

# Prozesse ‚erwartungswidriger‘ aufsteigender Schulkarrieren

## Befunde eines schülerbiografischen Längsschnitts

Edina Schneider

*Beitrag zum Plenum 3 »Einschluss- und Ausschlussdynamiken in Lebensverlauf und Biographie«*

### Einleitung

Die Frage nach den ‚Gelingensbedingungen‘ schulischen Erfolges ist nicht neu. Insbesondere seit den PISA-Studien, als dem Problem ungleicher Bildungschancen Öffentlichkeit verschafft wurde, beschreibt die dominante soziologische Richtung – ob an Boudon und Goldthorpe oder Bourdieu orientiert – immer wieder, wie Bildungsentscheidungen und institutionelle Wahlalternativen dabei zusammenwirken, Kinder und Jugendliche nach ihrer sozialen Herkunft in die verschiedenen Bildungswege zu sortieren. In einschlägigen (inter-)nationalen Studien konnte gezeigt werden, dass die Logik des Schulerfolges sich nach wie vor wesentlich als Weitergabe des sozialen Status der Herkunftsfamilie beschreiben lässt (vgl. Breen, Goldthorpe 1997; Baumert et al. 2001b; Baumert et al. 2006b; Ditton 2007).

Im Fokus dieses Beitrages steht allerdings der Schulerfolg einer Schülergruppe, die nicht den Bildungsweg ihrer Eltern fortsetzen und einen schulischen und sozialen Aufstieg vollziehen. Fokussiert wird der Schulerfolg einer statistisch überaus kleinen Gruppe von Hauptschüler/-innen, die an der Hauptschule über die Möglichkeit der Entkopplung des Schulabschlusses von der besuchten Schulform, die mittlere Schulreife erwerben, um anschließend in die gymnasiale Oberstufe überzugehen mit dem Ziel, das (Fach-)Abitur zu erwerben. Auch wenn es sich hierbei um einen statistisch gesehen sehr unwahrscheinlichen Fall des Schulaufstiegs handelt, und der Anteil der Schüler/-innen, die diesen schulischen Karriereweg beschreiten, in einigen Bundesländern nicht mal 1 Prozent ausmacht (Bellenberg 2004; Schneider 2017 in diesem Bande), ist dieser Aufstieg gerade aus Sicht der Bildungungleichheitsforschung hoch bedeutsam, handelt es sich doch hierbei um einzelne Schüler/-innen einer niedrigen Schulform, deren Schülerschaft überproportional aus Kindern sozial schwächerer Schichten mit tendenziell niedrigen elterlichen Bildungsinteressen zusammengesetzt ist (Baumert et al. 2006b;

Baumert, Schümer 2001). Der eher ‚erwartungswidrige‘<sup>1</sup> Schulerfolg dieser Hauptschüler/-innen verweist auf ein Phänomen, das sich eher nicht mit der Deutung der sozialen Reproduktion des Herkunftsmilieus im Sinne des „kulturellen Erbes“ der Familie (nach Bourdieu) oder als Ergebnis milieubedingter Herkunftseffekte im Sinne des rationalen Entscheidungsmodells (nach Boudon) erklären lässt.

Zudem erscheint diese statistisch kleine Gruppe aufsteigender Hauptschüler/-innen als besonders exponiert und zusätzlich benachteiligt, weil sie eine institutionell eröffnete Bildungschance an einem weitgehend chancenlosen, marginalisierten Bildungsort ergreift, der sich durch eine mehrfach bedingte, schlechte Lernatmosphäre auszeichnet (Solga, Wagner 2010; Baumert, Schümer 2001; Baumert et al. 2006a).

An dieser Stelle drängt sich die Frage auf, wenn sich der Schulerfolg (hier in Form einer schulischen Aufwärtsqualifizierung) eher nicht auf die Ressourcen des Herkunftsmilieus oder auf ein begünstigendes Lernmilieu stützen kann, welche anderen relevanten Ressourcen, Mechanismen und Prozesse sich als ‚Gelingensbedingungen‘ beschreiben lassen?

Aus einer schülerbiografischen Perspektive gilt es, die bildungsrelevanten Prozesse und Mechanismen der Generierung hoher Bildungsaspirationen und der Realisierung einer schulischen Aufwärtsqualifizierung zu untersuchen und damit jene Mikroprozesse, die zur Aufklärung der in der empirischen Bildungsforschung beschriebenen „black box“ beitragen (vgl. Vester 2006: 22; Becker, Lauterbach 2010: 14).

Dazu führt das erste Kapitel knapp in den methodischen Zugang und in das Theoriemodell relevanter Prozessstrukturverläufe aufsteigender Schulkarrieren der Promotionsstudie „Von der Hauptschule in die gymnasiale Oberstufe“ ein, deren zentralen Ergebnisse hier vorgestellt werden. In einem zweiten empirischen Kapitel sollen exemplarisch anhand einer Fallanalyse die für den schulischen Aufstieg relevanten Prozesse und Mechanismen nachgezeichnet werden. Abschließend werden in einem dritten Kapitel die zentralen Ergebnisse diskutiert und die Erkenntnispotentiale des prozessstrukturanalytischen, schülerbiografischen Zugangs resümiert.

## Der schülerbiografische, prozessstrukturanalytische Zugang zu aufsteigenden Schulkarrieren

Um die ‚Gelingensbedingungen‘ aufsteigender Schulkarrieren betrachten zu können, wird an die zentralen Ergebnisse der im biografischen Längsschnitt konzipierten Promotionsstudie „Von der Hauptschule zum (Fach-)Abitur“ angeschlossen, die sich in folgender Aussage verdichten: Allein über die klassische Erklärungsfolie der Milieuspezifität kann der Schulerfolg schulischer Aufsteiger/-innen von der Hauptschule in die Oberstufe nicht hinreichend erklärt werden. Neben ungleichen sozialen und kulturellen Startkapitalien und habituellen Prägungen (Bourdieu 1982) und einem unterschiedlichen herkunftsbedingten bildungsbezogenen Entscheidungsverhalten der Kinder und insbesondere der Eltern (Boudon 1974; Breen, Goldthorpe 1997; Becker 2010) ist zusätzlich die Dynamik von biografischen Prozessstrukturen mit der entsprechenden biografischen Arbeit (Schütze 1981, 2009, 2014; Cor-

