

Biographische Erfahrungen und soziale Einbettung

Wie werden Lehrer:innen zu Aufstiegshelfer:innen?

Laura Behrmann

1. Einleitung: Lehrer:innen als Aufstiegshelfer:innen

Lara Illner¹ unterrichtet seit 29 Jahren Englisch, Sozialkunde und Mathematik an einer integrierten Gesamtschule in Niedersachsen. Im Schulalltag engagiert sie sich in besonderer Weise für Kinder, die einen höheren Bildungsabschluss erreichen wollen als ihre Eltern ihn erreicht haben. Sie ist eine der wenigen von 20 interviewten Lehrer:innen, die sozial unterstützend handeln.²

Als Kind einer vierköpfigen und, wie sie selbst sagt, „sozial sehr schwachen Familie“ (Lara Illner: Abs. 77) besucht Lara Illner nach der Volksschule trotz sehr guter Leistungen auf Wunsch der Eltern „nur“ die Realschule und beginnt im Anschluss daran eine Ausbildung. Etwas später distanziert sie sich von den elterlichen Vorstellungen: Sie bricht die Ausbildung ab und besucht stattdessen ein Abendgymnasium, an dem sie das Abitur absolviert. Dies ermöglicht ihr das Lehramtsstudium, das jedoch aufgrund eines damaligen Lehrerüberschusses in die Arbeitslosigkeit führt. Nach einigen Jahren in ungelernten Tätigkeiten erhält sie schließlich ein Stellenangebot als Lehrerin. Es sind diese Erfahrungen einer brüchigen, aber erfolgreichen Biographie als Bildungsaufsteigerin, auf die Lara Illner verweist, wenn sie ihre Passung zur sozial diversen Schüler:innenschaft ihrer Schule herausstellt: „[I]ch weiß von meiner eigenen Vita her, äh, ich bin natürlich die richtige Lehrerin für diese Schüler“ (Lara Illner: Abs. 76).

Lara Illner macht damit die Erfahrungen ihrer eigenen Aufstiegsbiographie zum Ausgangspunkt ihres Handelns als Aufstiegshelferin. Dies steht im Kontrast zum Forschungsstand, wonach Aufstiegserfahrungen keine zentrale Handlungsressource für Aufstiegshelfer:innen sind. Im Gegenteil: Gerade Lehrer:innen aus nicht-akademischen Elternhäusern, so die bisherige Forschung, halten besonders hartnäckig am Leistungsprinzip fest (Lange-Vester 2015; Hollstein 2008; Ostermann/Neugebauer 2021), wobei divergierende, durch das Elternhaus bedingte Lernausgangsbedingungen unbeachtet bleiben. Auch Lehrer:innen mit Aufstiegserfahrung reproduzieren also soziale Ungleichheiten, insofern die Voraussetzungen von Kindern aus sozial schwachen Verhältnissen mit jenen der Kinder aus akademischen Elternhäusern gleichgesetzt werden. Wie erklärt sich nun, dass Lara Illner dennoch ihre biographische Erfahrung des sozialen

1 Die Namen der interviewten Lehrer:innen wurden pseudonymisiert.

2 Alle vier Lehrkräfte mit sozial unterstützenden Handlungsstrategien sind weiblich. Die insgesamt weiblich dominierte Geschlechterverteilung des Samples ließ es jedoch nicht zu, weitergehend zu spezifizieren, welche Rolle das Geschlecht für die Einnahme sozial unterstützender Handlungsstrategien spielt; dies wäre eine weiterführende Aufgabe, insofern gerade Hilfeberufe häufig „weibliche“ Berufe sind.

Aufstiegs als zentrale Legitimation für ihr unterstützendes Handeln anführt? Oder allgemeiner gefragt: Wie werden Lehrer:innen zu Aufstiegshelfer:innen?

Einleitend erläutere ich den Forschungsstand zu Aufstiegshelfer:innen. Um der Frage nachzugehen, wer warum diese Rolle einnimmt, wende ich mich einem zentralen Feld der Verhandlung knapper Ressourcen zu: der Bildungsinstitution Schule. Im Mittelpunkt meiner Studie steht der zentrale definitionsmächtige Akteur des schulischen Alltages, die Lehrkraft. Im zweiten Abschnitt wird das methodische Vorgehen der Studie vorgestellt, bevor im dritten Abschnitt die Befunde aufbereitet werden. Anhand der narrativen Interviews und der Netzwerkdaten lassen sich Handlungsstrategien rekonstruieren, mit denen Lehrer:innen aktiv darauf abzielen, Aufstiege zu ermöglichen. Im dritten Abschnitt stelle ich diese zunächst vor und fokussiere anschließend die Bedingungen für die Konstitution dieses sozial unterstützenden Handelns. Dabei zeigt sich, dass nicht nur eigene Erfahrungen, sondern auch die Schulkultur und das Kollegium die Lehrer:innen beeinflussen; ebenso erwiesen sich der Kontakt zur sozial diversen Schüler:innenschaft und deren Lebenswelten als relevant für die notwendige soziale Sensibilisierung. Abschließend diskutiere ich die zentralen Befunde und rege vor ihrem Hintergrund dazu an, biographische Forschung und netzwerkanalytische Perspektive in der empirischen Forschung zu Aufstiegshelfer:innen, aber auch Aufsteiger:innen zukünftig enger zu verzahnen.

2. Aufstiegshelfer:innen als Forschungsgegenstand

Forschungsprojekte zu Bedingungen von Bildungsaufstiegen sind im deutschsprachigen Raum selten (Legewie 2021; Silkenbeumer/Wernet 2012; El-Mafaalani 2011). Unklar ist vor allem, wie Aufwärtsbewegungen im Bildungswesen im Verhältnis zum Bildungsstand der Herkunftsfamilie möglich werden. Aladin El-Mafaalani hält in seiner Studie zu Bildungsaufsteiger:innen fest: „Da den Aufsteigerinnen und Aufsteigern ‚vorgezeichnete Laufbahnen‘ – insbesondere soziale Modelle – fehlen, hängt der erfolgreiche Aufstieg nicht unwesentlich damit zusammen, dass an die Stelle der Eltern ‚Dritte‘ ins Spiel kommen.“ (El-Mafaalani 2014: 28 f.) Auch andere Studien verweisen auf die Bedeutung nahestehender Personen wie Eltern und Großeltern (Legewie 2021; Hoenig 2019; Deppe 2015). Hervorgehoben werden neben den nahestehenden Personen auch institutionelle Kontakte wie Lehrer:innen (Legewie 2021; El-Mafaalani 2015; Tepecik 2010). Lehrer:innen können also zu Schlüsselpersonen für Bildungswege werden – allerdings wissen wir kaum etwas über die ermöglichenden Bedingungen für ein unterstützendes und sozial sensibles Handeln.

Nimmt man das Phänomen der Aufstiegshelfer:innen allgemeiner in den Blick, so lassen sich diese zunächst einmal als Handlungsträger:innen beschreiben, die Möglichkeiten für den sozialen Aufstieg schaffen können. Es geht also um Personen, die Zugriff auf gesellschaftlich als wertvoll erachtete Ressourcen ermöglichen. Personen, die zum Beispiel als institutionelle Gatekeeper an Statuspassagen (Struck 2001; Hollstein 2007; Kahlert 2013) agieren, können Kenntnisse und Wissen weitergeben, Probleme lösen oder emotional sowie sozial ermutigen, Unterstützungsleistungen anbieten bzw. fehlende Unterstützung kompensieren (Kupfer/Nestmann 2014; Diewald/Sattler 2010). Gerade in klient:innenbezogenen Berufsfeldern wie im Bildungsbereich stehen die institutionellen Akteur:innen zunehmend vor der Herausforderung, für die divergierende soziale Herkunft ihrer Klient:innen „sensibel“ zu sein (Weckwerth 2014; Sander 2014).

Im Rückgriff auf Bourdieu lässt sich diese Sensibilität als Verstehen der sozialen Bedingtheit des anderen, das heißt als Gespür für die „Existenzbedingungen und Mechanismen“ begreifen, „eine Einsicht in die untrennbar verwobenen psychischen und sozialen Prägungen, die mit der Position und dem biographischen Werdegang dieser Person im Sozialraum einhergehen“ (Bourdieu 1998: 786). Sprachliche Interaktionen, Erwartungshaltungen und alltagskulturelle Deutungen als sozialräumlich gebunden zu erfassen, ist ein wesentliches Fundament sozialer Sensibilität. Erst diese Anerkennung der Unterschiede ermöglicht es, soziale Distanzen aktiv zu überbrücken und ein zielführendes Arbeitsbündnis mit Klient:innen zu generieren (Sander 2014: 15). Jene Personen, die Aufstiegshilfe leisten, verfügen wahrscheinlich über eine „soziale Sensibilität“ für unterschiedliche Milieus, ebenso über die daraus resultierenden divergenten Möglichkeiten und Ressourcen sowie das Wissen über förderliche Hilfe wie Formen der „sozialen Unterstützung“ (Kupfer/Nestmann 2014, Stanton-Salazar 2011). Weitgehend unklar ist bislang, unter welchen Bedingungen sie diese Sensibilität in unterstützende Handlungen überführen und zu sozialen Aufstiegen verhelfen.

Das empirische Beispiel meiner Studie rückt die Bildungsinstitution Schule in den Mittelpunkt. In der Schule werden knappe Ressourcen sozialer Mobilität verhandelt: Wissen, Handlungskompetenzen und Zertifikate, aber auch kulturelles und soziales Kapital (Bourdieu 1983). Befinden Schüler:innen sich in einem höheren Bildungsgang als ihre Eltern und streben somit höhere Abschlüsse an, lässt sich ihr Bildungsweg als sozialer Aufstieg begreifen. Denn der schulische Erfolg, die dort gewonnenen Fähigkeiten und Zertifikate haben Auswirkungen auf den gesamten Lebensverlauf, etwa auf den Zugang zum Arbeitsmarkt.

Eine Schlüsselposition im Bildungssystem nehmen unzweifelhaft Lehrpersonen ein. Sie vermitteln Bildungsinhalte, begleiten und bewerten Schüler:innen. Das deutsche Grundgesetz verpflichtet sie dabei zur Gleichbehandlung aller, unabhängig von deren Herkunft (Art. 3 GG). Verschiedene Studien zeigen jedoch, dass Lehrer:innen Ungleichheiten reproduzieren: Im selektiven und mehrgliedrigen deutschen Schulsystem werden sie zu Agent:innen institutioneller Diskriminierung (Gomolla/Radtke 2009). Die eigene Herkunft der Lehrpersonen überwiegend aus der Mittelschicht (Kampa et al. 2011) sorgt dafür, dass sie Kinder derselben Herkunft, also die soziale Passung, präferieren (Koevel et al. 2021; Lange-Vester et al. 2019). Dieser Mechanismus der Homophilie, also der Bevorzugung aufgrund sozialer Ähnlichkeit, bietet aber keine hinreichende Erklärung für das Handeln der Lehrer:innen, die selber aufgestiegen sind. Klärungsbedürftig ist, dass gerade sie hartnäckig am Leistungsprinzip festhalten und somit divergierende Lernausgangsbedingungen verkennen, was insbesondere Schüler:innen aus bildungsfernen Milieus zum Nachteil wird (Lange-Vester 2015; Holstein 2008; Ostermann/Neugebauer 2021). Gleichwohl gibt es Lehrpersonen, wie Lara Illner, die als Bildungsaufsteiger:innen, Schüler:innen nicht-akademischer Herkunft gezielt und aktiv unterstützen. Es stellt sich also die Frage nach den förderlichen sowie hemmenden Bedingungen für sozial sensibles Handeln von Lehrer:innen.

