

Die biografische Bedeutung einer außerschulischen Bildungsförderung im Kontext eines Fußballvereins für sozial benachteiligte Jugendliche mit Migrationsgeschichte

Heinz-Hermann Krüger, Helena Heimbürge, Johanna Schultheiß, Christoph Berse

Zusammenfassung

In diesem Artikel werden zentrale Ergebnisse einer jugendbiografischen Studie vorgestellt, die die Bildungsverläufe von benachteiligten Jugendlichen mit Migrationsgeschichte auf dem Weg zum Abitur insbesondere unter der Frage untersucht hat, welche biografische Bedeutung eine außerschulische Bildungsförderung im Kontext eines Fußballvereins für deren Bildungskarrieren hat. Nach der Skizzierung der Forschungsansätze und -resultate zu diesem Themengebiet aus der Jugend-, Migrations- und Bildungsforschung werden zunächst die Ziele und das Untersuchungsdesign der durchgeführten qualitativen Studie dargestellt. Anschließend wird an zwei maximal kontrastiven Fällen verdeutlicht, welche ganz unterschiedliche Bedeutung dieses außerschulische Bildungsprojekt für die Bildungsbiografien der beteiligten Jugendlichen haben kann. Ausgehend von diesen Eckfällen wird dann die auf der Basis aller Fallrekonstruktionen herausgearbeitete sinngenetische Typologie skizziert. Abschließend werden die Ergebnisse der jugendbiografischen Studie auf aktuelle Forschungsdiskurse zur Wirkung außerschulischer Nachhilfeprogramme, zu Biografien von Bildungsaufsteiger*innen aus migrantischen Milieus und zur Bildungsarbeit von Fußballvereinen rückbezogen.

Schlagwörter: Bildungsbiografien, Jugendliche mit Migrationsgeschichte, außerschulische Bildungsförderung, Kooperation zwischen Fußballvereinen und Schule

The biographical significance of extracurricular educational support as part of a football club for disadvantaged immigrant youth

Abstract

This article presents the central results of a youth biographical study that examined the educational trajectories of disadvantaged young people with a migratory background on their way to the Abitur (final secondary school examination), particularly with regard to the question of what biographical significance extracurricular educational support in the context of a football club has for their educational careers. After outlining the research approaches and results on this topic from research on youth, migration and education, the aims and research design of the qualitative study conducted are presented. Subsequently, two contrasting cases are used to illustrate the very different significance that this extracurricular educational project can have for the educational biographies of the young people involved. Starting from these key cases, the typology of biographical meaning that was elaborated on the basis of all the case reconstructions is then outlined. Finally, the results of the youth biographical study are related to the research discourses on the effect of extracurricular tutoring programs, on the biographies of young people from migrant milieus who are climbing the educational ladder and on the educational work of football clubs.

Keywords: Educational biographies, immigrant youth, extracurricular educational support, cooperation between football clubs and schools

In diesem Beitrag werden die Bildungsbiografien von sozial benachteiligten Jugendlichen mit Migrationsgeschichte aus einem Stadtteilgymnasium auf dem Weg zum Abitur insbesondere unter der Perspektive untersucht, welchen Stellenwert eine außerschulische Bildungsförderung für deren Bildungsverläufe hat. Diese außerschulische Bildungsförderung findet im Lernort des Modellprojekts „Bessermacher“ statt, der im Kontext des Trainingsgeländes eines Fußballvereins, genauer gesagt des Traditionsvereins Rot-Weiss-Essen, angesiedelt ist. Das Interessante an diesem Projekt ist, dass nicht nur kostenlose Nachhilfe als Ergänzung zur formalen schulischen Bildung angeboten wird, sondern darüber hinaus auch non-formale und informelle Bildungsangebote für die beteiligten Jugendlichen organisiert werden. Das Projekt basiert auf der Kooperation der sozialen Initiative des Fußballvereins mit einem nahegelegenen Gymnasium und hatte zum Ziel etwa zehn Jugendliche mit Migrationsgeschichte aus sozial benachteiligten Familien fast vier Jahre lang von der neunten bis zur zwölften Klasse mittels außerschulischer Bildungsangebote zu unterstützen.

Während wir die institutionellen Bedingungen sowie das Kooperationsverhältnis zwischen den außerschulischen und schulischen Pädagog*innen bereits in einem anderen Beitrag dargestellt haben (Krüger et al., 2022), richten wir im Folgenden den Blick auf eine jugendbiografische Analyse, d. h. wir untersuchen, wie sich die Bildungsbiografien der am Projekt beteiligten Jugendlichen konkret ausgestaltet haben und welchen biografischen Stellenwert dieser außerschulische Bildungsort auch im Vergleich und in Relation zu anderen Sozialisationsinstanzen für diese Jugendlichen hat.

1 Stand der Forschung

Aufgrund des jugendbiografischen Fokus dieses Beitrages können wir bei unseren Analysen vor allem an vier Forschungslinien anknüpfen. Erstens sind dies insbesondere qualitative Studien zu Bildungsbiografien von Bildungsaufsteiger*innen mit Migrationsgeschichte, die seit Beginn des 21. Jahrhunderts verstärkt durchgeführt worden sind. Einige dieser Studien beschäftigen sich jedoch nicht mit den Prozessen und Bedingungen von Bildungsverläufen und erfolgreichen Bildungsaufstiegen, sondern rücken eher Fragen der bikulturellen Identität (Badawia, 2002) oder die Auswirkungen und Einflüsse von Ethnizität und Raum (Pott, 2002) bzw. von Diskriminierungsprozessen auf die Subjektivierungsprozesse von Bildungsaufsteiger*innen aus migrantischen Milieus ins Zentrum (Rose, 2012). Zudem werden in diesen Untersuchungen wie auch in den meisten Studien zu Bildungsbiografien von erfolgreichen Migrant*innen nicht Jugendliche im Schulalter, sondern eher jüngere oder ältere Erwachsene, in der Regel Studierende oder berufstätige Akademiker*innen, dazu zumeist nur mit türkischer Migrationsgeschichte, befragt (Hummrich, 2009; Tepecik, 2011; El-Mafaalani, 2012). Lediglich in der qualitativen Studie von King und Koller (2015) steht die Analyse der Bildungsverläufe von erfolgreichen männlichen türkischen Jugendlichen und deren Familien im Mittelpunkt. Dabei gehen die Autor*in-

nen von der theoretischen Prämisse aus, dass türkische Jugendliche in der Adoleszenz mit einer doppelten Transformationsanforderung konfrontiert sind, weil es sowohl um eine mit der Migration selbst verbundene Transformation als auch um den Übergang vom Kind zum Erwachsenensein geht, der von den Heranwachsenden und ihren Eltern gestaltet und bewältigt werden muss (King & Koller, 2015, S. 111).

