

„Warum soll man Arbeiter bleiben?“ Bildungsaufstieg in einer Familie türkischer Herkunft

Javier A. Carnicer

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit Bildungsaspirationen und Bildungsaufstiegen in Familien mit türkischem Migrationshintergrund. Die hohen Bildungsaspirationen in diesen Familien werden im Zusammenhang mit der Migration als Teil eines Projekts der sozialen Mobilität gedeutet. Auf der Grundlage einer Fallstudie wird analysiert, wie Bildungsaspirationen intergenerational weitergegeben werden. Außerdem werden die familiären Ressourcen, die den Bildungsaufstieg unterstützen, untersucht. Die Analyse basiert auf biografisch-narrativen Interviews mit Eltern und Söhnen türkischer Herkunft.

Schlagwörter: Bildungsaufstieg, Migration, Familie, Bildungsaspirationen

„Why stay a worker?“ Educational advancement with a Turkish migration background

Abstract

This article deals with educational aspirations and educational advancement in families with Turkish migration background. The high educational aspirations in these families are interpreted in relation to their own migration as a project of social mobility. Based on a case study, it will be analysed how educational aspirations are handed down intergenerationally as well as the ways in which the educational advancement is supported by the family. The analysis is based on biographical-narrative interviews with parents and sons of Turkish origin.

Keywords: educational upward mobility, migration, family, educational aspirations

1 Einleitung

„Wenn Arbeitsmarkt nicht so rosig ist – warum soll man Arbeiter werden? Wenn man gut studiert hat, gute Ergebnisse hat ...wenn in Deutschland nicht klappt, klappt in einem anderen Land“. Auf dieser Weise begründet Herr *Özdemir* seine Erwartungen an die Bildungswege seiner Kinder. Hochschulbildung soll ihnen einen Wohlstand ermöglichen, der erst oberhalb der unsicheren Lage eines Arbeiters erreichbar scheint – wenn nötig, durch Auswanderung. Hohe Bildungsaspirationen sind unter Migrantinnen und Migranten

türkischer Herkunft in Deutschland eher die Regel, obwohl ihre Kinder eine der Herkunftsgruppen bilden, die am wenigsten bildungserfolgreich sind. Derartig hohe Aspirationen findet man sonst eher bei Familien ab der Mittelschicht (*Becker 2010; Kristen/Dollmann 2009*). Diese Bildungsaspirationen sind in doppelter Hinsicht erklärungsbedürftig: Warum weichen sie so deutlich von den Bildungsaspirationen in Familien ohne Migrationshintergrund ab? Warum können vor allem Familien mit türkischem Migrationshintergrund so selten ihre hohen Bildungsaspirationen verwirklichen? Antworten auf diese Fragen sind in zwei verschiedenen Richtungen zu suchen. Mit Blick auf die Migrantinnen und die Migranten selbst und ihren Familien geht es darum, wie die hohen Bildungsaspirationen entstehen, wie sie an die Kinder weitergegeben werden und auf welche Weise versucht wird, sie zu verwirklichen. Mit Blick auf das Bildungssystem geht es vor allem um die Strukturen und Mechanismen, die bestimmten sozialen Gruppen den Zugang zu höherer Bildung erschweren. In diesem Beitrag befasste ich mich vor allem mit dem erst genannten Bereich und nur auf indirekte Weise mit den Ausschlussmechanismen in Bildungsinstitutionen und Gesellschaft.

Die hohen Bildungsaspirationen von Eltern mit Migrationshintergrund sind als Teil eines Projekts der sozialen Mobilität gedeutet worden; als der Wunsch von migrierten Eltern, dass ihre Kinder das Projekt des sozialen Aufstiegs fortsetzen, das sie selbst mit ihrer Migration angetreten hatten (*Kao/Tienda 1995; Juhasz/Mey 2003; Vallet 2007*). Diese Idee impliziert, dass Bildungsaspirationen und -entscheidungen sowie möglicherweise auch die Strategien ihrer Umsetzung eng mit der jeweiligen Migrationsgeschichte verbunden sind, und somit auch mit der erreichten sozialen Position in der Ankunftsgesellschaft. Die Untersuchung dieser Aspirationen und ihrer Weitergabe erfordert folglich eine intergenerationale Perspektive, die sowohl die Bildungsverläufe der Kinder als auch die Migrationsgeschichte und Biografien der Eltern einbezieht (*King u.a. 2011, S. 583 ff*). Aus dieser Perspektive werden in diesem Beitrag *erfolgreiche* Prozesse der Transmission von Bildungschancen betrachtet, wodurch Bildungsaufstiege gefördert werden, das heißt, Bildungslaufbahnen, die zu höheren Bildungsabschlüssen als die der Eltern führen. Die Untersuchung von Bildungsaufstiegen ermöglicht ein besseres Verständnis von Barrieren und Ausschlussmechanismen, da sie die Gelegenheitsstrukturen, Strategien und Bewältigungsmuster aufzeigt, mit denen diese überwunden werden können. Auf den folgenden Seiten werden zunächst konzeptuelle Überlegungen zu Bildungsentscheidungen, Bildungsaufstieg und Biografie angestellt (Abschnitt 1). Anschließend wird der Zusammenhang zwischen Migrationsverlauf, Bildungsaspirationen und Bildungsverläufen in einer Familie türkischer Herkunft analysiert (Abschnitte 2-6). Der Beitrag schließt mit einer Diskussion der Barrieren, die die Bildungsaufstiege erschwerten, sowie der Strategien und Lernprozesse, die ihre Überwindung erforderten, ab.

2 Biografie und Bildungsaufstieg

Die Vorstellung, dass höhere Bildung die Tür zu besseren sozialen Positionen eröffnet, ist eine wichtige Grundlage moderner Gesellschaften, die soziale Unterschiede mit Leistungsunterschieden legitimieren. Diese Legitimation fußt allerdings darauf, dass Bildung für alle gleichermaßen zugänglich ist, unabhängig von der sozialen Position oder des Bildungsabschlusses der Eltern. Dass dies längst nicht erfüllt ist, ist ein gut dokumentier-

ter Befund. Wäre es so, wären Bildungsaufstiege (und -abstiege) relativ häufig. In Deutschland können zwar etwa die Hälfte der Studierenden als Bildungsaufsteiger/innen angesehen werden (das heißt, ihre Eltern haben nicht studiert). Aber nur 27 Prozent der Kinder, deren Eltern keinen Hochschulabschluss besitzen, gelangen in die Universität, während es bei den Akademikerkindern 79 Prozent sind (*Kracke/Buck/ Middendorff* u.a. 2018). Auch der Anteil der Studierenden mit Migrationshintergrund entspricht nicht der Bevölkerungsstruktur; bei ihnen sind jedoch Bildungsaufsteiger/innen häufiger vertreten (*Autorengruppe Bildungsberichterstattung*, 2018).