---

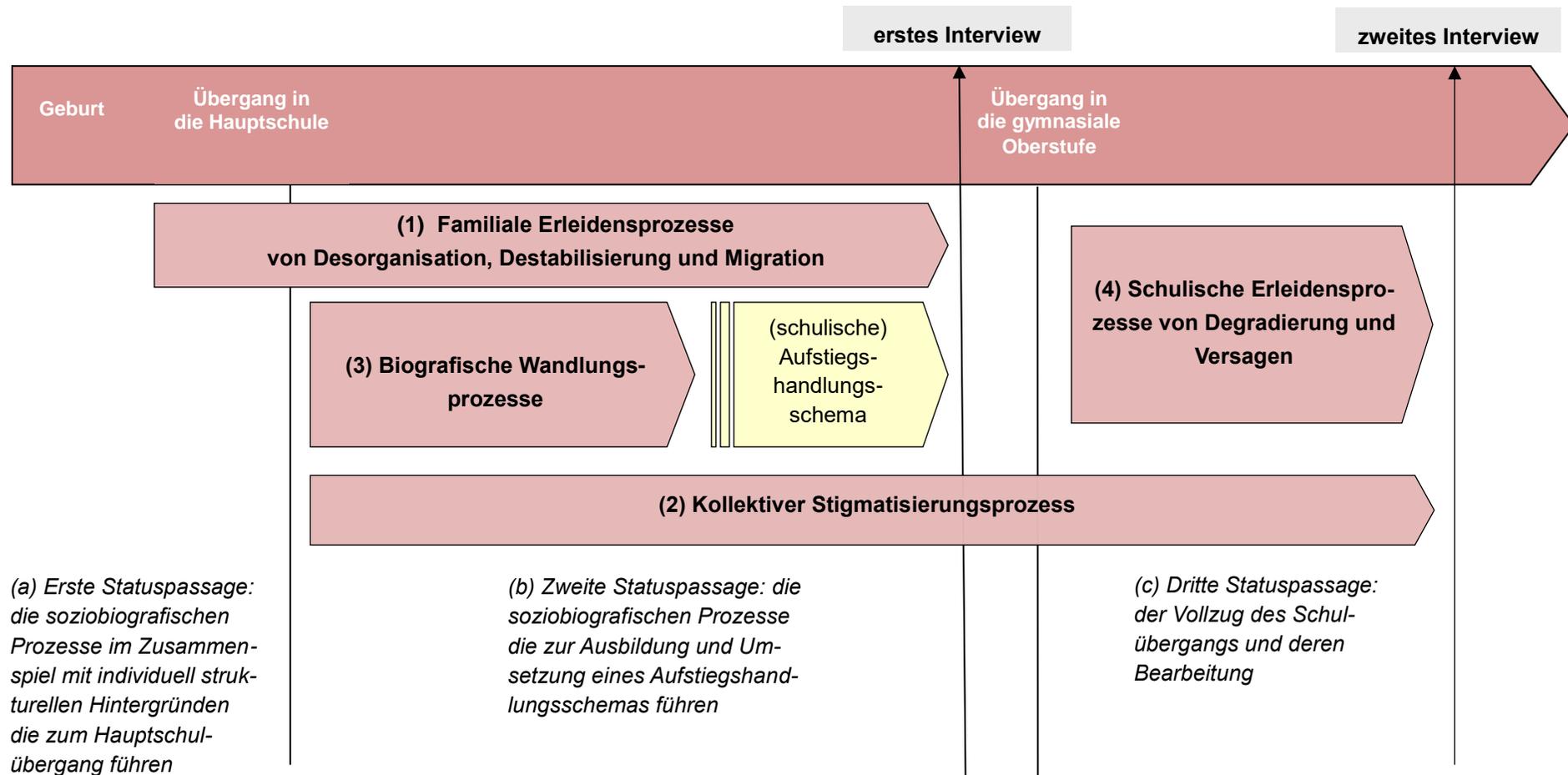
<sup>1</sup> In Bezug auf die milieubedingte Ausgangslage der Schüler/-innen wird hier in Anlehnung an die Studie von Silkenbeumer und Wernet (2012) mit einem stark vereinfachten Kriterium operiert und von einer den von den Schüler/-innen angestrebten Schulaufstieg nicht begünstigenden, ‚erwartungswidrigen‘ und insofern bildungsfernen Milieulage ausgegangen, wenn beide Elternteile nicht über einen hohen Schulabschluss verfügen.

bin, Strauss 2004) erklärend mit zu berücksichtigen. Biografische Arbeit wird dabei in Anschluss an die Überlegungen von Corbin und Strauss (2004: Kap. 4 und 5) und Schütze (2009, 2014) als „*die bewusste Zuwendung zur eigenen biografischen Identität in ihrer Gewordenheit und Veränderbarkeit*“ gefasst, die sich dabei „*auf Probleme und Entfaltungspotentiale der betroffenen Person bzw. des Biografieträgers*“ bezieht „*und ihnen gegenüber eine gestaltende Haltung*“ bezweckt (Schütze 2014). Für die Gestaltung, Bearbeitung, Kontrolle, aber auch Weiterantreibung von biografischen Prozessstrukturen spielen Dimensionen biografischer Arbeit eine entscheidende Rolle (Schütze 2014). Nach Schütze (1981) lassen sich vier Prozessstrukturen unterscheiden: (1) Institutionalisierte Ablauf- und Erwartungsmuster wie schulische, berufliche und familienzyklische Einschnitte, deren normative Erwartungen (dieser Institutionen) sich der/die Betroffene in der gegebenen Zeit gegenüber sieht. (2) Biografische Handlungsschemata, die von dem/der Betroffenen selbst geplant sind und deren Erfahrungshaltung davon abhängt, ob sie realisiert oder nicht realisiert werden. (3) Verlaufskurven als Ausdruck für Prozesse des Erleidens und Getriebenwerdens von sozialstrukturellen und äußerlich-schicksalhaften Bedingungen verlangen dem/der Betroffenen konditionelle Reaktionsmuster ab. (4) Biografische Wandlungsprozesse können mit einer Entfaltung von kreativen Möglichkeitsstrukturen einhergehen.

