

Vera King · Hans-Christoph Koller (Hrsg.)

Adoleszenz – Migration – Bildung

Vera King
Hans-Christoph Koller (Hrsg.)

Adoleszenz – Migration – Bildung

Bildungsprozesse Jugendlicher
und junger Erwachsener
mit Migrationshintergrund

2., erweiterte Auflage



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

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

1. Auflage 2006
- 2., erweiterte Auflage 2009

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2009

Lektorat: Stefanie Laux

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist Teil der Fachverlagsgruppe

Springer Science+Business Media.

www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Krips b.v., Meppel

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in the Netherlands

ISBN 978-3-531-16471-7

Inhaltsverzeichnis

Adoleszenz als Möglichkeitsraum für Bildungsprozesse unter Migrationsbedingungen. Eine Einführung <i>Vera King/Hans-Christoph Koller</i>	9
Ungleiche Karrieren. Bildungsaufstieg und Adoleszenzverläufe bei jungen Männern und Frauen aus Migrantenfamilien <i>Vera King</i>	27
Tochter und Studentin – Beobachtungen zum Bildungsaufstieg in der zweiten türkischen Migrantengeneration <i>Andreas Pott</i>	47
Bildungsaufstieg als Migrationsprojekt. Fallstudie aus einem Forschungsprojekt zu Bildungskarrieren und adoleszenten Ablösungsprozessen bei männlichen Jugendlichen aus türkischen Migrantenfamilien <i>Janina Zölch/Vera King/Hans-Christoph Koller/ Javier Carnicer/Elvin Subow</i>	67
Adoleszenz zwischen sozialem Aufstieg und sozialem Ausschluss <i>Anne Juhasz/Eva Mey</i>	85

Migration und Bildungsprozess. Zum ressourcenorientierten Umgang mit der Biographie	
<i>Merle Hummrich</i>	103
 Kreativer Umgang mit familialen Ressourcen bei adoleszenten Bildungsmigrantinnen	
<i>Marga Günther</i>	121
 Adoleszenz und Flucht – Wie jugendliche Flüchtlinge traumatisierende Erfahrungen bewältigen	
<i>Hubertus Adam</i>	139
 Adoleszente Generationenbeziehungen in Migrantenfamilien als Untersuchungsgegenstand. Theoretische Ansätze und methodische Perspektiven	
<i>Wassilios Baros</i>	155
 Spontane Bildungsprozesse im Kontext von Adoleszenz und Migration	
<i>Arnd-Michael Nohl</i>	177
 Doppelter Abschied. Zur Verschränkung adoleszenz- und migrationsspezifischer Bildungsprozesse am Beispiel von Lena Goreliks Roman „Meine weißen Nächte“	
<i>Hans-Christoph Koller</i>	195
 Zuweisung geschlechtlicher und ethnischer Zugehörigkeiten im Schulalltag	
<i>Martina Weber</i>	213

**Über die Entfaltung von Ressourcen in der Ortslosigkeit:
Jugendliche in transnationalen sozialen Räumen**

Ingrid Gogolin 225

**Adoleszenz und Migration. Zur Bedeutung von
Zugehörigkeitsordnungen**

Paul Mecheril/Britta Hoffarth 239

**Integrationspolitik als Rahmen für den bildungspolitischen
Umgang mit Heterogenität – das Beispiel Hamburg**

Ursula Neumann 259

Die Autorinnen und Autoren 279

Adoleszenz als Möglichkeitsraum für Bildungsprozesse unter Migrationsbedingungen. Eine Einführung

Vera King/Hans-Christoph Koller

Für das Verständnis von Bildungsprozessen und Bildungsvläufen Heranwachsender, die entweder selbst oder deren Eltern migriert sind, kommt der Erforschung der Adoleszenz¹ ein besonderer Stellenwert zu. Die Phase der Ablösung von der Welt der Kindheit und des Übergangs ins Erwachsenenleben stellt einen in vielen Hinsichten folgenreichen Lebensabschnitt dar: Zum einen werden in modernisierten Gesellschaften im Verlauf der Adoleszenz über Bildungskarrieren zahlreiche Weichen für berufliche Möglichkeiten und spätere soziale Platzierungen im Erwachsenenleben gestellt – und somit auch für die Transformation oder Reproduktion sozialer Ungleichheiten im Kontext von Migration. Zum andern handelt es sich um eine Lebensphase, in der im Übergang von der Kindheit zu Positionen des Erwachsenseins Welt- und Selbstverhältnisse umgestaltet werden, das heißt biographische, insbesondere auch familiäre Erfahrungen transformiert und Lebensentwürfe neu gebildet werden. Auch aus dieser Sicht erscheint es viel versprechend, Entwicklungs- und Bildungsprozesse von Adoleszenten mit Migrationshintergrund zu untersuchen und zu eruieren, auf welche Weise und unter welchen Voraussetzungen solche Jugendlichen und jungen Erwachsenen sich im Verlauf der Adoleszenz sowohl im Verhältnis zur Familie und deren Migrationsgeschichte als auch in Bezug auf die außerfamiliäre soziale Umgebung neu verorten können. Die Bedingungen und Verläufe von *Bildungskarrieren* und *Bildungsprozessen* bei Adoleszenten mit Migrationshintergrund sind in diesem Sinne – je für sich genommen und in ihrer Verbindung – Themen dieses Bands. Einige Facetten dieser Themen werden einführend skizziert.

1 Mit dem Begriff ‚Adoleszenz‘ bezeichnen wir im Folgenden die Lebensphase psychischer und sozialer Veränderungen vom Ende der Kindheit bis zum Erwachsensein. Wir verwenden den Begriff ‚Adoleszenz‘ anstelle des Begriffs ‚Jugend‘ u.a. deshalb, weil er vom Alltagsverständnis über Altersgruppen deutlicher abgegrenzt ist. Konstitutionslogisch lässt sich die gesellschaftliche Konstruktion von ‚Jugend‘ oder ‚Adoleszenz‘ als soziale Form der Gestaltung von Generationenverhältnissen fassen, mit der Übergänge und das Heranrücken an den Erwachsenenstatus auch in zeitlicher Hinsicht reguliert werden (King 2002).

Adoleszente Entwicklung als Bildungsprozess

Im Verlauf der Adoleszenz kann sich das Verhältnis zu sich selbst und zur Umwelt einschneidend verändern und potenziell Neues entstehen. Um Transformationen von sozialen Identitäten und Weltbezügen geht es aber auch im Kontext von Migration und Interkulturalität, sodass wir in der Veränderung von Welt- und Selbstverhältnissen einen gemeinsamen Gegenstand von Adoleszenz- und Migrationsforschung erkennen können. Geht man von einem Verständnis von Bildung aus, das Bildung als grundlegende Transformation der Art und Weise begreift, in der Menschen sich zur Welt, zu anderen und zu sich verhalten (vgl. Koller 2005), so könnte man auch sagen: Adoleszenz- und Migrationsforschung konvergieren in der Untersuchung von Bildungsprozessen im Kontext von Migration, in denen vorhandene Welt- und Selbstdeutungen in Frage gestellt, neue Figuren der Bezugnahme entwickelt bzw. erprobt und auf diese Weise neue Identitäten bzw. neue Welt- und Selbstverhältnisse hervorgebracht werden können (vgl. Koller 2002b). Wie können wir uns solche Umgestaltungen und neuen Verknüpfungen vorstellen?

In modernisierten Gesellschaften wird Adoleszenz als eine Phase der Modifizierung des Verhältnisses zu den Eltern, der psychischen Aneignung des geschlechtsreifen Körpers und der sexuellen Orientierung, der Ausgestaltung der Geschlechtsidentität und der Entwicklung von Lebensentwürfen verstanden. Die Wahrnehmungen der bisherigen selbstverständlichen Lebensbedingungen, der Familie und der ‚Portalfiguren der Kindheit‘ – wie es der Schriftsteller Peter Weiss in seinem Roman ‚Abschied von den Eltern‘ genannt hat – verändern sich. Perspektiven auf Andere und auf das eigene Selbst können sich durch neue Denk- und Erfahrungsweisen erweitern. Heranwachsende können sich in der Adoleszenz erstmals „reflexiv zu (ihrem) Bildungsprozess verhalten“ und die eigene biographische Entwicklung kritisch aneignen (Habermas 2005: 31). Adoleszente ringen in diesem Sinne gleichsam darum, Gestaltende oder Schöpfer² ihrer eigenen Biographie zu werden, wobei sie eben ‚geschaffene Schöpfer‘² sind, das heißt, sich auch mit den Bedingungen ihres Gewordenseins, mit Ursprung, Herkunft und Geschichte auseinandersetzen müssen. Das außerfamilial ausgerichtete Explorationsverhalten nimmt dabei zu, Gleichaltrige spielen eine zunehmend wichtige Rolle, während Eltern-Kind-Beziehungen sich in Form und Praxis wandeln, jedoch weiter relevant sind und die Fähigkeiten zur eigenständigen biographischen Gestaltung entscheidend mit prägen. Nicht nur verändern sich insofern Erfahrungen in Familie, Schule und Peerbeziehungen; sie können darüber hinaus im Verlauf der Adoleszenz auf veränderte Weise zueinander ins

2 Vgl. M. Buchholz, zit. nach Walser 2000: 251

Verhältnis gesetzt werden. Insofern es um Mögliches und um Potenziale geht und nicht um etwas Gewährleitetes, stellt Adoleszenz einen „Möglichkeitsraum“ (King 2004) dar. Adoleszenz (mit oder ohne Migrationshintergrund) lässt sich als Möglichkeitsraum fassen, aus dem Neues hervorgehen *kann*. Erdheim (1982) hat aus entwicklungstheoretischer Sicht von Adoleszenz als einer lebensgeschichtlich „zweiten Chance“ gesprochen, da die im Lauf der Kindheit verinnerlichten Erfahrungen, psychischen Strukturierungen und Beziehungsmuster während der Adoleszenz wieder in Bewegung geraten und sich gleichsam verflüssigen, sodass neue Lösungen und Entwürfe daraus erwachsen können. Ob und wie diese transformativen Potenziale der Adoleszenz im Sinne eines Bildungsprozesses genutzt werden können, hängt aber wesentlich von den sozialen Bedingungen ab, die diesen Möglichkeitsraum konstituieren.