Die Erklärungen für diese Unterschiede in dem Zugang zur Hochschulbildung werden vor allem in familiären Sozialisationsbedingungen und institutionellen Strukturen gesucht. *Becker* und *Lauterbach* (2010, S. 15) haben den wissenschaftlichen Konsens dahingehend zusammengefasst, dass „Bildungschancen von der Elterngeneration an die Generation der Kinder weitergegeben werden, und dass diese Transmission über das Bildungswesen erfolgt“. In diesem Prozess spielen Bildungsaspirationen und –entscheidungen eine wichtige Rolle. In der quantitativen Bildungssoziologie werden sie meist nach dem Ansatz der rationalen Wahl begriffen (*Boudon* 1974; *Stocké* 2010). Nach diesem Ansatz wird die Bildungslaufbahn als Ergebnis einer Abfolge von Entscheidungen aufgefasst, die vor allem in Übergangsphasen (zum Beispiel von der Grundschule in die Sekundarstufe) getroffen werden. Diese Entscheidungen werden, so die Theorie, *rational* nach einer Abwägung von Kosten, Nutzen und möglichen Risiken getroffen. Bildungsungleichheiten kommen dadurch zustande, dass Bildungsentscheidungen je nach sozialer Lage unterschiedlich ausfallen. Das liegt nicht nur daran, dass aufgrund der besseren Bildungsressourcen Kinder aus wohlhabenderen Familien bessere Schulleistungen erreichen können (*primäre Effekte*), sondern vor allem an *sekundären Effekten* der sozialen Position – zum Beispiel, dass materielle Kosten stärker ins Gewicht fallen oder dass die Erfolgserwartungen mangels Vorbildern geringer sind (*Kristen* 1999).

Vor diesem Hintergrund erscheinen die hohen Bildungsaspirationen von Migrantinnen und Migranten als erklärungsbedürftig. Denn sie scheinen nicht zu ihrer Ressourcenlage zu passen. Sie können aber als eine Folge der Erfahrung der Migration gedeutet werden. Migrantinnen und Migranten stellen keine Zufallsauswahl aus der Bevölkerung ihres Herkunftslandes dar, sondern vielmehr eine bezüglich Ehrgeiz und Risikobereitschaft hochselektierte Gruppe. Die Auswanderung wird meist als eine Suche nach besseren Lebensbedingungen unternommen, und die Bildung der Kinder im Ankunftsland kann als ein Weg erscheinen, den damit verbundenen sozialen Aufstieg fortzusetzen (*Kao/Tienda* 1995; *Juhász/Mey* 2003; *Vallet* 2007). Diese Überlegung deutet darauf hin, dass Bildungsaspirationen tief in biografischen Entwürfen verankert sind und mit deren Realisierung zusammenhängen. Bildungsentscheidungen können folglich nicht allein als einzelne Zäsuren in der Laufbahn betrachtet werden, sondern müssen im Kontext der Gesamtbiografie verstanden werden (*Mieth/Dierckx* 2014).

Studien zu Bildungsaufstiegen im Kontext von Migration haben sich überwiegend auf biografische Untersuchungen gestützt (*Juhász/Mey* 2003; *Ofner* 2003; *Raiser* 2007; *Schmitt* 2010; *Kaya* 2011; *King* u.a., 2011; *Schittenhelm* 2011; *Tepecik* 2011; *El-Mafaalani* 2012; *Schneider/Lang* 2014; *Lange-Vester/Sander* 2016; *Carnicer* 2017). Über die Rekonstruktion von individuellen Lebens- und Bildungsverläufen vermitteln diese Studien Einblicke in das komplexe Zusammenwirken der vielfältigen Umstände und Mechanismen, die den Zugang zu Bildung erschweren oder vereinfachen. Der biografische Ansatz ermöglicht zugleich Analysen darüber, wie die Erforschten selbst ihre Lebensverhältnisse deuten und eigene

Bewältigungsformen entwickeln (*Schittenhelm* 2011, 2018). In vielen dieser Arbeiten stellt *Bourdieu*s Theorie eine wichtige Grundlage der Interpretation dar, insbesondere seine Konzepte von kulturellem Kapital und Habitus. Kulturelles Kapital schließt neben Bildungsabschlüssen auch Fähigkeiten und Dispositionen ein, die außerhalb der Bildungsinstitutionen, vor allem in Familie und Peer Groups, erworben werden (*Bourdieu* 1992). Diese Dispositionen sind Teil eines „inkorporierten“ kulturellen Kapitals, das *Bourdieu* auch als Habitus bezeichnet. Darunter versteht er ein System von Wahrnehmungs-, Denk-, und Handlungsschemata, die im Laufe der Sozialisation erworben werden und sich der intentionalen Steuerung weitgehend entziehen (*Bourdieu* 1993, S. 101). In Bezug auf Bildungsaufstiege können zwei Folgen dieser Konzeption herausgestellt werden. Die erste ist, dass Bildungsentscheidungen stets auf Grundlage eines klassenspezifischen Habitus getroffen werden. Sie orientieren sich nach dem, was von der eigenen sozialen Position aus als „vernünftig“ erscheint und erstreben selten weitliegende soziale Stellungen (*Bourdieu* 1998, S. 202f.). *Bourdieu* hat die Theorie der rationalen Wahl scharf kritisiert (ebd.). Tatsächlich entspringt deren Grundannahme – die Idealfigur des *Homo oeconomicus*, der stets nach *rationalen* Kosten-Nutzen-Abwägungen nutzenmaximierend entscheide – einem unrealistischen (wenn auch hartnäckigen) Menschenbild.¹ Zwischen *Bourdieu*s Konzeption und dem Ansatz der rationalen Wahl gibt es jedoch bedeutende Parallelen. Beide führen Ungleichheiten in der Bildung zumindest teilweise auf einen Mechanismus des Selbstausschlusses zurück. Vereinfacht gesagt, wenn Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status seltener höhere Abschlüsse erreichen, so liegt es daran, dass sie sich aus Gründen, die sich aus ihrer sozialen Position ergeben, *dagegen entscheiden*. Diese Entscheidungen stellen für *Bourdieu* nicht das Ergebnis einer rationalen Berechnung dar. Sie basieren vielmehr auf praktischen Erwartungen eines klassenspezifischen Habitus, in dem die „objektiven Chancen“ nach einem „langen und komplexen Konditionierungsprozess“ als ein intuitives Wissen um soziale Ausschlussmechanismen verinnerlicht wurden (*Bourdieu/Wacquant* 1996, S. 163). Die hohen Bildungsaspirationen bleiben also auch in *Bourdieu*s Konzeption (zumindest auf den ersten Blick) erklärungsbedürftig. Eine weitere Folge von *Bourdieu*s Theorie ist, dass soziale Aufsteiger/innen in Milieus gelangen, auf die sie aufgrund ihres Habitus nicht vorbereitet sind. Bildungsaufstiege sind folglich nicht nur mit der Aneignung von bestimmten kulturellen Ressourcen verbunden. Sie erfordern darüber hinaus eine Veränderung individueller Dispositionen.² Die biografisch orientierte Forschung über Bildungsaufstieg hat darin nicht nur eine Quelle von „Passungsproblemen und Spannungsverhältnissen“ bzw. „Habitus-Struktur-Konflikte“ gesehen (*Schmitt* 2010; *Lange-Vester/Sander* 2016; kritisch dazu: *Miethe* 2019). Sie beschreibt auch Potenziale und Prozesse der Habitustransformation, die als Bildungsprozesse im Sinne von Veränderungen des Verhältnisses zu sich und zur Welt (*Koller* 2012) gedeutet werden (*El-Mafaalani* 2012; *Schneider/Lang* 2014; *Carnicer* 2017). Diese Transformationsprozesse sind möglich, weil sich Bildungsaufsteiger/innen mit Migrationshintergrund auf familiäre Ressourcen stützen können, die teilweise aus der Erfahrung der Migration und ihrer Deutung stammen (*Juhász/Mey* 2003; *Ofner* 2003; *Raiser* 2007; *Kaya* 2011; *King* u.a. 2011; *Tepecik* 2011; *Santelli* 2013). Sie profitieren von einem robusten familiären Zusammenhalt und können die oftmals begrenzten Bildungsressourcen der Eltern mit der Unterstützung von Geschwistern und anderen Verwandten teilweise kompensieren (*Juhász/Mey* 2003; *Raiser* 2007; *Tepecik* 2011; *El-Mafaalani* 2012). Auch die hohen Bildungserwartungen der Eltern werden in den biografischen Untersuchungen meist als eine Ressource gedeutet, da sie im Zusammenhang mit Dispositionen gesehen werden, die Bildungskarriere fördern. *Juhász* und *Mey* sprechen