Ähnlich wie in dieser Jugend- und Familienstudie wird auch in den meisten biografischen Untersuchungen der Schwerpunkt auf die Beantwortung der Frage gelegt, welchen Einfluss die Familie auf eine erfolgreiche Bildungskarriere von migrantischen Bildungsaufsteiger*innen hat. Dabei stimmen die meisten Untersuchungen in der Diagnose überein, dass die Eltern von Bildungsaufsteiger*innen mit Migrationsgeschichte hohe Bildungsambitionen und die Hoffnung haben, dass ihre Kinder mit dem Bildungsaufstieg die Mühen der Migration kompensieren (z. B. El-Mafaalani, 2012; King & Koller, 2015), auch wenn ein Teil von ihnen nur geringe Kenntnisse vom deutschen Bildungssystem hat und oft Geschwister oder andere Verwandte die Rolle als Vorbilder für den Bildungsaufstieg übernehmen (Tepecik, 2011, S. 204). Einige Hinweise geben die vorliegenden biografischen Studien zur Bedeutung der Schule, die sich aus der Sicht der befragten Bildungsaufsteiger*innen im Spannungsfeld zwischen vielfältigen Diskriminierungserfahrungen, aber auch erfahrenen Unterstützungen durch einzelne Lehrer*innen oder Schulleitungen bewegt (im Überblick Soremski, 2019). Die Rolle von Peers oder von außerschulischen Bildungsinstitutionen wird hingegen in den meisten Studien nicht systematisch berücksichtigt. Eine Ausnahme stellt in dieser Hinsicht die biografische Untersuchung von Tepecik (2011, S. 296–298) zu bildungserfolgreichen Studierenden mit türkischer Migrationsgeschichte dar, die aufzeigt, dass von 15 untersuchten Fällen bei zweien die Freundinnen aus dem Migrationskontext eine zentrale Unterstützungsinstanz für den Bildungsaufstieg sind, während außerschulische Institutionen wie Vereine, Jugendzentren oder Nachhilfeeinrichtungen dabei insgesamt nur eine geringe Bedeutung haben.

Ein zweiter Forschungsstrang, an dem wir anknüpfen können, sind Studien, die sich vor allem im vergangenen Jahrzehnt mit Bildungsprozessen in außerschulischen Kontexten beschäftigt haben (im Überblick Grunert, 2015; Krüger, 2016; Thole & Züchner, 2022). In quantitativen und insbesondere qualitativen Untersuchungen ist hier herausgearbeitet worden, dass Jugendliche im Rahmen von Bildungs- und Lernprozessen an non-formalen Bildungsorten, wie Vereinen, Verbänden oder Jugendtreffs, zusätzliche personale und soziale Kompetenzen außerhalb der Schule erwerben. Dabei gibt es in einigen Studien zugleich Hinweise darauf, dass auch beim außerschulischen Bildungserwerb bestehende familiäre und schulische Ungleichheiten weiter fortgeschrieben werden (im Überblick Krüger, 2016). Selten wird in der bisherigen Forschung das Wechselverhältnis zwischen schulischen und außerschulischen Bildungsprozessen aus beiden Perspektiven und im Zusammenhang untersucht. Eine Studie, die genau dieses Interdependenzverhältnis zwischen schulischen Bildungsbiografien und außerschulischen Peerbeziehungen ins Zentrum rückt, ist die qualitative Längsschnittuntersuchung von Krüger, Deinert und Zschach (2012). In dieser Studie wird nicht nur aufgezeigt, dass außerschulische Peerbeziehungen und -orientierungen entweder eine Unterstützungsfunktion oder auch ein Risikopotential für schulische Bildungsverläufe haben können. Vielmehr wird am Beispiel einer erfolgreichen weiblichen Jugendlichen mit türkischer Migrationsgeschichte gleichfalls verdeutlicht, dass die Freundschaftsbeziehungen mit Mädchen

aus dem Migrationsmilieu eine unterstützende Funktion beim erfolgreichen Übergang von der Hauptschule in die Oberstufe einer weiterführenden Schule haben können (Krüger et al., 2015, S. 178; auch Schneider, 2018). Qualitative Studien zum Bildungserwerb in außerschulischen Nachhilfeeinrichtungen liegen bislang hingegen nicht vor.

Dennoch können wir uns drittens zumindest auf die Ergebnisse von einigen quantitativen Studien zur Nutzung und Wirkung von außerschulischen Nachhilfeangeboten beziehen. Die bisher vorliegenden Untersuchungen zeigen, dass je nach Studie zwischen 15 und 20 Prozent der Kinder und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter an zu drei Vierteln von den Eltern finanzierten außerschulischen Nachhilfeprogrammen mit zumeist ein oder zwei Stunden pro Woche teilnehmen (Klemm & Hollenbach-Biele, 2016, S. 22; Jürgens, 2020, S. 741). Diese zusätzliche Lernunterstützung wird vor allem von Schüler*innen, die ein Gymnasium besuchen, nachgefragt und eher von Eltern mit höherem sozioökonomischem Status finanziert. Die Teilnahme an Nachhilfeangeboten steht jedoch in keinem eindeutigen positiven Zusammenhang mit der Verbesserung schulischer Leistungen in Form von Noten. So belegen auch die großen nationalen Schulleistungsuntersuchungen wie PISA und IGLU keine eindeutigen positiven Auswirkungen der Inanspruchnahme von Nachhilfe auf schulische Leistungsindikatoren sowie die Kompetenzentwicklung von Kindern und Jugendlichen (Klemm & Hollenbach-Biele, 2016, S. 15). Was in diesem Forschungsfeld zudem völlig fehlt, sind qualitative Studien, die sich mit den Wirkungen einer langfristig angelegten Nachhilfeförderung beschäftigen.

Viertens können wir uns auf Studien zur schulischen und sportlichen Förderung von Schüler*innen an Eliteschulen des Sports bzw. des Fußballs beziehen, die das Zusammenspiel von schulischer und sportlicher Unterstützung von Hochleistungssportler*innen aus der biografischen Perspektive von Jugendlichen analysiert haben (Krüger et al., 2017; Richartz, 2000). Eine zusätzliche außerschulische Bildungsförderung für sozial benachteiligte Jugendliche im Kontext eines Fußballvereins und deren biografische Relevanz wurde bislang jedoch auch in diesen sportsoziologischen und sportpsychologischen Untersuchungen noch nicht in den Blick genommen.