Adoleszenz mit Migrationshintergrund als Transformationsprozess

Aus dieser Perspektive erschließen sich die ‚Ermöglichkeiten‘, also Ressourcen und Belastungen von Adoleszenz – und das heißt eben auch: von Adoleszenz mit Migrationshintergrund – wesentlich aus den familialen, institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen. Es geht im Blick auf Adoleszenz mit Migrationshintergrund dann gerade nicht, wie es mitunter aufgefasst wird, um die Identifizierung von nationalkulturellen Merkmalen, etwa polnischer oder türkischer, islamischer oder christlicher Migrantenjugendlicher. Die Aufmerksamkeit richtet sich vielmehr auf die Frage, wie die Chancenstruktur des adoleszenten Möglichkeitsraums für Bildungsprozesse im Einwanderungsland aufgrund der sozialen Bedingungen beschaffen ist. Dabei ist allerdings zu beachten, dass ‚Migration‘ und auch ‚Adoleszenz mit Migrationshintergrund‘ sehr Unterschiedliches beinhalten kann – je nachdem, wer wann mit welchem Motiv aus welchem Land in welche Einwanderungsgesellschaft gewandert ist, und je nachdem, ob die Kinder der ‚ersten‘, ‚zweiten‘ oder folgenden Generation angehören. Auch bestehen erkennbare Differenzen zwischen Nachkommen unterschiedlicher Migrantengruppen etwa in Bezug auf Bildungsbeteiligung. Die Verknüpfungen solcher Befunde mit nation- oder kulturspezifischen Besonderheiten als möglichen Ursachen haben sich allerdings nicht in einfacher Weise halten lassen: Die Zusammenhänge zwischen nationaler Herkunft und Bildungsverläufen stellen sich bei genauer Betrachtung komplexer und vermittelter dar. Wie sich beispielsweise in der Zusammenfassung der Ergebnisse des interdisziplinären Forschungsschwerpunkts ‚Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung‘ zeigte, sind weder Unterschiede in der Bildungsbeteiligung noch Unterschiede in der psychischen Befindlichkeit in vereinfachender

Weise „auf nationalkulturell unterschiedliche Orientierungen“ zurückzuführen: Demgegenüber sei „davon auszugehen, dass unterschiedliche Sozialisationsbedingungen in den Familien mehr Erklärungskraft für Differenzen in der Bildungsbeteiligung haben“ (Gogolin 2000: 21). Sozialisationsbedingungen in Familien sind wiederum geprägt von der sozialen Lage, der ökonomischen und beruflichen Situation, von der Art der Arbeit oder von Erfahrungen der Arbeitslosigkeit, oder auch, im Falle von Flüchtlingen, von den prekären Wanderungs- und Lebensbedingungen der Asylsuchenden. Soziale und gesellschaftliche Situation einschließlich der erfahrenen Anerkennung oder Missachtung, Diskriminierung oder Aufnahmebereitschaft seitens des Einwanderungslandes und der jeweiligen sozialen Felder, Lebensbedingungen und Wohnumgebungen sind maßgebliche Bedingungen des Aufwachsens von Adoleszenten aus Migrantenfamilien (Hamburger et al. 2005).

Diese Bedingungen wirken zum einen direkt auf die Heranwachsenden. Sozialisatorische Effekte ergeben sich zum andern vermittelt über Generationenbeziehungen und Familiendynamiken, in denen sich die Verarbeitung der Erfahrungen der Migration verdichtet zum Ausdruck bringt: In den Gestaltungen der familialen Beziehungen, Kommunikations- und Interaktionsformen kann sich beispielsweise, direkt oder indirekt, zeigen, welche Bedeutungen die Beteiligten der Migration und ihrer aktuellen Lebenssituation jeweils zumessen. Wie und mit welchen Motiven die Migration gestaltet werden konnte, wie die Erfahrungen in der Ankunftsgesellschaft, das Verhältnis der Erfahrungen von Anerkennung oder von Missachtung und Diskriminierung erlebt wurden, welche Erwartungen an die folgende Generation gerichtet werden, stellen implizite und explizite Themen in Migrantenfamilien dar. Diese wirken sich auf die Beziehungen und auf die Familiendynamiken aus – und zwar gerade auch in der Adoleszenz der Kinder, in der die Familienbeziehungen neu ausbalanciert und adoleszente Ablösungs- oder Umgestaltungsprozesse verarbeitet werden müssen. Adoleszente mit Migrationshintergrund (und ihre Familien) haben es in diesem Sinne – strukturell – mit einer „verdoppelten Transformationsanforderung“ (King/Schwab 2000) zu tun: In beiden Hinsichten – derjenigen der Adoleszenz und der Migration – geht es um Trennung und Umgestaltung, in diesem Sinne auch um eine verdoppelte Herausforderung, um eine mit der Migration selbst verbundene Transformation sowie um den Übergang von der Kindheit zum Erwachsensein. Dies gilt nicht nur für Heranwachsende, die selbst migrieren. Denn auch in der Adoleszenz der Kinder der zweiten Generation prägen die Folgen der Migration für die Familie und die Art der Verarbeitung durch die Eltern die Auseinandersetzung mit der adoleszenten Entwicklung der Kinder und mit den damit verknüpften potenziellen Veränderungen. Dies zeigte sich z.B. in Forschungen, in denen explizit Familiendynamiken in Migrantenfamilien

mit adolescent gewordenen Kindern erforscht wurden (Baros 2000). Die Bewältigung der Anforderungen wird durch familiäre Ressourcen und soziale Netzwerke erleichtert (Nauck et al. 1997) und andererseits erschwert durch Erfahrungen von Diskriminierung und Benachteiligung. Zudem spielen die Gleichaltrigen (auch) bei der Verarbeitung von Differenzenerfahrung in adolescenten Umgestaltungsprozessen eine besondere Rolle. Dies zeigen Forschungen über intra- und interethnische Peergroups (Nohl 2005; Auernheimer 1990; Haug 2003; Reinders et al. 2006), in denen sich auch ausgesprochen kreative Verarbeitungsformen und Neubildungen finden.

Zusammengefasst ergibt sich daraus die Schlussfolgerung, dass sich der Blick interkultureller Adoleszenzforschung zum einen auf die mit Migration und Adoleszenz verknüpften Transformationsanforderungen richten sollte – zum andern auf die Frage, welche Bedingungen für deren Bewältigung günstig oder ungünstig sind. Entsprechend sollte die Qualität der adolescenten Möglichkeitsräume in den Mittelpunkt der Analysen gerückt und damit auch vermieden werden, adolescenten Entwicklungen mit Migrationshintergrund als ‚Problemfälle‘ zu betrachten, oder umgekehrt, die Situation von Migrant*innen jugendlichen idealisierend zu beschönigen. Der Fokus der Aufmerksamkeit richtet sich aus dieser Perspektive nicht auf vermeintliche Defizite von Heranwachsenden, sondern auf die gesellschaftlichen Bedingungen und sozialen Ungleichheitsverhältnisse des Aufnahmelandes, die die Chancenstrukturen des adolescenten Möglichkeitsraums prägen.