von einem „mobilitätsspezifischen Habitus“ und einer „erhöhten Selbstreflexivität“, die „als familiales Muster und als biografischer Entwurf“ intergenerational weitergegeben werden (Juhász/Mey 2003, S. 313, S. 330-332). Nach Delcroix (2000) handelt es sich um „subjektive Ressourcen“, die in familiären und autobiografischen Erzählungen weitergegeben werden. Die Erzählungen haben eine bindungsfördernde und solidaritätsverstärkende Wirkung. Zugleich statten sie die Kinder mit Erfahrungen und Einstellungen aus, die den Bildungsaufstieg unterstützen. Das bedeutet, dass die Aspirationen, die die Bildungsentscheidungen bestimmen, sowie die Art und Weise, in der versucht wird, sie zu realisieren, in eine intergenerationale Konstellation eingebettet sind, die mehrere Biografien und Perspektiven umfasst (vgl. King/Koller 2018; King u.a. 2011). Um zu verstehen, wie Bildungsaspirationen entstehen und weitertradiert werden, müssen die Lebensverläufe sowie die Deutungen und Erfahrungen von Eltern und Kindern analysiert und aufeinander bezogen werden. Mit dieser Perspektive wird auf den folgenden Seiten der Zusammenhang zwischen dem Migrationsverlauf der Eltern, ihren Bildungsaspirationen und dem Bildungsverlauf der Kinder in einer Familie türkischer Herkunft rekonstruiert. Nach einer kurzen Vorstellung der Familie und der Herangehensweise bei der Interviewführung und -auswertung möchte ich die Fallanalyse entlang vier verschiedener Themen darlegen: Der Zusammenhang zwischen Migrationsverlauf und Bildungsaspirationen (Abschnitt 3); die Strategien und Ressourcen der Familie für die Realisierung ihrer Bildungswünsche (Abschnitt 4) und die Lernprozesse als Reaktion auf die Transformationsanforderungen des Bildungsaufstiegs (Abschnitt 5). Anschließend wird gezeigt, wie der Bildungsaufstieg in diesem Fall vor allem als ein gemeinsames Unterfangen der Familie zu betrachten ist.

3 Die Familie Özdemir

Die in diesem Beitrag betrachtete Familie Özdemir³ wurde im Rahmen einer Studie zu *Bildungskarrieren und adoleszenten Ablösungsprozessen bei männlichen Jugendlichen aus türkischen Migrantenfamilien* interviewt.⁴ Die Familie führt einen Kiosk in einem jener Arbeiterviertel, die ab den 1960er Jahren verstärkt Arbeitsmigrant/innen aufnehmen. Das Ehepaar Özdemir hat drei Söhne und eine Tochter. Der älteste Sohn, Aytaç, auf den sich die vorliegende Fallstudie konzentriert, ist zum Zeitpunkt des Interviews 29 Jahre alt und studiert Maschinenbauinformatik; der 27-jährige Can hat ein Studium bereits absolviert; Ömer (22 Jahre alt) studiert Jura, und die sechzehnjährige Tochter Meral besucht das Gymnasium. Interviewt wurden Aytaç und Ömer, sowie auch Herr und Frau Özdemir. Sie wurden gebeten, ihren Bildungs- und Lebensweg zu erzählen. Die Eltern wurden auch danach gefragt, wie sie den Bildungs- und Lebensweg ihrer Söhne erlebt hätten. Die transkribierten Interviewtexte wurden mit einem sequenzanalytischen Verfahren in Anlehnung an die objektive Hermeneutik (Overmann 2000) ausgewertet. Die Interpretation zielt auf die Rekonstruktion des Migrationsverlaufs und der Bildungskarrieren der Interviewten, sowie deren Strategien, Motive und Ressourcen. Ein zentraler Bezugspunkt der Analyse ist die biografische Erzählung selbst. Bildungsentscheidungen, Strategien, Orientierungen und Lebensentwürfe lassen sich am besten im Kontext der Geschichte verstehen, die die Interviewten selbst hervorbringen, denn diese Geschichte ist der Hintergrund, vor dem die eigenen Lebensentwürfe und Erlebnisse den Befragten sinnig erscheinen (Carnicer 2017, S. 61-85).