Die Professionsforschung stellt heraus, dass die dem Beruf inhärenten Spannungsverhältnisse zwischen Nähe und Distanz sowie zwischen Selektion und Förderung (Helsper 1996) in der Regel zugunsten von Distanz und Selektion aufgelöst werden

(Streckeisen et al. 2007).³ Daher wissen die Lehrer:innen entsprechend wenig über die konkreten Lebensbedingungen ihrer Schüler:innen. So überrascht es nicht, dass die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) 2003 konstatiert, dass sich Schüler:innen in Deutschland weniger gefördert fühlen als in 25 anderen OECD-Ländern (Geißler/Weber-Menges 2010: 159). Diesen Befund mit der Reproduktion sozialer Ungleichheiten in der Schule zusammenzubringen, harrt nach wie vor wissenschaftlicher Aufmerksamkeit und verdeutlicht die Notwendigkeit von Untersuchungen zur Aushandlung von Nähe und Distanz in schulischen Beziehungsgefügen.

Die deutschsprachige Lehrer:innenforschung fokussiert hingegen die Professionalisierung von Lehrer:innen als biographische Erfahrungsaufschichtung – und klammert die Verbindung zur Genese sozialer Ungleichheit nahezu aus (vgl. unter anderem Kunze 2011; Fabel-Lamla 2004; Reh 2003; Gehrman 2003). Überraschend anders stellt sich dies mit Blick auf den internationalen Forschungsstand dar. So werden etwa im kanadischen, niederländischen und skandinavischen Raum Lehrer:innen als *change agents* beziehungsweise *key players* in der Transformation des Bildungssystems begriffen (Li/Ruppar 2020; Heijden et al. 2015; Vähäsantanen 2015). Auch für den US-amerikanischen Raum liegen Studien zum Phänomen der sozialen Unterstützung durch Lehrer:innen vor, hier wird vor allem die Motivation der Lehrer:innen beleuchtet: Neben der advokatischen, teils identifikatorisch bedingten Fürsprecherrolle für eine benachteiligte Gruppe (Stanton-Salazar 2011) geht die Unterstützung mit entlastenden Gegenleistungen der Schüler:innen, wie das Austeilen von Papieren oder Tafelwischen, einher (Ferguson 2018). Zudem weisen diese Lehrer:innen ein kritisches Bewusstsein für die gesellschaftlichen Zustände auf, verbunden mit der Bereitschaft, etablierte sozi-ale strukturelle Zusammenhänge zu hinterfragen (Stanton-Salazar 2011).

Die wenigen deutschsprachigen Studien, die das Lehrer:innenhandeln in den Nexus der schulischen Reproduktion sozialer Ungleichheiten stellen, deuten auf die Relevanz der Organisation Schule und ihrer Kultur hin. Hierzulande sind es vor allem sozialdemokratisch politisierte, pädagogisch dem Kind zugewandte Lehrer:innen an integrativen Schulen, von denen ein ungleichheitssensibles Handeln ausgeht (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2014; Lange-Vester 2015; Gomolla/Radtke 2009; Streckeisen et al. 2007). Damit rückt für eine empirische Erhebung eine Schulform in das Zentrum, die sich in Deutschland seit den 1970er Jahren als Gegenbewegung zum selektiven Schulsystem (Bönsch 2006; Herrlitz et al. 2003) versteht und deren zentrales Anliegen die Herstellung von Chancengleichheit ist: die Gesamtschule.⁴ Dort sind am ehesten Lehrpersonen zu erwarten, deren Handeln auf die Herstellung sozialer Chancengleichheit zielt. Ich komme damit zu meinem Forschungsfeld und den Methoden.

3 Das unterrichtliche Geschehen ist inzwischen über Videographien umfassend nachgezeichnet, sodass sich selbst für den inklusiven und binnendifferenzierten Unterricht nicht-intendierte Reproduktionsmechanismen sozialer Ungleichheiten aufzeigen lassen (Fritzsche 2018; Budde 2012). Die ethnographisch inspirierte Bildungsforschung legt offen, dass der Unterricht ein spezifisches Arrangement darstellt, in dem Lehrkräfte fortlaufend unter zeitlichem und sachlichem Druck zu einer Sortierung der Schüler:innen angehalten werden (Zaborowski et al. 2011; Weitkämper 2018; Kalthoff 1996). So wird das ungleichheitsreproduzierende Handeln der Lehrer:innen auch durch dem pädagogischen Handeln äußerliche Logiken – wie dem gesellschaftlichen Auftrag von Schule – angeleitet.

4 Die Gesamtschule, an der alle Abschlüsse des deutschen – selektiv organisierten – Schulsystems erworben werden können, ist nach wie vor eine Ausnahmeschule, wenngleich die Schüler:innenzahl steigt. Besuchten 2009 noch rund 10 Prozent der deutschen Schüler:innen des Sekundarschulbereiches eine solche Schule, sind es 2019 bereits 20 Prozent (Blaeschke/Freitag 2021: 104). Heutzutage gestalten sich

3. Biographische Interviews, Netzwerkkarten und die Rekonstruktion von Handlungsstrategien

Zwischen 2011 und 2013 habe ich insgesamt 20 Lehrer:innen an drei ausgewählten Gesamtschulen zu ihrer Berufsbiographie sowie ihren Vorstellungen und Deutungen von Bildung, Bildungserfolg und sozialer Ungleichheit interviewt. Zum Tragen kamen beim Sampling Berufserfahrung, Unterrichtsfach, Aufgabenspektrum, Jahrgangsstufe und die eigene soziale Herkunft. Das Forschungsinteresse zielte vor allem auf der berufserfahrenen Kohorte, und so lag der Altersdurchschnitt der Interviewten bei 51 Jahren: Die jüngste Lehrkraft war zum Zeitpunkt des Interviews 35 Jahre, die älteste 60 Jahre.

In den 1960 und 1970er Jahren war das Lehramtsstudium attraktiv für soziale Aufstiege, und so überrascht es nicht, dass neun der zwanzig Lehrer:innen in ihrer Herkunftsfamilie Erstakademiker:innen sind (Behrmann 2022: 111 ff.). Sozialstrukturell entspricht das Sample der deutschen Lehrer:innenschaft somit weitgehend (Kampa et al. 2011). Nur die Geschlechterdimension (und die damit verbundenen Fragen) konnte nicht vertieft werden, denn es waren überwiegend Frauen (18 Interviews), die sich beiterklärten, an der Studie mitzuwirken.

Die Schulauswahl folgte einem Kontrast entlang der Konzepte der Schulen. Zehn der Lehrer:innen interviewte ich an einer integrierten Gesamtschule (IGS) in Niedersachsen (gegründet in den 1970er Jahren)⁵ und zehn Lehrer:innen an zwei Gesamtschulen in Brandenburg, welche ein der integrierten Gesamtschule ähnliches Konzept aufweisen. An der ersten brandenburgischen Gesamtschule, deren Schulkonzept weitgehend in Kontinuität zur Polytechnischen Oberschule⁶ steht, interviewte ich sechs Lehrer:innen; die zweite brandenburgische Schule, an der ich vier Lehrer:innen interviewte, vollzog nach der Wiedervereinigung einen Reformprozess. In den Schulkonzepten spielt soziale Heterogenität an der IGS eine Rolle, während die anderen beiden Schulen kaum Bezug zu diesem Thema herstellen (Behrmann 2022: 131). Neben Recherchen und Dokumentenanalysen zur Geschichte der Schulen und ihrer Außenwahrnehmung unterfüttern Experteninterviews mit den Schulleitungen und Beobachtungen im schulischen Alltag – unter anderem in den Pausen, auf Festen und im Unterricht – die Erhebung.

Die Interviews schließen methodisch zum einen an die biographische Lehrer:innenforschung an und zielten auf biographische Verläufe und Erfahrungsaufschichtungen;

Gesamtschulen in ihren konkreten Angeboten und Unterrichtspraktiken überaus heterogen. Viele Gesamtschulen arbeiten inzwischen mit Ziffernnoten, leistungsdifferenzierten Kursen und sind eher in freiwilligen und durch externe Kräfte organisierten Nachmittagsbetreuungen („offener Ganztag“) als im „gebundenen“, für alle Schüler:innen und Lehrer:innen über den Tag greifenden Ganztag organisiert. Lässt sich für die 1980er Jahre für Gesamtschulen eine deutlich positive Tendenz in Bezug auf die Herstellung von Chancengleichheit nachweisen (Fend 1976), so nimmt dieser Effekt in neueren Statistiken mit der zunehmenden Heterogenisierung der Schulform ab (Maaz et al. 2013).

- 5 Niedersachsen unterscheidet zwischen integrativen (IGS) und kooperativen Gesamtschulen (KGS) – während an Ersterer Schüler:innen unterschiedlicher Leistungsgruppen im selben Klassenzimmer unterrichtet werden, sind an einer KGS die verschiedenen Bildungsgänge lediglich unter einem Dach beherbergt (Herrlitz et al. 2003). Brandenburg spricht nur von Gesamtschulen, ohne weitergehende Differenzierung.
- 6 Die Polytechnische Oberschule war die Einheitsschule der DDR, an der alle Schüler:innen gemeinsam von der ersten bis zur zehnten Klasse unterrichtet wurden. Daran anschließend eröffnete sich für ungefähr 20 Prozent der Schüler:innen (abhängig von Leistung und ideologischer Passung) die Möglichkeit, an der Erweiterten Oberschule das Abitur zu machen (vgl. Anweiler 1990).

zum anderen kommt die qualitative Netzwerkperspektive zum Tragen, indem ich nach den Beziehungen und der Einbettung in ein Beziehungsgefüge – sowohl im privaten als auch organisationalen Zusammenhang – fragte. In den Interviews wurde mit einem narrativen Eingangsstimulus zur Produktion von Erzählungen über die biographische Erfahrungsaufschichtung begonnen, anschließend eine Vertiefung durch immanente Nachfragen angeregt (Schütze 1976). Neben der Frage nach den biographischen Verläufen unter den jeweiligen gesellschaftlichen Gegebenheiten interessierten mich solche Erlebnisse, die den beruflichen Alltag verdeutlichen. So steuerte ich im Gesprächsverlauf gezielt eigenerlebte Situationen des schulischen Alltags an (zum Ansteuern von Situationen als Narrationsstimulus vgl. Rosenthal 2008: 149) mit dem Ziel, Handlungen und die ihnen zugrunde liegenden Orientierungen offenzulegen. Wenn eine Lehrerin beispielsweise erzählt⁷, wie sie mit einem verhaltensauffälligen Schüler, der unter dem Tisch saß, umgegangen ist, wird neben den vollzogenen Handlungen und Handlungsstrategien auch die subjektive Deutung der Situation im Gefüge von Interaktionspartner:innen (wie Elternhäusern und Peers) sowie der Organisation Schule deutlich.⁸ Meine Erhebung baut demnach auf einem sozialtheoretischen Fundament auf, das Situationen als Dreh- und Angelpunkt sozialen Handelns versteht (Blumer 1973) und in dem auch die Biographieforschung wurzelt (Rosenthal 2008: 189).