Genau an diesen vorab skizzierten Forschungslinien und deren Forschungsdefiziten setzt unsere jugendbiografische Studie an.

2 Zwischen umfassender Bildungsaneignung und eher instrumentell genutzter Lernunterstützung – zur biografischen Relevanz eines außerschulischen Bildungsorts

2.1 Ziele und methodische Anlage der qualitativen Studie

Wie einleitend bereits angedeutet, zielt das Modellprojekt „Bessermacher“, das in Kooperation zwischen den Essener Chancen, einer sozialen Initiative des Fußballvereins Rot-Weiss-Essen, und einem Gymnasium im Essener Norden seit Herbst 2018 durchgeführt und von der Evonik-Stiftung finanziert wird, darauf ab, mindestens zehn Jugendliche mit Migrationsgeschichte aus sozial benachteiligten Familien von der neunten Klasse bis zum bestmöglichen Schulabschluss, möglichst das Abitur, vier Jahre lang auf ihrem schulischen

Bildungsweg zu unterstützen. Dabei geht das Projekt über klassische Nachhilfeprogramme hinaus, da es neben formellen schulischen Lernhilfen auch non-formale und informelle Bildungsangebote (z. B. Sport, Wissensspiele, Exkursionen, gemeinsames Mittagessen) mit umfasst. In unserer seit dem Frühjahr 2021 realisierten qualitativen Studie haben wir zum einen auf der Basis von Expert*innen-Interviews mit den am Projekt beteiligten außerschulischen und schulischen Pädagog*innen versucht, die institutionellen Rahmenbedingungen sowie die Kooperationsbezüge zwischen zwei unterschiedlichen Bildungsorten in der außerschulischen Bildung und der Schule herauszuarbeiten (zu den Ergebnissen Krüger et al., 2022). Zum anderen haben wir qualitative Interviews mit den am Projekt beteiligten Jugendlichen sowie mit zwei Abbrecher*innen mit dem Ziel durchgeführt, deren Bildungsverläufe sowie insbesondere die biografische Bedeutung der außerschulischen Bildungsförderung für deren Bildungskarrieren zu rekonstruieren.

Von den 17 Jugendlichen, die seit 2018 kontinuierlich oder zeitweise gefördert wurden, haben wir zwölf für die Durchführung der qualitativen Interviews ausgewählt. Dazu gehörten alle zehn Jugendlichen, die im vierten Förderjahr noch dabei waren, sowie zwei Jugendliche, die aus unterschiedlichen Gründen die zusätzliche Bildungsförderung abgebrochen hatten. Mit diesen zwölf Jugendlichen wurden im Herbst 2021, also in deren letztem Schuljahr, narrative Interviews mit einem thematisch strukturiertem Nachfrage teil zu ihren biografischen Verläufen, zu ihren spezifischen Lernbedingungen in Schule und außerschulischer Bildung, zur Bedeutung der Lehrkräfte sowie zur Familie und den Peers als Unterstützungsinstanzen realisiert. Zudem wurden die soziodemografischen Hintergrunddaten von allen Jugendlichen mit einem Kurzfragebogen erhoben, dessen Auswertungen deutlich machten, dass fast alle Jugendliche aus Familien mit eher geringem sozioökonomischen Status kamen und die meisten von ihnen zwar in Deutschland geboren sind, ihre Eltern jedoch aus einem breitem Spektrum von Herkunftsländern (z. B. Russland, Afghanistan, Sri Lanka, Marokko, Ägypten, Türkei) nach Deutschland eingewandert sind.

Bei der Auswertung der qualitativen Interviews stützen wir uns auf das Konzept der Dokumentarischen Methode, wie es insbesondere von Nohl (2006) oder auch von Krüger et al. (2019) für die Analyse narrativer Interviewtexte weiterentwickelt worden ist, indem Verfahrensschritte der Dokumentarischen Methode mit Aspekten des narrationsstrukturellen Verfahrens von Schütze (2016) verbunden werden. Das heißt es wird in einem zweistufigen Auswertungsverfahren zunächst auf der Ebene der formulierenden Interpretation der thematische Verlauf des Interviews nachgezeichnet. Anschließend werden auf der Ebene der reflektierenden Interpretation zum einen unter Berücksichtigung der formalen Textsortenanalyse die Prozesshaftigkeit des biografischen Verlaufs sowie signifikante Andere, die diesen Prozess beeinflussen, in den Blick genommen. Zum anderen wird auch im komparativen Vergleich zu anderen Fällen gefragt, welche biografische Bedeutung der Erfahrungsraum des außerschulischen Bildungsorts auch in Relation zu anderen Sozialisationsinstanzen wie der Familie, der Schule oder den Peers für die Bildungskarriere der beteiligten Jugendlichen und deren Orientierungen hat. Auf der Basis einer komparativen Analyse von zehn ausführlich ausgewerteten Fällen (acht, die kontinuierlich am Projekt beteiligt waren, sowie zwei Abbrecher*innen) haben wir dann abschließend eine sinngenetische Typologie zur biografischen Relevanz der außerschulischen Bildungsförderung für die Bildungskarrieren der von uns untersuchten Jugendlichen entwickelt.

Im Folgenden werden wir zunächst im Hinblick auf unsere Fragestellung nach der biografischen Bedeutung der außerschulischen Bildungsförderung für Jugendliche mit Migrationsgeschichte zwei maximal kontrastierende Fälle vorstellen und anschließend die herausgearbeitete Typologie skizzieren.