Die Darstellung in diesem Beitrag nimmt die Bildungskarriere von *Aytaç* in den Fokus und konzentriert sich auf die Aufstiegs- und Bildungsaspirationen sowie auf die Strategien ihrer Umsetzung.⁵ Die Familie *Özdemir* wurde für die Analyse in diesem Beitrag ausgewählt, weil Interviews mit verschiedenen Familienmitglieder vorliegen, sodass unterschiedliche Perspektiven einbezogen werden können. Ein weiterer Grund ist, dass, da alle Kinder als Bildungsaufsteiger/innen betrachtet werden können, der Bildungsaufstieg keine Ausnahme, sondern den Normalfall in dieser Familie darstellt.

Die Betrachtung der *Özdemirs* als Bildungsaufsteiger/innen basiert auf einem im Vergleich mit anderen Untersuchungen etwas „weicheren“ Begriff von Bildungsaufstieg (vgl. beispielsweise *El-Mafaalani* 2012), da Herr *Özdemir* bereits ein Studium beginnen konnte (Frau *Özdemir* hatte eine Ausbildung abgeschlossen). Ein zentrales Motiv der Erforschung von Bildungsaufstiegen besteht in der Frage, warum so wenige Kinder aus Arbeiterfamilien und anderen benachteiligten Gruppen in die Hochschulen gelangen. Aus dieser Perspektive sind nicht nur jene Fälle von Relevanz, in denen die Eltern über keine oder einfache Schulabschlüsse verfügen, sondern auch solche, bei denen der Zugang zur Hochschulbildung als relativ unkompliziert vermutet wird. Dies gilt insbesondere dann, wenn in beiden Arten von Fällen vergleichbare Herausforderungen auftreten. Denn dies ist ein Zeichen dafür, dass höhere Bildung weiterhin durch wirksame Ausschlussmechanismen nach unten abgeschirmt ist.

4 Migration und Bildungsaspirationen

Herr *Özdemir* kam Anfang der 1970er-Jahre nach Deutschland. In der Türkei hatte er eine Ausbildung zum Grundschullehrer absolviert. Damals bestand diese in einem vierjährigen Lehrgang, zu dem man mit einem Mittelschulabschluss, also nach der achten Klasse, zugelassen wurde. Herr *Özdemir* erzählt, er wollte gern in einer Großstadt leben, aber nach der Berufsausbildung wurde ihm eine Stelle in einem „gottverlassenen Dorf“ zugewiesen. Nach einer Zeit dort kam er auf die Idee, im Ausland zu studieren und versuchte es in Deutschland. Er kam weder mit einem Studienvisum noch im Rahmen des damals noch gültigen Anwerbeabkommens, sodass er nur eine sehr eingeschränkte Aufenthalts- und Arbeitserlaubnis bekam. Seine Situation glich einer Zwickmühle. Um studieren zu dürfen, musste er finanzielle Sicherheiten nachweisen; der Aufenthaltstitel für ein Studium schloss aber eine Arbeitserlaubnis aus, und für die Aufnahme in einer Hochschule hätte er einen mindestens sechsmonatigen Deutschkurs besuchen müssen, den er nicht bezahlen konnte. Trotz dieser Schwierigkeiten gelang es ihm, vier Jahre nach seiner Ankunft ein ingenieurwissenschaftliches Studium aufzunehmen. Seine finanziellen und aufenthaltsrechtlichen Schwierigkeiten hielten während des Studiums jedoch an. Sie wurden sogar komplexer als er heiratete und Vater wurde, da seine Frau zunächst keine Aufenthaltserlaubnis bekam. Seine Frau hatte bis dahin in derselben Stadt in der Türkei gelebt, in der Herr *Özdemir* aufgewachsen war. Dort hatte sie den Beruf der Schneiderin erlernt. Nach vier Semestern brach Herr *Özdemir* das Studium ab und nahm eine Vollzeitstelle als Erzieher in einem Jugendzentrum an. Wenige Jahre vor dem Interview wurde die Stelle auf Teilzeit reduziert, und Herr *Özdemir* eröffnete mit seiner Familie einen Kiosk.

Herr *Özdemir* selbst bezeichnet es als Zufall, dass er nach Deutschland kam, und auch sein weiterer Lebensverlauf wirkt als Produkt dauernder Improvisation. Aus seiner

Erzählung wird aber deutlich, dass er die Auswanderung als eine Gelegenheit nutzte, um nach Bildungsmöglichkeiten zu suchen und das Leben in Großstädten kennenzulernen. Diese Bildungsinteressen bewahrte er sich auch als das Studium für ihn keine realistische Möglichkeit mehr darstellte. Er besuchte dann Kurse zu Elektronik und Informatik und pflegte diese Interessen mit großer Leidenschaft. Aufgrund seines prekären aufenthaltsrechtlichen und finanziellen Status musste er viel improvisieren, sodass seine Laufbahn kaum planbar schien.

Aytaç's Bildungskarriere ist auch über viele Umwege verlaufen. In der Gesamtschule wurde er nicht zur Oberstufe zugelassen und auch der anschließende Besuch eines technischen Gymnasiums führte nicht zum Abitur. *Aytaç* erzählt, dass er von seiner Kindheit an Programmierer werden wollte. Er meinte, dass er dafür gute Englischkenntnisse brauchte. Aus diesem Grund wählte er auf dem technischen Gymnasium den Leistungskurs Englisch – obwohl (bzw. aus seiner Sicht: gerade, weil) dieses Fach ihm große Schwierigkeiten bereitete. Gerade an der Leistung in diesem Kurs scheiterte dann die Zulassung zum Abitur. Danach suchte er eine Lehrstelle zum Fachinformatiker. Nach sechs erfolglosen Monaten schrieb er sich in eine technische Fachschule für eine Berufsausbildung ein. Ursprünglich habe er dort die Zeit überbrücken wollen, bis er etwas Besseres gefunden hätte; aber am Ende schloss er diese Ausbildung ein Jahr vor der Regelzeit erfolgreich ab. Mit diesem Zeugnis konnte er sich dann wieder in ein technisches Gymnasium einschreiben, wo diesmal das Fachabitur gelang. Anschließend begann er mit einem Studium der Maschinenbauinformatik.

Aytaç's Erzählung spiegelt manche Züge der Erzählung seines Vaters wider. So halten beide über sehr lange Zeit an ihren Zielen fest, trotz Rückschlägen und Umwegen. *Aytaç* selbst führt diese Zielgerichtetheit auf seine Eltern zurück und stellt sie als eine entscheidende Voraussetzung für seinen Bildungsweg heraus. Danach gefragt, was ihm beim Studium geholfen habe, sagt er:

„in erster Linie war es die Tatsache, dass ich halt meine eigenen Ziele hatte, das spielte eine große Rolle, ... ich hab schon ziemlich früh Ziele gehabt“.