Adoleszenz und soziale Ungleichheiten

Die gesellschaftliche Ausgestaltung von ‚Jugend‘ als Lebensphase oder als so genannte Statuspassage unterlag und unterliegt im Zuge von Modernisierungsprozessen erheblichen historischen Veränderungen. Was Jugend oder Adoleszenz bedeutet, variiert jedoch nicht nur im historischen, sondern – was für die interkulturelle Adoleszenzforschung besonders bedeutsam ist – auch im internationalen Vergleich: Gesellschaften entwickeln je unterschiedliche Regulationsformen für Lebensphasen, für die Übergänge zwischen Lebensaltern und die damit verbundenen sozialen Positionen. Dies hängt wiederum mit kulturellen Traditionen, vor allem aber mit den ökonomischen, demographischen und sozialstrukturellen Bedingungen und mit Machtverteilungen zusammen, die die Generationenverhältnisse einer Gesellschaft prägen. Was Jugend oder Adoleszenz bedeutet, hat, soziologisch betrachtet, im Besonderen mit der gesellschaftlichen Regulation der *Generationsabfolge* und des *Generationswechsels* zu tun (King 2004): Jugend ist die Zeit des Übergangs zum Erwachsensein. Für Ju-

gendliche oder Adoleszente ist konstitutiv, dass sie an die Erwachsenenpositionen heranrücken. In jeder Gesellschaft oder auch in gesellschaftlichen Teilbereichen gibt es daher soziale Regeln und Vorstellungen darüber, was Heranwachsende auf welche Weise erreicht haben müssen, etwa welche so genannten ‚Entwicklungsaufgaben‘ sie bewältigt haben sollen, um als erwachsen gelten zu können³. Dabei unterliegt es sozialen Wandlungen, zu welchen Zeitpunkten und unter welchen Voraussetzungen Herangewachsene als Erwachsene anerkannt werden, wann diese, in Worten Karl Mannheims (1928), als ‚neue Kulturträger‘ im Erwachsenenstatus eingesetzt werden, und d.h. auch: als Erwachsenewordene mit entsprechenden Rechten und Machtpositionen und mit möglicherweise im Verhältnis zur bisherigen Generation veränderten soziokulturellen Praktiken anerkannt werden. Die jeweilige gesellschaftliche Vorstellung von ‚Jugend‘ ist daher immer auch Ausdruck von Machtverhältnissen zwischen den Generationen. Diese sind wiederum verknüpft mit den jeweiligen Geschlechter- und Klassenverhältnissen und variieren ebenfalls historisch und kulturell. Zum Beispiel bedeutete für eine junge Frau aus dem Bürgertum um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert in Europa Jugend die Vorbereitung auf die Ehe und Mutterchaft, proletarische Jugendliche waren in den Arbeitsprozess eingespannt und allenfalls bei jungen Männern aus dem Bürgertum finden sich für diese Zeit Bedingungen in Richtung der Vorstellung von Adoleszenz als einem Bildungsmoratorium, als einer Art Auszeit für Bildung und Persönlichkeitsentwicklung. Damit ist eine weitere Bedeutung von Adoleszenz angesprochen: Jugend oder Adoleszenz als Bildungsmoratorium, als Spielraum für Subjektbildung oder als ein Möglichkeitsraum für Individuation hat sich historisch in Industriegesellschaften als ein Privileg bestimmter Bevölkerungsgruppen entwickelt.

In modernisierten Gesellschaften gibt es Varianten einer Jugendphase inzwischen für große Teile der Bevölkerung. Dies wurde (und wird teilweise) als Ausdruck dafür genommen, dass die soziale Herkunft eine geringere Rolle

3 Die gesellschaftlichen Konstruktionen von Jugend haben Folgen auch für die wissenschaftliche Thematisierung, wie das Beispiel der Verwendung von Havighursts Konzept der ‚Entwicklungsaufgaben‘ zeigt. Denn ‚Jugend‘ oder ‚Adoleszenz‘ wird im Konzept der ‚Entwicklungsaufgaben‘ regelmäßig und folgenreich aus einer implizit vereinseitigten Perspektive der jeweils generationell Anderen, also der jeweiligen ‚erwachsenen‘ Generation thematisiert: Im Vordergrund steht dann „das von der Jugend zu Erwartende und zu Bewältigende, die so genannten Entwicklungsaufgaben und Integrationsleistungen – weniger und weniger systematisch die Frage, welche intergenerationellen Bedingungen denn jugendliche Entwicklungsprozesse ermöglichen, welche im erweiterten Sinne *generativen* Voraussetzungen oder Leistungen der Erwachsenenkultur Jugend oder adoleszente Individuationsprozesse ermöglichen.“ (King 2002: 12 f. sowie Kap. II.1.). Die genaue Untersuchung der Bedingungen und Formen intergenerationaler Ermöglichung (bzw. Hemmung oder Verhinderung) adoleszenter Entwicklung und Bildung hat für die Analyse der Situation von Adoleszenten mit Migrationshintergrund besondere Relevanz.

spiele als in ständisch-traditionalen Gesellschaften, in denen die soziale Position durch Geburt festgelegt war. Gleichwohl sind soziale Ungleichheiten nach wie vor in hohem Maße wirksam. Das Privileg besteht nicht mehr allein darin, eine ‚Jugendphase‘ überhaupt durchlaufen zu können. Soziale Ungleichheiten drücken sich zudem darin aus, wie diese Phase im Sinne eines Entwicklungsspielraums – wie Adoleszenz als ein Möglichkeitsraum beschaffen ist, zumal dieser Lebensabschnitt sich in vielen Hinsichten nicht im einfachen Sinne als ‚Moratorium‘ darstellt, sondern im Zuge sich beschleunigender Modernisierungsprozesse bereits von hohen und zudem individualisiert und selbstregulativ zu bewältigenden Anforderungen durchzogen ist. Einen wichtigen Faktor stellen dabei auch die ungleich verteilten Chancen der erfolgreichen Partizipation im Bildungssystem dar.

Bildungsbeteiligung von Adoleszenten mit Migrationshintergrund

Daten zur Bildungsbeteiligung, die hier nur zusammenfassend skizziert werden, lassen in Deutschland einerseits Verbesserungen der Bildungssituation bei Jugendlichen oder jungen Frauen und Männern mit Migrationshintergrund erkennen, andererseits fortdauernde Benachteiligung (vgl. Baumert et al. 2001; Geißler 2005; Mansel 2007; Diefenbach 2008a, 2008b; Konsortium Bildungsberichterstattung 2006; Statistisches Bundesamt 2008). In den vergangenen Jahren haben sich das durchschnittliche Niveau der Schulabschlüsse wie auch der Anteil der Studierenden an Hochschulen von Kindern aus Einwandererfamilien in Deutschland erhöht: Der Trend geht weg von der Hauptschule zur Real- und Gesamtschule, wobei sich der Abstand zu den gleichfalls verbesserten Schulabschlüssen der deutschen Schülerinnen und Schüler kaum verringert hat. Verschiedene Faktoren können als Ursachen für das Fortbestehen dieses Abstands angenommen werden – etwa die von Gomolla und Radtke (2002) so genannten Mechanismen „institutioneller Diskriminierung“ wie auch die strukturelle Benachteiligung, die mit der „nationalstaatlichen Verfasstheit des Bildungssystems“ (Gogolin 2000) einhergeht und in ihren verschiedenen Implikationen, in Bezug auf die Bedeutung von Sprache und schulischem Habitus, von Lehrplänen und Unterrichtspraktiken detailliert untersucht worden ist (Gogolin et al. 1998). Studien zum dualen System der Berufsausbildung, das bei Migrantenjünglichen einen Schwerpunkt der Berufsausbildung darstellt, verweisen zudem auf Diskriminierung durch die Betriebe und auf entmutigende Berufsberatung (Attia et al. 2000; vgl. auch Granato 2007). Auffällig sind in Bezug auf Bildungskarrieren die besseren Abschlüsse der Mädchen, die gleichwohl wiederum in der Ausbildung weniger vertreten sind als die Jungen. Die Jungen sind insbe-

sondere in den Sonderschulen überrepräsentiert und fallen gegenüber den Mädchen bei höheren Abschlüssen zurück (Bednarz-Braun/Heß-Meining 2004).

Allein schon aus dieser Skizzierung von Verteilungen ergibt sich eine Reihe interessanter Fragen in Hinblick auf Adoleszenz mit Migrationshintergrund: Angesichts der verbesserten Bildungsabschlüsse wird das Thema Bildungsaufstieg im Verhältnis zur Elterngeneration in Zukunft eine wachsende Rolle spielen. Denn gerade auch bei der Rekonstruktion von Aufstiegsprozessen wird deutlich, dass „Adoleszenz im Migrationsprozess eine komplizierte Positionierung in zwei Richtungen darstellt, nämlich nicht nur in Richtung auf die Ankunftsgesellschaft, sondern auch in Bezug auf die Erfahrungen der eigenen Elterngeneration“ (Apitzsch 2003: 67). Welche Bedeutung haben Bildungsaufstiege in der Adoleszenz in Bezug auf die Herkunftsfamilie? Wie erklären sich die Leistungsunterschiede von männlichen und weiblichen Adoleszenten? In welchem Verhältnis stehen Autonomieentwicklung und Bildungserfolg?⁴ Welche Effekte haben institutionelle Zuschreibungen, beispielsweise im schulischen Kontext (vgl. Weber 2001), auf individuelle Aneignungsprozesse und subjektive Konstruktionen von Zugehörigkeiten (vgl. Mecheril 2003; Sauter 2000; Geisen/Riegel 2007) in Bildungsverläufen und Bildungsprozessen insbesondere in der Adoleszenz? Wie wirken sich institutionelle und gesellschaftliche Rahmenbedingungen in verschiedenen Ländern, etwa als Faktoren politischer Sozialisation (Schiffauer et al. 2002), und die weltweite Zunahme von Mobilität, Migration und ‚Transnationalität‘ (Fürstenau 2004) auf Bildungsmöglichkeiten von Heranwachsenden aus? Offenkundig müssen für das Verständnis adoleszenter Prozesse die Folgen gesellschaftlicher Wandlungen und damit verbundene ‚neue und alte‘ soziale Ungleichheiten – Geschlecht, sozialer und ökonomischer Status – in ihren Verknüpfungen analysiert werden.