2.2 Zwei Fallporträts

„S'on love-bombing war das“ – Baran¹

Baran ist zum Zeitpunkt des Interviews 19 Jahre alt und besucht die zwölfte und somit letzte Klasse eines Essener Gymnasiums. Er ist in einer Großstadt in Norddeutschland geboren und im Alter von 15 Jahren zusammen mit seiner Mutter sowie seinem Bruder und seiner Schwester ins Ruhrgebiet gezogen, wo auch seine Tante und einige Cousinsin wohnen. Zu seinem Vater, der in Italien geboren ist und als Schmuckhändler arbeitet, hat er und die übrige Familie nur noch sporadisch Kontakt. Seine Mutter stammt aus Afghanistan, übt aufgrund gesundheitlicher Probleme keinen Beruf aus und ist aktuell Hausfrau. Zum erweiterten transnational lokalisierten Verwandtschaftsnetzwerk der Mutter gehören auch Familienmitglieder, die in verschiedenen anderen europäischen Ländern sowie in den USA leben. Diese sind teilweise beruflich erfolgreiche Akademiker*innen und fungieren für Baran als Vorbilder. Baran hat gegenwärtig eine feste Freundin, die er in der zehnten Klasse kennengelernt hat und die ihn auch schulisch unterstützt. Zudem hat er enge und kontinuierliche Peerbeziehungen zu zwei männlichen Jugendlichen aus der Schule und aus dem Kontext des Projekts „Bessermacher“, mit denen er seine Freizeit verbringt, Basketball spielt oder gemeinsam Musik hört. Im Frühsommer 2022 hat Baran mit guten bis befriedigenden Abschlussnoten das Abitur geschafft und will zukünftig ein Lehramtsstudium beginnen.²

Im Zentrum der ausführlichen biografischen Ersterzählung von Baran steht die narrativ breit ausgestaltete Darstellung der Höhe- und Tiefpunkte seiner bisherigen Schulbiografie. Während er in der Grundschule und am Gymnasium in der norddeutschen Großstadt und auch nach dem Wechsel an das Gymnasium in Essen zunächst noch ein Schüler war, „der überall eine Eins hatte“, kommt es bei ihm im Verlaufe des Besuchs der neunten Klasse zu einem schulischen Leistungseinbruch, der als Verlaufskurve dargestellt wird:

„aber dann äähm (.) hatt ich ne Freundin da (.) das hat mich halt irgendwie so aus der Bahn geworfen des war meine erste Freundin und dann äh (.) hats hab ich mit der Schule bisschen nachgelassen und äh bin dann plötzlich von Einsen auf Fünfen runter geflogen“ (Interview Baran, Teil 1, Z. 37ff.)

Begründet wird dieser schulische Leistungsabfall in Barans Argumentation zum einen mit dem Kennenlernen seiner ersten Freundin, zum anderen weist er an einer späteren Stelle des Interviews darauf hin, dass durch den Umzug und dem damit verbundenen Schulwechsel von einem Gymnasium mit neun auf eines mit nur noch acht Schuljahren auch ein

¹ Die Namen der befragten Jugendlichen wurden aus Gründen der Anonymisierung geändert.

² Die im Text im Folgenden dargestellten Studienwünsche sowie die erworbenen Bildungsabschlüsse der beteiligten Jugendlichen wurden von uns im Rahmen einer Gruppendiskussion im Frühsommer 2022 erhoben.

enormer Anstieg der schulischen Leistungsanforderungen einherging. In der Folge dieses schulischen Leistungseinbruchs muss Baran schließlich die neunte Klasse wiederholen, ein Ereignis, das er in seiner selbstreflexiven Einschätzung sehr emotional verhandelt: „ich war zwischen Himmel und Hölle [...] war voll am heulen [...] das war der Tiefpunkt“ (Interview Baran Teil 1, Z. 49ff.). Den Wendepunkt in Barans schulbiografischer Krise stellt dann die Reaktion seiner Mutter auf seinen schulischen Leistungsabfall sowie auf den Rat der Lehrenden dar, die Schule zu verlassen.

„meine Mutter war richtig traurig da meint sie so meinte sie so du bist doch eigentlich nich so dumm also du bist eigentlich gut in der Schule gewesen [...] das war dann halt so ein Moment der mich dann halt auch geprägt hat so man will ja nich seine Mutter halt äh weinen sehen oder tr- also traurig sehn //hmm// und dann bin ich halt komplett (.) au:s meim Tiefschlaf erwacht“ (Interview Baran, Teil 1, Z. 81ff.)

Ausgelöst durch diese in der Argumentation von Baran vorgetragene tiefe Betroffenheit setzt ein Wandlungsprozess ein, der in einen handlungsschematischen Verlauf mündet, bei dem schulische Anstrengungen in den Vordergrund rücken. Baran entwickelt einen Bildungshabitus des familiär auferlegten schulischen Strebens (Kramer & Helsper, 2011, S. 116), indem er nun versucht gute Noten in der Schule zu erzielen, auch um seiner Mutter für ihr Vertrauen etwas „zurückgeben“ zu können.

In dieser Phase seiner schulbiografischen Leistungswende bewirbt sich Baran dann auch erfolgreich bei dem außerschulischen Bildungsprojekt „Bessermacher“ und wird hierbei durch eine schulische Kontaktlehrerin als signifikante Andere unterstützt. Er bekommt dort passgenaue Lernhilfen, zunächst in seinem „Problemfach“ Englisch und später auch in anderen für das Abitur relevanten Fächern. Im Unterschied zu dem schon vorher von ihm besuchten Nachhilfeunterricht an einer Universität, bei dem nur „Trockenfutter“ auswendig gelernt werden sollte, steht für Baran das außerschulische Bildungsprojekt im positiven Gegenhorizont, da er nun auch „Spaß am Lernen“ bekommt. Er nutzt jedoch nicht nur die zusätzlichen schulischen Nachhilfeangebote, sondern er beschreibt das Projekt „Bessermacher“ als breiten Bildungsraum, in dem er sein Interesse am Sport im gemeinsamen Fußballspielen umsetzen kann oder sich mit seinem Freund Eman über religiöse Fragen, z. B. über Unterschiede zwischen dem muslimischen und dem christlichen Glauben oder die von Eman erlebte politische Verfolgung von Christen in Ägypten, unterhält. Zudem charakterisiert er das am Lernort angebotene Mittagessen als „Love-bombing“.

„so ich komm von der Schule ich hat Hunger da liegt Essen so was du willst so was du willst (.) so Croissants bis (.) bis belegte Brötchen so (.) so und nich nur Essen jetzt aber so (.) du wurdest so (.) herzlich so sag ich mal so wie son äh lovebombing war das“ (Interview Baran, Teil 1, Z. 439ff.)

Im Kontext der als herzlich und emotional anerkennend wahrgenommenen Atmosphäre am Lernort entwickelt Baran nicht nur peerähnliche Beziehungen zu den dort tätigen Lehrkräften, die weit über den formalen Rahmen des Lernens hinausreichen. Vielmehr bietet das außerschulische Bildungsprojekt für ihn auch einen erweiterten Peerraum, den er nicht nur gemeinsam mit seinem besten Freund Timur besucht, sondern in dem er auch neue Freunde wie vor allem Eman kennenlernt.