„... die Erziehung meiner Eltern spielt natürlich auch eine große Rolle, weil ohne die Erziehung meiner Eltern hätte ich wohl kaum so ein zielstrebiges Denken, sag ich mal, das ist ja ein Denkprozess, der erst entfacht werden muss, und ich denk mal, die Initiierung kam halt durch meine Eltern“.

Dieses „zielstrebiges Denken“ entspricht auch den Erwartungen von Herrn *Özdemir*, der sich von seinen Kindern wünsche, dass sie nach Erfolg streben und ihre Ziele realisieren:

„Ja, die sollen richtig machen, was sie anfangen. Das ist, immer nach Erfolg streben, ohne Erfolg macht auch kein Spaß, was man macht“. Den Wunsch, dass seine Kinder studieren, setzt Herr *Özdemir* ausdrücklich mit seiner eigenen Biografie in Verbindung. Wie am Anfang dieses Beitrags zitiert wurde, sieht er das Studium als ein Weg an, bessere Lebensbedingungen zu erreichen als in einer Arbeiterposition. Allerdings geht es weder bei seiner eigenen Migration, noch bei dem Bildungsweg des Sohnes um sozialen Aufstieg allein. *Aytaç* geht es um das Erfüllen seines „Kindheitstraums“, Informatiker zu werden, um einen Beruf der ihm „Spaß“ macht. Selbst sein Vater spricht von „Spaß“, auch wenn er andeutet, dass *Aytaç*'s „Computerliebe“ teilweise seine Bildungskarriere verlangsamt hätte. *Aytaç* bezeichnet sich selbst als einen „Träumer“ und gibt zu, dass seine Zielstrebigkeit ihn durchaus auf falsche Wege geführt habe: „Ich hab schon ziemlich früh Ziele gehabt. Das hat mir auf der einen Seite geholfen – teilweise auch nicht“. Das ist bedenkenswert, denn die „falschen Wege“, von denen *Aytaç* spricht, ergeben sich

aus genuinen Bildungsinteressen. Es ist seine Entscheidung für das Fach Englisch, was ihm, so wie er selbst und sein Vater rechnen, vier Jahre Bildungsumwege kostete. *Aytaç*'s Bildungsverlauf erinnert in vielen Aspekten an die improvisierende Art, auf die sein Vater nach Deutschland einwanderte und hier zu studieren versuchte. Dies kann als eine Folge jener subjektiven Ressourcen gedeutet werden, die nach *Delcroix* (2000) durch biografische Erzählungen von Eltern an Kindern weitergegeben werden. In diesem Fall sind aber auch gemeinsame Erlebnisse von großer Bedeutung. *Aytaç* führt seinen Berufswunsch darauf zurück, dass sein Vater einen Volkshochschulkurs besucht und sich einen Computer gekauft habe. Herr *Özdemir* erinnert sich an diese Zeit wie folgt:

„als erste Computer auf Markt kam, ich hab sofort gekauft, es war aber nichts zu machen, das war zu klein, damit konnten *wir* gar nicht anfangen ...Dann kam dieser mit C64 von Commodore und von Atari XF, das hab ich sofort gekauft und damit *alle* fleißig angefangen zu programmieren ...Und so hat *unsere* Computerabenteuer angefangen“ (Kursive: JAC).

Herr *Özdemir* spricht hier in der ersten Person Plural. Die Beschäftigung mit Computern wird nicht allein als das eigene Hobby dargestellt, sondern als ein gemeinsames Abenteuer von Vater und Sohn. Dieses Abenteuer prägt den Bildungsweg von *Aytaç*. Es beeinflusst seine Fächerwahl in der Schule (Informatik, Englisch) und auch die Studienwahl.

5 Strategien und Ressourcen

Jenseits dieses gemeinsamen Hobbys von Vater und Sohn zeugen die Interviews mit Frau und Herrn *Özdemir* von einem intensiven und vielseitigen Engagement für die Bildungskarriere ihrer Kinder. Für dieses Engagement spielt Herr *Özdemir*'s Beruf als Erzieher in einem Jugendzentrum eine wichtige Rolle. Gerade die Hausaufgabenhilfe gehörte zu seinem Arbeitsbereich. Mit Stolz erzählt er von Jugendlichen, die dank seiner Nachhilfe in Mathematik das Abitur bestanden hätten. *Aytaç* erzählt, dass sein Vater ihm selbst während des Studiums Tipps für Hausarbeiten gegeben und einige Recherchen durchgeführt habe. Dort, wo Herr *Özdemir* seinen Kindern nicht helfen konnte, wie zum Beispiel in Englisch, griff er auf die Unterstützung von Arbeitskolleg/innen zurück. Auch *Ömer*, der jüngere Bruder von *Aytaç*, bezeichnet den Beruf des Vaters als sehr bedeutend für die eigene Erziehung. Darüber hinaus engagierten sich beide Elternteile in den Schulen ihrer Kinder: In dem Pausenverkauf, im Elternbeirat, als Dolmetscher. Dieses Engagement ist für die *Özdemirs* wichtig, nicht nur als eine Möglichkeit, die Abläufe und Strukturen der Schule mitzugestalten. In ihren Erzählungen erscheinen die Schule und das Schulsystem als Institutionen, die nach einer eigenen, für den Außenstehenden selten nachvollziehbaren und nicht immer widerspruchsfreien Logik funktionieren. Durch das langjährige Engagement bekommen beide Elternteile einen tieferen Einblick in diese Logik und erwerben ausdifferenzierte Kenntnisse über die Strukturen der Schule als Organisation. Dazu gehört auch der persönliche Kontakt mit Lehrerinnen und Lehrern. An seinen Tätigkeiten in der Schule schätzt Herr *Özdemir* unter anderem, dass er dadurch viele Lehrer/innen kennengelernt habe, „auch so von Mentalität her und wie die reagieren oder wie die drauf sind und so“. Denn um ihre hohen Bildungsaspirationen zu realisieren, ist es der Darstellung der *Özdemirs* nach wichtig, Feinheiten und ungeschriebene Regeln in der Kommunikation mit der Schule zu beherrschen. Dies betrifft insbesondere ihren Umgang mit den Empfehlungen der Lehrkräfte in der Klasse 4, den Frau *Özdemir* als einen „Kampf“ beschreibt:

