

Brigitte Hasenjürgen | Martin Spetsmann-Kunkel

Kulturalisierungsprozesse in Bildungskontexten

Bildungsaspirationen von Jugendlichen
aus Südosteuropa



Nomos

edition
sigma



Brigitte Hasenjürgen | Martin Spetsmann-Kunkel

Kulturalisierungsprozesse in Bildungskontexten

Bildungsaspirationen von Jugendlichen
aus Südosteuropa



Nomos

edition
sigma



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

ISBN 978-3-8487-4926-3 (Print)

ISBN 978-3-8452-9139-0 (ePDF)

edition sigma in der Nomos Verlagsgesellschaft

1. Auflage 2019

© Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2019. Gedruckt in Deutschland. Alle Rechte, auch die des Nachdrucks von Auszügen, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung, vorbehalten. Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Danksagung

Viele Jugendliche in Deutschland sind mit ihren Familien eingewandert oder sind in Familien aufgewachsen, die Migrationsgeschichten erzählen können. Während unseres Forschungsprojekts haben wir mit einigen von ihnen Interviews geführt. Sie erzählten uns von ihren Erfahrungen und ihren Perspektiven auf die Welt. Ihre Bildungsgeschichten, Erzählungen von Vulnerabilität und Diskriminierungserfahrungen, Erzählungen von Aufbegehren und der Suche nach einem guten Leben, Erzählungen von Auseinandersetzungen im schulischen Alltag gehören zu den eindrücklichsten Erfahrungen, die wir als Forscher*innen in diesem Projekt gemacht haben. Allen Jugendlichen, die uns ihr Vertrauen geschenkt haben, gilt unser besonderer Dank.

Auch allen Lehrer*innen und Sozialarbeiter*innen, die sich in den Interviews und in weiteren Gesprächen mit unseren Fragen und Überlegungen auseinandergesetzt haben, danken wir für ihre Zeit und ihre Offenheit.

Ein Dank auch an alle Menschen, die uns Türen für Gespräche geöffnet haben wie Antoaneta Velcheva, Angelina Bokorova und Anđela Rakowski oder unser Projekt kritisch kommentiert haben wie Merfin Demir.

Ein Forschungs- und Publikationsvorhaben wie dieses wäre ohne die tatkräftige Unterstützung von wissenschaftlichen und studentischen Mitarbeiter*innen nicht möglich. Unser besonderer Dank geht deshalb an die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen Linda Supik und Carmen Wienand, die das Forschungsprojekt mit ihrer wissenschaftlichen Kritik- und Analysefähigkeit wesentlich geprägt haben, die studentischen Mitarbeiter*innen Ksenija Gumenik, Alina Quasinowski, Behara Jasharaj, Ruth Mörschel, Burcu Tuna, Franziska Schmidt, Carina Kottke, Sebastian Las Casas dos Santos, Ansgar Kappelhoff und Miriam Weweler, die bei den Interviews und im Auswertungsprozess von Beginn an engagiert mitgewirkt haben, sowie an Julia Maria Breidung und Svenja Heuer für ihren kritischen Blick bei der redaktionellen Bearbeitung der Texte.

Danke sagen wir auch den Übersetzer*innen Behara Jasharaj, Michel Michalkow, Uroš Matić und Monika Al-Daghistani, die dazu beigetragen haben, dass wir uns mit Jugendlichen in ihren Erstsprachen Bulgarisch, Rumänisch, Serbisch und Romani unterhalten konnten.

Schließlich bedanken wir uns für den langen Atem und die hohe Motivation bei allen Autorinnen des vorliegenden Sammelbandes.

Brigitte Hasenjürgen und Martin Spetsmann-Kunkel im Frühling 2019

Inhalt

Martin Spetsmann-Kunkel und Brigitte Hasenjürgen

Kulturalisierungen in Bildungsprozessen – Einleitende Bemerkungen 9

Brigitte Hasenjürgen

BildungsUnGleichheiten – Ein Forschungsrahmen zur Analyse von Kulturalisierungen in Bildungsprozessen 13

Brigitte Hasenjürgen und Alina Quasinowski

Bildung trotz Familie? Bildung mit Familie! Bildungsbiographien jugendlicher Roma und Romnija 39

Carmen Wienand

„Handwerklich begabt“ – Begabungsrhetorik am Beispiel der Berufsorientierung 55

Brigitte Hasenjürgen

Modell Hauptschule – Vom positionsbedingten Elend der Lehrerinnen und ihrem Kampf für den Erhalt der Schule 71

Brigitte Hasenjürgen

Linda und Lindner – Die Bildungssituation von eingewanderten Jugendlichen aus zwei Perspektiven 95

Martin Spetsmann-Kunkel

Alltägliche Differenzierungen. Otheringprozesse in der pädagogischen Arbeit mit Zugewanderten aus Südosteuropa 109