Im letzten Teil des Interviews schloss ich neben exmanenten Fragen die Erhebung egozentrierter Netzwerkkarten an. Auf einem DIN-A3-Papier positionierten die interviewten Personen mit einem Stift Punkte auf drei um die mit „Ego“ bezeichnete eigene Person konzentrierten Kreisen, die für ihre wichtigen alltäglichen Beziehungen stehen (Hollstein/Pfeffer 2010; Gamper/Schönhuth 2020). Die Netzwerkkarterhebung erzeugte zudem Erzählungen und Beschreibungen dieser Beziehungen und wurde angereichert durch gezielte Nachfragen nach den relevanten Personen für die alltägliche Aufgabenbewältigung, den Informationsaustausch und die berufliche Weiterentwicklung.⁹

Analysiert wurde das transkribierte Material in drei Schritten. Zunächst wurden die Textsorten differenziert, um Narrationen von Argumentationen und Beschreibungen zu unterscheiden (Schütze 1976). Narrationen, so die dahinterliegende Annahme, sind näher am Erlebten als Argumente und Beschreibungen (Schütze 1976; vgl. auch Rosenthal 2008; Hollstein 2021). Erstere wurden sequenzanalytisch mithilfe der extensiven Sinnauslegung, der Beachtung der Wörtlichkeit sowie der Lesartenentwicklung (Wernet 2009; Oevermann et al. 1979), ausgewertet und in Fallbeschreibungen zusammengeführt. Angereichert wurden die Fallbeschreibungen mit Ergebnissen aus der kompa-

7 Hier ist die genuine Textsorte der „Erzählung“ gemeint, welche eine „weitgehende Annäherung an eine ganzheitliche Reproduktion des damaligen Handlungsablaufs oder der damaligen Erlebnisgestalt“ (Rosenthal 2008: 167) erlaubt.

8 Ich habe also nicht direkt danach gefragt, ob und welche sozialen Unterschiede die Lehrer:innen (wie) wahrnehmen, wenngleich ich mit allen Lehrer:innen den Austausch über die Diversität der Schüler:innenschaft gesucht habe. Ich nutzte vielmehr die situationsverbundenen Erzählungen zur Rekonstruktion der Deutungen und Erfahrungen im Umgang mit der sozial vielfältigen Schüler:innenschaft.

9 Beziehungen und ihre Bedeutung retrospektiv zu erheben könnte eine „rückblickende Bedeutungszuschreibung einzelner Beziehungen“ bewirken, die „von der heutigen Sicht geprägt ist und demzufolge Umdeutungen“ unterliegt (Hollstein 2002: 77). Mein Interesse an den aktuellen Handlungsstrategien der Lehrer:innen macht gerade die gegenwärtige Bedeutungszuschreibung zu vergangenen Beziehungen zentral.

rativen (kodierenden) Analyse (Glaser/Strauss 2005) der Transkripte wie auch der egozentrierten Netzwerkkarten¹⁰. Für die Auswertung der Netzwerkkarten und der damit verbundenen Erläuterungen wurde der Kodierungsprozess durch die Fragen der strukturalen Netzwerkanalyse inspiriert (Herz et al. 2015). Neben der strukturellen Beschaffenheit der Netzwerke konnte so die Relevanz der Einbettung in Beziehungen und Beziehungsgefüge¹¹ für die situationsbezogenen Handlungen und Deutungsmuster der Lehrer:innen erschlossen werden.

Das Kodieren folgt der Logik des ständigen Vergleichs und ermöglichte es, über die einzelfallgebundenen Handlungen und Deutungen hinaus, die situationale, aber auch historische Bedingtheit der Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Handlungsstrategien zugänglich zu machen. Die Kodes kondensierte ich zu zentralen Konzepten, die ich im axialen und selektiven Kodierungsprozess in zwei Kodierparadigmen divergierender Handlungssituationen und Handlungsstrategien¹² überführen konnte (Behrmann 2022: 435).

Die Lehrer:innen erzählen und beschreiben unterschiedliche Umgangsweisen mit dem Phänomen sozialer Ungleichheit im Bildungssystem. Während im ersten Kodierparadigma die Situation, die Bedingungen und der Kontext (nicht-intendiert) Ungleichheiten reproduzierende Handlungen der Lehrer:innen induzieren, wurden im zweiten Kodierparadigma die Bedingungen, die Situation und der Kontext für transformierende und damit Aufstiege ermöglichende Handlungsstrategien deutlich (Behrmann 2022: 151 ff.; Behrmann 2021). Im Folgenden stelle ich den zweiten Zusammenhang in den Vordergrund, also jene Lehrer:innen, deren Handeln sich aktiv auf die Ermöglichung von Aufstiegen bezieht.

4. Handlungsstrategien helfender Lehrer:innen: Empirische Befunde

Für diesen Beitrag werden die Fälle jener vier Lehrerinnen aus dem erhobenen Sample fokussiert, deren Handeln darauf zielt, Kinder aus nicht akademischen Elternhäusern zu unterstützen – es sind Lehrerinnen der niedersächsischen IGS: Lara Illner (60 Jahre), Bärbel Bauer (43), Christiane Schmale (57) und Gerda Hof (63). Diese Einordnung ergibt sich, aus den Erzählungen der Lehrerinnen von Erfolgsgeschichten einzelner aufgestiegener Schüler:innen, aus Gesprächen im Schulalltag sowie aus dargestellten Handlungsstrategien, die sich, nach derzeitigem Forschungsstand, als zu Aufstiegen verhilfend erweisen. Dabei ist der Kontrast zu den Lehrer:innen, die nicht unterstützend agieren, eine fortlaufende Vergleichsfolie, welche die Auswertung justiert.

10 Die Netzwerkkarten als visuelle Bilder und die damit verbundenen Erläuterungen wurden in den Kodierungsprozess einbezogen – diese Befunde allerdings haben, wie ich aufzeigen werde, zur Klärung der Frage dieses Artikels nur wenig beigetragen.

11 Unter der Netzwerkforschung verstehe ich hier eine Forschungsperspektive auf die Bedeutung der Einbettung in Beziehungen und Beziehungsgefüge, die sich über Interviews und Netzwerkkarten erschließen lässt.

12 Der Begriff der „Handlungsstrategie“ ist dem Kodierparadigma übernommen. Wenngleich ich mich auf erzählte und erlebte Handlungen beziehe, halte ich diesen Begriff für passend, denn er weist darauf hin, dass dargelegte Handlungen immer auch in der Interviewsituation und einem öffentlichen Diskurs ausgehandelte „strategische“ Darstellungen und Beschreibungen sind.

Im Folgenden zeige ich erstens, wie diese vier Lehrerinnen ihren Schüler:innen helfen und welche Unterstützung sie erbringen. Daran anschließend diskutiere ich zweitens die entscheidenden Voraussetzungen für das Auftreten der unterstützenden Handlungsstrategien und zeige auf, unter welchen Bedingungen diese vier Lehrerinnen zu Aufstiegshelfer:innen wurden.

4.1 Beobachten, Diagnostizieren und unterstützend Handeln

Lara Illner, eine der vier helfenden Lehrerinnen an der IGS, beschreibt ihr Handeln wie folgt:

Ich kann Ihnen sagen, in der Diagnostik, also, zu erkennen, warum Kinder lernen und arbeitsfähig sind bzw. es nicht sind, da gucken wir ja dann, da sind doch mittlerweile gerade in meiner Generation ganz viele Lehrerinnen und Lehrer geschult oder erfahren [I.: Hm.], dass sie sagen können, da ist der Knackpunkt und da ist die Blockade, aber der nächste Schritt, ich gucke das Kind an und stelle fest und dann fühle ich mich herausgefordert zu handeln, ganz viele können da stehenbleiben, oder zu viele, und sagen, ja, so ist das, der ist so, die ist so (...), und bei mir ich fühle da einen großen Handlungsbedarf und ich handle dann, das heißt, ich investiere sehr viel, äh, Zeit und Energie und, ja, Liebe, (...), ich schenke ihnen meine Aufmerksamkeit (Lara Illner: Abs. 80-84).

Sie beschreibt eine erfahrungsbasierte Handlungsstrategie, die in drei Schritten vollzogen wird, auf die auch andere Lehrer:innen zurückgreifen. Erstens beobachten die Lehrer:innen, sie richten den Blick auf die Unterschiede zwischen den Schüler:innen. Zweitens diagnostizieren sie Hemmnisse und besondere Herausforderungen. Drittens, und dies ist der entscheidende Schritt, den die meisten Lehrer:innen laut Lara Illner nicht mehr gehen: Sie schließen auf den Einzelfall bezogene unterstützende und kompensierende Handlungen an.

Aber warum lässt sich dieses Handeln nun als sozial unterstützend für soziale Aufstiege begreifen? Was Lara Illner hier nicht expliziert, ist, dass der Blick auf die Schüler:innen sozial informiert ist; die Unterschiede, die in den Blick genommen werden, sind sozialstrukturell bedingte Unterschiede. Gerda Hof, ihre Kollegin, erläutert, gefragt ob sie die Eltern kenne, Folgendes:

Ja, die kenne ich alle, (...) durch die Tischgruppenabende [Elternabende der sechs bis acht Schüler:innen, die in einer Tischgruppe im Unterricht zusammenarbeiten, Anm. L.B.], die sind ja bei Eltern, da fahren wir aufs Dorf und dann sind die Eltern da [I.: Hm.] und von der Tischgruppe alle, von sechs Schülern die Eltern. [I.: Ja.] So, und, ich kenne sie durchs Verhalten [...] ja, ich, ich krieg nur mit so, äh, wer auftaucht, wie er redet [I.: Hm.], und das ist, denke ich, so, wenn ich, oder das Kind, ich sehe den Schüler in Beziehung zu seinen Eltern. [I.: Ja.] Und da sieht man sehr vieles auch und danach richtet sich auch so, wie soll ich sagen, die Zuwendung, äh, die Gespräche, die man auch mit den Schülern führt, man erlebt das Elternhaus und man erlebt die Schule [I.: Hm.] (Gerda Hof: Abs. 607-612).

Der Blick dieser Lehrkraft bezieht die sozialen Lebenswelten der Schüler:innen in die Diagnose ein. Bereits die Beobachtung ist also durch diese sozial relationale Perspektive auf die Schülerschaft angeleitet. Aufgrund ihrer Begegnungen mit den Elternhäusern der Schüler:innen nehmen die vier Lehrerinnen die Herkunftsverhältnisse ihrer Schüler:innen nicht nur zufällig in den Blick, sondern entwickeln eine systematisierende Sensibilität für sozialstrukturell bedingte Unterschiede, welche den Bildungsprozess hemmen können. Einen solchen Fall eines Schülers beschreibt Lara Illner:

ich weiß, die Mutter liegt nur im Bett, die ist hoch depressiv [L.: Hm.], äh, die häuslichen Gegebenheiten sind so, dass niemand einen geschlossenen Raum hat [L.: Hm.], und wir haben durchgedrückt, dass er [der Schüler, Anm. d. Verf.] wenigstens ein eigenes Regalbrett hat [L.: Hm.], wo seine Sachen drauf sind und die kleinen Geschwister nicht ran können (Lara Illner: Abs. 332).