„Ja, ich hab mein erste Sohn, ich hab gemerkt, *Aytaç*, er ist, er kann, er schafft, aber Lehrer hat gesagt: Nee, fürs Gymnasium er ist bisschen langsam und so weiter. Und mein zweiter Sohn war auch und beide wir haben Gesamtschule geschickt, wegen Lehrer. Und hinterher habe ich gesehen, wir haben Fehler gemacht. Und er [*Ömer*, dritter Sohn] war auch ganz gute Noten immer und ja, Lehrer wollte wieder nicht hinschicken. Ich hab gesagt: Nein. Dieses Mal muss er hin. ...Ich hab gesagt: Nein, er muss Gymnasium. Schöne äh, wie heißt das? ...Zeugnis und warum, habe ich gedacht: Warum Gesamtschule? Und habe ich gemerkt und er schafft und wirklich er hat geschafft. Ne? Und meine Tochter war auch immer, warum weiß ich nicht, Gesamtschule sagt immer, ja unsere Schüler bleibt hier⁶, Und für sie auch habe ich gekämpft. Habe ich gesagt: Ja, sie kann auch schaffen. Und da hab ich angemeldet“

Frau *Özdemir* beklagt eine aus ihrer Sicht gängige Praxis der Schule, den Übergang in die Gesamtschule zu empfehlen, selbst wenn die Kinder als fähig für das Gymnasium empfunden werden. An einer anderen Stelle zeigt sich Frau *Özdemir* verwundert darüber, dass in der Gesamtschule so viele Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund seien und im Gymnasium so wenige. Sie erinnert die Abschlussfeier ihres jüngsten Sohnes am Gymnasium wie folgt:

„Echt, habe ich komisches Gefühl gehabt, weil da ist fast sechzig siebzig Prozent türkische Leute wohnt – und ein einziger Türke Abitur gemacht, ...beim Gymnasium. Oberstufe doch, aber Gesamtschule. Aber beim Gymnasium ein einziger. ...Ich hab gedacht, das kommt von Kinder? Oder kommt ...von Eltern, oder von Jugendliche oder? Ich weiß es nicht, deswegen wirklich habe ich auch Tränen bekommen. ...Das war auch schöne Gefühl und bisschen traurige Gefühl, weil einziger Türke da“.

6 Lernprozesse

Deutlich wird in der eben zitierten Passage, dass Frau *Özdemir* tief emotional in die Schulkarriere der Kinder involviert ist. Sie zeigt auch, dass das Abitur ihres Sohnes für sie keine Selbstverständlichkeit ist. Die Schilderung ihres „Kampfes“ um die Gymnasialempfehlung ihrer Kinder weist zudem auf einen *Lernprozess* hin: Erst beim dritten Sohn war sich Frau *Özdemir* sicher, dass das Gymnasium besser für ihn sei als die Gesamtschule und habe sich entsprechend durchsetzen können. Spuren von vergleichbaren Lernprozesse sind in allen Interviews mit den *Özdemirs* zu finden, sodass man eher von kollektiven Lernprozessen sprechen kann, die von der ganzen Familie durchgemacht werden. Dieser Lernprozess betrifft nicht etwa den Unterschied zwischen den verschiedenen Schulformen oder die durch Schulgesetze und Regelungen festgelegte Bedeutung der Grundschulempfehlung, sondern vielmehr deren versteckte Funktion: Was die *Özdemirs* berichten gelernt zu haben, ist unter anderen, dass die Grundschulempfehlung nicht allein aus einer Diagnose kognitiver Fähigkeiten hervorgeht, sondern dass sie auch institutionelle Interessen verfolgt, etwa um einen bestimmten Schülerbestand zu halten. Dieser Lernprozess wirkt sich auf die Bildungslaufbahnen der jüngeren Kinder aus, die dadurch deutlich geradliniger verlaufen. *Aytaç* selbst stellt seine umwegreiche Bildungskarriere als eine Voraussetzung dafür dar: „sie [meine Eltern] wussten, was man falsch machen konnte – durch mich“. Der Vergleich der Erzählungen von *Aytaç* und seinem jüngeren Bruder *Ömer* verweist auf weitere Dimensionen dieses Lernprozesses. *Ömer* sagt, dass sein „Traumberuf“ im Bereich des Wirtschaftsrechts wäre. Doch er wählt diesen Schwerpunkt in seinem Studium nicht, denn er sei sehr schwierig und einige Fächer wären auf Englisch, wo er sich nicht kom-

petent genug fühlte. *Aytaç* hingegen hatte – nach eigener und seines Vaters Rechnung – vier Jahre „verloren“, weil er dachte, Englisch lernen zu müssen, um seinen „Kindheitstraum“ realisieren zu können. Beide Brüder zeigen eine ungewöhnliche Zielstrebigkeit. Sie ist bei *Aytaç* in gewisser Hinsicht ambivalent, da sie ihn streckenweise von seinem Ziel entfernt. *Ömers* Zielstrebigkeit ist hingegen pragmatischer, er ist bereit dazu, Ziele zu modifizieren, sobald der Weg zu lang zu werden droht. Dieser Habitus kann auch als ein Ergebnis des Lernprozesses angesehen werden, den die Familie *Özdemir* mit den sukzessiven Bildungskarrieren der Kinder durchgemacht hat.

7 Bildungsaufstieg als Familienunterfangen

Die Intensität, mit der sich Frau *Özdemir* und ihr Mann für die Schulkarrieren ihrer Kinder einsetzen, so wie die aus anderen Stellen der Interviews hervorgehende Art und Weise, in der sich die Geschwister gegenseitig helfen, lassen deren Bildungsaufstieg als ein Familienunterfangen erscheinen. Herr *Özdemir* bezeichnet zwar die Bildungskarriere von *Aytaç* als eine „Meisterleistung“, seine Umwege jedoch als einen Verlust:

„wie gesagt, er hat vier Jahre umsonst zur Schule gegangen. Ich war sehr sauer, ...diese vier Jahre waren verschenkt, ...Wenn man denkt äh, wie viel Geld, wenn man fertig studiert hat in diese vier Jahre, er hätte ja vier Jahre früher mit alles fertig und als Ingenieur wie viel er in vier Jahre verdienen könnte. Das ist unsere Verlust, das muss man so rechnen“

Stets erscheint in den Interviews mit der Familie *Özdemir* ein „Wir“ als das grammatikalische Subjekt von Handlungen und Entscheidungen, die den Familienbetrieb oder den Bildungsweg der Kinder betreffen. „Wir“ sind hier aber diejenigen, die Verluste erleiden müssen, weil „er“ umsonst zur Schule gegangen sei. Dies zeigt die Kehrseite der hohen Bildungsaspirationen. Ist der Bildungsaufstieg ein Projekt der Familie, so bedeutet dies, dass der Bildungserfolg nicht allein für sich selbst, sondern auch stellvertretend für die Familie errungen werden soll (vgl. *King* u.a. 2011).