Martin Spetsmann-Kunkel

Über das methodische Vorgehen 127

Carmen Wienand

Rassismuskritische Forschung im Vortrag – Eine Reflexion 137

Ksenija Gumenik und Alina Quasinowski

**Pragmatismus in der sozialwissenschaftlichen Forschung –
Herausforderungen der dolmetschgestützten Interviewführung** 151

Galina Putjata

**„Und da wurde mir klar, ich bin doch nicht dumm!“ Stimmen
eingewanderter Lehrkräfte** 177

Kathrin Schulze

**Angegriffene Identitäten – Eine Annäherung an das Bedrohliche
innerhalb antiziganistischer Stereotype** 193

Literaturverzeichnis 205

Autor*innen 223

Martin Spetsmann-Kunkel und Brigitte Hasenjürgen

Kulturalisierungen in Bildungsprozessen – Einleitende Bemerkungen

Sozialwissenschaftler*innen können mit Norbert Elias als „Mythenjäger“ (Elias 2014, 53f.) begriffen werden, die durch Tatsachenbeobachtung nicht zu belebende Bilder von sozialen Prozessen, Glaubensvorstellungen, Vermutungen und Vorurteilen durch theoretische Modelle von Zusammenhängen zu ersetzen versuchen, die empirisch überprüfbar und korrigierbar sind. Ein Mythos, der sich in Deutschland hartnäckig hält, ist die Unterstellung der Bildungsferne bestimmter Einwanderungsgruppen. Als 2014 die Bürger*innen Bulgariens und Rumäniens das Recht zur vollen EU-Freizügigkeit erhielten, mehrten sich entsprechend die Stimmen, die einen massiven Zuzug von verarmten – vermeintlich arbeits- und bildungsunwilligen und die Sozialsysteme nutzenden – Gruppen aus Südosteuropa befürchteten. Diese Einwanderer*innen wurden und werden dabei in der Debatte häufig vorschnell und undifferenziert als ‚Roma‘ markiert.

Die Lebensweisen von Roma und Romnija werden seit Jahrhunderten, wenn auch je nach zeitlichen und regionalen Kontexten unterschiedlich, überwiegend innerhalb des Diskurses von Devianz und Delinquenz begriffen (Bogdal 2014). Die nach Nation, Sprache, Religion, Brauchtum und je eigener Geschichte unterschiedlichen Rom-Gruppen werden als ein Kollektiv imaginiert, welches sich grundlegend vom jeweiligen mehrheitlichen ‚Wir‘ der ‚westlichen‘ Gesellschaft unterscheidet und als ‚fremd‘ wahrgenommen wird. Bezogen auf den Bildungsbereich herrscht die Annahme vor, Kinder und Jugendliche aus ‚Roma‘-Familien seien ebenso wie ihre Eltern schwer erreichbar, lernunwillig und es mangle ihnen an einem grundlegenden Verständnis für die Notwendigkeit schulischer Bildung und der damit verbundenen beruflichen Qualifizierungschancen. Innerhalb der Bildungsforschung finden sich in den letzten Jahrzehnten zahlreiche Studien, die junge Roma und Romnija als ‚problematisch‘ identifizieren und zum Gegenstand pädagogischer Konzepte machen. Die defizitorientierte Perspektive auf – oftmals kulturalisierend als selbstverschuldet beschriebene – Bildungsbenachteiligungen überwiegt.

Vor diesem Hintergrund begreift die vorliegende Studie den Mythos von den bildungsdesinteressierten, als ‚Roma‘ markierten Migrant*innen aus Südosteuropa als Ausgangspunkt ihres Forschungsinteresses. Gegenstand des durch das FH-Strukturprogramm des Landes NRW geförderten Forschungsprojektes

sind die Selbst- und Fremdeinschätzungen der Bildungsaspirationen von jugendlichen Zuwanderer*innen aus den EU-Ländern Bulgarien und Rumänien sowie aus Ländern des ehemaligen Jugoslawien wie Kosovo und Serbien. Empirische Basis der Studie sind zum einen Interviews mit den eingewanderten Jugendlichen selbst und zum anderen Interviews mit Lehrer*innen und Sozialarbeiter*innen, die beruflich diesen Jugendlichen aus Südosteuropa in Schule und Sozialer Arbeit begegnen.