Adoleszenz mit Migrationshintergrund in Jugend- und Migrationsforschung

In vielen Hinsichten hat die Jugendforschung erst begonnen, diese verschiedenen Faktoren interkultureller Adoleszenz theoretisch differenziert zueinander ins Verhältnis zu setzen. Eine US-amerikanische Adoleszenzstudie, von Steinberg 1996 unter dem Titel *Beyond the Classroom* publiziert, differenzierte zum Beispiel ursprünglich nicht nach ‚Migrationshintergrund‘, hat dann aber gezeigt, dass ‚race‘/‚ethnicity‘ ebenso nachhaltig Adoleszenz und das Alltagsleben amerikanischer Jugendlicher prägen wie ‚Klasse‘ oder ‚Geschlecht‘ (Zhou 1997:

4 Vgl. dazu Apitzsch 2003, Juhasz/Mey 2003, Hummrich 2002, Gültekin 2003, King 2005, Pott 2002, Gutiérrez Rodríguez 1999, Rohr 2001, Schröter 2002.

76.) Dass im Rahmen der Jugendforschung *gender, race and class* lange Zeit eher additiv als systematisch verknüpft wurden⁵, lag – wie an dieser Stelle eingefügt sei – auch an den mit Jugendforschung häufig einhergehenden Theoriedefiziten. Jugend wird oft rein deskriptiv gefasst, indem etwa bestimmte Altersgruppen beschrieben werden, die auch im Alltagsbewusstsein als jugendlich gelten, oder es werden lediglich die Selbstdeutungen der Jugendlichen herangezogen, oder es werden vorwiegend normative Bezugspunkte gewählt – anstatt, wie erwähnt, Jugend konstitutionslogisch unter dem Gesichtspunkt der gesellschaftlichen Regulation von Generationsverhältnissen zu analysieren und – bezogen auf die individuellen Entwicklungen – die Umgestaltungen und Ablösungsprozesse der Adoleszenz immer auch als Veränderungen von Generationenbeziehungen zu fassen – in diesem Sinne: als intersubjektives Geschehen. Dadurch könnte dann deutlicher werden, dass Jugend intergenerational konstituiert ist, dass die Bewältigung von adoleszenten Anforderungen oder Entwicklungsaufgaben im Rahmen eines intergenerational hergestellten Möglichkeitsraums abläuft, der wiederum in Geschlechter- und Klassenverhältnisse eingebettet ist.

Vor diesem Hintergrund lässt sich auch die Bedeutung von Modernisierungsprozessen genauer fassen. Herwartz-Emden (1997) hat darauf hingewiesen, dass die ab den 80er-Jahren vom Individualisierungs- und Pluralisierungsdiskurs geprägte deutsche Jugendforschung auf Migrantenjugendliche lange Zeit kaum Bezug genommen hatte – obgleich junge Männer und Frauen mit Migrationshintergrund Individualisierung und Pluralisierung nach Auffassung von Herwartz-Emden „im historischen Zeitraffer“ (dies. 1997: 209) durchlebten. So zeigte sich in der Shell-Jugendstudie 2000, in der erstmals so genannte ausländische Jugendliche systematisch einbezogen und zu ihren Lebenssituationen und Zukunftserwartungen befragt wurden, dass die Mehrheit der Untersuchten für sich selbst eine offene Jugendphase im Sinne eines Bildungsmoratoriums oder einer verlängerten Lebensphase Jugend beansprucht (vgl. Deutsche Shell 2000). Was aber bedeutet dies für interkulturelle Adoleszenzverläufe in modernisierten differenzierten Gesellschaften? Wie schwierig es sein kann, die Bedeutung von Modernisierungsprozessen in der Migration angemessen zu berücksichtigen, zeigte sich nicht nur in der Jugendforschung, sondern auch in der Migrationsforschung. In dieser herrschte in Bezug auf die Jugendphase von Kindern aus Migrantenfamilien lange Zeit die Annahme vor, dass die Unterschiede zwischen den Erfahrungen in der Herkunftskultur oder -familie einerseits und der modernisierten Ankunftsgesellschaft andererseits besondere Entwicklungskonflikte hervorriefen. Aus diesen verschiedenartigen Erfahrungen resultierten, wie ange-

5 Vgl. dazu kritisch Klinger 2003, Lutz 2001, Leiprecht/Lutz 2003.

nommen wurde, regelmäßig psychische oder soziale Schwierigkeiten, die auch Bildungskarrieren erschweren könnten. Verschiedene Varianten von Migrations-Stress-Theorien stellten das Riskante und Überfordernde in den Vordergrund der Betrachtung und schlossen von daher auf nahezu unausweichlich erscheinende Beschädigungen der Identitätsbildung von Migrantenjugendlichen. Solche vereinfachenden Annahmen können inzwischen als widerlegt gelten (vgl. auch Geisen 2007).

Zudem – und dies wird nun aus adoleszenztheoretischer Perspektive besonders deutlich – ist eine Differenzenerfahrung zwischen Familie und Außerfamilialem für Jugend oder Adoleszenz in modernisierten Gesellschaften ohnehin konstitutiv. Vereinfacht formuliert hieße das: Differenzen und Widersprüche zwischen Familie und Außerfamilialem sind notwendige Quellen und Anstöße nicht nur für individuelle Neubildung in der Adoleszenz, sondern auch für kulturelle Veränderungen (Erdheim 1982). Differenzenerfahrung zwischen Familie und Kultur kann durch Migration gesteigert werden – im Sinne der erläuterten „verdoppelten Transformationsanforderung“ – und in Abhängigkeit von sozialen Bedingungen und Ressourcen unterschiedlich bewältigt werden. In der Folge entstehen jedoch weder zwangsläufig noch ausschließlich Problemkonstellationen, sondern Mehrdeutigkeiten, produktive Vermischungen und Neubildungen sprachlicher, kultureller und normativer Praktiken – im individuellen Bildungsprozess, aber auch in Peergroups, in Familien und in anderen gesellschaftlichen Gruppen und Institutionen. Strukturelle Anforderungen von Adoleszenz mit Migrationshintergrund sind keinesfalls, wie es leicht geschieht, gleichzusetzen mit der Variationsbreite der ‚Lösungsmöglichkeiten‘. Die Beiträge dieses Bandes verdeutlichen, wie unterschiedlich und auf welche Weise – in Abhängigkeit von gesellschaftlichen und sozialen Bedingungen – adoleszente Entwicklungen mit Bildungsverläufen verschränkt und Anlass für Bildungsprozesse sein können.

Die Beiträge

Eröffnet wird der Band durch eine Reihe von Beiträgen, in denen das Phänomen des Bildungsaufstiegs von Jugendlichen oder jungen Erwachsenen aus Migrantenfamilien im Zentrum steht.

Die Hartnäckigkeit sozialer Ungleichheiten, so führt *Vera King* in ihrem Beitrag aus, ist mit darin begründet, dass Kinder aus unteren oder stärker diskriminierten Milieus auch bei gleichen Leistungen und Zielen einen oftmals schwierigeren und ‚weiteren‘ Weg mit sehr viel mehr gesellschaftlichen, sozialen, institutionellen, aber auch psychosozialen Hindernissen zu durchlaufen

haben. Dies wird gerade bei Bildungsaufstiegsverläufen mit Migrationshintergrund besonders deutlich und müsste, so King, in einem meritokratisch orientierten Bildungssystem systematisch berücksichtigt werden, um jene Transformationsfähigkeiten unterstützen und fördern zu können, die für Heranwachsende aus ‚bildungsfernen‘ oder gewanderten Familien in gesteigertem Maße notwendig werden. Am Beispiel zweier unterschiedlicher Konstellationen der Verschränkung von Bildungskarriere und Adoleszenzverlauf wird veranschaulicht, in welcher Weise die Bewältigung dieser Herausforderungen von äußeren und inneren Ressourcen abhängig ist, die es erlauben, Krisen und Konflikte erfolgreich zu verarbeiten.

Auch *Andreas Pott* untersucht Bildungsaufstiegsprozesse in der zweiten Generation türkischer Migranten und fragt nach Erklärungen dafür. Dabei geht er davon aus, dass für die Bewältigung aufstiegstypischer Problemstellungen, die mit den besonderen Transformationsanforderungen der Adoleszenz einhergehen, Familie und Bildungssystem die entscheidenden Bezugspunkte darstellen. In einer Fallstudie zu einer 20-jährigen Medizinstudentin, die als jüngstes von sechs Kindern und als erstes Mitglied ihrer türkischen Herkunftsfamilie eine höhere Bildungskarriere durchläuft, zeigt sich, dass es der jungen Frau gelingt, den aufstiegsbedingt möglichen Bruch mit ihrer Familie dadurch zu vermeiden, dass sie ihre eigenen Aufstiegsziele nur unter ständiger Berücksichtigung der Wünsche, Ängste und Einstellungen ihrer Eltern verfolgt und bereit ist, auf soziale Kontakte und Freizeitaktivitäten außerhalb von Familie und Schule/Universität weitgehend zu verzichten.

Den erfolgreichen Bildungsaufstieg eines Sohnes aus einer türkischen Migrantenfamilie thematisiert der Beitrag von *Janina Zölch, Vera King, Hans-Christoph Koller, Javier Carnicer* und *Elvin Subow*, der eine Fallstudie aus einem laufenden Forschungsprojekt vorstellt. Im Mittelpunkt dieses Projekts stehen die Wechselwirkungen zwischen der Bildungskarriere der Söhne, migrationsspezifischen Erfahrungen, adoleszenten Ablösungsprozessen sowie der Qualität und Dynamik der Eltern-Kind-Beziehungen. Anhand von Interviews mit einem 25-jährigen Jurastudenten und seinen Eltern wird herausgearbeitet, wie der nicht erfolgreiche Verlauf des Migrationsprojekts der Eltern (die beide auf ein Studium verzichten mussten) zum Auftrag für den Sohn werden kann, gleichsam stellvertretend den Traum der Eltern zu verwirklichen, und wie die Erfüllung dieses Auftrags mit einer ambivalenten Haltung *zu* bzw. einer unvollständigen Ablösung *von* den Eltern einhergehen kann.