8 Diskussion

Das obige Zitat von Herrn *Özdemir* könnte die Deutung unterstützen, dass Bildungsentscheidungen auf Kosten-Nutzen-Rechnungen beruhen. Die hier durchgeführte Analyse zeigt aber, dass sie Teil von biografischen Entwürfen sind, die intergenerational weitergegeben werden. Wie diese Weitergabe geschieht, gerät erst in den Blick, wenn sowohl die Bildungsverläufe der Kinder als auch die Migrationsgeschichte und die Biografien der Eltern in die Analyse einbezogen werden. In diesem Fall sind die hohen Bildungsaspirationen bereits in der bildungsmotivierten Migration des Vaters angelegt. Die Art, wie sich die Geschichten von Vater und Sohn spiegeln, sowie das gemeinsame Narrativ, mit dem die Bildungsverläufe in der Familie gedeutet werden, weisen auf die Erzählung als ein Mittel hin, Erfahrungen zu teilen, Aspirationen weiterzugeben und Strategien für deren gemeinsame Realisierung zu entwickeln. Erst aus den damit verbundenen Lernprozessen entstehen die Ressourcen, die den Bildungsaufstieg fördern. *Aytaç* und seine Geschwister profitieren von ungewöhnlichen kulturellen und sozialen Ressourcen, die mit dem Beruf und dem Werdegang des Vaters zusammenhängen. Um so bemerkenswerter erscheint, dass *Aytaç*

Bildungskarriere nur über viele Umwege gelingt. Sie verdeutlicht die soziale Selektivität des mehrgliedrigen Schulsystems. Aufgrund der ungenügenden Leistungen in Englisch muss er erst eine mehrjährige Ausbildung absolvieren, bevor er für die gymnasiale Oberstufe zugelassen wird, die ihn nach zwei weiteren Jahren zum Fachabitur führt, das ihm wiederum den Zugang zum Informatikstudium eröffnen kann. Die fachliche Unterstützung seines Vaters hilft ihm wohl wenig. Viel wichtiger sind die Kenntnisse über die verborgene Logik der Bildungsinstitutionen, die sich seine Eltern nach und nach aneignen. *Bittlingmayer* und *Bauer* (2007) haben dieser Art von institutionenbezogenem Wissen eine bedeutendere Rolle für den Bildungserfolg zugesprochen, als den Bildungsaspirationen der Eltern oder anderen Ressourcen. Es handelt sich um Handlungskompetenzen, die nicht nur ungleich verteilt, sondern, wie der Fall der *Özdemirs* zeigt, auch schwer zu erwerben sind. Sie sind nach der Darstellung der *Özdemirs* aber notwendig, um gegen undurchsichtige Beurteilungs- und Zuweisungspraktiken sowie gegen ethnische Segregation und institutionelle Diskriminierung (vgl. *Gomolla/Radtke*, 2009) zu bestehen. Dies bedeutet, dass der Bildungsaufstieg Lernprozesse von Kindern und Eltern voraussetzt. Der Vergleich zwischen den Erzählungen von *Aytaç* und seinem jüngeren Bruder zeigt, dass sich diese Lernprozesse auch auf den Habitus der Kinder auswirken. In diesem Fall geht es nicht um die Anpassung an ein privilegiertes Milieu, sondern um die Aneignung von Dispositionen im Umgang mit Bildungseinrichtungen und eigenen Bildungszielen. Die Wertung dieser Lernprozesse als *Bildungsprozesse* bedarf einer Diskussion über den Begriff der „Bildung“, die an dieser Stelle nicht durchgeführt werden kann (vgl. *El-Mafaalani* 2012; *Koller* 2012; *Carnicer* 2017).

Anmerkungen

- 1 Für Kritik aus der Anthropologie siehe auch *Sahlins* (1972); aus der experimentellen Psychologie *Kahneman* (2003).
- 2 Das ergibt sich nicht nur aus *Bourdieu*s Konzeption. Bereits Pioniere der Forschung zur sozialen Mobilität haben auf die psychosozialen Folgen von Auf- und Abstiegsprozessen hingewiesen (*Berger* 2013, S. 733)
- 3 Alle Namen wurden geändert.
- 4 Die Studie wurde von *Vera King* und *Hans-Christoph Koller* geleitet. Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen waren *Janina Zölch* und *Javier A. Carnicer* (vgl. *Zölch* u.a. 2009, 2012; *Koller* u.a. 2010; *King/Zölch/Carnicer* 2011; *Carnicer* 2017).
- 5 Für eine ausführliche Analyse, die die biografische Reflexivität und die Gestalt und Struktur der einzelnen Erzählungen berücksichtigt, siehe *Carnicer* (2017).
- 6 Die Grund- und die Gesamtschule wurden als ein Verbund unter einer Schulleitung geführt.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung* (2018): Bildung in Deutschland 2018: ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. – Bielefeld.
- Becker, B.* (2010): Bildungsaspirationen von Migranten. Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse. Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. – Mannheim.
- Becker, R./Lauterbach, W.* (2010): Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: *Becker, R./Lauterbach, W.* (Hrsg): Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4. Auflage. – Wiesbaden, S. 11-49.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-91173-1_1