Inspiziert durch Claus Melters (2006) Forschung zu Erfahrungen und zum Umgang mit Rassismus seitens der Adressat*innen und der Professionellen in Institutionen der Jugendhilfe, wurde auch im vorliegenden Forschungsvorhaben Wert auf die Kontrastierung unterschiedlicher Perspektiven gelegt: Nicht nur die pädagogischen Fachkräfte sollten Stellung zur Bildungssituation der neu zugewanderten Jugendlichen nehmen, sondern auch die Jugendlichen sollten zu Wort kommen und über ihre Erfahrungen im Bildungssystem berichten. Die Jugendlichen wurden nach ihrem Herkunftsland oder dem ihrer Familie angefragt. Hierbei war es von Interesse zu beobachten, ob und wie einerseits ethnisch-kulturelle Selbsterklärungen seitens der Jugendlichen vollzogen und als relevant für den Erfolg in Bildungssettings angesehen wurden und in welcher Form andererseits die pädagogischen Fachkräfte mit solchen Fremdmarkierungen operieren, um Bildungsverläufe und -affinitäten zu beschreiben und zu erklären.

Die empirische Studie interessiert sich demnach für die Verläufe von Bildungsprozessen, für nachgesagte oder selbstformulierte Bildungsaspirationen sowie Erfahrungen von Benachteiligungen und Diskriminierungen im schulischen und außerschulischen Kontext. Die zentralen forschungsleitenden Fragen sind: Welche Bedeutung hat Bildung für sie? Wie deuten sie rückblickend ihren Bildungsweg? Welche Bilder haben die Lehrer*innen und Sozialarbeiter*innen von den Bildungswegen der Jugendlichen? Welche Bildungsaffinität beobachten bzw. vermuten sie? Wie werden seitens der Jugendlichen und der Professionellen Bildungsverläufe erklärt? Mit welchen organisationalen Zwängen und Routinen werden die Jugendlichen konfrontiert bzw. welche sind handlungsanleitend für das Agieren der Pädagog*innen? Welche Prozesse der natio-ethno-kulturellen Selbst- und Fremdzuschreibung begegnen uns dabei? Welche Relevanz haben diese im Bildungskontext? Inwiefern werden die Ursachen und Effekte dieser Klassifikationsprozesse von den Professionellen in Schule und Sozialer Arbeit reflektiert?

In drei Großstädten in NRW wurden im Zeitraum 2014 bis 2015 jeweils 16 Jugendliche (zum Teil zu zweit) sowie jeweils 5 professionelle Kräfte interviewt. Diese insgesamt 58 leitfadengestützten Interviews wurden mittels rekonstruktiver Verfahren analysiert. Die gewählten Städte sind bezogen auf ihre Bevölkerungszahlen vergleichbar, hinsichtlich ihrer wirtschaftlichen und sozio-

strukturellen Situation hingegen deutlich verschieden. Die interviewten Jugendlichen und Professionellen sind in unterschiedlichen Bildungssettings eingebunden, die eine große Bandbreite an pädagogischen Einrichtungen der Beschulung und außerschulischen Betreuung abbilden.

Der Beitrag von Brigitte Hasenjürgen zu Bildungsungleichheiten stellt zunächst die zentralen theoretischen Bezugspunkte der Studie vor und referiert über den Zusammenhang von Bildungserfolg, sozialer Herkunft und Migration und speziell über die Bildungssituation von Jugendlichen aus Rom-Gruppen. Die anschließenden Beiträge von Hasenjürgen, Carmen Wienand und Alina Quasinowski thematisieren unterschiedliche Ergebnisse der Studie zur institutionellen Logik des Schulsystems bei Selektionsentscheidungen, zum Begabungsglauben als Legitimationspraxis seitens der professionellen Pädagog*innen sowie zur selbst- und fremdwahrgenommenen Spielfähigkeit im Bildungskontext seitens der Jugendlichen. Martin Spetsmann-Kunkels Beitrag erörtert wesentliche Merkmale von Anti-Roma-Rassismus und diskutiert dann auf der Grundlage ausgewählter Interviews mit professionellen Fachkräften Formen und Effekte kulturalisierenden Sprechens als eine wirkmächtige Form rassistisch-kategorialen Klassifizierens.

An diese unterschiedlichen Perspektiven auf die Forschungsergebnisse schließen sich drei Beiträge zu methodologischen und methodischen Überlegungen im Forschungsprojekt an. Nach einer Darlegung des Vorgehens bei der Datenerhebung und der Auswertung der Interviews im Forschungsprozess (Spetsmann-Kunkel) befragt Wienand die eigene wissenschaftliche Praxis und reflektiert damit Rassismuskritik auf einer Metaebene. Quasinowski und Ksenija Gumenik beleuchten Chancen und Risiken bei dem Einsatz von Dolmetscher*innen in den Interviews mit den Jugendlichen.

Im Anschluss an die Beiträge, die im Zusammenhang unseres Forschungsprojekts entstanden sind, wird der Band ergänzt von zwei Gastbeiträgen zur Selbstwahrnehmung der Bildungsbiographie von eingewanderten Lehrkräften (Galina Putjata) und zu einer psychoanalytischen Deutung antiziganistischen Sprechens im Feld der Kinder- und Jugendarbeit (Kathrin Schulze).