Von einer ähnlichen Konstellation ist auch im Beitrag von *Anne Juhasz* und *Eva Mey* die Rede. Die beiden Autorinnen gehen davon aus, dass für Jugendliche aus Einwandererfamilien zwei gegenläufige Tendenzen typisch sind, nämlich zum einen die besonders erfolgreiche schulische bzw. berufliche Posi-

tionierung und zum andern die Gefahr, überhaupt keinen formalen Schulabschluss zu erreichen. Vor diesem Hintergrund untersuchen sie den Adoleszenzverlauf zweier Jugendlicher, die sich an den beiden entgegengesetzten Enden der Bildungs- bzw. Berufshierarchie befinden, und fragen nach den Bedingungen solcher Positionierungen. Dabei zeigt sich, dass sozialer Aufstieg eine intentional verfolgte Fortsetzung des elterlichen Migrationsprojekts darstellen kann, die aber mit einem Verlust an sozialer Zugehörigkeit und dem Verzicht auf die Entwicklung und Erprobung eigener Lebensentwürfe einhergeht, während das Scheitern von Bildungskarrieren auf strukturelle, d.h. figurations- und kapitalbedingte Ungleichheitserfahrungen zurückzuführen sein kann, die eher passiv erleidend hingenommen werden und als ‚Verlaufskurvenpotential‘ im Sinne Schützes wirksam werden.

Um Bildungsaufstieg geht es auch im Beitrag von *Merle Hummrich*, die sich nicht nur von defizit- bzw. problemorientierten, sondern auch von chancenorientierten Ansätzen der Migrationsforschung abgrenzt, da beide dazu neigten, Migrantinnen und Migranten unter Stereotype zu subsumieren und individuelle biographische Verarbeitungsstrategien auszublenden. Stattdessen plädiert sie für eine fallrekonstruktive Biographieforschung, die es erlaube, zugleich die Selektivität institutioneller Bildungsprozesse und deren subjektive Bedeutsamkeit und Erfahrungsqualität in den Blick zu nehmen. Besondere Bedeutung kommt Hummrich zufolge der Untersuchung statistisch erwartungswidriger Bildungsverläufe zu, die hier am Beispiel der Biographie einer jungen Frau demonstriert wird, die als Tochter von italienischen Arbeitsmigranten bäuerlicher Herkunft mehrere Benachteiligungsfaktoren in sich vereint und dennoch bildungserfolgreich ist. Ihr Bildungserfolg erscheint dabei als Fortsetzung des familialen Aufstiegsprojekts, deren eigentliches Antriebsmoment das Spannungsverhältnis zwischen Bindung und Entfremdung im Verhältnis zur Herkunftsfamilie darstellt.

Der zweite Teil versammelt Beiträge, in denen es um migrations- und adoleszenzspezifische Aspekte der Bildungs- und Entwicklungsverläufe unterschiedlicher Gruppen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund geht. *Marga Günther* beschäftigt sich mit Bildungsmigrantinnen aus Guinea und thematisiert ähnlich wie der zuletzt genannte Beitrag familiäre Ressourcen, auf die junge Erwachsene im Prozess adoleszenter Identitätsbildung zurückgreifen können. Ihre Fallstudie folgt der These, wonach sich Adoleszenz unter Migrationsbedingungen durch eine doppelte Transformationsherausforderung auszeichnet, und vertritt die Auffassung, dass die Auseinandersetzung mit dieser Herausforderung entscheidend vom „Zusammenspiel zwischen den äußeren Bedingungen der Aufnahmegesellschaft mit den inneren biographisch erworbenen Wahrnehmungs- und Handlungsmustern“ abhängt. Der Vergleich der biographischen

Interviews mit zwei jungen Frauen, die aus dem westafrikanischen Guinea nach Deutschland migriert sind, um hier zu studieren, verdeutlicht, wie unterschiedlich beide Frauen den durch die Trennung von der Herkunftsfamilie erweiterten adoleszenten Möglichkeitsraum nutzen und welche Bedeutung dabei dem Vorhandensein weiblicher Rollenvorbilder sowie der von den Eltern bereits früher gewährten Autonomie zukommt.

In Abgrenzung von anderen in der Migrationsforschung verbreiteten Ansätzen entwirft der Beitrag von *Wassilios Baros* ein „subjektwissenschaftliches“ Modell zur Erklärung von intergenerationellen Konflikten in Migrantenfamilien, das versucht, die impliziten Regeln herauszuarbeiten, nach denen die Familienmitglieder ihre subjektive Wirklichkeit konstruieren. Am Beispiel griechischer Migranteneltern, die die Beziehung zu ihrem 16-jährigen Sohn durch eine kulturelle Distanz gefährdet sehen und hoffen, ihr Familienleben durch die Rückkehr ins Herkunftsland retten zu können, wird gezeigt, wie die subjektive und die objektive Logik des Handelns (nämlich das Streben nach materiellem Besitz als Validierung des Migrationsprojekts einerseits und der daraus resultierende Mangel an innerfamiliären Interaktionen andererseits) in Widerspruch zueinander treten können, ohne dass den Akteuren dies bewusst würde.

Eine besondere Gruppe unter den Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund stellen jugendliche Flüchtlinge dar, die im Mittelpunkt des Beitrags von *Hubertus Adam* stehen. Mit Bezug auf klinische Erfahrungen diskutiert Adam Entwicklungsprobleme und psychische Störungen solcher Flüchtlingsjugendlicher, die nicht nur mit den allgemeinen Bedingungen eines Aufwachsens unter Migrationsbedingungen konfrontiert sind, sondern darüber hinaus auch oft traumatisierende Kriegserlebnisse hinter sich haben. Doch auch hier zeigt sich, dass für die Entstehung und Verarbeitung der mit solchen Erfahrungen verbundenen Gefühle wie Schuld und Scham, Wut oder Hass innerfamiliäre Konstellationen und intergenerationale Beziehungen eine entscheidende Rolle spielen.

In den beiden folgenden Beiträgen wird ‚Bildung‘ nicht primär als institutionalisierter Prozess der Aneignung bzw. Vermittlung kulturellen Kapitals begriffen, sondern als grundlegende Transformation der Art und Weise, in der Menschen sich zur Welt und zu sich selbst verhalten. *Arnd-Michael Nohl* geht es vor allem um solche nachhaltigen und tief greifenden Veränderungen der Lebensorientierungen von Menschen, die durch spontanes Handeln ausgelöst wurden. Am Beispiel eines 17-jährigen Jugendlichen türkischer Herkunft, der sich vom Kleinkriminellen zum anerkannten Breakdancer wandelt, arbeitet er heraus, dass spontane Bildungsprozesse auf migrationspezifische Desintegrationserfahrungen zurückgehen können, die auf einer grundlegenden „Sphärendifferenz“ zwischen Gesellschaft und Herkunftsfamilie beruhen und zur In-

fragestellung des selbstverständlich Gegebenen führen können. Als adoleszenzspezifisches Kennzeichen solcher spontanen Bildungsprozesse bei Jugendlichen stellt sich heraus, dass die Intensivierung des ursprünglich eher beiläufigen und ganz ohne (berufs-)biographische Orientierungen unternommenen spontanen Handelns mit dem Höhepunkt der Adoleszenzkrise zusammenfällt und im Kollektiv stattfindet.

Auch *Hans-Christoph Koller* versteht Bildung als Prozess der Transformation individueller Welt- und Selbstbezüge. Sein Interesse gilt dabei adoleszenz- und migrationspezifischen Erfahrungen als je besonderen Herausforderungen für Bildungsprozesse in diesem Sinn. Am Beispiel der literarischen Darstellung von Erfahrungen einer bildungserfolgreichen jungen Migrantin aus Russland beschreibt er, wie solche Erfahrungen einander wechselseitig überlagern, wie sie verarbeitet werden und welche Bedingungen für das Gelingen oder Scheitern transformatorischer Bildungsprozesse ausschlaggebend sein können. Dabei zeigt sich u.a., dass neben dem kulturellen und sozialen Kapital der Eltern der Institution Schule eine wichtige Rolle im Blick auf die Chancenstruktur des adoleszenten „Möglichkeitsraums“ zukommt.

Den letzten Teil des Bandes bildet eine Reihe von Beiträgen, in denen vor allem übergreifende diskursive sowie migrations- und bildungspolitische Rahmenbedingungen der Entwicklung und Bildung von Jugendlichen aus Migrantenfamilien im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen. *Martina Weber* erörtert den Einfluss von Zuweisungen geschlechtlicher und ethnischer Zugehörigkeiten in der Schule auf die Bildungschancen von Schülerinnen mit Migrationshintergrund. Anhand ausgewählter Beispiele aus Interviews mit Gymnasiallehrer(inne)n wird dabei gezeigt, wie auf der einen Seite die Dramatisierung ethnisch-kultureller und geschlechtlicher Zugehörigkeiten im dominanten Diskurs über ‚türkische Mädchen‘ unreflektiert schulische Beurteilungen vorstrukturieren und damit zur Aufrechterhaltung sozialer Ungleichheit beitragen kann, dass andererseits aber auch eine „Entdramatisierung von Differenz im Sinne eines Ruhenlassens von geschlechtlichen und ethnischen Unterscheidungen“ möglich ist, die Schülerinnen mit Migrationshintergrund als Individuen und ohne Mutmaßungen über herkunfts-kulturelle Zusammenhänge begegnet.