Fehlender häuslicher Rückzugsraum zum Lernen oder die geringe Bildungsaspiration des Elternhauses, aber auch die strukturelle Unmöglichkeit elterlicher Unterstützung (zum Beispiel durch Sprachhemmnisse), der Mangel an Struktur und Orientierung im Alltag, problematische oder belastende Verhältnisse in der Herkunftsfamilie sowie psycho-soziale Belastungen der Schüler:innen werden von den Lehrerinnen wahrgenommen. Kategorial machen die vier Lehrerinnen vor allem Geschlecht (zum Beispiel die „aggressiven Jungen“, aber auch die „ruhigen Mädchen“) und Migration (und damit kulturelle, sprachliche und askriptive Divergenzen) bedeutsam. Wenngleich diese Wahrnehmung noch immer selektiv ist, handelt sie soziale Benachteiligung und Unterstützungsbedarfe relational aus, denn die vier Lehrerinnen setzen die ungleichen Ausgangsbedingungen ins Verhältnis.

Die nun anschließende Handlungsstrategie lässt sich als sozial informiertes Unterstützungshandeln beschreiben. Es ist ein – von sozial relationaler Beobachtung und Diagnose angeleitetes – Handeln, das zu einzelfallbezogenen Unterstützungsleistungen führt. Somit relationieren die vier Lehrerinnen abweichende oder auffällige Verhaltensmuster und Lernhemmnisse ihrer Schüler:innen:

Wir haben auch Eltern, die sagen, Mensch, wir kriegen das zu Hause auch nicht hin. [L.: ok] Och, ich bin selber auch nicht so sortiert oder ich hab ganz viel Arbeit. Ich kann mich da im Moment nicht so viel drum kümmern. Dann wissen wir das in den allermeisten Fällen (...). Und dann kann man das besser einschätzen, [L.: hm] dann kann ich nem Schüler, der zu Hause wenig Struktur hat, wenig Vorwürfe machen, wenn er das in der Schule nicht hinkriegt, und dann hab ich mehr Geduld, und das merken die natürlich auch (Bärbel Bauer: Abs. 132-133).

So zeigen die Lehrerinnen Verständnis für die Lebenswirklichkeit der jungen Menschen und vermitteln Anerkennung und Wertschätzung für die erbrachte Lernleistung. Allein die Anerkennung der Unterschiede der Lernumwelten und Ausgangsbedingungen durch die institutionellen Akteure kann die Schüler:innen emotional ermutigen, da dies ihnen verdeutlicht, dass ihre Herausforderungen eben nicht nur individuell sind. Es handelt sich hierbei um einen zentralen Effekt, insofern die individuelle Zurechnung sich häufig als ein wichtiges Aufstiegshemmnis erweist (Schmitt 2009: 267).

Die sozial unterstützenden Lehrkräfte arbeiten eng und bestärkend mit den Eltern zusammen. Ihre Rolle ist mehr als nur informativ beratend; sie vermitteln zwischen Bildungssystem und Eltern zugunsten der Schüler:innen. So führen sie den Eltern die positive Entwicklung der Kinder vor Augen, indem sie einzelfallbezogen Entwicklungen wertschätzen und mögliche Bildungswege für die Schüler:innen aufzeigen. Dass die vier Lehrerinnen die Eltern auf dem Bildungsweg mitnehmen, kann die habituelle Differenz abmildern, welche Aufsteiger:innen häufig irritiert und im Lebensverlauf zum Abbruch von Herkunftsbeziehungen oder gar deren Verleugnung führt (El-Mafaalani 2011; Möller et al. 2020). Aufmerksam für emotionale und psychosoziale Unterstützungsbedarfe der Schüler:innen, leiten diese Lehrkräfte gegebenenfalls weitergehende Unterstützung, zum Beispiel durch Psychotherapeut:innen, ein. Sie machen den Schüler:innen zudem konkrete Angebote, zum Beispiel zusätzliche Lernangebote im Schulalltag zum Erlernen von Sprachen oder neuen Lernstrategien. Durch zusätzliche Treffen mit den Schüler:innen am Nachmittag ermöglichen sie beispielsweise das Aufholen und Vertiefen von Lerninhalten.

Damit leisten die Lehrerinnen verschiedene Formen der Unterstützung: Sie stellen Vertrauen her und bringen Verständnis für die Situation der Schüler:innen auf. Sie unterstützen anerkennend und psychisch-emotional, sie geben Orientierung und sind verfügbar für Informationen und Beratung. Es findet sich demnach die Bandbreite sozialer Unterstützungsformen, von denen bekannt ist, dass sie soziale Aufstiege befördern (Legewie 2021; Kupfer/Nestmann 2014; El-Mafaalani 2011).

In Kontrast zum weiteren Sample fällt auf, dass diese Lehrerinnen eine handlungsleitende Überzeugung teilen. Um soziale Aufstiege von Kindern aus sozial benachteiligten Kontexten, wie Arbeiterfamilien oder auch Familien mit Migrationshintergrund, in unserem Bildungssystem zu ermöglichen, bedarf es gezielter Unterstützung. Diese Lehrerinnen halten die festgestellten sozial bedingten Hemmnisse für bearbeitbar und überwindbar. Dahinter steht die Überzeugung von der Wirksamkeit des eigenen Handelns. Beide Überzeugungen teilen die meisten der von mir interviewten nicht-unterstützenden Lehrer:innen nicht.

Angesichts der strukturellen Gegebenheiten des deutschen Schulbetriebes¹³ überrascht es nicht, dass die sozial unterstützende Handlungsstrategie eine seltene Strategie bleibt. Gleichwohl geht aus den Interviews hervor, dass die Lehrkräfte mit ihrem unterstützenden Handeln sichtbare Erfolge ihres Handelns generieren: Schüler:innen erreichen Ziele, die ihnen in der Empfehlung zu einer weiterführenden Schule nicht zugebraut wurden. Das bestätigt die Lehrkräfte in ihrer Handlungswirksamkeit und stärkt damit ihr Selbstwertgefühl (Hattie 2010; Fullan 1993).

Mein Sample verweist jedoch auch auf eine Kehrseite der unterstützenden Handlungen, denn die Verantwortungsübernahme geht auffällig häufig mit psychischen Belastungen der Lehrpersonen einher und führt zu Erschöpfungszuständen. Die Lehrkräfte sind ständig dem Gefühl ausgesetzt, es gäbe noch weitaus mehr Schüler:innen, die von einer gezielten Unterstützung profitieren könnten. In Anbetracht der konkreten Bedingungen des Schulalltages bringt das sozial unterstützende Handeln die Lehrkräfte an ihre Grenzen. Es fehlt zudem an notwendigen Fortbildungen sowie an personeller

¹³ Für einzelfallbezogene Aufmerksamkeit sind die Klassen zu groß; es sind zu viele Schüler:innen, die Unterstützung benötigen. Eine Zusammenarbeit mit Kolleg:innen oder gar ein multiprofessionelles Team mit Sozialarbeiter:innen und Psycholog:innen ist in den Schulen selten gegeben. Um soziale Unterstützung als Handlungsstrategie einzusetzen, braucht es weitaus mehr als den Willen einer Lehrkraft.

Unterstützung, durch die auch die Bewältigung von psychisch belastenden Situationen besser gelingen könnte. Die Verweigerung solcher Hilfestellungen durch die meisten Lehrer:innen meines Samples ist daher im überbordenden Schulalltag auch als (notwendiger) Selbstschutz deutbar.

4.2 Bedingungen für sozial unterstützendes Handeln: Soziale Sensibilisierung

Über den Fallvergleich der vier Lehrerinnen mit sozial unterstützender Handlungsstrategie mit den 16 weiteren Lehrer:innen ohne solche Strategien lassen sich folgende Bedingungen der Konstitution sozial unterstützenden Handelns herauskristallisieren.

Zunächst ist festzuhalten, dass keine der vier Lehrerinnen ihre Handlungsstrategien mit Wissensbeständen aus Studium oder Fortbildungen fundiert (vgl. ähnlich für Polizei oder Palliativversorgung Sander 2014: 24). Sie greifen stattdessen auf alltagsweltliches Wissen zurück. Keine von ihnen macht Kenntnisse zu Reproduktionsprozessen sozialer Ungleichheit geltend.

Vielmehr wird die Handlungsstrategie aus einer sozialen Sensibilisierung abgeleitet, die sich speist aus: (1) biographischen Erfahrungen, etwa erlebte biographische Brüche und hilfreiche soziale Unterstützung; (2) sozial abgeleitetem Wissen aus den Erfahrungen nahestehender Bezugspersonen; (3) dem Schulprogramm; (4) der Nähe zur Lebenswelt der sozial diversen Schülerschaft sowie (5) der gemeinsam geteilten Vorstellungen im kollegialen Umfeld.

Ob einzelne Aspekte der Genese hinreichend sind und in welchem Wechselverhältnis sie zueinanderstehen, kann anhand des explorativen Vorgehens nur diskutiert, aber nicht abschließend geklärt werden. Deutlich wird aber, dass individuelle Erfahrungen und Netzwerkeinflüsse bei der Konstitution von Aufstiegshelfer:innen zusammenwirken.

4.2.1 Biographische Erfahrung: Brüche und hilfreiche soziale Unterstützung

Alle vier Lehrerinnen weisen auffällige biographische Brüche auf. Während ihre Kolleg:innen – darunter auch die anderen vier Aufsteigerinnen – größtenteils von der Grundschule in das Gymnasium (bzw. von der Polytechnischen in die Erweiterte Oberschule) und schließlich in das Studium wechselten, ein Referendariat absolvierten und in den Schuldienst eintraten, zeigt sich in den Biographien der vier Lehrerinnen ein anderes Bild. Besonders eindrucksvoll ist das bei der bereits geschilderten Aufstiegs-geschichte von Lara Illner. Sozialer Aufstieg, Arbeitslosigkeit, Berufswechsel, Berufsunterbrechungen durch Krankheit oder Pflege Tätigkeiten, Umzug oder Scheidung prägen aber auch die anderen drei Biographien. Die Lehrerinnen wissen also um die Unplanbarkeit von Biographien, und sie wissen, dass nicht vorhersehbare Einflüsse individuelle Intentionen maßgeblich tangieren können.¹⁴ Neben dieser Sensibilisierung für die strukturelle Verfasstheit von Lebenswegen verweisen jene zwei unterstützende (von

¹⁴ Diese Infragestellung der Möglichkeit der Lebensplanung – die sich als „Planungsimperativ“ in der Mittelschicht niederschlägt (Groh-Samberg et al. 2014) – findet sich auch bei anderen Lehrer:innen in meinem Sample. Auslöser sind in diesen Fällen die Lebenswege der eigenen Kinder, die erheblichen Rückschlägen und hemmenden Gelegenheitsstrukturen ausgesetzt sind und sich einen brüchigen Weg in die Berufswelt bahnen, wie ihn die Eltern nicht für möglich gehalten hätten. Diese Lehrer:innen beginnen, Planbarkeit und Leistungserbringung nicht mehr als alleinige Garanten für erfolgreiche Bildungsprozesse zu betrachten (vgl. Behrmann 2022: 302).

neun) Aufsteigerinnen des Samples, Lara Illner und Bärbel Bauer, auf den Einfluss von helfenden Personen, häufig institutionell eingebettete und mittlerweile längst abgebrochene Beziehungen, als maßgeblich für ihren erfolgreichen Lebensweg. So beschreibt Lara Illner Personen, die für sie biographisch relevant waren und sie bestärkt haben.

ich hatte auch Glück, dass ich zum Beispiel diesen Mathematiklehrer an dem Aufbaugymnasium hatte. [I.: Ja] Der nämlich immer wusste, dass ich ja jeden Morgen eineinhalb Stunden Bus fahren muss, um zu dieser Schule zu kommen, [I.: Hm.] und, äh, das hat einfach gutgetan, ich weiß, wie gut das tut, nicht (Lara Illner: Abs. 83).