Versucht man die Frage nach der lebensgeschichtlichen Bedeutung des außerschulischen Bildungsprojekts für die schulbiografische Entwicklung Barans noch einmal zusammenfassend zu beantworten, so lässt sich erstens feststellen, dass die dort angebotene schulische Lernunterstützung genau passfähig zu seinem Bildungshabitus des familiär auferlegten moderaten schulischen Strebens ist und sie ihm den Erfahrungs- und Ermöglichungsraum für das erfolgreiche Bestehen des Abiturs bietet. Zweitens ist das Projekt für ihn aber auch ein Raum für eine umfassende Bildungsaneignung, da die non-formalen sportlichen Bildungs- und Freizeitangebote an seine sportlichen Interessen anschlussfähig sind. Und drittens bietet dieser Bildungsraum als Ort sozialer Anerkennung und persönlicher Wertschätzung ihm auch die Möglichkeit, seine Orientierung an Peervergemeinschaft zu verwirklichen.

„ich wollt halt meine Noten an sich verbessern“ – Indira

Indira ist zum Zeitpunkt des Interviews 17 Jahre alt und sie geht ebenso wie Baran in die zwölfte Klasse eines Gymnasiums im Essener Norden. Indira und ihre etwas ältere Schwester sowie ihr sieben Jahre jüngerer Bruder sind in dieser Großstadt im Ruhrgebiet geboren. Ihre Eltern sind vor gut zwei Jahrzehnten von Sri Lanka nach Deutschland eingewandert. Ihr Vater hat in Essen in einer Pizzeria gearbeitet und ist bereits verstorben. Ihre Mutter hat in Sri Lanka die Schule bis zur zehnten Klasse besucht und ist aktuell in einer Gebäudereinigungsfirma beschäftigt. Die Familie gehört zur ethnischen Gruppe der Tamilen und die Geschwister der Mutter leben nicht nur in Deutschland, sondern in mehreren anderen europäischen Ländern. Trotz dieser multinationalen Verortung wird in diesem Verwandtschaftsnetzwerk vor allem im Rahmen von Festen und Feiern der Familienzusammenhalt betont. Auf Wunsch ihrer Mutter besucht sie seit einigen Jahren einmal pro Woche eine tamilische Schule. Indira hat wenige, aber dafür kontinuierliche Peerbeziehungen zu vier Freundinnen, wobei der Erhalt dieser Freundschaften jedoch jeweils auf den institutionellen Rahmen von Gymnasium bzw. tamilischer Schule angewiesen ist. Der außerschulische Bildungsort der „Bessermacher“ wird von ihr von Beginn an, als sie noch in der neunten Klasse war, besucht. Im Juni 2022 hat sie das Abitur mit guten Noten bestanden und plant zukünftig Architektur zu studieren.

In ihrer kurzen Eingangserzählung skizziert Indira in knappen Beschreibungen, die durch Kommentare zu den Schulkarrieren ihrer Geschwister ergänzt werden, die Stationen ihrer bisherigen schulischen Bildungsbiografie. Auf Nachfrage erläutert sie dann genauer, dass sie selbst und auch ihre Mutter trotz mittelmäßiger Noten in der Grundschule den Wechsel auf ein Gymnasium wollten.

„und ich wollte halt schon seit kleines Kind an unbedingt zum Gymnasium //mhh// und dann deswegen ähm hat meine Mam auch mit den Lehrern besprochen ö-wie das so aussieht (.) und als sie mir halt die Gymnasiumempfehlung gegeben ham war ich auch total froh darüber“ (Interview Indira, Teil 1, Z. 145ff.)

Nur aufgrund der Intervention ihrer Mutter, die den Kontakt zu den Lehrenden in der Grundschule sucht, gelingt Indira der gewünschte Übergang auf das Gymnasium im Essener Norden. Gleichzeitig deutet Indira in ihrer biografischen Selbstverortung bereits an dieser Stelle ihre Aufstiegsorientierung und ihr Streben nach höherer Bildung an. Dieser auch

in weiteren Passagen des Interviews sich dokumentierende Habitus des angestregten Strebens nach schulischem Erfolg mit guten Noten ist bei ihr jedoch gleichzeitig durchgängig verunsichert, was sich in ihren Selbsteinschätzungen zeigt, wenn es beispielsweise um die Vorbereitung von Klausuren geht:

„ich bin so ne Person ich fühl mich dann selber schon schlecht [...] die denkt so oh mein Gott ich schaffe das jetzt nich mehr“ (interview Indira, Teil 1, Z. 359ff.)

Indira wird nicht nur auf ihrem Weg durchs Gymnasium, den sie als stressig wahrnimmt, von ihrer Mutter emotional unterstützt und zugleich in ihren Leistungen gefordert. Vielmehr meldet die Mutter sie auch auf der tamilischen Schule an, damit die Tochter die tamilische Sprache, Kultur und die Religion des Hinduismus kennenlernen und sich aneignen soll. Auch im Rahmen dieser Institution zeigt sich Indiras hohe schulische Leistungs- und Abschlussorientierung, da sie es schade findet, wenn sie aufgrund von schulischen Terminen den einmal pro Woche stattfindenden Unterricht an der tamilischen Schule nicht wahrnehmen kann. Zudem ist es ihr sehr wichtig auch den dortigen Abschluss der Ausbildung, das „Diploma“, zu erhalten.

Zum außerschulischen Bildungsprojekt „Bessermacher“ kam Indira erst im zweiten Anlauf, da sie zu diesem Zeitpunkt in der neunten Klasse keine schlechten Noten hatte und nicht als Problemschülerin galt.

„weil meine Noten zur Zeit nich so schlecht warn //mhm// also es gab halt keine Fünfen oder so bei mir aber ich wollte halt meine Noten an sich verbessern //mhmm// äh auch vor allen Dingen in den Hauptfächern und deswegen äh wollt ich das gerne machen und dann wurd ich halt auch angenommen“ (Interview Indira, Teil 2, Z. 39ff.)

Es zeigt sich hier, dass sie das außerschulische Bildungsprojekt vor allem als Nachhilfeeinrichtung betrachtet und nutzen will, um ihre Schulnoten zu verbessern. Zudem betont sie den Dienstleistungscharakter des außerschulischen Lernorts, da für spezifische schulische Problemfächer, etwa Latein, zusätzliche Lehrkräfte engagiert werden. Zu den am Lernort tätigen Pädagog*innen hat sie im Unterschied zu Baran ein eher professionell-distanziertes Verhältnis. Ebenso werden die dort zusätzlich realisierten non-formalen Bildungsangebote wie etwa Wissensspiele von ihr zwar positiv wahrgenommen, aber sie dienen für sie nur zur Eingewöhnung, bevor das Lernen für die Schule „dann wirklich losgeht“.