Ingrid Gogolin zeigt am Beispiel einer in Deutschland geborenen 16jährigen Tochter portugiesischer Einwanderer, dass sich in Deutschland im Gegensatz zur offiziellen Illegitimität der Zuwanderersprachen (denen anders als z.B. dem Englischen und Französischen die Anerkennung durch Aufnahme in den Kanon der Schulfremdsprachen verwehrt wird) eine „Vervielfachung mehrsprachiger Lebenspraxis“ entwickelt hat, die u.a. in der wechselseitigen Ergänzung, Durchdringung und Überlagerung zweier (oder mehrerer) Sprachen im Alltag von Jugendlichen zum Ausdruck kommt. Die „gelebte Mehrsprachig-

keit von Jugendlichen aus zugewanderten Familien“ und der Versuch, diese Ressource angesichts entsprechender Hindernisse in Deutschland durch weitere Ausbildung und/oder Berufstätigkeit im Herkunftsland der Eltern (im Beispiel also in Portugal) zu ‚kapitalisieren‘, werden dabei als Kennzeichen von „Transmigration“ gedeutet, d.h. eines neuartigen Migrationstypus, der sich u.a. durch Selbst- und Fremdverortung in „transnationalen Sozialräumen“ und die Ausbildung von „Sowohl-als-auch-Identitäten“ auszeichnet.

Paul Mecheril und *Britta Hoffarth* plädieren dafür, Adoleszenz nicht identitäts-, sondern zugehörigkeitstheoretisch zu thematisieren und so das Verhältnis von Individuum und sozialem Kontext in den Mittelpunkt zu stellen. Ausgehend von der These, dass Erfahrungs- und Möglichkeitsräume der Adoleszenz durch soziale Ordnungen der Zugehörigkeit und deren Regeln strukturiert seien, konzentriert sich ihr Beitrag auf das im Kontext von Migration besonders bedeutsame Konzept „natio-ethno-kultureller“ Zugehörigkeit, die auf symbolischer Mitgliedschaft, habituellem Wirksamkeit und biographischer Verbundenheit beruhe. Im Gegensatz zur exklusiven Logik des dominanten Zugehörigkeitskonzepts sehen die Autoren die Erfahrungen Adolenszenter mit Migrationshintergrund als „natio-ethno-kulturell mehrwertig“ an und fordern dazu auf, das adolenszente Experimentieren mit Mehrfachzugehörigkeiten pädagogisch zu unterstützen.

Ursula Neumann schließlich untersucht die Frage, wie bildungspolitisch mit der migrationsbedingten Heterogenität der Schülerinnen und Schüler umgegangen wird und welche Bedeutung dabei der allgemeineren Integrationspolitik zukommt. Ausgehend von der durch Untersuchungen wie PISA oder IGLU belegten Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund durch das deutsche Schulsystem werden die migrationspolitischen Rahmenbedingungen erörtert, die zu diesem Ergebnis beitragen und die vor allem durch das Fehlen einer umfassenden und koordinierten Integrationspolitik gekennzeichnet seien. Noch immer herrsche in Deutschland ein Verständnis von Integration vor, das die einzelnen Migranten und nicht etwa die Gesellschaft und ihre ausgrenzenden Strukturen als Adressaten entsprechender Maßnahmen begreife, während nur vereinzelt Ansätze für strukturelle Veränderungen wie die Kooperation zwischen Schulen und Migrantenorganisationen, die Einführung bilingualer Grundschulen oder angemessener interkultureller Curricula zu beobachten seien.

Als eine gemeinsame Tendenz aller Beiträge lässt sich die Einschätzung festhalten, dass sowohl das Bildungssystem insgesamt als auch die pädagogischen Handelnden angesichts weltweiter Migration vor großen Herausforderungen stehen, die vielfach noch nicht in ihrer ganzen Tragweite erkannt worden sind. Jenen Teil dieser Herausforderungen näher zu beleuchten, der mit den Chancen

und Risiken des Möglichkeitsraums „Adoleszenz“ zu tun hat, stellt das zentrale Anliegen des vorliegenden Bandes dar.

Literatur

- Apitzsch, U. (2003): Zur Dialektik der Familienbeziehungen und zu Gender-Differenzen innerhalb der Zweiten Generation. In: *Psychosozial* 26, H. III, Nr. 93, 67-80
- Attia, I. et al. (2000): „Ausbildungsplatzsuche“. In: Attia/Marburger (2000): 71-100
- Attia, I./Marburger, H. (Hrsg.) (2000): *Alltag und Lebenswelten von Migrantenjugendlichen*, Frankfurt/M.: IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation
- Auernheimer, G. (1990): Jugendliche türkischer Herkunft in der Bundesrepublik Deutschland – Ethnizität, Marginalität und interethnische Beziehungen. In: Büchner et al. (1990): 32-54
- Baros, W. (2001): Familien in der Migration. Eine qualitative Analyse zum Beziehungsgefüge zwischen griechischen Adoleszenten und ihren Eltern im Migrationskontext. Frankfurt/M.: Peter Lang
- Baumert, J. et al. (Hrsg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich
- Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.) (2008): *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Bednarz-Braun, I./Heß-Meining, U. (2004): *Migration, Ethnie und Geschlecht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Berger, P.A. (Hrsg.) (2005): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim: Juventa
- Bourdieu, P. (1993): *Sozialer Sinn*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Büchner, P./Krüger, H.-H./Chrischold, L. (Hrsg.) (1990): *Kindheit und Jugend im interkulturellen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich
- Deutsche Shell (Hrsg.) (2000): *Jugend 2000*. 2 Bände, Opladen: Leske + Budrich
- Diefenbach, H. (2008a): Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In: Becker/Lauterbach (2008): 221-245
- Diefenbach, H. (2008b): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. 2. aktual. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Eggert-Schmid Noerr, A. (2000): Wohin entwickelt sich die Interkulturelle Pädagogik? In: King/Müller (2000): 193-208
- Erdheim, M. (1982): *Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Friedrichs, W./Sanders, O. (Hrsg.) (2002): *Bildung und Transformation*. Bielefeld: transcript
- Fürstenau, S. (2004): Transnationale (Aus-)Bildungs- und Zukunftsorientierungen. Ergebnisse einer Untersuchung unter zugewanderten Jugendlichen portugiesischer Herkunft. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 7, 33-58
- Geisen, T. (2007): Der Blick der Forschung auf Jugendliche mit Migrationshintergrund. In: Geisen/Riegel (2007): 27-59
- Geisen, T./Riegel, C. (Hrsg.) (2007): *Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Geißler, R. (2005): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: Berger (2005): 71-100

- Gogolin, I. (2000): Minderheiten, Migration und Forschung. Ergebnisse des DFG-Schwerpunktprogramms FABER. In: Gogolin/Nauck (2000): 15-35
- Gogolin, I./Nauck, B. (Hrsg.) (2000): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen: Leske + Budrich
- Gogolin, I./Neumann, U./Reuter, L. (1998): Schulbildung für Minderheiten. In: Zeitschrift für Pädagogik 44, 663-678
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2002): Institutionelle Diskriminierung. Opladen: Leske + Budrich
- Granato, M. (2007): Berufliche Ausbildung und Lehrstellenmarkt. Chancengerechtigkeit für Jugendliche mit Migrationshintergrund verwirklichen. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung (WISO direkt). <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/04813.pdf> (Zugriff 04.11.2008)
- Gültekin, N. (2003): Bildung, Autonomie, Tradition und Migration. Doppelperspektivität biographischer Prozesse junger Frauen aus der Türkei. Opladen: Leske + Budrich
- Günther, M. (2009): Adoleszenz und Migration. Adoleszenzverläufe weiblicher und männlicher Bildungsmigranten aus Westafrika. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Gutiérrez Rodríguez, E. (1999): Intellektuelle Migrantinnen. Opladen: Leske + Budrich
- Habermas, J. (2005): Die Zukunft der menschlichen Natur. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Hamburger, F./Badawia, T./Hummrich, M. (Hrsg.) (2005): Bildung und Migration. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Haug, S. (2003): Interethnische Freundschaftsbeziehungen und soziale Integration. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 55, 716-736
- Herwartz-Emden, L. (1997): Die Bedeutung der sozialen Kategorien Geschlecht und Ethnizität für die Erforschung des Themenbereichs Jugend und Einwanderung. In: Zeitschrift für Pädagogik 43, 895-913
- Hummrich, M. (2002): Bildungserfolg und Migration. Opladen: Leske + Budrich
- Juhász, A./Mey, E. (2003): Die zweite Generation: Etablierte oder Außenseiter? Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- King, V. (2004): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- King, V. (2005): Bildungskarrieren und Männlichkeitsentwürfe bei Adoleszenten aus Migrantenfamilien. In: King/Flaake (2005): 57-76
- King, V. (2006): Weibliche Adoleszenz und Migration – Bildungs- und Entwicklungsprozesse junger Frauen in Migrantenfamilien. In: Kordes (2006): 141-154
- King, V./Flaake, K. (Hrsg.) (2005): Männliche Adoleszenz. Frankfurt/M.: Campus
- King, V./Müller, B. (Hrsg.) (2000): Adoleszenz und pädagogische Praxis. Freiburg: Lambertus
- King, V./Schwab, A. (2000): Flucht und Asylsuche als Entwicklungsbedingungen der Adoleszenz. In: King/Müller (2000): 209-232
- Klinger, C. (2003): Ungleichheit in den Verhältnissen von Klasse, Rasse und Geschlecht. In: Knapp/Wetterer (2003): 14-49
- Knapp, G.-A./Wetterer, A. (Hrsg.) (2003): Achsen der Differenz. Münster: Westfälisches Dampfboot
- Kokemohr, R./Koller, H.-C./Richter, R. (Hrsg.) (2003): „Ich habe Pläne, aber das ist verdammt hart“. Eine Fallstudie zu biographischen Bildungsprozessen afrikanischer Migranten in Deutschland. Münster: Waxmann
- Koller, H.-C. (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München: Fink
- Koller, H.-C. (2002a): Bildung und kulturelle Differenz. Zur Erforschung biographischer Bildungsprozesse von MigrantInnen. In: Kraul/Marotzki (2002): 92-116
- Koller, H.-C. (2002b): Bildung und Migration. Bildungstheoretische Überlegungen im Anschluss an Bourdieu und Cultural Studies. In: Friedrichs/Sanders (2002): 181-200