Neben dem Mathematiklehrer, der über die Anerkennung des weiten Weges des „Mädchens vom Land“ emotionale Bestärkung ausspricht, nennt sie einen Kommilitonen, der ihr im Studium geraten habe, ein Stipendium zu beantragen, das ihr anschließend die Finanzierung des Auslandsstudiums ermöglichte. Später habe sie ein Lehrerkollege über ihre jetzige Wirkungsstätte, die IGS, in Kenntnis gesetzt. Es sind solch zufällige, längst abgebrochene (Levin et al. 2011) oder vergangene (Granovetter 1973) Beziehungen, häufig im Kontext von institutionellen Einbettungen, die retrospektiv symbolische Bedeutung für den sozialen Aufstieg erlangen. Sie bieten bestärkende emotionale Unterstützung, Informationen oder Zugriff auf Ressourcen und Institutionen. Lara Illner hebt nicht nur den Wert des biographisch Gelernten hervor, sie kann auch als Legitimation für ihre unterstützende Handlungsstrategie darauf zurückgreifen.

Allerdings ist eine solche Betonung von Unterstützungserfahrungen im sozialen Aufstieg selten. Unter den insgesamt neun Aufsteiger:innen im Sample sind es nur die zwei herausgestellten Aufstiegshelfer:innen, die den eigenen Bildungserfolg in Abhängigkeit von solchen Kontakten präsentieren. Die Mehrzahl betrachtet den eigenen Aufstieg im Gegensatz dazu als individuelle Leistung – und schlussfolgert: „und es steht auch heutzutage jedem Kind, es ist jedem Kind, jedes Kind hat die Möglichkeit, solchen Weg auch zu erreichen“ (Doris Gerber: Abs. 109). Mehr als der Aufstieg an sich scheint somit die eigene biographische Erfahrung von bedeutsamer Unterstützung – und damit der kritische Bezug zum individualisierten Leistungsprinzip – zentral für die Konstitution der Rolle als Aufstiegshelfer:in zu sein. An dieser Stelle kann nicht geklärt werden, inwiefern diese Unterstützungserfahrung in den anderen Aufstiegsbiographien nicht erlebt wurde – oder aber in den Interviews nicht dargelegt wurde, da sie im Konnex meritokratischer Leistungsüberzeugungen kognitive Dissonanzen erzeugt (Sander 2014: 23).

4.2.2 Sozial abgeleitetes Wissen: Die Erfahrungen nahestehender Bezugspersonen

Mit Gerda Hof und Christiane Schmale finden sich unter den vier Lehrerinnen mit sozial unterstützenden Handlungsstrategien auch zwei, die die Unterstützung ihrer Eltern als Selbstverständlichkeit erfahren haben, sogenannte Statusbewahrerinnen. Auch sie unterstützen gezielt Kinder aus nicht-akademischen Elternhäusern, können ihren Einsatz aber nicht mit biographischen Erfahrungen erklären, sondern greifen auf Wissensbestände vermittelt durch Beziehungen aus ihrem beruflichen Alltag zurück.

Es sind Erzählungen der Erlebnisse anderer Lebenswelten – „sozial abgeleitetes Wissen“ (vgl. Schütz 1972: 97), etwa von Kolleg:innen mit Aufstiegsbiographien oder die Geschichte einer Schülerin mit Migrationshintergrund,

die sehr zurückhaltend und scheu, ängstlich war [I.: Hm.], wenn man auf sie zugeht und was Persönliches wollte, dann hat sie geweint, weil sie, glaube ich, nicht wusste, was sie mit ihren Gefühlen machen sollte (...), keiner verstand sie und die hat Schwierigkeiten in der Schriftsprache gehabt [...] als das Fach Englisch immer umfangreicher wurde und sie auch ein Schwerpunktfach wählen konnte, nämlich Biologie auf Englisch, da hat es bei ihr echt wumm gemacht und sie blühte auf (Christiane Schmale: Abs. 519-520, Abs. 522).

Christiane Schmale findet den Schlüssel zu dem auffälligen, emotional expressiven Verhalten der Schülerin in deren fehlenden Sprachkenntnissen, die sich aus dem Migrationshintergrund erklären. Schlussendlich war es der Lehrerin möglich, die sprachlichen Hemmnisse dieser Schülerin zu überwinden, indem diese Teilleistungen von Prüfungen auf Englisch erbringen konnte, womit die Lehrerin zur emotionalen und sozialen Persönlichkeitsstabilisierung der Schülerin erheblich beigetragen hat und in Folge sogar das Abitur machbar wurde.

Das Wissen über die Migrationsgeschichte liegt nicht immer offen auf dem Tisch, sondern erschließt sich in diesem Fall über den engeren Kontakt zur Schülerin und resultiert wiederum in einem Verständnis für die strukturelle Verfasstheit der individuellen Herausforderungen. Erfahrungen nahestehender Personen werden hier zum Äquivalent primärer Erfahrungen einer brüchigen Biographie und können so auch Statusbewahrerinnen für divergierende Lernausgangslagen sensibilisieren.

4.2.3 Konzeptionell-programmatische Orientierung durch die Schule

Für die Nähe zu den Schüler:innen wird die in der Schule programmatisch verankerte Auseinandersetzung mit der sozial heterogenen Schülerschaft zum maßgeblichen Einflussfaktor. Es überrascht nicht, dass alle vier Lehrerinnen, die sozial sensibel handeln, an der integrativen Gesamtschule (IGS) in Niedersachsen tätig sind. Lara Illner und Gerda Hof gehören zur ersten Generation von Lehrkräften der IGS, während Christiane Schmale Anfang der 1990er Jahre und Bärbel Bauer im Jahr 2000 hinzugestoßen sind. Sie alle identifizieren ihr pädagogisches Handeln mit der reformpädagogischen Gegenposition der integrativen Gesamtschule zum bundesdeutschen selektiven Schulsystem und verfolgen das Ziel, Chancengleichheit herzustellen. Hier findet sich die – auch an anderer Stelle als notwendige Bedingung deklarierte – Bereitschaft, außerhalb der etablierten sozialstrukturellen Zuordnungen zu handeln (Stanton-Salazar 2011: 1089). Dies zeigt sich in den Bildungsvorstellungen dieser Lehrerinnen: In ihrer reformpädagogischen Vorstellung steht die Entwicklung der Lernenden im Zentrum (Behrmann 2022: 151 ff.). Die im Schulprogramm verankerte heterogene Zusammensetzung der Schulklassen ermöglicht sozial abgeleitete Wissensbestände der Lehrkräfte. Das Schulprogramm der IGS macht die Bindung zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen ebenso konstitutiv für den Bildungserfolg wie das gemeinsame Lernen leistungsheterogener Schüler:innen – mit dem programmatischen Ziel, Bildungsungleichheiten zu reduzieren. Die IGS übernimmt als einzige Gesamtschule in meinem Sample für die Zusammensetzung der Schülerschaft den lokalen Schlüssel der Schulempfehlungen (30 Prozent Hauptschul-, 30 Prozent Realschul- und 40 Prozent Gymnasialempfohlene). Es ist eine gezielt herbeigeführte soziale Heterogenität, bis in die Konstitution von Schulklas-

sen und Lerngruppen hinein. Damit wird die soziale Lage der Schüler:innen zum Gesprächsthema und programmatisch angeleitet, mit dem Effekt, dass den Lehrer:innen deutlich wird, was Unterstützung bewirken kann.

4.2.4 Die Nähe zur Lebenswelt der sozial diversen Schülerschaft

Auffällig ist, dass im Kontext der IGS die Lehrer-Schüler- und Lehrer-Eltern-Beziehungen trotz formaler Struktur von Vertrauen und Partnerschaftlichkeit geprägt sind (Behrmann 2022: 172 ff.) und mit der traditionellen, distanzierten und rollenbezogenen Lehrer-Schüler-Beziehung wenig gemein haben (Helsper/Hummrich 2009). Eine Lehrerin beschreibt: „Also, die Eltern an integrierten Gesamtschulen haben und behalten hoffentlich auch noch mal n ganz anderen Stellenwert“ (Bea Wedt: Abs. 53). Bärbel Bauer erläutert: „die Eltern wissen, was die Lehrer gesagt haben, die Lehrer wissen, was die Eltern zu Hause machen oder fordern oder möchten oder was auch zu Hause nicht gut läuft“ (Bärbel Bauer: Abs. 132). Der enge Kontakt zu den Elternhäusern wird über Besuche in den Familien regelmäßig aktualisiert und ermöglicht es den Lehrer:innen, sich einen sozial relationalen Blick auf die Lebenswelten anzueignen.

Die soziale Heterogenität der Schülerschaft macht die unterschiedlichen Startbedingungen im Bildungssystem sichtbar, führt die milieuspezifischen Erwartungen des Bildungssystem vor Augen und kann eine soziale Sensibilisierung bewirken. Konfrontiert mit unterschiedlichen Lebenswelten, beginnen die Lehrer:innen, die Bedingungen für Bildungsprozesse sozial zu relationieren – und können damit Benachteiligungen auffindig machen.

Die Anerkennung der Vielfalt von Lebenswelten der Schüler:innen ist zentral für die Konstitution der sozial unterstützenden Handlungsstrategien, denn sie macht deutlich, dass sozialstrukturelle Positionen Bildungsprozesse erschweren können. Dieser Effekt ist vergleichbar mit der alltagsweltlichen sozialen Sensibilisierung, die auch in anderen Professionen mit Klient:innenbezug zu finden ist (Sander 2014) und die das notwendige Bewusstsein für sozialstrukturelle Wirkungsmechanismen etabliert (Stanton-Salazar 2011: 1068). Soziale Relationierung kann folglich nicht nur durch individuelle Erfahrung, sondern auch durch die Relation unterschiedlicher Erfahrungsräume hergestellt werden, sofern eine hinreichende Nähe zu den Klient:innen gewährleistet ist.

4.2.5 Gemeinsam geteilte Vorstellungen im kollegialen Umfeld

Obwohl Lehrer:innen zumeist als Einzelkämpfer:innen agieren und in der Forschung häufig ebenfalls so gedeutet und rekonstruiert werden, spielt das Umfeld eine zentrale Rolle für die Konstitution ihrer Vorstellungen und Handlungsstrategien. So sorgt das kollegiale Netzwerk unter anderem dafür, dass die sozial unterstützende Handlungsstrategie zum Zuge kommt: „ich bin nicht die Einzige hier, ne, nicht, dass Sie denken, ich bin nur so durchgeknallt“ (Lara Illner: Abs. 329). Es erscheint notwendig, dass das kollegiale Umfeld das sozial informierte Unterstützungshandeln anerkennt und das Interesse an dieser Handlungsstrategie teilt. Lara Illner legitimiert ihr Handeln über dieses Netzwerk: „ich bin nicht die Einzige hier“. An der IGS finden sich im Kollegium Gruppen, die ihre Vorstellungen teilen. Sie machen es den vier Lehrerinnen möglich, die

Strategien ihrer Hilfe zu legitimieren, explizieren, diskutieren und reflektieren und somit Stück für Stück zu professionalisieren. Lara Illner fundiert ihr Vorgehen in der kollegialen Zusammenarbeit:

ich habe auch so ein Konzept entwickelt mit zwei Kolleginnen zusammen, die leider nicht mehr da sind, dass wir dann mit ihnen [den Schüler:innen, Anm. d. Verf.], äh, ganz konkret ihre Probleme gemeinsam angucken und gemeinsam verarbeiten (Lara Illner: Abs. 82).