Insgesamt gesehen hat das außerschulische Bildungsprojekt in Indiras schulischer Biografie eher den Stellenwert eines funktional genutzten Ortes der schulischen Lernunterstützung, der optimal an ihren Bildungshabitus des verunsicherten schulischen Leistungsstrebens anschlussfähig ist, da er ihr die gewünschte Sicherheit gibt und den von ihr sowie ihrer Mutter gewünschten erfolgreichen Weg bis zum Erwerb des Abiturs mit guten Noten ermöglicht. Die dort realisierten non-formalen Bildungsangebote hingegen spielen für sie ebenso wenig wie die Suche nach neuen oder die Vertiefung vorhandener Peerbeziehungen an diesem außerschulischen Bildungsort keine große Rolle.

2.3 Fallvergleich und Typenbildung

Vergleicht man die vorab dargestellten Fälle im Hinblick auf ihre zentralen individuellen Orientierungen sowie vor dem Hintergrund der Frage, welchen biografischen Stellenwert das außerschulische Bildungsprojekt auch in Relation zu anderen Sozialisationsinstanzen für ihre Bildungskarriere hat, so lassen sich einerseits einige Parallelen, andererseits aber gerade im Hinblick auf die biografische Bedeutung des außerschulischen Bildungsprojekts auch gravierende Differenzen feststellen. Gemeinsam ist beiden Fällen, dass sie sich an einem Bildungshabitus des Strebens orientieren (Helsper et al., 2018), der sich bei Baran erst nach seiner schulbiografischen Krise in der neunten Klasse herausbildet, sich in Indiras gradlinigem Bildungsweg hingegen durchgängig dokumentiert. Das Streben nach guten schulischen Erfolgen geht bei Indira im Unterschied zu Baran jedoch mit einer grundsätzlichen Verunsicherung und einem gering ausgeprägten schulischen Selbstwirksamkeitskonzept einher. Beide Fälle haben zudem auch eine starke Familienorientierung, da für sie die Aufrechterhaltung familiärer Verwandtschaftsnetzwerke sowie die Unterstützung oder Nähe zu den Geschwistern wichtig ist. Unterschiede zeigen sich hingegen bei den adoleszenten Ablösungsprozessen von der Familie. Während Baran vermutlich auch aufgrund seines höheren Alters bereits seit zwei Jahren eine feste Freundin hat und über Ferienjobs seine Mutter finanziell unterstützt, bewegt sich Indira noch ganz in dem von der Mutter abgesteckten Rahmen. Gemeinsam ist beiden jedoch, dass die Mütter eine hohe biografische Bedeutung für sie sowie auch hohe schulische Abschlusserwartungen an sie haben und sie von diesen auf ihren schulischen Bildungswegen zwar nicht fachlich, aber emotional und moralisch unterstützt werden.

Lassen sich im Hinblick auf die schulischen und familialen Orientierungen bei beiden Fällen noch einige Parallelen konstatieren, so stellen sie unter der Perspektive der biografischen Bedeutung des außerschulischen Bildungsprojekts „Bessermacher“ für ihre Bildungskarriere jedoch die maximalen Kontraste in unserem Untersuchungssample dar. Dies zeigt sich nicht nur bei der biografischen Relevanzsetzung der Thematisierung dieses Projekts in den Interviews selbst, welches Baran in der Eingangserzählung ausführlich und selbstläufig anspricht, während Indira das Projekt erst auf Nachfrage der Interviewerin behandelt. Vielmehr konnte auch inhaltlich auf der Basis der biografischen Rekonstruktionen verdeutlicht werden, dass das außerschulische Bildungsprojekt für Baran passgenaue Lernhilfen für sein schulisches Streben sowie ansprechende non-formale Bildungsangebote für seine sportlichen Interessen bereitstellt. Zudem eröffnet es ihm einen Erfahrungsraum, in dem er seine Orientierung an Peervergemeinschaftung in Gruppenkontexten verwirklichen kann. Für Indira ist der außerschulische Lernort primär eine funktional genutzte Nachhilfeeinrichtung, die ihr bei ihrem Streben nach maximalem schulischem Erfolg zudem soziale Sicherheit bietet. Die non-formalen Bildungsangebote sowie die Möglichkeitsräume für Peerkontakte haben für sie hingegen – vermutlich auch aufgrund der hohen zeitlichen Doppelbelastung durch den Besuch des Gymnasiums und der tamilischen Schule – nur eine marginale Bedeutung.

Durch diese beiden Fälle werden die Eckpunkte und maximalen Kontraste der von uns herausgearbeiteten sinngenetischen Typenbildung repräsentiert. Hierbei haben wir, orientiert an unserer leitenden Fragestellung, nach der biografischen Bedeutung des außerschulischen Bildungsprojekts für das Individuum, den durch Baran mit repräsentierten ersten Typ

als ‚umfassende Bildungsaneignung und Peervergemeinschaftung‘ und den durch Indira mit vertretenen Typ als ‚eher instrumentelle Lernunterstützung‘ bezeichnet. Zu dem ersten Typ gehören außer Baran noch zwei weibliche Jugendliche, die ebenfalls am außerschulischen Lernort eine gezielte Lernunterstützung für ihr schulisches Streben suchen, sich aber auch für die non-formalen Bildungsangebote interessieren und ihre Freundschaftsbeziehungen zu einigen weiblichen Jugendlichen am Lernort vertiefen. Zu dem zweiten Typ lässt sich neben Indira noch eine zweite weibliche Jugendliche zuordnen, die ebenso wie Indira den maximalen schulischen Erfolg anstrebt, sich selbst als „lernsüchtig“ charakterisiert und für die der außerschulische Lernort eine Institution zur schulischen Leistungsoptimierung im sozialen Kontext darstellt. Ein dritter Typ, bei dem der außerschulische Bildungsort ein Raum ‚für Lernunterstützung und Peerkontakte‘ ist, kann genau zwischen diesen maximal kontrastiven Typen lokalisiert werden und wird in unserem Sample durch vier weitere Fälle, zwei männliche und zwei weibliche Jugendliche, repräsentiert. Kennzeichnend für diesen Typ ist die Nutzung des außerschulischen Bildungsortes für das Streben nach schulischem Erfolg bzw. bei einem männlichen Jugendlichen nur für das Erreichen des gymnasialen Schulabschlusses. Gemeinsam ist diesen vier Fällen jedoch, dass sie das außerschulische Bildungsprojekt zudem als erweiterten Peerraum nutzen, wobei die jeweils gewählten und am Lernort vertieften Freundschaftskontakte zu einzelnen Personen deutlich nach Geschlecht differieren.