Brigitte Hasenjürgen

BildungsUnGleichheiten – Ein Forschungsrahmen zur Analyse von Kulturalisierungen in Bildungsprozessen

Die Menschen machen ihre eigene (Bildungs-)Geschichte,
aber sie machen sie nicht aus freien Stücken (frei nach Karl Marx).

Auf seinen Lesereisen erzählt Didier Eribon von sich als einem glücklichen Flüchtling – einem Menschen, dem trotz sozialer Benachteiligungen und homophober Praxen die Flucht aus seinem klassenspezifischen Milieu gelungen ist. Sein Bestseller „Rückkehr nach Reims“ beschreibt seinen Bildungsaufstieg, den er als einen Weg voller Leid und Entsaugungen, aber auch als Türöffner für neue Horizonte – für Teilhabemöglichkeiten auf dem Parkett der legitimen Pariser Hochkultur wie für seinen wachsenden Mut zum Widerstand gegen herrschende kulturelle Deutungsmuster und Lebensweisen erlebt. So realisiert Eribon rückblickend, wie er unter der Homophobie seines Herkunftsmilieus gelitten hat. Zugleich lässt uns Eribon an seiner Selbstreflexion teilnehmen, wie er sich zwar als homosexueller Mann behauptet, seine Lebens- und Bildungserfahrungen als armes Kind jedoch lange verdrängt hat. Er schreibt über das Bildungssystem, das arme Schüler*innen wie ihn ausgrenzt; über eine Schule, die hinter dem Rücken der Akteur*innen alltäglich soziale Klassen bzw. soziokulturelle Zuweisungen und Zugehörigkeiten reproduziert. Dies geschieht zum Beispiel, wenn die Lehrerin fragt, wer das Musikstück xy von yz kenne. Der junge Eribon fühlt sich gedemütigt und reagiert mit Scham oder auch Revolte: ‚Was für eine Scheißmusik!‘ (Eribon 2016).

Die Jugendlichen des Forschungssamples sind keine Bildungsaufsteiger*innen im klassischen Sinne, sie können nicht wie Eribon, welcher den Zenit des Bildungshimmels erklommen hat, mit höheren Bildungsabschlüssen in der öffentlichen Arena punkten. Aus armen Verhältnissen kommend kämpfen sie jedoch auf ihre Weise selbstbewusst und im Rahmen ihrer Möglichkeiten durchaus gelungen in den Mühen der Ebene. Wie alle Kinder und Jugendlichen mit ihren Lebenserfahrungen haben sie mit den Routinen des mittelschichtsprägten Bildungssystems ihre Schwierigkeiten. Sie machen Erfahrungen der Entwertung und des Orientierungsverlusts, aber auch Erfahrungen des Aufbruchs und der eigenen Emanzipation.

In der Bildungsforschung wecken jedoch Kinder und Jugendliche aus armen Familien relativ wenig Interesse – ins Blickfeld rücken sie weit mehr als Kinder und Jugendliche aus ausländischen, geflüchteten und/oder migrantischen Familien. Forschungen zum ‚Arbeiterkind‘ in den 1960er und 1970er Jahren thematisierten ausdrücklich den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungschancen; wenn sie auch vielmals die Lebenswirklichkeiten der betroffenen Kinder unzulässig reduzierten. Die national-ethno-kulturellen Zuschreibungen ‚Migrantenkind‘ oder gar ‚Romakind‘ in Bildungsdebatten, aber auch in Teilen der Forschung laufen hingegen Gefahr, Migrations- und Bildungsfragen von der sozialen Frage zu lösen. In dem Forschungsprojekt ‚Kulturalisierungen in Bildungsprozessen‘ haben demnach Fragen der sozialen Ungleichheit einen hohen Stellenwert und es interessieren mögliche Zusammenhänge von Armut, Geschlecht, Migration und Bildung.

Dieser Text beginnt mit den theoretischen Perspektiven zu Bildungsungleichheiten: Pierre Bourdieus Untersuchungen der sozialen Effekte des Bildungssystems, migrations- und rassismuskritischen Überlegungen sowie Gerechtigkeitsfragen im Sinne von Amartya Sen (1). Es folgen empirische Befunde zu Bildungsungleichheiten, mit denen auch die eingewanderten Jugendlichen aus dem Forschungssample konfrontiert sind (2). Der Text schließt mit möglichen Folgerungen aus den theoretischen wie empirischen Auseinandersetzungen für das Verständnis von Bildungsungleichheiten im hier interessierenden Forschungsprojekt (3).