Als förderlich für den pädagogischen und programmatischen Austausch erweist sich, dass die Lehrer:innen an der IGS häufig im Team arbeiten und ihnen auch ein – den Austausch förderndes – multiprofessionelles Team aus Schulpsycholog:innen und Sozialarbeiter:innen zur Verfügung steht.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die vier Lehrerinnen biographische Erfahrungen, das Wissen nahestehender Bezugspersonen, das Schulprogramm, die Nähe zu den Schüler:innen und die Zusammenarbeit im Kollegium als Bedingungen für ihre soziale Sensibilisierung anführen. Neben den biographischen Erfahrungen sind das sozial abgeleitete Wissen sowie das soziale Lernen im und durch das Umfeld maßgeblich für die Einnahme der Rolle als Aufstiegshelfer:in. So geht mit der Einbettung in das Schulprogramm und das Kollegium der IGS unweigerlich auch ein sozialer Druck einher, sich mit den Lebenswelten der Kinder auseinanderzusetzen. In der Tat berichten mehrere Lehrkräfte der IGS von einer stärkeren Orientierung an den sozialen Lernausgangsbedingungen der Kinder nach ihrem Einstieg an der Schule, denn überwiegend besteht das Bedürfnis, sich in das eng zusammenarbeitende Kollegium und den organisationalen konzeptuellen Rahmen einzufügen. Deutlich wird aber auch, dass trotz dieser grundlegenden Sensibilisierung nur vier der zehn an der IGS interviewten Lehrer:innen sich schlussendlich als Aufstiegshelfer:innen engagieren. Die Handlungsstrategien bleiben also selbstgesteuert und höchst selektiv (Sander 2014). Ein Grund dafür ist, dass diese Handlungsstrategien mit Überzeugungen einhergehen, die mit weit verbreiteten Grundannahmen kritisch umgehen: etwa mit der Planbarkeit von Biographien, der meritokratischen Leistungsvorstellung und den etablierten sozialstrukturellen Regeln von Erfolgen (vgl. dazu auch Stanton-Salazar 2011: 1089). Für diese Überzeugungen einzutreten, erfordert zusätzliche Ressourcen. Zudem fehlt es an Anerkennung, denn weder in der Ausbildung, der Dokumentation von Schulerfolgen noch in der Öffentlichkeit wird das Engagement von Aufstiegshelfer:innen wertgeschätzt. Auch ist die Unterstützung und Förderung von Schüler:innen aus benachteiligten Elternhäusern – trotz wiederholter Hinweise auf die anhaltende Reproduktion sozialer Ungleichheiten im deutschen Schulsystem – kein Qualitätskriterium für Schulen und spielt selbst in der universitären Ausbildung von Lehrer:innen nur eine untergeordnete Rolle. Neben dem Selbstschutz im überbordenden Schulalltag steht also auch grundlegend zur Frage, ob das unterstützende Handeln überhaupt als Aufgabenbereich der Lehrer:innen verhandelt wird.

Im Kontext der IGS wird das Handeln der Lehrkräfte angeleitet und legitimiert und somit der Spielraum für diese seltene Handlungsstrategie für die Lehrkräfte eröffnet. Aber erst im Zusammenspiel mit Wissensbeständen über die soziale Strukturierung von

Bildungserfolgen – gewonnen aus der Nähe zu den Schüler:innen, der eigenen biographischen Erfahrung oder der Erfahrung von Bezugspersonen – erfolgt eine soziale Sensibilisierung, die unterstützende Handlungsstrategien bedingt.

5. Anschlussdiskussionen: Soziale Einbettung und biographische Erfahrung

Ausgangspunkt dieses Beitrages war eine Lücke in der Forschung zu Aufstiegshelfer:innen und insbesondere den Umständen, unter denen sie zu solchen werden. Anhand einer kleinen Gruppe von vier Lehrerinnen, deren Handlungsstrategien ich als sozial unterstützend und damit zu Aufstiegen verhelfend einordnen konnte, ließen sich explorativ verschiedene Bedingungen der Genese dieser helfenden Handlungsstrategien aufzeigen.

In der Zusammenschau macht der Beitrag deutlich: Aufstiegshelfer:innen verankern ihr Handeln sowohl in biographischen Erfahrungen als auch in ihrem sozialen Netzwerk. Wenngleich das konkrete Zusammenspiel der einzelnen rekonstruierten Bedingungen nur explorativ erhellt werden konnte, weist doch vieles darauf hin, dass die biographisch motivierte Rolle als Aufstiegshelfer:in, in der die eigenen Erfahrungen zum Ausgangspunkt werden, ihre besondere Bedeutung erst unter den Umständen einer bestimmten sozialen Einbettung entfalten kann. So erweist sich etwa die integrierte Gesamtschule mit ihrem spezifischen Konzept und ihrem kollegialen wie diskursiven Raum als förderlich. Die konzeptionell motivierte und institutionell arrangierte Nähe der Lehrkräfte an der IGS zu den Erziehungsberechtigten ermöglicht den vier Lehrerinnen eine vergleichende Wahrnehmung sozialer Hintergründe. Mit der Nähe zu den Lebenswelten der Schüler:innen und deren Elternhäusern schulen die Lehrkräfte ihren sozial relationalen Blick für die Lernausgangsbedingungen: Hemmnisse und Fördernisse außerhalb des schulischen Alltags werden somit im schulischen Lernen relevant gemacht. Aufstiegshelfer:innen konstituieren sich also relational, im Netzwerk. Allerdings nicht nur angeregt von persönlich nahen Beziehungen – die maßgeblich soziale Aufstiege bedingen (Legewie 2021; Diewald et al. 2010) –, sondern auch durch die alltägliche Einbettung in die institutionellen Kontakte eines organisationalen Settings. Wie sich empirisch zeigte, können vergangene und alltägliche Beziehungen sowie die darin verhandelten Ressourcen das Handeln von Akteur:innen informieren, anleiten und einfordern.

Diese Befunde betonen die Bedeutung der alltäglichen Einbettung für die Generierung sozialer Sensibilität und sozial unterstützenden Handelns – und rücken die Idee einer vermeintlich notwendigen Distanz der professionellen Rolle zu Klient:innen (Helsper/Hummrich 2009) in ein anderes Licht; sie verweisen auf mögliche Einflüsse der „weak ties“ über die reine Informationsvermittlung hinaus (Granovetter 1973). Die Bedeutsamkeit dieser Beziehungen als vermittelnde Instanzen blieb bislang in der biographisch orientierten Lehrer:innen- und Professionsforschung weitgehend unbeachtet.¹⁵ Das theoretische Bekenntnis, Biographisches sei sozial bzw. gesellschaftlich (mit)strukturiert, wird zwar fortlaufend in der Biographieforschung transportiert (vgl.

¹⁵ Die Lehrer:innenforschung fokussiert biographische Erfahrungsaufschichtungen und rekonstruiert überwiegend Fallstrukturen einzelner Lehrer:innenbiographien. Ganz in der Tradition der Biographieforschung diskutiert sie die Befunde entlang strukturierender sozialer Deutungsmuster, Diskurse und sozio-historischer Konstellationen (Griese 2010).

Hansens 2010), findet aber bislang bezogen auf die Einbettung der Biographieträger:innen in ein Beziehungsgefüge kaum Berücksichtigung. Hier können sich neuere Diskussionen der qualitativen Netzwerkerhebung und -analyse als anschlussfähig erweisen, etwa der Einsatz eines Situationsgenerators¹⁶ (Töpfer/Behrmann 2021), der interpretative Zugriff auf „stories“ (Bernhard 2018) oder die dezidierte biographische Netzwerkperspektive (Brandhorst/Krzyzowski 2022; Altissimo 2016). Der sozialen Verfasstheit von Biographien über erzählgenerierende Instrumente in der Kombination mit einer qualitativen Netzwerkperspektive systematisch Berücksichtigung zu schenken, kann, wie dieser Beitrag zeigt, zu einer weitergehenden Explikation von Handlungsstrategien und deren Auftreten beitragen.

Ebenso ist eine durch die Netzwerkperspektive fokussierte Ethnographie sicher ein fruchtbarer Anschluss. So könnte über diesen Beitrag hinaus die unterstützende Handlungspraxis von Lehrer:innen offengelegt werden, und es könnte so untersucht werden, inwiefern die dargelegten Handlungsstrategien auch auf Konventionen der jeweiligen Schule zurückzuführen sind, welche das Sprechen über Handlungsstrategien justieren. Auch lassen sich aus Beobachtungen präzisere Informationen zur Auswahl der unterstützten Schüler:innen gewinnen; es gibt Hinweise darauf, dass Lehrer:innen eher bestimmte Gruppen unterstützen (Stanton-Salazar 2011; Ferguson 2018). Wenngleich mein Sample überwiegend aus weiblichen Lehrkräften zusammengesetzt ist, wird im Material doch weitaus häufiger von Unterstützungsleistungen weiblicher Lehrkräfte für Schülerinnen berichtet als gegenüber Schülern. Neben dem Arbeitermilieu ohne Migrationshintergrund werden zudem bestimmte Zuwanderergruppen (zum Beispiel aus Syrien und Russland) eher in den Blick genommen. Dies würde zu dem Befund passen, dass Aufsteiger:innen aus dem türkischen Migrationsmilieu häufig von Geschwisterbeziehungen profitieren und Lehrer:innen hier seltener eine Rolle spielen (Tepecik 2010). Unklar ist, inwiefern auch im deutschsprachigen Kontext die Unterstützung der Lehrer:innen mit Reziprozitätserwartungen, beispielsweise bestimmter zuträglicher Handlungen im Unterricht, einhergeht (Ferguson 2018). Die wiederholte Referenz der Lehrer:innen auf Erfolgsgeschichten eröffnet die Lesart dafür, dass die ausgewählten Schüler:innen Leistungsbereitschaft zeigen müssen, um somit den Lehrer:innen eine Wirksamkeitserfahrung zu ermöglichen. Der Frage, wen Lehrkräfte und andere Aufstiegs helfer:innen auswählen, welche Beziehungen sie aktivieren und wie sie diese intensivieren, ist in weiterer empirischer Forschung nachzugehen.

Abschließend rückt der ausgearbeitete Befund einer sozialen Sensibilisierung der Lehrkräfte über die Nähe zu den Elternhäusern und Lebenswelten der Schüler:innen die derzeitigen politischen Bestrebungen in ein anderes Licht. Im Zuge des Ausbaus der Ganztagschulen wird das unterstützende Handeln zunehmend in den Aufgabenbereich helfender Berufe überführt – wie in die Nachmittagsbetreuung durch Sozialpädagog:innen und -assistent:innen oder Lernhelfer:innen im Schulalltag (vgl. Behrmann

16 Die Idee ist nicht neu: Bereits Schütze setzte auf das Nacherzählen von erlebten Situationen zur Rekonstruktion von Erfahrungsräumen und wirkungsvollen Beziehungen; er fragte nach Einflüssen und Macht in und zwischen diesen Beziehungen. In der Weiterentwicklung und Rezeption hat sich die Frage nach der Einbettung zugunsten der Entwicklung der Biographieforschung als Erfahrungsaufschichtung zwischen subjektiver und gesellschaftlicher Formiertheit verschoben – beziehungsweise verloren. Es dominieren Auseinandersetzungen über die Interviewsituation und deren Bedeutung, die Sprache, die Konstruktion von Identität in und durch Biographien sowie die Bedeutung von Diskursen (Griese 2010; Lucius-Hoene/Deppermann 2013).