Dem herausgearbeiteten Typ der instrumentellen Nutzung des Projekts „Bessermacher“ für die Lernunterstützung lässt sich auch der Fall Mara, eine der beiden von uns interviewten Abbrecher*innen, zuordnen. Diese greift auch kontinuierlich auf die Nachhilfeangebote zur schulischen Leistungsverbesserung zurück, ehe sie im Verlaufe des Besuchs der zwölfsten Klasse freiwillig das Projekt nach über drei Jahren verlässt, da sie vom Gymnasium auf eine integrierte Gesamtschule mit neun Schuljahren wechselt, um so mehr zeitliche Spielräume für die Vorbereitung auf das Abitur zu haben. Der von uns interviewte zweite Abbrecher Markov stellt hingegen einen Sonderfall dar. Aufgrund eines Mobbing-Konfliktes an der Schule, an dem er beteiligt war, musste er das Gymnasium und auf Wunsch der Schule auch das außerschulische Bildungsprojekt, dass er im Interview als „stabile“ Unterstützung beschreibt, kurz nach dessen Beginn wieder verlassen. Vor diesem Hintergrund und mit dem erzwungenen Schulwechsel vom Gymnasium auf ein Berufskolleg spitzte sich seine damalige schulbiografische Krise noch weiter zu.

3 Fazit und Rückbezug auf den Stand der Forschung

Bezieht man nun die in unserer jugendbiografischen Studie insgesamt herausgearbeiteten Resultate auf den einleitend skizzierten Stand der Forschung, so lassen sich vor allem drei zentrale Ergebnistrends festhalten. Erstens war das Projekt zur außerschulischen Bildungsförderung bei der Unterstützung der Jugendlichen im Hinblick auf die von ihnen gewünschten Bildungsabschlüsse durchaus erfolgreich. Nur der Jugendliche, der nach dem Mobbing-Konflikt das Stadtteilymnasium und das außerschulische Projekt verlassen und auf ein Berufskolleg wechseln musste, hat das Abitur nicht geschafft, aber inzwischen die mittlere Reife nachgeholt, während sich hingegen die zweite Projektabbrecherin nach ihrem Schulwechsel auf eine integrierte Gesamtschule mit neun Schuljahren noch auf das Abitur vorbereitet. Alle anderen von

uns befragten Jugendlichen haben hingegen am Ende des zwölften Schuljahres das Abitur oder Fachabitur erworben. Im Unterschied zu den Ergebnissen der großen nationalen quantitativen Studien zu den Wirkungen von außerschulischen Nachhilfeprogrammen, die keine eindeutig positiven Effekte auf den Bildungserfolg von Schüler*innen nachweisen konnten (Klemm & Hollenbach-Bieke, 2016), war somit die Erfolgsbilanz des Projektes „Bessermacher“ im Hinblick auf die erreichten Bildungsabschlüsse der beteiligten Jugendlichen durchaus beachtlich.

Die Gründe dafür sind vielfältig. Zum einen sind sicherlich die auf vier Jahre angelegte Langfristigkeit der Förderung, die Breite des Bildungsangebots sowie das realisierte Zeitvolumen von drei bis vier oder phasenweise noch mehr Stunden pro Woche für die Lernunterstützung, die sich von klassischen Nachhilfeprogrammen deutlich unterscheiden, wichtige Erklärungsfaktoren. Zum anderen verdeutlichen die Interviews mit den Jugendlichen auch, dass ihnen von den Pädagog*innen am Lernort passgenaue Lernhilfen angeboten wurden, diese zudem ein starkes Interesse an ihren schulischen Leistungsverbesserungen hatten (auch Jürgens, 2020, S. 778) und dass sie ihnen am außerschulischen Bildungsort die Erfahrungen von sozialer Anerkennung und persönlicher Wertschätzung ermöglicht haben. Die Lernunterstützung wurde auch im Zeitraum der Corona-Pandemie in den Phasen des schulischen Lockdowns über die digitalen Medien kontinuierlich fortgesetzt, während die befragten Jugendlichen in diesen Phasen den Kontakt zur Schule zum Teil ganz verloren hatten (auch Krüger & Rauschenbach, 2022).

Zweitens können die von uns realisierten biografischen Rekonstruktionen ähnlich wie die bislang vorliegenden qualitativen Studien zu Bildungsaufsteiger*innen aus migrantischen Milieus verdeutlichen, dass die von uns untersuchten Jugendlichen bei ihren Bildungskarrieren eine ausgeprägte emotionale und zumeist finanzielle Unterstützung, aber weniger eine fachliche Lernhilfe durch die Eltern erfahren oder auch andere Verwandte als Vorbilder für den Bildungsaufstieg fungieren (auch Carnicer, 2017, S. 284; Tepecik, 2011). Zudem weisen die Bildungsaufsteiger*innen mit Migrationsgeschichte fast durchgängig einen Bildungshabitus des Strebens auf, den wir in den biografischen Rekonstruktionen in verschiedenen Untervarianten herausarbeiten konnten, der vom familiär auferlegten moderaten Streben bis hin zum angestregten Streben nach maximalem schulischem Erfolg reicht (auch Kramer & Helsper, 2011, S. 118; Helsper et al., 2018). Im Unterschied zu den bisherigen Ergebnissen der Schul- und Jugendforschung konnten wir mit unsere Studie aber auch aufzeigen, wie wichtig für eine erfolgreiche Bildungskarriere nicht nur die von einigen erfahrene Hilfestellung durch einzelne Lehrkräfte an der Schule, sondern vor allem die fachliche und emotionale Unterstützung durch signifikante Andere an einem außerschulischen Bildungsort ist. Ohne die zusätzliche Förderung durch die Pädagog*innen am außerschulischen Bildungsort hätten viele der untersuchten Jugendlichen das Abitur und den damit möglichen Bildungsaufstieg vermutlich nicht geschafft. Dabei erwiesen sich zudem die am Lernort eingesetzten studentischen Lehrkräfte aus dem Lehramtsstudium als hilfreich, da sie den Jugendlichen wichtige Anregungen bei der Studienfachwahl geben konnten und aufgrund der geringen Altersdifferenz für einige Jugendliche auch zu Peers wurden.