1 Theoretische Perspektiven

Infolge der Französischen Revolution wurden Vorstellungen über gesellschaftliche Klassen, populäre Kultur und Bildung ‚fixiert‘. Die meisten Pädagog*innen aus der Mittelschicht konnten mehr als ein Jahrhundert lang nicht zwischen Erziehung und gesellschaftlicher Kontrolle unterscheiden; allzu oft ging es darum, die Gültigkeit der Lebenserfahrungen, welche die Schüler*innen gemacht hatten und in grobem Dialekt oder in traditionellen Kulturformen ausdrückten, zu unterdrücken oder zu leugnen. Das Bildungswesen und reale Erfahrungen standen daher im Widerspruch zueinander. Arbeiter*innen, die sich durch eigene Bemühungen Zugang zur Kultur der Gebildeten verschafften, fanden sich sogleich in dem gleichen Spannungsfeld, in dem Bildung bei ihren Kolleg*innen zu Ablehnung und Misstrauen führte (Thompson 1997, 23). Diese Spannung besteht natürlich immer noch.

Emanzipation und Selbstverwirklichung durch Bildung bleiben auch in heutigen Zeiten ein Versprechen. Wird doch Bildung als subjektives Reflexionspotential begriffen, das sowohl die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit

und die Subjektwerdung maßgeblich prägt, als auch die Befreiung von gesellschaftlichen Routinen, patriarchalen und milieuspezifischen Traditionen sowie Teilhabe an ‚legitimer Kultur‘ ermöglicht. Doch diese befreiende, aufklärerische und Teilhabe ermöglichende Funktion von Bildung wirkt nicht ungebrochen. Sie steht erstens in einem Spannungsverhältnis zur Funktion von Bildung als einer notwendigen Qualifikationsvoraussetzung in einem sich ständig verändernden Beschäftigungssystem und zu den damit verbundenen Ausgrenzungs- und Schließungsprozessen; das Nachsehen haben insbesondere Menschen ohne oder mit niedrigen formalen Bildungs- und Ausbildungsabschlüssen, die aus unterschiedlichen Gründen nicht in der Lage sind, ihre bislang verfolgten Strategien der Qualifizierung an die veränderten Rahmenbedingungen anzupassen – darunter auch viele Migrant*innen. In der neueren deutschen Bildungs- und Migrationsforschung bilden kritische Perspektiven auf diese Reproduktionsfunktion von Bildung für die herrschende gesellschaftliche Ordnung eher die Ausnahme; Müller und Reitz (2015) untersuchen etwa das Verhältnis von Bildung und Klassenbildung als eine „Leitinstitution der Gegenwart“, Arslan und Bozay (2016) diskutieren mit Bourdieu’scher Perspektive die symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft.

Bildung als Emanzipation steht zweitens in einem Spannungsverhältnis zu den Zumutungen an die laufende Identitätsentwicklung der Individuen einer ‚modernen‘ Gesellschaft, zu deren Kennzeichen gerade die ‚neue Suche nach dem Ich‘ (Kaufmann 2005, 66), die Ausbildung von ‚Singularität‘ gehört. So formuliert Reckwitz zeitdiagnostisch: „Zentral ist ihr das kompliziertere Streben nach Einzigartigkeit und Außergewöhnlichkeit, die zu erreichen freilich nicht nur subjektiver Wunsch, sondern paradox gesellschaftliche Erwartung geworden ist“ (2017, 9). Auch wenn dieses Verlangen nach Originalität und Kreativität eher als distinkte Praxis von Menschen aus den formal gebildeten und herrschenden Kreisen der Gesellschaft zu begreifen ist, so bilden sie doch Maßstäbe und haben Vorbildcharakter.

Drittens bergen Bildung bzw. die Art und Weise, wie sie formal und non-formal organisiert ist, immer auch die Möglichkeit zu Sanktion und Normierung. Diskutiert werden beispielsweise die Kontrolle der ‚neuen Unterschicht‘ (Kessl u.a. 2007) entlang dominanter mittelschichtorientierter Vorgaben, der diskriminierende Umgang mit ‚Andersheit‘ (Kessl/Plößer 2010) oder die Verbreitung rassistischen Wissens, wenn Bildungsvermittlung in einer (post-)migrantischen, sich ständig neu erfindenden Gesellschaft beharrlich weiterhin zwischen ‚Wir‘ und ‚den Anderen‘ unterscheidet – Broden und Mecheril (2010) sprechen provozierend von „Rassismus bildet“.