2021). Das schulische Lernen, die Leistungsbewertung und die (impliziten) Anforderungen werden von den Lehrkräften also weiterhin in Distanz zu den Lebenswelten der Schüler:innen ausgehandelt. Durch diese Aufgabendifferenzierung erhalten die Lehrer:innen kaum Einblick in die divergierenden Bedingungen des Aufwachsens der Schüler:innen. Inwiefern im Rahmen dieser Aufgabendifferenzierung zwischen Lehrkräften und Sozialarbeit Lehrpersonen soziale Aufstiege befördern können, ist eine zukunftsweisende Frage für die Aufstiegsforschung.

LITERATUR

- Altissimo, Alice (2016): Combining Egocentric Network Maps and Narratives: An Applied Analysis of Qualitative Network Map Interviews, in: *Sociological Research Online*, 21, Heft 2, 152-164. <https://doi.org/10.5153/sro.3847>
- Anweiler, Oskar (1990): Grundzüge der Bildungspolitik und der Entwicklung des Bildungswesens seit 1945, in: Ders. (Hg.): *Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik*, Materialien zur Lage der Nation, Köln, 11-34. https://doi.org/10.1007/978-3-322-99706-7_2
- Behrmann, Laura (2021): "You Can Make a Difference": Teachers' Agency in Addressing Social Differences in the Student Body, in: *Social Inclusion*, 9, No. 3. <https://doi.org/10.17645/si.v9i3.4327>
- Behrmann, Laura (2022): *Bildung und soziale Ungleichheit, Deutungen und Erfahrungen von Gesamtschullehrer:innen*, *Socium*, Schriftenreihe Ungleichheit und Sozialpolitik, Frankfurt am Main.
- Bernhard, Stefan (2018): Analyzing Meaning-Making in Network Ties—A Qualitative Approach, in: *International Journal of Qualitative Methods*, 17, 1-11. <https://doi.org/10.1177/1609406918787103>
- Blaeschke, Frédéric und Hans-Werner Freitag (2021): *Bildung*, in: Statistisches Bundesamt, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (Hg.): *Datenreport 2021, Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*, Bonn, 100-127.
- Blumer, Herbert (1973): Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus, in: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*, Teil 1: *Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie*, *rororo-studium*, Bd. 54, Reinbek bei Hamburg, 80-146. https://doi.org/10.1007/978-3-663-14511-0_4
- Bönsch, Manfred (2006): *Gesamtschule, Die Schule der Zukunft mit historischem Hintergrund*, *Grundlagen der Schulpädagogik*, Bd. 54, Baltmannsweiler.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital, in: Reinhard Kreckel (Hg.): *Soziale Ungleichheit, Soziale Welt*, Sonderband 2, 183-198.
- Bourdieu, Pierre (1998): *Das Elend der Welt, Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*, *Édition discours*, Bd. 9, Konstanz.
- Brandhorst, Rosa und Lukasz Krzyzowski (2022): Biographical Reconstructive Network Analysis (BRNA): A Life Historical Approach in Social Network Analysis of Older Migrants in Australia, in: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 23, Heft 1. <https://doi.org/10.17169/fqs-23.1.3715>
- Budde, Jürgen (2012): Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 58, Heft 4, 522-540.
- Deppe, Ulrike (2015): *Jüngere Jugendliche zwischen Familie, Peers und Schule, Zur Entstehung von Bildungsungleichheit an außerschulischen Bildungsorten*, *Studien zur Schul- und Bildungsforschung*, Bd. 54, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06043-5>

- Diewald, Martin und Martin Sattler (2010): Soziale Unterstützungsnetzwerke, in: Christian Stegbauer und Roger Häußling (Hg.): Handbuch Netzwerkforschung, Netzwerkforschung, Bd. 4, Wiesbaden, 689-699. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92575-2_61
- El-Mafaalani, Aladin (2011): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus, Habitus-transformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen, Zugleich Dissertation Universität Bochum 2011, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19320-5>
- El-Mafaalani, Aladin (2014): Vom Arbeiterkind zum Akademiker, Über die Mühen des Aufstiegs durch Bildung, Eine Veröffentlichung der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. Sankt Augustin, Berlin.
- El-Mafaalani, Aladin (2015): Ambivalenzen sozialer Mobilität, Zur Transformation des Habitus auf dem Weg von ganz unten in die „Elite“, in: Angela Graf und Christina Möller (Hg.): Bildung – Macht – Eliten, Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit, Für Michael Hartmann, Frankfurt am Main, New York, 69-93.
- Fabel-Lamla, Melanie (2004): Professionalisierungspfade ostdeutscher Lehrer, Biographische Verläufe und Professionalisierung im doppelten Modernisierungsprozess, Biographie und Profession, Bd. 2, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80920-9>
- Fend, Helmut (1976): Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem, Eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit, Herausgegeben von der Bildungskommission/Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission/Deutscher Bildungsrat, Bd. 55, Stuttgart.
- Ferguson, Sherelle (2018): Ask Not What Your Mentor Can Do for You...: The Role of Reciprocal Exchange in Maintaining Student-Teacher Mentorship, in: Sociological Forum, 33, Heft 1, 211-233. <https://doi.org/10.1111/socf.12406>
- Fritzsche, Bettina (2018): „Doing equality“ als „doing inclusion“, Kulturvergleichende Rekonstruktionen schulischer Normen der Anerkennung, in: Laura Behrmann, Falk Eckert, Andreas Gefken und Peter A. Berger (Hg.): Doing Inequality, Prozesse sozialer Ungleichheit im Blick qualitativer Sozialforschung, Konferenzschrift, 2013 Hamburg, Wiesbaden, 61-82. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07420-3_3
- Fullan, Michael (1993): Why Teachers Must Become Change Agent, in: Educational Leadership, 50, Heft 6, 12-17.
- Gamper, Markus und Michael Schönhuth (2020): Visual network research (VNR) – a theoretical and methodological appraisal of an evolving field, in: Visual Studies, 35, Heft 4, 374-393. <https://doi.org/10.1080/1472586X.2020.1808524>
- Gehrmann, Axel (2003): Der professionelle Lehrer, Muster der Begründung – empirische Rekonstruktion, Opladen. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-90860-5>
- Geißler, Rainer und Sonja Weber-Menges (2010): Bildungsungleichheit – Eine deutsche Altlast, Die bildungssoziologische Perspektive, in: Heiner Barz (Hg.): Handbuch Bildungsfinanzierung, Wiesbaden, 155-165. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92520-2_13
- Glaser, Barney G. und Anselm L. Strauss (2005²): Grounded Theory, Strategien qualitativer Forschung, Übersetzt von Axel T. Paul und Stefan Kaufmann, Gesundheitswissenschaften Methoden, Bern.
- Gomolla, Mechthild und Frank-Olaf Radtke (2009³): Institutionelle Diskriminierung, Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, Wiesbaden.
- Granovetter, Mark S. (1973): The Strength of Weak Tie, in: American Journal of Sociology, 78, Heft 6, 1360-1380. <https://doi.org/10.1086/225469>
- Griese, Birgit (2010): Unübersichtlichkeiten im Feld der Biographieforschung, in: Birgit Griese (Hg.): Subjekt – Identität – Person?, Reflexionen zur Biographieforschung, Wiesbaden, 115-146. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92488-5_7
- Groh-Samberg, Olaf, Steffen Mau und Uwe Schimank (2014): Investieren in den Status: Der voraussetzungsvolle Lebensführungsmodus der Mittelschichten, in: Leviathan, 42, Heft 2, 219-248. <https://doi.org/10.5771/0340-0425-2014-2-219>

- Hansens, Andreas (2010): Biographisches Wissen: heuristische Optionen im Spannungsfeld diskursiver und lokaler Wissensarten, in: Birgit Gries (Hg.): *Subjekt – Identität – Person?*, Reflexionen zur Biographieforschung, Wiesbaden, 251-296. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92488-5_12
- Hattie, John (2010): *Visible learning, A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London.
- Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Welten, in: Arno Combe und Werner Helsper (Hg.): *Pädagogische Professionalität, Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1230, Frankfurt am Main, 521-570.
- Helsper, Werner und Merle Hummrich (2009): Lehrer-Schüler-Beziehung, in: Karl Lenz und Frank Nestmann (Hg.): *Handbuch persönliche Beziehungen*, Weinheim, 605-630.
- Heijden, van der Monique H.R.M.A., Janette J.M. Geldens, Douwe Beijaard und Hermann L. Popeijus (2015): Characteristics of teachers as change agents, in: *Teachers and Teaching*, 21, Issue 6: Teachers' Professional Agency in Contradictory Times, 681-699. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044328>
- Herrlitz, Hans-Georg, Dieter Weiland und Klaus Winkel (Hg.) (2003): *Die Gesamtschule, Geschichte, internationale Vergleiche, pädagogische Konzepte und politische Perspektiven, Grundlagentexte Pädagogik*, Weinheim, München.
- Herz, Andreas, Luisa Peters und Inga Truschkat (2015): How to do qualitative strukturelle Analyse?, Die qualitative Interpretation von Netzwerkkarten und erzählgenerierenden Interviews, in: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 16, Heft 1, Art. 9.
- Hoinig, Kerstin (2019): *Soziales Kapital und Bildungserfolg, Differentielle Renditen im Bildungsverlauf, Zugleich Dissertation Otto-Friedrich-Universität Bamberg 2017*, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24234-3>
- Hollstein, Betina (2002): *Soziale Netzwerke nach der Verwitwung, Eine Rekonstruktion der Veränderungen informeller Beziehungen*, *Forschung Soziologie*, Bd. 141, Opladen. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-01417-1>
- Hollstein, Betina (2007): Sozialkapital und Statuspassagen, Die Rolle institutionellen Gatekeepern bei der Aktivierung von Netzwerkressourcen, in: Jörg Lüdicke und Martin Diewald (Hg.): *Soziale Netzwerke und soziale Ungleichheit, Zur Rolle von Sozialkapital in modernen Gesellschaften. Sozialstrukturanalyse*, Wiesbaden, 53-85. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90458-0_3
- Hollstein, Betina (2008): Der Anteil der Lehrer an der Reproduktion sozialer Ungleichheit, Grundschulempfehlungen und soziale Selektion in verschiedenen Berliner Sozialräumen, in: Karl-Siegbert Rehberg (Hg.): *Die Natur der Gesellschaft, Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006*, Herausgegeben in deren Auftrag von Karl-Siegbert Rehberg, Konferenzschrift, 2006 Kassel, Frankfurt am Main, New York, 2605-2613.
- Hollstein, Betina (2021): Promises and pitfalls of qualitative longitudinal research, in: *Longitudinal and Life Course Studies*, 12, Heft 1, 7-17. <https://doi.org/10.1332/175795920X16040851984946>
- Hollstein, Betina und Jürgen Pfeffer (2010): Netzwerkkarten als Instrument zur Erhebung egozentrierter Netzwerke, in: Hans-Georg Soeffner (Hg.): *Unsichere Zeiten, Verhandlungen des 34. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Jena 2008*, Herausgegeben in deren Auftrag von Hans-Georg Soeffner, Konferenzschrift, 2008 Jena, Bd. 1, Frankfurt am Main, 2605-2613.
- Kahlert, Heike (2013): Geschlechterkonstruktionen von Hochschullehrenden: Gatekeeping für Chancengleichheit in der Wissenschaft?, in: Ute Pascher und Petra Stein (Hg.): *Akademische Karrieren von Naturwissenschaftlerinnen gestern und heute*, Wiesbaden, 193-220. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19544-5_8