Abgeleitet wird die These aus einem theoretischen Modell relevanter Prozessstrukturverläufe aufsteigender Schulkarrieren. Diese wurden nach dem narrationsstrukturanalytischen Verfahren nach Schütze (1981) aus den Biografien von 16 Hauptschüler/-innen herausgearbeitet, die zum Zeitpunkt des ersten biografisch narrativen Interviews am Ende der 10. Klasse kurz vor dem Übergang in die Sekundarstufe II standen. Circa zweieinhalb Jahre nach dem ersten Interview wurde mit diesen Jugendlichen ein zweites narratives Interview durchgeführt.

Wie aus der nachstehenden Abbildung 1 hervorgeht, orientiert sich das Theoriemodell der biografischen Längsschnittstudie an der natürlichen Ablaufgeschichte der sequenziell geordneten Ereignisknoten und Statuspassagen von aufsteigenden Hauptschüler/-innen und berücksichtigt die folgenden zentralen Prozessphasen: (a) Die soziobiografischen Prozesse im Zusammenspiel mit den unterschiedlichen, strukturellen Hintergründen, welche die Schüler/-innen zunächst in die Hauptschule führen; (b) die soziobiografischen Prozesse, welche die Schüler/-innen zur Anstrengung eines mittleren Schulabschlusses und zum Übergang in die Oberstufe veranlassen und (c) der Vollzug dieses Übergangs als „kulturell Fremder“ (Schütz 1971) in ein ganz anderes schulkulturelles Milieu mit der Ausprägung massiver Verlaufskurvenerscheinungen sowie die Bearbeitung dieses schwierigen Schulübergangs (s. Schneider 2017 in diesem Band).

In diesem Beitrag wird nur auf den Teil der relevanten Prozesse der zweiten und dritten Statuspassagen (b und c) eingegangen, die zur Ausbildung und Umsetzung eines Aufstiegshandlungsschemas des mittleren Schulabschlusses und des Übergangs in die Oberstufe führen, die gerade auch die (bildungs-)biografische entgegengesetzte Entwicklung zur Tradition des Elternhauses sein kann. Innerhalb dieser beiden Statuspassagen lassen sich folgende relevante Prozesse zur Generierung und Realisierung eines (schulischen) Aufstiegshandlungsschemas und des Übergangs in die Oberstufe beschreiben (s. Abbildung 1): (1) die Versuche des Entkommens aus Familienfallen-Verlaufskurven; (2) die Konfrontation mit einem kollektiven Stigmatisierungsverlaufskurvenprozess durch den Besuch der Hauptschule; (3) ein massiv eintretender biografischer Wandlungsprozess als dynamisierendes Element der Generierung und Realisierung des (schulischen) Aufstiegshandlungsschemas und (4) ein erleidensverlaufskurvenförmiger Übergangsprozess von der Hauptschule in die Oberstufe.

Abbildung 1: Theoriemodell relevanter biografischer Prozesse aufsteigender Schulkarrieren<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Die Abbildung 1 repräsentiert nicht das vollständige Theoriemodell, sondern ausschließlich jene biografischen Prozesse, die in diesem Beitrag zur Sprache kommen.

## Relevante biografische Prozesse aufsteigender Schulkarrieren

Um die Relevanz biografischer Prozessstrukturen und der entsprechenden biografischen Arbeit für den Schulerfolg aufsteigender Hauptschüler/-innen zu verdeutlichen, werden im Folgenden zunächst die relevanten biografischen Prozesse aufsteigender Schulkarrieren vorgestellt und jeweils im Anschluss daran anhand einer biografischen Fallanalyse exemplarisch veranschaulicht. Die Fallgeschichte der Schülerin ‚Sunay‘ erscheint hierbei besonders aufschlussreich, da sie in besonderer Weise die Unwahrscheinlichkeiten eines derartigen Bildungsaufstieges repräsentiert und die gängigen Erklärungsansätze der empirischen Bildungsungleichheitsforschung zu irritieren vermag.

### Zu (1): Familiäre Erleidensprozesse von Desorganisation, Destabilisierung und Migration als Barrieren aufsteigender Schulkarrieren

Ein Großteil der untersuchten aufsteigenden Hauptschulkarrieren sind von einem durch Desorganisation, Destabilisierung und Migration gekennzeichneten familialen Sozialisationsprozess des Erleidens geprägt, was angesichts des in der Hauptschulform überproportionalen Anteils von Schüler/-innen aus multiproblembelasteten Familien (vgl. Solga, Wagner 2010; Baumert et al. 2003; Schümer 2004; Ditton 2007) nur wenig überraschend erscheint, wie eine schwierige Marginalisierungssituation innerhalb einer Migrantenfamilie, eine prekäre Existenzsituation durch die Langzeitarbeitslosigkeit der Eltern oder eine schwierige Familiensituation durch ein alleinerziehendes Elternteil. Die schülerbiografischen Analysen zeigen, dass eine konflikthafte Familiensituation eine schwere Hypothek für eine erfolgreiche Schullaufbahn insofern darstellt (vgl. auch Nittel 1992), dass von familialen Problemaufschichtungen betroffene Schüler/-innen enorm viele Ressourcen aufbringen müssen, um sich, wenn auch nicht unbedingt in einer tiefgehenden reflexiven Weise, aber doch in irgendeiner Form mit dieser Problematik auseinanderzusetzen, die sonst für schulische Aufgaben zur Verfügung stünden. Dabei leiden die betroffenen Schüler/innen häufig nicht nur an einer im Elternhaus zurückgewiesenen emotionalen Anerkennungsbedürftigkeit (wie im Fallbeispiel ‚Sunay‘ oder auch vgl. Sandring 2013), die dann unkontrolliert in den schulischen Raum hineinragt. Zudem fallen die Eltern und auch das komplette familiäre Milieu oftmals als konkrete Unterstützung und Hilfestellung auf moralischer und organisatorisch-praktischer Ebene in Bezug auf die biografische und Schulkarriereentwicklung aus.