Die Ansiedlung des Projektes in den neuen Räumlichkeiten auf dem Trainingsgelände der Nachwuchsspieler des Fußballvereins Rot-Weiss-Essen war drittens die Voraussetzung für die Herstellung einer von den Jugendlichen wahrgenommenen entspannten Lernatmosphäre abseits der Belastungen des schulischen Alltags. An diesem außerschulischen Bildungsort konnten sie

die ihnen zumeist fremde Lebenswelt des Fußballs kennenlernen und das gemeinsame Mittagessen sowie gemeinsame sportliche oder kulturelle Aktivitäten boten zumindest einem Teil der Jugendlichen auch den Möglichkeitsraum für neue Bildungserfahrungen. Insgesamt zeigt das Projekt „Bessermacher“ zudem, dass es für die Stärkung der sozialen Strahlkraft eines Fußballvereins durchaus sinnvoll sein kann, nicht nur Fanprojekte für jugendliche Vereinsanhänger*innen anzubieten oder für hochbegabte Fußballer*innen eine langfristige Bildungsförderung in einer Eliteschule des Sports sicherzustellen, sondern auch mit der Initiierung von formellen und informellen Bildungsfördermaßnahmen mit zum Abbau von Bildungsungleichheit beizutragen.

Solche von privaten Initiativen in Gang gesetzten kleinen Projekte können jedoch bestenfalls innovative Impulse für eine Umstrukturierung von Bildungslandschaften geben, aber dringend erforderliche grundlegende Reformmaßnahmen im deutschen Bildungssystem zum Abbau von Bildungsungleichheit keineswegs ersetzen.

Literatur

- Badawia, Tarek (2002). *„Der dritte Stuhl“. Eine Grounded-Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrant*innen mit kultureller Differenz*. Frankfurt a. M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Carnicer, Javier A. (2017). *Bildungsaufstiege mit Migrationshintergrund. Eine biografische Studie mit Eltern und Söhnen türkischer Herkunft*. Wiesbaden: Springer VS.
- El-Mafaalani, Aladin (2012). *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Grunert, Cathleen (2015). Außerschulische Bildung. In Heinz Reinders, Hartmut Dittton, Cornelia Gräsel & Burkhardt Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (S. 165–178). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, Werner, Dreier, Lena, Gibson, Anja, Kotzyba, Katrin & Niemann, Mareke (2018). *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hummrich, Merle (2009). *Bildungserfolg und Migration. Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft*. Opladen: Leske und Budrich.
- Jürgens, Eiko (2020). Nachhilfe. In Petra Bollweg, Jennifer Buchna, Thomas Coelen & Hans-Uwe Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung*, 2. Aufl. (S. 739–752). Wiesbaden: Springer VS.
- King, Vera & Koller, Hans-Christoph (2015). Jugend im Kontext von Migration, In Sabine Sandring, Werner Helsper & Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.), *Jugend. Theoriediskurse und Forschungsfelder* (S. 105–130). Wiesbaden: Springer VS.
- Klemm, Klaus & Hollenbach-Biele, Nicole (2016). *Nachhilfeunterricht in Deutschland: Ausmaß-Wirkung-Kosten*. Bielefeld: Bertelsmann Stiftung.
- Kramer, Rolf-Torsten & Helsper, Werner (2011). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In Heinz-Hermann Krüger, Ursula Rabe-Kleberg, Rolf-Torsten Kramer & Jürgen Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*, 2. Aufl. (S. 103–126). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krüger, Heinz-Hermann (2016). Die erziehungswissenschaftliche Perspektive: Peers, Lernen

- und Bildung. In Sina-Mareen Köhler, Heinz-Hermann Krüger & Nicolle Pfaff (Hrsg.), *Handbuch Peerforschung* (S. 37–54). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich Verlag.
- Krüger, Heinz-Hermann & Rauschenbach, Thomas (2022). Editorial zum Thementeil Kindheit und Jugend im Kontext der Corona Pandemie. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 17 (2), 5–10.
- Krüger, Heinz-Hermann, Deinert, Aline & Zschach, Maren (2012). *Jugendliche und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiografien in einer Längsschnittperspektive*. Opladen Berlin: Barbara Budrich Verlag.
- Krüger, Heinz-Hermann, Deinert, Aline & Zschach, Maren (2015). Peerforschung und Schulforschung. exemplarische Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie an der Schnittstelle dieser Forschungsfelder. In Sabine Sandring, Werner Helsper & Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.), *Jugend. Theoriediskurse und Forschungsfelder* (S. 161–186). Wiesbaden: Springer VS.
- Krüger, Heinz-Hermann, Jörke, Desiree & Kreuz, Stephanie (2017). Duale Karrieren von Eliteschülerinnen und Eliteschülern des Sports. *Zeitschrift für Erziehung und Sozialisation*, 38 (2), 191–208.
- Krüger, Heinz-Hermann, Hüfner, Kilian, Keßler, Catharina, Stephanie Kreuz, Leinhos, Patrick & Winter, Daniela (2019). *Exklusive Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers am Übergang in Hochschule und Beruf. Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie*. Wiesbaden: Springer:VS.
- Krüger, Heinz-Hermann, Berse, Christoph, Heimbürge, Helena & Schultheiß, Johanna (2022). „Bessermacher“ – Eine qualitative Studie zur Bildungsförderung von sozial benachteiligten Jugendlichen im Kontext eines Fußballvereins. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 17 (2), 235–241.
- Nohl, Arnd-Michael (2006). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pott, Andreas (2002). *Ethnizität und Raum im Aufstiegsprozeß. Eine Untersuchung zum Bildungsaufstieg in der zweiten türkischen Migrantengeneration*. Osnabrück: Leske und Budrich.
- Richartz, Alfred (2000). *Lebenswege von Leistungssportlern. Anforderungen und Bewältigungsprozesse der Adoleszenz. Eine qualitative Längsschnittstudie*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Rose, Nadine (2012). *Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien*. Bielefeld: transcript.
- Soremski, Regina (2019). *Bildung – Institution – Lebenswelt. Eine biografische Studie zu institutioneller und lebensweltlicher Bildung im Lebensverlauf von BildungsaufsteigerInnen*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Schneider, Edina (2018). *Von der Hauptschule in die Sekundarstufe II. Eine schülerbiografische Längsschnittstudie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schütze, Fritz (2016). *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung*. Herausgegeben von Werner Fiedler und Heinz-Hermann Krüger. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Tepecik, Ebru (2011). *Bildungserfolge mit Migrationshintergrund. Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thole, Werner & Züchner, Ivo (2022). Kindheit und Jugend in non-formalen Bildungsräumen. In Heinz-Hermann Krüger, Cathleen Grunert & Katja Ludwig (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. 3. Aufl. (S. 967–985). Wiesbaden: Springer VS.