- Berger, P. A. (2013): Soziale Mobilität. In: *Mau, S./Schöneck, N. M.* (Hrsg.): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. – Wiesbaden, 3. Auflage, S. 730-744.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-18929-1_50
- Bittlingmayer, U. H./Bauer, U. (2007): Aspirationen ohne Konsequenzen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27, 2, S. 160-180.
- Boudon, R. (1974): *Education, Opportunity, and Social Inequality*. – New York.
- Bourdieu, P. (1992): Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In: *Steinrück, M.* (Hrsg.): *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. – Hamburg, S. 49-79.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_15
- Bourdieu, P. (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. – Frankfurt a. M.
- Bourdieu, P. (1998): Das ökonomische Feld. In: *Der Einzige und sein Eigenheim*. – Hamburg, S. 162-203.
- Bourdieu, P./Wacquant, L. J. D. (1996): *Reflexive Anthropologie*. – Frankfurt a. M.
- Carnicer, J. A. (2017): Bildungsaufstiege mit Migrationshintergrund: Eine biografische Studie mit Eltern und Söhnen türkischer Herkunft. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15832-3>
- Delcroix, C. (2000): The transmission of life stories from ethnic minority fathers to their children. A personal resource to promote social integration. In: *Arber, S./Attias-Sonfut, C.* (Hrsg.): *The myth of generational conflict. The family and state in ageing societies*. – London/New York, S. 174-189.
<https://doi.org/10.4324/9780203020784>
- El-Mafaalani, A. (2012): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus: Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. – Wiesbaden.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-19320-5_9
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. – Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7_4
- Juhász, A./Mey, E. (2003): Die zweite Generation: Etablierte oder Außenseiter? Biographien von Jugendlichen ausländischer Herkunft. – Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80497-6_3
- Kahneman, D. (2003): A Psychological Perspective on Economics. *American Economic Review*, 93, 2, S. 162-168.
- Kao, G./Tienda, M. (1995): Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth. *Social Science Quarterly*, 76, 1, S. 1-19.
- Kaya, D. (2011): Die neuen Bildungsaufsteigerinnen. Aufstiegsorientierte Postmigrantinnen in der Einwanderungsgesellschaft. – Marburg.
- King, V./Koller, H.-C. (2018): Intergenerationale rekonstruktive Bildungsforschung. In: *Heinrich, M./Wernet, A.* (Hrsg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung: Zugänge und Methoden*. – Wiesbaden, S. 95-107. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2_7
- King, V./Koller, H.-C./Zölch, J./Carnicer, J. (2011): Bildungserfolg und adoleszente Ablösung bei Söhnen aus türkischen Migrantenfamilien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, S. 581-601.
<https://doi.org/10.1007/s11618-011-0242-z>
- Koller, H.-C. (2012): Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. *Pädagogik*. – Stuttgart. <https://doi.org/10.1163/25890581-088-04-90000013>
- Koller, H.-C./Carnicer, J./King, V./Subow, E./Zölch, J. (2010): Educational Development and Detachment Processes of Male Adolescents from Immigrant Families. *Journal of Identity and Migration Studies*, 4, 2, S. 44-60.
- Kracke, N./Buck, D./Middendorff, E. (2018): Beteiligung an Hochschulbildung. Chancen(un)gleichheit in Deutschland. – Hannover.
- Kristen, C. (1999): Bildungsvscheidungen und Bildungsungleichheit – ein Überblick über den Forschungsstand. – Mannheim.
- Kristen, C./Dollmann, J. (2009): Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. In: *Baumert, J./Maaz, K./Trautwein, U.* (Hrsg.): *Bildungsvscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft*, 12, S. 205-229.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-92216-4_9
- Lange-Vester, A./Sander, T. (2016): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium – Zur Einführung. In: *Lange-Vester, A./Sander, T.* (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium*. – Weinheim, S. 7-24. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19947-4>

- Miethe, I.* (2019): Fremdheit als grundlegendes Erleben von Bildungsaufsteiger/-innen im Hochschulsystem? *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 39, 3, S. 296-311.
- Miethe, I./Dierckx, H.* (2014): Was ist eine Bildungsentscheidung? Theoretische und empirische Betrachtungen aus einer biografischen Perspektive. In: *Miethe, I./Ecarius, J./Tervooren, A.* (Hrsg.): *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung.* – Opladen, S. 19-37. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzv0q.4>
- Oevermann, U.* (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: *Kraimer, K.* (Hrsg.): *Die Fallrekonstruktion.* – Frankfurt a.M., S. 58-153.
- Ofner, U. S.* (2003): Akademikerinnen türkischer Herkunft. Narrative Interviews mit Töchtern aus zugewanderten Familien. – Berlin.
- Raiser, U.* (2007): Erfolgreiche Migranten im deutschen Bildungssystem – es gibt sie doch. Lebensläufe von Bildungsaufsteigern türkischer und griechischer Herkunft. – Berlin.
- Sahlins, M.* (1972): *Stone Age Economics.* – Chicago.
- Santelli, E.* (2013): Upward Social Mobility Among Franco-Algerians. The Role of Family Transmission. *Swiss Journal of Sociology*, 39, 3, S. 551-573.
- Schittenhelm, K.* (2011): Overcoming Barriers. Career Trajectories of Highly Skilled Members of the German Second Generation. In: *Wingens, M./Windzio, M./de Valk, H./Aybek, C.* (Hrsg.): *A Life-Course Perspective on Migration and Integration.* – Dordrecht, S. 101-119. https://doi.org/10.1007/978-94-007-1545-5_5
- Schittenhelm, K.* (2018): Heterogen und ungleich. In: *Lange, A./Reiter, H./Schutter, S./Steiner, C.* (Hrsg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie.* – Wiesbaden, S. 449-461. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04207-3_33
- Schmitt, L.* (2010): Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium. – Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92193-8_5
- Schneider, J./Lang, C.* (2014): Social Mobility, Habitus and Identity Formation in the Turkish-German Second Generation. *New Diversities*, 16, 1, S. 89-105.
- Stoké, V.* (2010): Der Beitrag der Theorie rationaler Entscheidung zur Erklärung von Bildungsungleichheit. In: *Quenzel, G./Hurrelmann, K.* (Hrsg.): *Bildungsverlierer: Neue Ungleichheiten.* – Wiesbaden, S. 73-94. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92576-9_4
- Tepecik, E.* (2011): Bildungserfolge mit Migrationshintergrund. Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft. – Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92574-5_2
- Vallet, L.-A.* (2007): What can we do to improve the education of children from disadvantaged backgrounds? In: *Sorondo, M. S./Léna, P./Malinvaud, E.* (Hrsg.): *Globalization and Education: Proceedings of the Joint Working Group, The Pontifical Academy of Social Sciences* – Berlin, S. 127-155. <https://doi.org/10.1515/9783110191134.127>
- Zölch, J./King, V./Koller, H.-C./Carnicer, J.* (2012): Männlichkeitsentwürfe und adoleszente Ablösungsmuster bei Söhnen aus türkischen Migrantenfamilien. Ausgewählte Ergebnisse einer intergenerationalen Studie. In: *Bereswill, M./Rieker, P./Schnitzer, A.* (Hrsg.): *Migration und Geschlecht: Theoretische Annäherungen und empirische Befunde.* – Weinheim, S. 17-39. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0242-z>
- Zölch, J./King, V./Koller, H.-C./Carnicer, J./Subow, E.* (2009): Bildungsaufstieg als Migrationsprojekt. Fallstudie aus einem Forschungsprojekt zu Bildungskarrieren und adoleszenten Ablösungsprozessen bei männlichen Jugendlichen aus türkischen Migrantenfamilien. In: *King, V./Koller, H.-C.* (Hrsg.): *Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund.* – Wiesbaden, S. 67-84. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91459-6_4