In der Biografie der Schülerin Sunay wird das Belastungspotential eines familialen Erleidensprozesses von Desorganisation und Migration für den Schulkarriereverlauf besonders deutlich. Sunay gehört zur dritten Generation einer türkischstämmigen, muslimischen Migrantenfamilie. Die Familie orientiert sich an die traditionellen Geschlechtsrollenideale, wobei (Schul-)Bildung insbesondere für Mädchen nur eine untergeordnete Rolle spielt. An Sunay als die älteste Tochter wird die Erwartung von der Familie gerichtet, frühzeitig wie ihre Mutter im Sinne des familialen Traditionserhalts einen türkischen Mann zu heiraten. Seit der Vater die Familie verlassen hat, ist die ungelernete, arbeitslose Mutter schwer depressiv und kaum in der Lage, den häuslichen Aufgaben sowie der Erziehung und Pflege von Sunay und ihren beiden jüngeren Geschwistern nachzukommen. Diese Aufwuchsbedingungen haben für Sunay zweierlei restriktiven Charakter für ihre biografische Entwicklung: Zum einen führt das Aufwachsen in einer türkischstämmigen Migrantenfamilie, die in einer Art Rückzugsposition alter türkischer Traditionen in ihrer ethnischen Herkunftsgruppe lebt, für Sunay bereits in ihrer frühen Kindheit zu einer marginalisierten Lebenssituation, in der sie die moralischen Anforderungen ihrer Familie als eine Einschränkung ihrer individuel-

len Identitätsentfaltung empfindet. Zum Zweiten führt das potenzielle Ausfallen der selbst unterstützungsbedürftigen Mutter zu einer Verkehrung des Mutter-Kind-Verhältnisses und wird zu einer zusätzlichen Belastung für Sunay, die seit frühester Kindheit die Aufgaben ihrer Mutter übernimmt („*nehm zu hause also meine geschwister. ich versuch die immer, etwas auch mit zu erziehen. //hmm// weil meine mutter das nich soo. ja wie soll ich sagn nich so gut kann also*“ (erstes Interview mit Sunay: 151–153).

Durch die tendenzielle Aushöhlung der Funktion des Elternhauses als Schutz- und Schonraum (vgl. Nittel 1992) und durch den Verlust verlässlicher signifikant Anderer im familialen Kontext, von denen ein Kind oder ein Jugendlicher Hilfe erwarten könnte, wird die biografische Situation des/der Betroffenen in extremer Weise instabil und das eigene intellektuelle Weiterkommen massiv beeinträchtigt. Prekäre familiäre Aufwuchsbedingungen, wie die in der Fallgeschichte ‚Sunay‘, stellen auf den ersten Blick weitere Restriktionen für eine erfolgreiche Schullaufbahn.

Die biografischen Fallanalysen machen allerdings gleichzeitig deutlich, dass zwar die Auseinandersetzung und Überwindung familialer Krisen- und Erleidenserfahrungen zunächst einen erhöhten Fokussierungs- und Ressourcenaufwand sowie einen gesteigerten Reflexionsbedarf abverlangen, dem aber im Rahmen einer konstruktiven biografischen Bearbeitungsform ein Erkenntnisgewinn in Bezug auf die eigene Identitätsentwicklung insofern folgen kann, sich selbst die Probleme, Barrieren und Ablenkungen der eigenen biografischen Entwicklung vergegenwärtigt zu haben. Diese Lern- und Erkenntnisleistung kann dann dem/der Betroffenen in der Form einer zusätzlichen biografischen Ressource zur Bearbeitung und Gestaltung zukünftiger (schwieriger) biografischer Erlebnisse (zum Beispiel die erfolgreiche Überwindung biografischer Weichenstellen wie schulische Übergangssituationen) zur Verfügung stehen. Entscheidend hierfür ist, zu welchem Zeitpunkt und in welcher Deutlichkeit es dem/der betroffenen Schüler/-in durch biografische Arbeit gelingt, sich mit diesem familialen Erleidensprozess auseinanderzusetzen und Verarbeitungsstrategien im Sinne von „*aus Leiden lernen*“ (Gadamer 1960: 54) zu entwickeln.

Am Beispiel einer Migrationsverlaufskurve, wie sie für eine Reihe der interviewten Hauptschüler/-innen bedeutsam ist, geht es im Kern darum, inwiefern es den Jugendlichen gelingt, ihr Leben in unterschiedlichen Welten und Sphären (vgl. Nohl 2001; El-Mafaalani 2012; King, Koller 2006; Kloskowska 2001) zu reflektieren und die nicht selten kaum miteinander zu vereinbarenden Obligationen der national und kulturell unterschiedlichen kollektiven Wir-Gemeinschaften für sich individuell zu bewältigen. Ein solcher Lernprozess, der sich auf das Er- oder Neulernen sowie Einüben des Umgangs und der Gestaltung der eigenen Beziehung zu identitätsrelevanten nationalen und kulturellen Kollektiven (Schütze 2009) bezieht, kann im Ergebnis eine biografische Ressource und Kompetenz generieren, die dem/der betroffenen Schüler/-in nicht nur eine nachhaltige Souveränität und Autonomie im Umgang mit der familialen Migrationsproblematik verleiht, sondern die er/sie auch auf andere Verlaufskurvenproblematiken übertragen kann, wie in der Auseinandersetzung mit einer Stigmatisierungsverlaufskurve, die im Folgenden vorgestellt wird.

