung sollte insbesondere von Lehrenden reflektiert werden.

6. FAZIT

Das Ziel des vorliegenden Textes ist es, die handelnden Personen zunächst für die biographischen Herausforderungen von Bildungsaufsteiger/innen bzw. Studienpionieren zu sensibilisieren. Der pädagogische Leitsatz, demzufolge man Menschen dort „abholen“ soll, wo sie „stehen“, formuliert unzweifelhaft ein zentrales Anliegen jeder pädagogischen Förderung, das jedoch komplexe Herausforderungen beinhaltet. Hierfür muss man wissen, wo der Mensch steht (Denkmuster), wo man selbst steht (pädagogische Selbstreflexion), wohin die Reise gehen soll (Ziele) und wer oder was unterwegs im Wege steht bzw. stehen kann (Barrieren).

Die Entwicklung und Förderung von Diversity-Kompetenzen bei den Mitarbeiter/innen sowie die Öffnung der Institution Universität erscheinen hier als zentrale Zukunftsaufgaben. Die Tatsache, dass bei Bildungsaufsteiger/innen selbst nach Studienabschluss der Herkunftseffekt weiterhin messbar bleibt, deutet darauf hin, dass sie Unterstützung beim Aufbau sozialer Netzwerke und beim Übergang in den Arbeitsmarkt benötigen.

⁹Es handelt sich also um Relationen zwischen Selbstbild(ern) und Weltbild(ern) sowie um die Veränderungen dieser Verhältnisse.

¹⁰Ähnlich wird in neueren Arbeiten der Habitusbegriff konzipiert (vgl. zuerst Koller 1999; Rosenberg 2011; El-Mafaalani 2012a)

7. LITERATUR

Becker, Michael/Stanat, Petra/ Baumert, Jürgen/ Lehmann, Rainer (2008): Lernen ohne Schule. Differentielle Entwicklung der Leseleistungen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund während der Sommerferien. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderband 48, S. 252-276.

Bohnsack, Ralf (2003): Differenzenerfahrungen der Identität und des Habitus. Eine empirische Untersuchung auf der Basis der dokumentarischen Methode. In: Liebsch, Burkhard/ Straub, Jürgen (Hrsg.): Lebensformen im Widerstreit. Integrations- und Identitätskonflikte in pluralen Gesellschaften. Frankfurt/M., S. 136-160.

Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.

Dietrich, Marc/ Seeliger, Martin (Hrsg.) (2012): Deutscher Gangsta-Rap. Sozial- und kultur-wissenschaftliche Beiträge zu einem Pop-Phänomen. Bielefeld.

Ditton, Hartmut (2008): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, Rolf/ Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden, S. 247-275.

Dravenau, Daniel/ Groh-Samberg, Olaf (2008): Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt. Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung. In: Berger, Peter A./ Kahlert, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim, S. 103-129.

El-Mafaalani, Aladin (2011a): Bildungsungleichheit im Wohlfahrtsstaat. Statussicherung als kraftvolle Traditionslinie in der deutschen Bildungs-, Familien- und Sozialpolitik. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, Jg. 9, H. 3, S. 283-305.

El-Mafaalani, Aladin (2011b): Ungleiches ungleich behandeln. Inklusion bedeutet Umdenken. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 40, H. 2, S. 39-42.

El-Mafaalani, Aladin (2012a): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Wiesbaden.

El-Mafaalani, Aladin (2012b): (Wie) lässt sich Chancengleichheit steuern? Zur Unwahrscheinlichkeit ungleichheitssensibler Schulpraxis. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Transnationale Vergesellschaftung. Verhandlungen des 35. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Frankfurt am Main. Wiesbaden.

El-Mafaalani, Aladin (2013): Erziehungs- und Erwartungsdifferenzen im Alltag von Migrant*innenkindern. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, Jg. 8, H. 1, S. 114-128.

El-Mafaalani, Aladin (2014): Vom Arbeiterkind zum Akademiker. Über die Mühen des Aufstiegs durch Bildung. St. Augustin/ Berlin.

El-Mafaalani, Aladin/ Toprak, Ahmet (2011): Muslimische Kinder und Jugendliche in Deutschland. Lebenswelten, Denkmuster, Herausforderungen. St. Augustin/ Berlin.