Vor diesem Hintergrund erscheinen drei theoretische Perspektiven für das Forschungsprojekt hilfreich, um die ‚richtigen‘ Fragen an unsere Interviewpartner*innen – Jugendliche aus eingewanderten Familien und die mit ihnen arbei-

tenden pädagogischen Fachkräfte – zu stellen und um den Sinn ihrer Antworten im Lichte dieser vorgestellten Relevanzsysteme herauszuarbeiten. Mit dem Bourdieu'schen Blick widmen wir der sozialen Frage unsere volle Aufmerksamkeit, hängen doch die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen auch 40 Jahre nach dem soziologischen Klassiker „Die feinen Unterschiede“, in dem Bourdieu (1987; erstmals 1979) die Reproduktionsmechanismen einer Klassengesellschaft beschreibt, immer noch von ihrer sozialen Herkunft ab. Migrations- und rassismuskritische Analysen helfen, Lebenswirklichkeiten und Selbst- und Fremdverortungen von Menschen in der pluraler werdenden und sich permanent verändernden Migrations- und Bildungsgesellschaft Deutschland differenzierter einzufangen bzw. die Muster zu erkennen, wie national-ethno-kulturell konnotierte Unterschiede gesellschaftlich hergestellt werden. Mit dem Verwirklichungschancenansatz von Sen betonen wir schließlich das Recht auf Bildung.

1.1 Soziale Effekte des Bildungssystems – Das Werkzeug von Pierre Bourdieu

Die Sozialstruktur einer Gesellschaft lässt sich nach Bourdieu wesentlich durch die Kapitalausstattung der unterschiedlichen sozialen Gruppen und ihrem Habitus als der Summe der Erfahrungen, die sich im Lebenslauf von Frauen und Männern eingestellt haben, beschreiben. Bourdieu spricht neben dem ökonomischen und dem sozialen Kapital von dem kulturellen Kapital – dem ‚Bildungskapital‘. Diese analytische Figur wird weiter differenziert in das inkorporierte (einverlebte) kulturelle Kapital, das in informellen Bildungsprozessen vor allem in der Familie verinnerlicht wird, das institutionalisierte kulturelle Kapital, das in Form von Schul- und Ausbildungsabschlüssen im formalen Bildungssystem gewonnen wird, sowie das objektivierte kulturelle Kapital in Form von Büchern, Gemälden und Instrumenten (Bourdieu/Passeron 1971; Bourdieu 1987, 1992, 2001). Für das Forschungsprojekt ist diese Perspektive fruchtbar, weil damit explizit die Konvertierbarkeit von Bildung in soziale Positionen in der deutschen Gesellschaft auf die Agenda kommt. Zieht doch die mehr oder weniger große Verfügbarkeit über kulturelles Kapital heute so stark wie nie zuvor auch ökonomische, soziale und symbolische – horizontale wie vertikale – Differenzen nach sich. Differenzen in Form von ‚groben‘ Unterschieden zwischen den Stellungen von sozialen Gruppen im gesellschaftlichen Raum und damit verknüpften ‚feinen‘ Unterschieden zwischen den persönlichen Stellungnahmen – also den Handlungs-, Wahrnehmungs- und Deutungsmustern. Nicht zuletzt entscheiden die Ausstattung mit kulturellem Kapital und die gewonnenen Erfahrungen im Lebensverlauf auch darüber, wie gut die eigenen Bildungs-, Qualifizierungs- und Erwerbsstrategien in differenzierten und sich ständig verändernden Kontexten angepasst werden können.

Erfolg durch Bildung – diese Verheißung wird in bildungsbürgerlichen Familien alltäglich in Schrift, Wort, Mimik und Gestik transportiert: bei den Tischgesprächen, beim Museumsbesuch oder auf Reisen. In solchen Familien agieren keine Autodidakt*innen, sondern Angehörige der privilegierten gesellschaftlichen Gruppen, die ihr kulturelles Kapital in Titeln und Stellen akkumuliert haben. Ihre höheren Schul- und Hochschulabschlüsse sowie leitenden und qualifizierten beruflichen Positionen dokumentieren, dass sich ihre langjährigen Investitionen in institutionalisiertes Bildungskapital rentiert haben – sie haben augenscheinlich alles richtig gemacht. Bildlich gesprochen haben sie ihre „Spielfähigkeit“ (Bourdieu) unter Beweis gestellt, indem sie durch Bildung auch an Ansehen und Macht gewonnen haben. Wie mit „kollektiver Magie“ (Bourdieu 1992) ausgestattet scheinen sie daher symbolisch auch mehr Wert zu sein und zudem befugt, die Spielregeln des Bildungssystems und entsprechende Normalitätsvorstellungen für ein ‚richtiges‘ Mitspielen durchzusetzen.