## Zu (2): Ein kollektiver Stigmatisierungsprozess und die biografische Relevanz des Besuchs der Hauptschule

Durch den Besuch der Hauptschule und damit eines sozial, entwerteten, negativ etikettierten Bildungsortes wird ein kollektiver Verlaufskurvenprozess von Stigmatisierung ausgelöst, in den alle interviewten Hauptschüler/-innen verstrickt sind. Die Konfrontation mit einem Stigma richtet sich hierbei nicht an einen/eine einzelnen/ einzelne Schüler/-in, sondern betrifft „*eine kollektive identitätskonstituierte soziale Einheit*“ – in diesem Fall die Gruppe der Hauptschüler/-innen - „*als solche*“ (Schütze 1982: 584–

585). Die negativen Fremdzuschreibungen infolge gesellschaftlicher Abwertungsprozesse, wie „Hauptschule: Die Schule für Versager“ (Honsig-Erlenburg, Khorsand 2016), worin die Konstruktion einer missachtenden kollektiven Identität zum Ausdruck kommt, können dann zu gefährlichen Selbstzuschreibungsprozessen werden und sich negativ auf das Fähigkeitsselbstkonzept auswirken (vgl. Wellgraf 2012) sowie die schulbezogene Lern- und Leistungsmotivation des/der Betroffenen senken (vgl. Knigge 2009). Der Besuch der niedrigen Schulform geht für die Kinder und Jugendlichen damit nicht nur mit einer inhaltlichen Reduzierung ihrer Lerninhalte, mit einem schlechten Lernklima und einer geringen Ausstattung an externen sozialen Ressourcen einher, da sie vergleichsweise seltener Mitschüler/-innen mit einem hohen kulturellen und sozialen Kapital haben (Solga, Wagner 2010), sondern wird zudem durch die Fremdzuschreibung einer missachtenden, schulformbezogenen, kollektiven Identität zu einem Erleidensraum von biografischer Relevanz, der die Hauptschüler/-innen in ihrer biografischen und Schulkarriereentwicklung massiv beeinträchtigt.

Auch die Schülerin Sunay wird mit dem Hauptschulbesuch in eine Stigmatisierungsverlaufskurve verwickelt. In einer bewussten Auseinandersetzung mit der fremdzugeschriebenen, stigmatisierten, kollektiven Hauptschüleridentität distanziert sich Sunay vom Bildungsort Hauptschule und insbesondere auch von den schuldesinteressierten und die Lernvorgängen störenden, türkischen Mitschüler/-innen („*die warn alle dumm*“, erstes Interview mit Sunay: 356). Das geht mit einer starken Distanzierung und Abgrenzung von der türkischen Kultur einher, wodurch sie innerhalb ihrer Klasse in eine isolierte Position gerät und mit Anpassungszwängen und einer Demotivierungsproblematik konfrontiert wird, die ihr schulisches Fortkommen zusätzlich bedrohen.

### Zu (3): Biografische Wandlungsprozesse als dynamisierendes Element der Generierung und Realisierung einer schulischen Aufwärtsqualifizierung

Neben diesen belastenden, verlaufskurvenförmigen, familiendynamischen und stigmatisierenden Prozessen konnte aus einer Reihe der Schüler/-innenbiografien ein biografischer Wandlungsprozess als das zentrale, dynamisierende Element der Generierung und Realisierung der schulischen Aufwärtsqualifizierung rekonstruiert werden. Biografische Wandlungsprozesse zeichnen sich grundlagentheoretisch durch einen intensiven, nicht intendierten, aber zugleich nachhaltigen Veränderungsprozess der Selbstidentität aus, in deren Rahmen der/die Schüler/-in seine/ihre bislang verborgen gebliebene Kreativitäts-, Wissens- und Handlungspotenziale zu entdecken und zu kultivieren sowie exorbitante Lernfortschritt zu machen vermag (Schütze 1981). In diesem Zuge kann gleichzeitig ein Möglichkeitsraum für neue Dispositionen schul- und bildungsbezogener Denk- und Handlungsschemata geschaffen werden, der zugleich ein Zuwachs an Lernprozessen formaler wie informeller Art impliziert, in deren Rahmen ein neuer schulischer und beruflicher Zukunftsentwurf und das Ziel einer schulischen Aufwärtsqualifizierung entstehen oder gefestigt und vorangetrieben werden kann. Dass im Verlaufe eines biografischen Wandlungsprozesses der Entstehungsmoment und das Realisierungspotential hoher Bildungsorientierungen erwachsen kann, bedarf, dass der/die Schüler/-in diesen Veränderungsprozess selbstbestimmt zu steuern und kreativ zu gestalten vermag. An dieser Stelle sind orientierungswirksame Bezugspersonen als wesentliche Bedingung zu nennen, über die die hohen Bildungsorientierungen sowie der neue biografische Entwurf, das (Fach-)Abitur zu erwerben, vermittelt sowie anerkannt und abgestützt wird. Denn immer muss das Handlungsschema des schulischen Aufstiegs in seiner Planung und Durchführung im Rahmen biografisch orientierungswirksamer Sozialbeziehungen angekündigt, abgewogen, evaluiert und ratifiziert werden. Stehen im familialen Kontext keine stabilen orientierungswirksamen Bezugspersonen zur Verfügung, ist der/die Schüler/-in dazu angehalten, einen biografisch signifikanten Interaktionspartner aus einem anderen außerfamilialen Kon-

text (Schule oder Peerwelt) zu suchen, die ihn/sie in seiner/ihrer aufstiegsorientierten Handlung bekräftigen.

In der Lebensgeschichte von Sunay sind das potentielle Ausfallen des Vaters und der Mutter zwar auf den ersten Blick zusätzliche restriktive Aufwuchsbedingungen, gleichzeitig entsteht aber im Rahmen der Migrationsverlaufskurve und kollektiven Zwängen des familialen Milieus durch das Wegfallen reglementierender Personen im familialen Raum im Verlaufe der Kindheit ein Freiraum, den die Schülerin für sich zu nutzen lernt. Damit eröffnet die zerbrochene Familie paradoxerweise einen biografischen Möglichkeitsraum für Wandlungs- und Transformationsprozesse. Gleichzeitig behalten aber die traditionalistischen restriktiven Zwänge an Relevanz. Denn am Ende der Grundschulzeit ist zwar aus Sunays Sicht ein Übergang auf eine Real- oder Gesamtschule möglich, der aber im Zusammenspiel zwischen ihrer Mutter und ihrer Lehrerin nicht zustande kommt. Sunay wird fremdbestimmt der Hauptschule zugewiesen „und dann w- ähm kam ich auf die hauptschule weil meine mutter das so wollte. und. aber ich wollte das nich“ (erstes Interview Sunay: 10–11). Dieser von Sunay als fremdbestimmte Deplatzierung erfahrene Übergang in die niedrige Schulform wird aber zu einem Wendepunkt in ihrer biografischen Entwicklung, indem die Schülerin in dieser biografischen Krisensituation ihren Hauptschulbesuch nicht auf der mütterlichen Entscheidung beruhen lässt, sondern in reflexiver Weise auf sich selbst blickt und dabei erkennt, wie sie selbst aufgrund ihrer wenig schulengagierten Haltung während der Grundschulzeit zu dieser Degradierung beigetragen hat. In der Konsequenz beschließt Sunay, sich in der Schule „mehr mir mühe zu geben“ (erstes Interview Sunay: 11), woraus der bildungsbiografische Handlungsentwurf einer schulischen Aufwärtsqualifizierung erwächst „ja und äh seitdem hab ich den realabschluss angestrebt. und jetzt mach ich das“ (erstes Interview Sunay: 14–15).