- Kallmeyer, Werner und Fritz Schütze (1977): Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung, in: Dirk Wegner (Hg.): *Gesprächsanalysen, Vorträge, gehalten anlässlich des 5. Kolloquiums des Instituts für Kommunikationsforschung und Phonetik*, Bonn 14.-16. Oktober 1976, Hamburg, 159-274.
- Kalthoff, Herbert (1996): Das Zensurenpanoptikum, Eine ethnographische Studie zur schulischen Bewertungspraxis, in: *Zeitschrift für Soziologie*, 25, Heft 2, 106-124.
<https://doi.org/10.1515/zfsoz-1996-0202>
- Kampa, Nele, Mareike Kunter, Kai Maaz und Jürgen Baumert (2011): Die soziale Herkunft von Mathematik-Lehrkräften in Deutschland, Der Zusammenhang mit Berufsausübung und berufsbezogenen Überzeugungen bei Sekundarstufenlehrkräften, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, Heft 1, 70-92.
- Koevel, Arne, Friedemann Nerdinger und Matthias Junge (2021): „Verschuldete Armut ist für mich, wenn ich saufen gehe und nichts mehr mach“ – Eine Grounded Theory-Studie zu Armutskonstruktionen von Lehrpersonen, in: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 41, Heft 1, 57-72.
- Kunze, Katharina (2011): Professionalisierung als biographisches Projekt, Professionelle Deutungsmuster und biographische Ressourcen von Waldorflehrerinnen und -lehrern, Schule und Gesellschaft, Bd. 49, Wiesbaden.
- Kupfer, Annett und Frank Nestmann (2014): Soziale Unterstützung – Social Support, in: Markus Gamber, Linda Reschke und Marten Düring (Hg.): *Knoten und Kanten III, Soziale Netzwerkanalyse in der Politik- und Geschichtsforschung, Sozialtheorie*, Bielefeld, 151-180.
<https://doi.org/10.14361/9783839427422-005>
- Lange-Vester, Andrea (2015): Habitusmuster von Lehrpersonen – auf Distanz zur Kultur der unteren sozialen Klassen, in: *ZSE – Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 35, Heft 4, 360-376.
- Lange-Vester, Andrea und Christel Teiwes-Kügler (2014): Habitussensibilität im schulischen Alltag als Beitrag zur Integration ungleicher sozialer Gruppen, in: Tobias Sander (Hg.): *Habitussensibilität, Eine neue Anforderung an professionelles Handeln, Research*, Wiesbaden, 177-207. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06887-5_8
- Lange-Vester, Andrea, Christel Teiwes-Kügler und Helmut Bremer (2019): Habitus von Lehrpersonen aus milieuspezifischer Perspektive, in: Rolf-Torsten Kramer und Hilke Pallensen (Hg.): *Lehrerhabitus, Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs, Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung*, 27-48.
- Legewie, Nicolas M. (2021): Upward Mobility in Education: The Role of Personal Networks Across the Life Course, in: *Social Inclusion*, 9, Heft 4, 81-91.
<https://doi.org/10.17645/si.v9i4.4612>
- Levin, Daniel Z., Jorge Walter und J. Keith Murnighan (2011): Dormant Ties: The Value Of Reconnecting, in: *Organization Science*, 22, Heft 4, 923-939.
<https://doi.org/10.1287/orsc.1100.0576>
- Li, Lingyu und Andrea Ruppert (2020): Conceptualizing teacher agency for inclusive education: A systematic and international review, in: *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 44, Heft 1, 42-59. <https://doi.org/10.1177/0888406420926976>
- Lucius-Hoene, Gabriele und Arnulf Deppermann (2013²): Rekonstruktion narrativer Identität, Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews, Wiesbaden.
- Maaz, Kai, Franz Baeriswyl und Ulrich Trautwein (2013): Studie: „Herkunft zensiert?“, Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule, in: David Deißner (Hg.): *Chancen bilden*, Wiesbaden, 187-306. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19393-9_13

- Möller, Christina, Markus Gamper, Julia Reuter und Frerk Blome (2020): Vom Arbeiterkind zur Professur, Gesellschaftliche Relevanz, empirische Befunde und die Bedeutung biographischer Reflexion, in: Julia Reuter, Markus Gamper, Christina Möller und Frerk Blome (Hg.): Vom Arbeiterkind zur Professur, Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft: autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen, Gesellschaft der Unterschiede, Bd. 45, Bielefeld, 9-63. <https://doi.org/10.1515/9783839447789-001>
- Oevermann, Ulrich, Allert Tilman, Elisabeth Konau und Jürgen Krambeck (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften, in: Hans-Georg Soeffner (Hg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften, Stuttgart, 352-433. https://doi.org/10.1007/978-3-476-03120-4_19
- Ostermann, Charlotte und Martin Neugebauer (2021): Macht Ähnlichkeit den Unterschied?, Wenn sozioökonomisch benachteiligte Schülerinnen und Schüler von sozial ähnlichen Lehrkräften unterrichtet werden, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 73, Heft 2, 259-283. <https://doi.org/10.1007/s11577-021-00779-3>
- Reh, Sabine (2003): Berufsbiographische Texte ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen als „Bekenntnisse“, Interpretationen und methodologische Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, Zugleich Habilitationsschrift Universität Hamburg 2002, Bad Heilbrunn/Oberbayern.
- Rosenthal, Gabriele (2008²): Interpretative Sozialforschung, Eine Einführung, Grundlagentexte Soziologie, Weinheim.
- Sander, Tobias (2014): Soziale Ungleichheit und Habitus als Bezugsgrößen professionellen Handelns: Berufliches Wissen, Inszenierung und Rezeption von Professionalität, in: Tobias Sander (Hg.): Habitussensibilität, Eine neue Anforderung an professionelles Handeln, Research, Wiesbaden, 9-36. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06887-5_1
- Schmitt, Lars (2009): Bestellt und nicht abgeholt, Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92193-8>
- Schütz, Alfred (1972): Der gut informierte Bürger, Ein Versuch über die soziale Verteilung des Wissens, in: Alfred Schütz (Hg.): Gesammelte Aufsätze [von] Alfred Schütz, Bd. 2: Studien zur soziologischen Theorie, Den Haag, 85-101. https://doi.org/10.1007/978-94-010-2849-3_5
- Schütze, Fritz (1976): Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung: dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen, in: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Kommunikative Sozialforschung, Alltagswissen und Alltagshandeln, Gemeindemachtforschung, Polizei, politische Erwachsenenbildung, Kritische Informationen, Bd. 48, München, 159-260.
- Silkenbeumer, Mirja und Andreas Wernet (2012): Die Mühen des Aufstiegs: Von der Realschule zum Gymnasium, Fallrekonstruktionen zur Formierung des Bildungsselbst, Pädagogische Fallanthologie, Bd. 9, Opladen, Berlin, Farmington Hills/Michigan. <https://doi.org/10.2307/j.ctvhktj0z>
- Stanton-Salazar, Ricardo D. (2011): A Social Capital Framework for the Study of Institutional Agents and Their Role in the Empowerment of Low-Status Students and Youth, in: Youth & Society, 43, Heft 3, 1066-1109. <https://doi.org/10.1177/0044118X10382877>
- Streckeisen, Ursula, Denis Hänzi und Andrea Hungerbühler (2007): Fördern und Auslesen, Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90751-2>
- Struck, Olaf (2001): Gatekeeping zwischen Individuum, Organisation und Institution, Zur Bedeutung und Analyse von Gatekeeping am Beispiel von Übergängen im Lebensverlauf, in: Lutz Leisering, Rainer Müller, Karl F. Schumann und Walter R. Heinz (Hg.): Institutionen und Lebensläufe im Wandel, Institutionelle Regulierungen von Lebensläufen, Statuspassagen und Lebenslauf, Bd. 2, Weinheim, 29-54.

- Tepecik, Ebru (2010): Bildungserfolge mit Migrationshintergrund, Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92574-5>
- Töpfer, Tom und Laura Behrmann (2021): Symbolischer Interaktionismus und qualitative Netzwerkforschung – Theoretische und method(olog)ische Implikationen zur Analyse sozialer Netzwerke, in: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 22, Heft 1.
- Vähäsantanen, Katja (2015): Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities, in: Teaching and Teacher Education, 47, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.11.006>
- Weckwerth, Jan (2014): Sozial sensibles Handeln bei Professionellen, Von der sozialen Lage zum Habitus des Gegenübers, in: Tobias Sander (Hg.): Habitussensibilität, Eine neue Anforderung an professionelles Handeln, Research, Wiesbaden, 37-66. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06887-5_2
- Weitkämper, Florian (2018): Lehrkräfte und soziale Ungleichheit, Eine ethnographische Studie zum un/doing authority in Grundschulen, Bildung und Gesellschaft, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24483-5>
- Wernet, Andreas (2009³): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik, Qualitative Sozialforschung, Wiesbaden.
- Zaborowski, Katrin Ulrike, Georg Breidenstein und Michael Meier (Hg.) (2011): Leistungsbeurteilung und Unterricht, Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule, Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 32, Wiesbaden.

Zusammenfassung

Dieser Beitrag rekonstruiert anhand von narrativen Interviews mit Gesamtschullehrer:innen die Bedingungen für die Einnahme einer Rolle als Aufstiegshelfer:in. Die Forschung zur sozialen Mobilität im deutschen Bildungssystem zeigt auf, dass Großeltern, Eltern und auch Lehrkräfte diese seltenen Aufstiege maßgeblich befördern können. Weitgehend ungeklärt ist aber, wann und unter welchen Umständen institutionelle Akteure wie Lehrer:innen diese Rolle tatsächlich übernehmen – denn dies ist alles andere als selbstverständlich. In meiner Studie teilten von zwanzig interviewten Lehrer:innen lediglich vier die handlungsleitende Überzeugung, dass benachteiligte Schüler:innen besondere Hilfe und Unterstützung benötigen. Anhand dieser vier Fälle zeigt der Beitrag die Handlungsstrategien helfender Lehrer:innen explorativ auf. Über die Beobachtung ihrer Schüler:innen diagnostizieren diese Lehrpersonen Defizite und schließen daran emotional und praktisch unterstützende Handlungen an. Ausschlaggebend für ihr Handeln ist eine soziale Sensibilisierung, die diese Lehrpersonen entweder aufgrund ihrer eigenen (Aufstiegs-)Biographie erlernt haben – oder aber im nahestehenden sozialen Umfeld, in der Schulkultur, dem Kollegium und in der Interaktion mit den Schüler:innen erfahren. Neben der biographischen Erfahrung trägt somit die soziale Einbettung maßgeblich zur Konstitution sozialer Aufstiegshelfer:innen bei.