Umgekehrt stehen Menschen ohne oder mit niedrigeren Bildungstiteln in jüngerer Zeit zunehmend unter Druck, ihre Bildungsoffenheit und Bildungsaspiration zu beweisen. Bergen doch die in den letzten Jahrzehnten erkämpften Demokratisierungsprozesse im Bildungssystem – längere Schul- und Ausbildungszeiten, höhere Durchlässigkeiten der Bildungsstufen für alle usw. – auch neue Nebeneffekte der Schließung; so wird heute mehr Wert auf Zertifizierungen und Normierungen gelegt. Die nach immer längerer Schul- und Ausbildungszeit erworbenen Titel und die professionalisierten Systeme der Personalauswahl verschärfen die Grenzen zwischen den formal gebildeten Familien, die mit hohem zeitlichen wie ökonomischen Aufwand in die Bildung ihrer Kinder investieren, und den Familien, die aus unterschiedlichen Gründen bislang keine Abschlüsse erwerben konnten und daher mit dem schulischen Normalbetrieb vorliebnehmen müssen. Sie scheinen wie mit einem kollektiven Makel ausgestattet, denn unterdurchschnittliche Bildungstitel ziehen oft auch ihre Lebensführung in Zweifel. Diesem tradierten bildungsbürgerlichen Vorurteil sehen sich alle Individuen bzw. ihre Herkunftsfamilien und sozialen Milieus mit wenig institutionalisiertem Kulturkapital ausgesetzt.

Die mehr oder weniger ausgeprägte Spielfähigkeit der Akteur*innen im Bildungssystem, um im Bild von Bourdieu zu bleiben, setzt verinnerlichtes Kulturkapital voraus und ist damit körpergebunden. Durch Erziehung und Sozialisation – Bourdieu bevorzugt den Begriff der Habitualisierung – erwerben Kinder das in ihren Herkunftsfamilien über Generationen mehr oder weniger akkumulierte kulturelle Kapital als Bestandteil ihrer Person. Kinder, deren Eltern und Großeltern bereits akademisch qualifiziert sind, mit denen gelesen und Hausmusik praktiziert wird, haben allein schon einen enormen zeitlichen Vorsprung auf dem Weg zum Bildungserfolg. Gegenüber der gewonnenen Zeit der Kinder des Bildungsbürgertums spricht Bourdieu von der doppelt verlorenen

Zeit für Kinder, die die Ersten in ihrer Familie sind, welche einen Bildungsaufstieg wagen und deren Eltern (nach der anstrengenden Arbeit) zu müde oder (von alltäglichen Ängsten und Nöten) zu zermüht für Gespräche sind (Bourdieu 2001). Eher beiläufig soll an dieser Stelle erwähnt werden, dass Hausbibliotheken, Musikinstrumente und Kunstgegenstände, also Formen des objektivierte kulturellen Kapitals, für Kinder aus armen Haushalten in unerreichbarer Ferne liegen. Ganz zu schweigen von Familien, die durch Flucht ihre wenigen Besitztümer auch noch verloren haben.

Das inkorporierte kulturelle, sprich familiär erworbene (Bildungs-)Kapital ist die schillerndste aller Kapitalsorten, weil die damit verbundenen Aspekte sozialer Ungleichheiten als quasi natürlich erscheinen; Bourdieu spricht von der ‚Illusio‘. Vor diesem Hintergrund erscheinen Kinder in unterschiedlichem Maße als ‚lerneifrig‘, ‚neugierig auf die Welt‘ und ‚interessiert an komplexen und differenzierten Fragestellungen‘; im Alltagswissen wie leider auch im professionellen Wissen ist hier die Unterscheidung zwischen ‚begabt‘ und ‚nicht begabt‘ schnell zur Hand. Eine solche Begabungsrhetorik zielt darauf, die im Kontext eines selektiven Bildungssystems hervorgebrachten Ungleichheitsverhältnisse zu dethematisieren und zu affirmieren. Die Illusio ‚Begabung‘ erfüllt dabei auch die Funktion, eine essenzialisierende Perspektive auf diejenigen Schüler*innen zu richten, die als ‚Migranten und Migrantinnen‘ repräsentiert werden (Wienand/Hasenjürgen 2016; vgl. auch Wienand in diesem Band). Demnach sind pädagogische Fachkräfte neben den übrigen professionellen Deformierungen keineswegs frei davon, Eltern auch als Träger*innen mehr oder weniger anerkannter Kulturen wahrzunehmen, was die Beurteilungen ihrer Schüler*innen und deren Selbstwahrnehmungen nicht unberührt lässt. Die ‚migrantische‘, die ‚arabische‘ oder die ‚Roma-Familie‘ scheinen gängigen Normalitätsvorstellungen häufig zu widersprechen; die Begriffe ‚Clan‘ oder ‚Volk‘ halten die jeweils so Markierten zusätzlich auf Abstand. Die eigenen Lebenserfahrungen und Handlungsstrategien dieser imaginierten Familien, ihre (Über-)Lebenskunst, und ihre autodidaktischen Bemühungen um Teilhabe an der herrschenden Kultur erfahren so eine unentwegte Entwertung.