Für die Auslösung und Weiterantreibung des Wandlungsprozesses ist von eminenter Bedeutung zudem ein sich bereits während der Grundschulzeit entwickelnder trans-familialer und auch transschulischer Erfahrungsraum: Das Lesen von Mangas<sup>3</sup> und die zunehmende Partizipation an der Jugendkultur des Cosplay<sup>4</sup>, was sie eigentheoretisch als ihre „größte veränderung“ markiert. Im Lesen deutschsprachiger Mangas kann sie nicht nur ihre Deutschkenntnisse verbessern, zudem stößt sie inhaltlich darin auch auf ‚Wandlungsfiguren‘ mit biografischen Identifikationspotential, wie heldenhafte Mädchen, die gegen Regeln und Zwänge begehren. In der Manga- und Cosplaywelt kann sie diese Verwandlung ausleben sowie ganz elementare Fragestellungen der eigenen biografischen Individualisierungslogik betreffend nachgehen, ohne den behindernden Obligationen des Familienmilieus oder der türkischen Mitschülerschaft an der Hauptschule ausgesetzt zu sein. Im Einbezug dieser Jugendkultur werden Sunay nicht nur das familiale Milieu transzendierende Handlungs- und universalistische Orientierungsmuster vorgeführt, sondern sie stößt auch auf Jugendliche höherer Schulformen und Student/-innen, die in Bezug auf ihre aufstrebenden Bildungsambitionen zu orientierungswirksamen, signifikanten Peer-Anderen werden und das Fehlen familialer und auch schulischer Bildungsberater/-innen kompensieren.

---

<sup>3</sup> Mangas sind japanische Comics.

<sup>4</sup> Cosplay (Abkürzung: costume play) ist ein japanischer Verkleidungstrend, mit dem Ziel, einer virtuellen Figur durch Outfits und Accessoires möglichst nahe zu kommen.

## Zu (4): Der erleidensverlaufskurvenförmige Übergangsprozess von der Hauptschule in die Oberstufe

Die selbst schwer erarbeitete Option einer schulischen Aufwärtsqualifizierung mündet allerdings mit dem Übergang in die Oberstufe in eine schulische Verlaufskurve von Versagen und Degradierung, die das schulische Aufstiegsschema erneut bedrohen (s. Schneider 2017 in diesem Band).

Bei den (schul-)aufsteigenden Hauptschüler/-innen zeigt sich eine massive erleidensverlaufskurvenförmige Überforderung durch die anforderungshohe Leistungskultur des gymnasialen Oberstufen-Arbeitsmilieus, die in erster Linie strukturell bedingt ist durch die enorme Fertigungs- und Anforderungsdiskrepanz zwischen Hauptschule und Oberstufe, aber zusätzlich auch durch den weiterlaufenden Stigmatisierungsprozess als gewesene/-r Hauptschüler/-in mitgeprägt wird, wenn die ehemaligen Hauptschüler/-innen an der Oberstufe von ihren neuen Mitschüler/-innen und/ oder auch Lehrer/-innen nach wie vor negativ gesehen werden. Im erfolgreichen Aufstieg finden sich die Schüler/-innen nun im mittleren oder sogar versetzungsgefährdeten Leistungsfeld der neuen Klasse wieder, was sie, nachdem sie an der Hauptschule zur Leistungsspitze gehört hatten, als massive Degradierung und individuelles Versagen erleben. In der Bearbeitung dieses schwierigen Schulübergangs stehen die Betroffenen bei ausbleibender Unterstützung von professionellen Berater/-innen im Schulkontext allein vor der Aufgabe, sich in kürzester Zeit an das machtvolle, fremde Schulmilieu anzupassen und neue Lern- und Arbeitsstrategien zu etablieren. Dieser Bearbeitungsprozess schließt einen Lernprozess in Form eines Suchens und Erkennens der Rahmenbedingungen und Potentiale dieses leidvollen Schulübergangsprozesses ein, dem zunächst ein Bewusstwerden der eigenen Verlaufskurvenverstrickung vorausgeht und schließlich eben auch mit dem unangenehmen Eingeständnis eigener Kompetenz- und Wissensdefizite verbunden ist.

Auch in der Fallgeschichte ‚Sunay‘ kann die Schülerin im Rahmen der neuen Oberstufenanforderungen ihre Leistungen nicht halten und sinkt ins untere Leistungsmittelfeld der Klasse ab. Wie angesichts der Erfahrung des fremdbestimmten Übergangs auf die Hauptschule setzt auch in dieser schulischen Krisensituation ein Reflexionsprozess ein, der dazu führt, dass Sunay ihre zeitliche Strukturierung und ihre Lern- und Arbeitsformen für die Schule verändert, was zu einer Leistungsstabilisierung beiträgt. An die Stelle unterstützender professioneller oder familialer signifikant Anderer treten auch hier wieder die Peers. Sunay setzt sich im Rahmen eines in der Cosplay-Szene angestoßenen Bildungsprozesses erstmalig mit der türkischen Geschichte und Kultur auseinander und gewinnt gegenüber der bisherigen scharfen Distanzierung einen neuen Blick, mit dem sie die Türkei nicht mehr als zurückgeblieben wahrnimmt, sondern sich – etwa mit Orhan Pamuk – auf reflexive, hochkulturelle Vertreter der Türkei beziehen kann. Damit leistet sie eine individuelle Auseinandersetzung mit der Frage kollektiver Zugehörigkeiten und Identität und gewinnt innerhalb der Oberstufe zugleich Anschluss an bildungserfolgreiche, leistungsorientierte, türkische Mitschülerinnen, die für sie zu wichtigen Orientierungspersonen und Repräsentantinnen ihrer neuen türkischen Identität und nicht zuletzt ihrer eigenen Aufstiegskarriere werden.