- Koller, H.-C. (2005): Bildung (an) der Universität? Zur Bedeutung des Bildungsbegriffs für Hochschulpolitik und Universitätsreform. In: Liesner/Sanders (2005): 79-100
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann. <http://www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf> (Zugriff: 28.11.2008)
- Kordes, H. et al. (Hrsg.) (2006): Interkulturell denken und handeln. Frankfurt/M.: Campus
- Kraul, M./Marotzki, W. (Hrsg.) (2002): Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich
- Krüger-Potratz, M. (2005): Interkulturelle Bildung. Münster: Waxmann
- Leiprecht, R./Lutz H. (2003): Generationen- und Geschlechterverhältnisse in interkulturellen Ansätzen. In: Neue Praxis 33, H. 2, 199-220
- Liesner, A./Sanders, O. (Hrsg.) (2005): Bildung der Universität. Bielefeld: transcript
- Lutz, H. (2001): Differenz als Rechenaufgabe: über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender. In: Lutz/Wenning (2001): 215-230
- Lutz, H./Wenning, N. (Hrsg.) (2001): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich
- Mannheim, K. (1928): Das Problem der Generationen. In: Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie 7, H. 2/3, 157-185, 309-330
- Mansel, J. (2007): Ausbleibende Bildungserfolge der Nachkommen von Migranten. In: Harring, M. et al. (Hrsg.): Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 99-116
- Mecheril, P. (2003): Präkäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster: Waxmann
- Nauck, B. et al. (1997): Familiäre Netzwerke, intergenerative Transmission und Assimilationsprozesse bei türkischen Migrantenfamilien. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 49, 477-499
- Neumann, U./Reuter, L. (2004): Interkulturelle Bildung in den Lehrplänen – neuere Entwicklungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 50, 803-817
- Nohl, A.-M. (2001): Migration und Differenzenerfahrung. Opladen: Leske + Budrich
- Nökel, S. (2002): Die Töchter der Gastarbeiter und der Islam. Zur Soziologie alltagsweltlicher Anerkennungspolitik. Bielefeld: transcript
- Pott, A. (2002): Ethnizität und Raum im Aufstiegsprozess. Opladen: Leske + Budrich
- Reinders, H. et al. (2006): Entstehung, Gestalt und Auswirkungen interethnischer Freundschaften im Jugendalter. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 1, 39-58
- Rohr, E. (2001): Die Liebe der Töchter. In: Sturm (2001): 138-162
- Sauter, S. (2000): Wir sind „Frankfurter Türken“. Frankfurt/M.: Campus
- Schiffauer, W. et al. (2002): Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkinder in vier europäischen Ländern. Münster: Waxmann
- Schröter, H. (2002): Mohammeds deutsche Töchter. Königstein: Helmer
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2008): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2006. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt
- Steinberg, L. (1996): Beyond the Classroom. New York: Simon & Schuster
- Sturm, G. et al. (Hrsg.) (2001): Zukunfts(t)räume. Königstein: Hain
- Walser, K. (2000): Professionelles Können in der Jugendarbeit. In: King/Müller (2000): 251-268
- Weber, M. (2003): Heterogenität im Schulalltag. Opladen: Leske + Budrich
- Zhou, M. (1997): Growing up American: The Challenge Confronting Immigrant Children and Children of Immigrants. In: Annual Review of Sociology 23, 63-95

Ungleiche Karrieren.

Bildungsaufstieg und Adoleszenzverläufe bei jungen Männern und Frauen aus Migrantenfamilien

Vera King

„Er hat mir z. B. erzählt, wie er ... angekommen ist ... und wie stark ihn das beeindruckt hat, (bewegt) *wie stark ihn das beeindruckt hat* , was für ein Reichtum da herrscht, wie krass das ist und wie er gemeint hat, ey, wir sind *nichts*, wir in Afrika sind *nichts* und wir werden es nie schaffen, wir werden es *nie* schaffen,Und das hat mein Vater mir auch so erzählt, in diesem Moment hat er genau gemerkt, als er diesen Reichtum gesehen hat, wir sind *nichts*, wir sind *nichts* und da wird *nie* was werden.Und, ehm, das war halt ein Grund warum er wollte / o.k., – mein Sohn soll hier integriert werden. Er soll hier hoch kommen, dass hatte dann auch was mit meinem Bildungsweg zu tun, so, der soll hier ganz klar nach oben kommen, so. Und ich werde alles dafür tun, dass er das hinkriegt sozusagen und werd ihm dann eben halt eben keine andere Sprache / er soll halt *Deutscher* werden so, ja. Und das zog sich halt eben, wie ich vorhin schon angedeutet habe, durch meine ganze Kindheit....das ist ein Auftrag, (lauter) der wurde mir so beschissen noch mal mitgegeben so, ja . – Und das ist’ n Druck, und dieser Druck ist immer da – (wird immer leiser) und jetzt da -, vor allem wenn man ihn sich bewusst macht und nicht verdrängt, so hm.“¹

(Andreas, deutscher Jurastudent und Sohn eines marokkanischen Einwanderers, über seinen Vater)

Bildungsaufstieg² stellt an Heranwachsende gesteigerte Transformationsanforderungen. Er kann – beispielsweise – damit verknüpft sein, im Verhältnis zu den

1 Dieses Interview wurde wie die anderen Beispiele dieses Beitrags im Rahmen eines mit der Lehre verbundenen Forschungsprojekts über *Bildungsaufstieg und Bildungsprozesse junger Männer und Frauen mit und ohne Migrationshintergrund* am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Fakultät 4 der Universität Hamburg erhoben. In ca. 60 qualitativen Interviews wurden Familienbeziehungen und Bildungsbiographien erfragt. Die Interviews wurden von Studierenden sowie von den wissenschaftlichen Hilfskräften Z. Lee und J. Speidel durchgeführt. Vgl. zu diesem Interview ausführlicher King 2005a.

2 Bildungsaufstieg wird hier gefasst als der statistisch weniger wahrscheinliche Fall des im Verhältnis zur Herkunftsfamilie weiterreichenden Bildungserfolgs. Dies berührt zwar zunächst die Ebene der Bildungskarrieren selbst und ist nicht zwangsläufig identisch mit der späteren sozialen Platzierung, da auch bei der Einmündung in den Beruf die soziale Herkunft (in Verbindung mit Geschlecht) erneut wirksam ist, aber zumindest wird die Wahrscheinlichkeit für eine spätere berufliche Tätigkeit mit höherem Einkommen und Prestige erhöht. Von besonderem Interesse sind jene Bildungsverläufe, die über die gesellschaftlich durchschnittliche Erhöhung des Bildungsniveaus hinaus (im Sinne des ‚Fahrstuhleffekts‘) zu einem deutli-

Erwartungen oder zu einem ‚Auftrag‘ der Eltern einen eigenen Weg finden zu müssen. Wie es sich in den zitierten Passagen andeutet, kann ein solcher ‚Auftrag‘ umso bedrängender erlebt werden, wenn er in der Elterngeneration aus Missachtungs- oder Ausgrenzungserfahrungen resultiert oder wenn Kinder durch ihren Aufstieg auch Leid und Mühen der Eltern zu kompensieren versuchen. In diesem Sinne kann für die ‚zweite Generation‘ die Schwierigkeit entstehen, eigene Bildungsanstrengungen und Ambitionen von einer Anpassung an die Wünsche und Themen der Eltern abzugrenzen. Diese Konstellation ist ein Beispiel dafür, dass Differenzen oder auch Benachteiligung im Verhältnis zu Kindern aus so genannten ‚bildungsnahen‘ Familien nicht nur Folgen unterschiedlicher Ressourcen an ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital im engeren Sinne sind. Gesteigerte Transformationsanforderungen ergeben sich zudem daraus, dass der Sinn- und Praxishorizont der generationalen Tradierungen und eingeschliffenen Lebenspraktiken der Herkunftsfamilie und des Herkunftsmilieus, vertraute Deutungs- und Beziehungsmuster in einigen Hinsichten aufgegeben oder transzendiert werden müssen. Bildungsaufstieg beinhaltet, das Bildungsmilieu der Herkunftsfamilie in einigen Hinsichten zu verlassen und sich von damit verbundenen sozialen Beziehungen und soziokulturellen Praktiken stärker zu entfernen³. Entsprechend bedarf es – individuell und intergenerational – spezifischer psychosozialer Motivationen und Kompetenzen, zum Beispiel ausreichender Fähigkeiten, sich abzulösen, verinnerlichte Muster umzugestalten, (intergenerationale) Differenz anzuerkennen, aber auch Schuldgefühle, Neid und Rivalität zu verarbeiten. Gerade Aufstiegsprozesse sind auch innerfamiliär mit intergenerationalen Ambivalenzen verknüpft, die sich unter ungünstigen Bedingungen hemmend auswirken können⁴. Die zur Bewältigung notwendigen Kompetenzen gehen zugleich oft über das hinaus, was innerfamiliär selbstverständlich angeeignet werden kann. Ob und wie die mit Bildungsaufstieg einhergehenden gesteigerten Transformationsanforderungen bewältigt werden, hängt insofern zwar einerseits von den Ressourcen und Belastungen in den familialen Generationenbeziehungen ab, aber andererseits auch von den Möglichkeiten der biographischen Verarbeitung und der

chen Überschreiten des sozialen Status und Bildungsniveaus der Herkunftsfamilie geführt haben.