Hartmann, Michael (1995): Deutsche Topmanager. Klassenspezifischer Habitus als Karrierebasis. In: Soziale Welt, Jg. 46, H. 4, S. 440-468.

Hartmann, Michael (2002): Leistung oder Habitus? Das Leistungsprinzip und die soziale Offenheit der deutschen Wirtschaftselite. In: Bittlingmayer, Uwe/Eickelpasch, Rolf/ Kastner, Jens/ Rademacher, Claudia (Hrsg.): Theorie als Kampf? Zur politischen Soziologie Pierre Bourdieus. Opladen, S. 361-377.

Hartmann, Michael (2007): Eliten und Macht in Europa. Frankfurt/M.

Jünger, Rahel (2008): Bildung für alle? Die schulischen Logiken von ressourcenprivilegierten und -nichtprivilegierten Kindern als Ursache der bestehenden Bildungsungleichheit. Wiesbaden.

Koller, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-) Moderne. München.

Kramer, Rolf-Torsten (2011): Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung. Wiesbaden.

King, Vera (2008a): In verschiedenen Welten – ‘Objektkonstruktion’ und ‚Reflexivität‘ bei der Erforschung sozialer Probleme am Beispiel von Migrations- und Bildungsaufstiegsbiographien. In: Soziale Probleme, Jg. 19, H. 1, S. 13-33.

King, Vera (2008b): „Weil ich mich sehr lange Zeit allein gefühlt hab’ mit meiner Bildung ...“. Bildungserfolg und soziale Ungleichheiten unter Berücksichtigung von class, gender, ethnicity. In: Budde, Jürgen/Willems, Katharina (Hrsg.): Bildung als sozialer Prozess – zwischen Ungleichheit und Entwicklungsperspektiven. Weinheim, S. 53-72.

King, Vera (2008c): „...man gewöhnt sich daran, immer nur sich selber zu loben“. Psychosoziale Anforderungen des Bildungsaufstiegs und der sozialen Mobilität junger Frauen. In: Iwers-Stelljes, Telse (Hrsg.): Prävention - Intervention - Konfliktlösung. Pädagogischpsychologische Förderung und Evaluation. Wiesbaden, S. 85-100.

King, Vera (2009): Aufstieg aus der bildungsfernen Familie? Anforderungen in Bildungskarrieren am Beispiel junger Männer mit Migrationshintergrund. In: Henschel, Angelika / Krüger, Rolf/Schmitt, Christof/Stange, Waldemar (Hrsg.). Jugendhilfe und Schule – Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden, S. 333-346.

Maaz, Kai/ Baumert, Jürgen/ Trautwein, Ulrich (2010): Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: Krüger, Heinz-Hermann/ Rabe-Kleberg, Ursula/ Kramer, Rolf-Torsten/ Budde, Jürgen (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden, S. 69-102.

Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim.

Pollak, Reinhard (2010): Kaum Bewegung, viel Ungleichheit: Eine Studie zu sozialem Auf- und Abstieg in Deutschland. Bielefeld.

Preuß, Otmar (1970): Soziale Herkunft und die Ungleichheit der Bildungschancen. Weinheim.

Rosenberg, Florian von (2011): Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld.

Schittenhelm, Karin (2010): Statuspassagen in akademischen Laufbahnen der zweiten Generation. In: Nohl, Arnd-Michael/ Schittenhelm, Karin/ Schmidtke, Oliver/ Weiß, Anja (Hrsg.): Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt. Wiesbaden, S. 39-51.

Schmitt, Lars (2010): Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitusstruktur-Konflikte. Wiesbaden.

Straub, Jürgen (1999): Handlung, Interpretation, Kritik. Grundzüge einer textwissenschaftlichen Handlungs- und Kulturpsychologie. Berlin.

Strohmeier, Klaus Peter (2009): Die Stadt im Wandel. Wiedergewinnung von Solidarpotential. In: Biedenkopf, Kurt/ Berttram, Hans/ Niejahr, Elisabeth (Hrsg.): Starke Familie - Solidarität, Subsidiarität und kleine Lebenskreise. Stuttgart, S. 156-172.

Willis, Paul (1977): Learning to Labour. How Working Class Kids Get Working Class Jobs. Fanborough.

Universität Duisburg-Essen

**Zentrum für Hochschul- und
Qualitätsentwicklung
Keetmanstraße 3-9
47058 Duisburg**

www.uni-due.de