## Fazit und Ausblick

Der hier vorgestellten Fallanalyse einer schulischen Aufsteigerin ist charakteristisch, dass sie sich durch eher ungünstige Startbedingungen auszeichnet, wie ein niedriger sozialer Status der Familie, in der eine tendenziell schulfremde Haltung ohne Aufstiegsambitionen (insbesondere für Mädchen) besteht sowie die deutsche Sprache keine zentrale Rolle spielt und damit alle bedeutsamen Indikatoren

gegeben sind, um etwa aus der Perspektive der aktuellen empirischen Bildungsforschung oder entscheidungstheoretischer und kulturtheoretischer Ansätze eine äußerst pessimistische Schulabschlussprognose zu formulieren. Über die biografische Prozessstrukturanalyse im Längsschnitt konnte rekonstruiert werden, wie es dieser Schülerin gelingt, unter maximal negativen familialen Ausgangsbedingungen und einem ungünstigen und stigmatisierenden Lernmilieu im Rahmen eines biografischen Wandlungsprozesses eine ambitionierte Aufstiegsorientierung zu entwickeln und den Übergang in die Oberstufe zu realisieren. Zugleich wird deutlich, dass diese transformatorische biografische Entwicklung, die die schulische Aufwärtsqualifizierung dynamisiert, immer wieder von verlaufskurvenförmigen familialen und schulischen Bedingungen bedroht wird, wodurch der biografische Wandlungsprozess hinsichtlich seines Entfaltungspotentials und damit auch der Schulerfolg immer wieder behindert wird.

Mithilfe der vorgestellten Prozessstrukturverlaufsformen beim Übergang von der Hauptschule in die Oberstufe lassen sich zusammenfassend folgende Ergebnislinien benennen.

- Als ein zentrales dynamisierendes Element der Generierung und Realisierung einer schulischen Aufwärtsqualifizierung konnte ein biografischer Wandlungsprozess rekonstruiert werden, durch welchen latente Wissens- und Kreativitätspotenziale freigelegt werden.
- Eine wesentliche Bedingung für einen ‚gelungenen‘ biografischen Wandlung besteht darin, dass die neuen Bildungsorientierungen sowie der neue biografische Entwurf dem/der Schüler/-in innerhalb von Sozialbeziehungen und durch signifikante Interaktionspartner vermittelt sowie anerkannt und abgestützt werden (vgl. Berger, Luckmann 1996; Schütze 1981; El-Mafaalani 2012). Bei ausbleibenden Bezugspersonen im familialen Kontext können (außerschulische) Peers in der Gestalt biografischer Berater/-innen mit der Relevanz signifikant anderer von zentraler Relevanz werden (s. auch Nittel 1992; El-Mafaalani 2012, Krüger et al. 2010, 2012; Deppe 2015).
- Den insbesondere in der Schule erforderten formalen Lernprozessen sowie fachlichen Aneignungs- und Ausführungsarbeiten und Leistungserweisens gehen umfassende Leistungen biografischer Arbeit im Zusammenhang mit der Bearbeitung, Kontrolle, aber auch Weiterantreibung und kreativen Gestaltung unterschiedlicher biografischer Prozessstrukturen des eigenen Lebensablaufs voraus, wie sie hier im Fall einer ‚erwartungswidrigen‘ Schulaufsteigerin als (familiale und schulbezogene) Erleidensprozesse oder biografische Wandlungsprozesse zu Tage getreten sind. So steht die Bearbeitung und Kontrolle eines den Schulkarriereverlauf beeinträchtigenden kollektiven Stigmatisierungsprozesses durch den Hauptschulbesuch in enger Beziehung mit abstrahierenden Reflexions- und Differenzierungsleistungen der eigenständigen biografischen Kollektivitätsarbeit, die den/die betroffene/-n Schüler/-in dazu bringen, zu lernen, mit diesem extern zugeschriebenen, negativ etikettierten Bild des/der versagenden, wenig schulinteressierten Hauptschülers/Hauptschülerin kritisch umzugehen und sich davon zu distanzieren. Ebenso wird der durch den Übergang von der Hauptschule in die Oberstufe ausgelöste schulische Erleidensprozess von Versagen und Degradierung nur dann kreativ-nachhaltig (und nicht nur nachvollziehend) bewältigt, wenn der/die Schüler/-in es in relativ kurzer Zeit vermag, die eigenen an das niedrige Hauptschulanforderungsniveau etablierten Lern- und Arbeitsmodi zu verändern und an das neue gymnasiale Anforderungsniveau anzupassen. Dabei ist für die Bewältigung fachunterrichtlicher Aufgabenstellungen innerhalb des anforderungshohen Oberstufenkontextes mithilfe neuer oder veränderter Formen des Aneignungs- und Ausführungsarbeitens eine wesentliche Vorbedingung, im Rahmen biografi-

scher Arbeit auf sich selbst als ein lernendes, sich entwickelndes Wesen zu blicken und nach den Hindernissen und individuellen Bedingungen des eigenen intellektuellen und schulischen Fortkommens zu suchen, zu identifizieren und dabei vorhandene biografische Ressourcen und Potentiale zu enaktieren. Dies setzt allerdings wiederum voraus, dass der/ die Schüler/-in sich als Origo dieser Leistungen begreift (vgl. Schütze 2009).