- 3 Bildungstheoretisch formuliert, kann dadurch eine ‚Krise des Welt- und Selbstverhältnisses‘ (vgl. Koller 2002, 2005) initiiert werden, die Bildungsprozesse in Gang setzt; eine Krise kann jedoch auch vermieden und damit die Möglichkeit von Bildungsprozessen sistiert werden. Vgl. zum Bildungsaufstieg die Studien von Hummrich 2002, Pott 2002, Juhasz/May 2003 (sowie deren Beiträge in diesem Band) und von Gutiérrez Rodríguez 1999, Rohr 2001; zur Bildungs migration Günther 2001.
- 4 Vgl. Grundmann et al. (2004), die darauf verweisen, dass aus eben diesem Grund die Attraktivität schulischer Erfolge gering sein kann.

Umgestaltung dieser Erfahrungen in unterschiedlichen außerfamilialen sozialen Feldern im Verlauf der Adoleszenz. Bildungskarrieren sind in diesem Sinne verwoben mit adoleszenten Entwicklungen und Verläufen, die in sich modernisierenden Gesellschaften auch in Bezug auf die spätere soziale Platzierung, in Bezug auf die Weitergabe oder Umwandlung des familialen ‚sozialen Erbes‘ besondere Bedeutung bekommen.

Weitergabe und Veränderung des Erbes

„In ausdifferenzierten Gesellschaften stellt sich die für jede Gesellschaft fundamentale Frage der *Erbfolge*, also des Umgangs mit den Eltern-Kind-Beziehungen, oder, genauer gesagt, die Frage der Sicherung des Fortbestands der Abstammungslinie und ihres Erbes im weitesten Sinne, sicherlich auf eine ganz besondere Weise. Erstens: Das zentrale Element des väterlichen Erbes besteht zweifellos darin, den Vater, also denjenigen, der in unseren Gesellschaften die Abstammungslinie verkörpert, fortleben zu lassen, also eine Art ‚Tendenz, ein Fortdauern zu sichern‘, seine *gesellschaftliche Position* zu perpetuieren. In vielen Fällen muß man sich hierfür vom Vater unterscheiden, ihn übertreffen und in gewissem Sinne negieren. Dies geht nicht ohne Probleme vonstatten, und zwar einerseits für den Vater, der diese mörderische Übertroffenwerden durch seinen Nachkommen gleichzeitig wünscht und fürchtet, und andererseits für den Sohn..., der sich mit einer Mission beauftragt sieht, die ihn zu zereißern droht und die als eine Art Transgression erlebt werden kann.

Zweitens: Die Weitergabe des Erbes ist heute in allen gesellschaftlichen Kategorien (wenn auch nicht in gleichem Maße) vom Urteil der Bildungsinstitutionen abhängig, das wie ein brutales und machtvoll Realitätsprinzip funktioniert, welches aufgrund der Intensivierung der Konkurrenz für viele Mißerfolge und Enttäuschungen verantwortlich ist.“ (Bourdieu 1997: 651)

In diesen Passagen grenzt Bourdieu – mit Blick auf Statusvererbung zwischen Vätern und Söhnen – die mehrfach vermittelten Mechanismen der sozialen Platzierung in ‚ausdifferenzierten Gesellschaften‘ von jenen (ständisch-)traditionalen Regulationsformen ab, bei denen die soziale Position unmittelbar vererbt wird. Zugleich sind damit auch die ‚ausdifferenzierten‘ *modernisierten Formen der Reproduktion von sozialen Ungleichheiten* angesprochen: Die Möglichkeiten der Karriere hängen zum einen vom ‚Urteil der Bildungsinstitutionen‘ ab, wobei die Arten und Weisen, in denen Bildungsinstitutionen selektieren, zu neuen und alten Ungleichheiten beitragen, wie vielfach gezeigt wurde. Zum anderen – und dieser Aspekt scheint in der Bildungs- und Mobilitätsforschung weniger präzise ausgeleuchtet – verlagern sich bestimmte Momente der Reproduktion von Ungleichheiten stärker ‚nach innen‘: Während in traditionellen Gesellschaften die soziale Position durch Geburt festgelegt war, wird im Zuge von Modernisierungsprozessen eine zunehmend individualisierte Auseinanderset-

zung mit dem ‚Erbe des Vaters‘ oder der Mutter⁵ notwendig, in der auch die psychischen und sozialen Spielräume der Abweichung, des möglichen Überschreitens oder des spezifisch Eigenen im Verhältnis zu den Lebensentwürfen der Eltern ausgelotet werden müssen. Bourdieu unterstreicht diese Anforderung durch affektstarke Beschreibungen – wenn er etwa von der Furcht des Vaters vor dem ‚mörderischen Übertroffenwerden‘ und von der damit einhergehenden Zerrissenheit des Sohns spricht. Er verweist auch darauf, dass diese Auseinandersetzung im Fall des Bildungsaufstiegs, also für Nachkommen von Vätern (oder Müttern), die eine „beherrschte Position“ einnehmen – „und zwar entweder in ökonomischer und gesellschaftlicher Perspektive (Arbeiter, kleiner Angestellter), oder in symbolischer Perspektive (Angehöriger einer stigmatisierten Gruppe)“ (Bourdieu 1997: 655) – strukturell, d.h. durch die mit Aufstiegsprozessen verbundenen Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten, besonders großen Belastungen ausgesetzt ist⁶. Dadurch entstehen neue Ungleichheitsfaktoren, da hier eben, wie man sagen könnte, zunehmend auch das Ausmaß an psychosozialer Kompetenz ins Gewicht fällt: das Ausmaß jener psychischen und sozialen Kompetenzen und Verarbeitungsfähigkeiten, die gerade im Fall eines möglichen Aufstiegs die Ambivalenzen und Widersprüche bewältigen helfen oder eben nicht. Mit anderen Worten: Die Reproduktion von sozialer Ungleichheit ist mit darin begründet, dass Kinder aus niedrigeren oder stärker stigmatisierten Sozialschichten – auch bei gleichen Leistungen und bei gleichem Ziel – größeren psychosozialen Anforderungen ausgesetzt sind. Ähnliches gilt für viele Nachkommen aus Migrantenfamilien⁷, die – strukturell – um einen akademischen Beruf auszuüben, einen – auch im psychosozialen Sinne – ‚weiteren Weg‘ mit sehr viel mehr gesellschaftlichen, sozialen, institutionellen, aber eben auch psychosozialen Hindernissen zu durchlaufen haben als etwa Kinder aus einheimischen Akademikerfamilien⁸. Dies müsste in einem meritokratisch orientierten Bildungssystem systematisch berücksichtigt werden: So

5 Bourdieu befasste sich im zitierten Beitrag vor allem mit Vater-Sohn-Beziehungen und behielt sich die Untersuchung der „Varianten der Erbschaftsbeziehungen je nach Geschlecht“ (Bourdieu 1997: 651, Fn. 1) für spätere Arbeiten vor.

6 Von dem Vater, der sich in einer ‚beherrschten Position‘ befindet, gehe oftmals eine doppelte Botschaft aus: „Sei wie ich, mache es wie ich, und: Sei anders, geh’ fort.“ (ebd.)

7 Und zwar in Abhängigkeit nicht nur vom ökonomischen Status oder kulturellen Kapital, sondern insbesondere auch in Abhängigkeit vom sozialen Prestige bzw. Ausmaß der Stigmatisierung der Herkunftsnationalität oder der sog. ‚Herkunftskultur‘.

8 Was nicht bedeutet, dass diese in jedem Fall erfolgreicher sind oder nicht auch absteigen könnten (vgl. Schmeiser 2003). Es bedeutet vielmehr, dass sich das Kind einer Akademikerfamilie im höheren Bildungssystem weniger fremd fühlt und im Fall des Schulerfolgs keinen so weit reichenden Milieuwechsel und damit verbundene Trennung und Distanzierung im Verhältnis zur Elterngeneration zu vollziehen hat wie etwa ein Sohn oder eine Tochter aus einer, zudem diskriminierten, türkischen Arbeiterfamilie.