Damit lässt sich abschließend formulieren, dass es eine enge Leistungsbeziehung zwischen formalen, (fachlichen) Lern- und Bildungsprozessen und der Dynamik der biografischen Identitätsentwicklung mit der entsprechenden notwendigen Auseinandersetzung, Bearbeitung und Gestaltung biografischer Prozessstrukturen des eigenen Lebensablaufs gibt, die es nicht nur in der Bildungsungleichheitsforschung empirisch weiter auszuloten gilt, sondern auch innerhalb einer pädagogischen, multiprofessionellen (Zusammen-)Arbeit im schulischen Raum zu antizipieren ist. Denn eine von schulischer Seite ausgehende Anerkennung, Förderung und Ermutigung der Schüler/-innen zu diesen Lernprozessen im Rahmen der Bearbeitung biografischer Prozesse würde diesen dazu verhelfen, die Reflexions- und Lernleistungen in Bezug auf die eigene Identitätsentwicklung sowie biografische (private) Problemlagen besser bewältigen zu können und nicht zuletzt gezielter krisenhafte Schulsituationen bearbeiten zu können, wie der schwierige Übergang von der Hauptschule in die Oberstufe.

## Literaturverzeichnis

- Baumert, J., Schümer, G. 2001: Schulformen als selektionsbedingte Lernmilieus. In Deutsches PISA-Konsortium (Hg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, 454–467.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K. J., Weiß, M. (Hg.) 2001: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Trautwein, U., Artelt, C. 2003: Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In Deutsches PISA-Konsortium (Hg.), Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske + Budrich, 261–331.
- Baumert, J., Stanat, P., Watermann, R. 2006a: Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat, R. Watermann (Hg.). Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 95–188.
- Baumert, J., Stanat, P., Watermann, R. (Hg.) 2006b: Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R., Lauterbach, W. 2010: Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen dauerhafter Bildungsungleichheiten. In R. Becker, W. Lauterbach (Hg.), Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 11–51.
- Becker, R. 2010: Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit – eine Reanalyse mit bildungspolitischen Implikationen. In R. Becker, W. Lauterbach (Hg.), Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 161–189.

- Bellenberg, G., Hovestadt, G., Klemm, K. 2004: Selektivität und Durchlässigkeit im allgemein bildenden Schulsystem. Rechtliche Regelungen und Daten unter besonderer Berücksichtigung der Gleichwertigkeit von Abschlüssen. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft GEW.
- Berger, P. L., Luckmann, T. 1996: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main: Fischer.
- Boudon, R. 1974: Education, opportunity and social inequality. Changing prospects in Western society. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. 1982: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Breen, R., Goldthorpe, J. H. 1997: Explaining education differentials. Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, Vol. 9, No. 3, 275–305.
- Corbin, J. M., Strauss, A. L. 2004: Weiterleben lernen. Verlauf und Bewältigung chronischer Krankheit. Bern: Verlag Hans Huber.
- Deppe, U. 2015: Jüngere Jugendliche zwischen Familie, Peers und Schule. Zur Entstehung von Bildungsungleichheit in außerschulischen Bildungsorten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ditton, H. 2007: Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen. Münster: Waxmann.
- El-Mafaalani, A. 2012: BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkischstämmigen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gadamer, H.-G. 1960: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: Mohr.
- Honsig-Erlenburg, M., Khorsand, S. 2009: Die Schule für Versager. Wer hier nicht seinen Abschluss schafft, der steht endgültig vor dem Aus. *Zeit Online*, <http://www.zeit.de/2009/14/Schule-fuer-Versager> (letzter Aufruf 30. Dezember 2016).
- King, V., Koller, H.-C. 2006: Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kloskowska, A. 2001: National cultures at the grass-root level. Budapest: Central European University Press.
- Knigge, M. 2009: Hauptschüler als Bildungsverlierer? Eine Studie zum Stigma und selbstbezogenem Wissen bei einer gesellschaftlichen Problemgruppe. Berlin: Waxmann.
- Krüger, H.-H., Köhler, S.-M., Zschach, M. 2010: Teenies und ihre Peers. Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Krüger, H.-H., Deinert, A., Zschach, M. 2012: Jugendliche und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiografien in einer Längsschnittperspektive. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Nittel, D. 1992: Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung. Eine biographieanalytische Studie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Nohl, A.-M. 2001: Migration und Differenzierungserfahrungen. Junge Einheimische und Migranten im rekonstruktiven Milieuvvergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Sandring, S. 2013: Schulversagen und Anerkennung. Scheiternde Schulkarrieren im Spiegel der Anerkennungsbedürfnisse Jugendlicher. Wiesbaden: Springer VS.
- Schneider, E. 2017: Auswirkungen institutioneller Öffnungsprozesse auf individuelle Bildungsbiografien am Beispiel des Übergangs von der Hauptschule in die Sekundarstufe II. In diesem Band.
- Schümer, G. 2004: Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In G. Schümer, K. J. Tillmann, M. Weiß (Hg.), Die

- Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 73–114.
- Schütz, A. 1971: Das Problem der sozialen Wirklichkeit. In M. Natanson (Hg.), *Gesammelte Aufsätze*, Band 1. Den Haag: Nijhoff.
- Schütze, F. 1981: Prozessstrukturen des Lebensablaufs. In J. Matthes, A. Pfeifenberger, M. Stosberg (Hg.), *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive*. Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung, 67–156.
- Schütze, F. 1982: Narrative Repräsentation kollektiver Schicksalsbetroffenheit. In E. Lämmert (Hg.), *Erzählforschung. Ein Symposium. Germanistische Symposien Berichtsbände*. Stuttgart: Metzler, 568–590
- Schütze, F. 2009: Die Berücksichtigung der elementaren Dimensionen biografischer Arbeit in der Schule der Zukunft. In D. Bosse, P. Posch (Hg.), *Schule 2020 aus Expertensicht: zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 359–365.
- Schütze, F. 2014: Kollektiva in der Identitätsentwicklung. In D. Garz, B. Zizek (Hg.), *„Wie wir zu dem werden, was wir sind“: Sozialisations-, biografie- und bildungstheoretische Aspekte*. Wiesbaden: Springer VS, 115–189.
- Silkenbeumer, M., Wernet, A. 2012: *Die Mühen des Aufstiegs: Von der Realschule zum Gymnasium*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Solga, H., Wagner, S. 2010: Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In R. Becker, W. Lauterbach (Hg.), *Bildung als Privileg*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 191–219.
- Vester, M. 2006: Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu. In W. Georg (Hg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*. Konstanz: UVK, 13–55.
- Wellgraf, S. 2012: *Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung*. Bielefeld: transcript.