1.2 Doing migration – Der migrations- und rassismuskritische Blick

Deutschland wird in der kritischen sozialwissenschaftlichen Migrationsforschung als eine postmigrantische Gesellschaft entworfen, in der mittlerweile Migration zu den gemeinsam geteilten Erfahrungen aller Bürger*innen gehört (Foroutan 2018; Foroutan u.a. 2018). Dabei handelt es sich um eine plurale und dynamische Gesellschaft, in die sich Individuen und soziale Gruppen mit je unterschiedlichen Startchancen ausgestattet mehr oder weniger gut integrieren können, wobei Desintegration nicht nur Migrant*innen trifft. In der Migrations-

gesellschaft Deutschland haben sich allerdings neue Machtverhältnisse entwickelt, die oft unterschätzt werden: Ehemalige Einwanderer*innen sind mittlerweile in der Mitte der Gesellschaft angekommen. Bildungsaufsteiger*innen der zweiten oder dritten Generation steigen in die bislang deutschen Eliten aller gesellschaftlichen Felder auf – auch im Bildungssystem. Wenn in der Alltagswahrnehmung Migrant*innen immer noch vornehmlich als ‚Underdogs‘ gelten und entsprechend in pädagogischen Settings migrantische Eltern und Kinder beharrlich einer nicht migrierten, deutschen Aufnahmegesellschaft gegenübergestellt werden, dann können „Semantiken der Differenz“ (Emmerich/Hormel 2013) der neueren sozialwissenschaftlichen Forschung folgend als subtile Form diskriminierender und rassistischer Praxis begriffen werden. Hess spricht von einem spezifischen „Sichtbarkeitsdispositiv, welches Migration vor allem entlang dreier grundlegender Betrachtungsweisen als Problem, als kulturalistische Differenz Erfahrung und/oder unter den Gesichtspunkten des ‚Integrationsparadigmas‘ permanent der Mehrheitsgesellschaft gegenüber deutet, bebildert und narrativiert“ (2015, 51).

Doing migration – so könnte der Prozess der sozialen Zuschreibung und Unterscheidung zwischen ‚Migrant*innen‘ und ‚Nichtmigrant*innen‘ übersetzt werden (Amelina 2017) – passiert überall und doch kontextuell verschieden: in den Klassenräumen und Lehrerzimmern, in den Parteien, in den öffentlichen, pädagogischen und auch wissenschaftlichen Auseinandersetzungen. Die Konstruktion solcher ethnischen oder kulturellen Grenzen befeuert die Wahrnehmung von sozialen Ungleichheiten, Gruppen- und Identitätsbildungen. In diesem Ethnic Boundary Making (Wimmer 2013) sind Ethnie oder kulturelle Zugehörigkeit allerdings weder auf ewig bestimmt und unveränderbar, noch sind sie nur konstruiert und beliebig formbar. Interessant ist vielmehr, wie privilegierte gesellschaftliche Gruppen changierende ethnisch-kulturelle Differenzsetzungen dazu nutzen können, um ihre Machtposition zu legitimieren und wie Minderheiten in untergeordneter sozialer Position gleichfalls mittels verschiedener ethnisch-kulturell konnotierter Strategien ihre eigene Lage positiv verändern können (Wimmer 2013; Brubaker 2015).

Migrations- und rassismuskritische Perspektiven plädieren folglich für einen forschenden Blick ohne Kulturbrille (vertiefend Spetsmann-Kunkel in diesem Band); dann werden eingewanderte europäische Bürger und Bürgerinnen erkennbar, die eine Stadt in Deutschland als ihren Lebensmittelpunkt gewählt haben und Akteur*innen in den Bildungsinstitutionen, von denen sie empfangen werden. Dass dabei immer auch mit Konstrukten gearbeitet wird, sollte in der Forschung nicht negiert werden. Solche Konstrukte können für die Angehörigen einer sozialen Minderheit identitätsbildend sein, sie können auch Abgrenzungsstrategien gegen eine Mehrheitsgesellschaft legitimieren, deren historische oder aktuelle Praxen als diskriminierend erlebt wurden und werden.

Grenzziehungen gegenüber der Mehrheitsgesellschaft sind allerdings kein kulturelles Charakteristikum einer bestimmten sozialen Gruppe. Auf Seiten der pädagogischen ‚Professionellen‘ müssen solche Konstrukte schlicht als ‚unprofessionell‘ begriffen werden. Forschungen zum Anti-Roma-Rassismus haben offenbart, welche Geschichten über vorgebliche Besonderheiten der Roma in den letzten Jahrzehnten und Jahrhunderten erzählt und auch durch pseudowissenschaftliche Abhandlungen und Untersuchungen untermauert wurden. Die Erfindung der ‚Zigeuner‘ gehört ähnlich – und im Detail zugleich anders – wie die Konstruktion der ‚Juden‘ zum europäischen Erbe (Bogdal 2014; Klein 2017; Hund 2017, 61–77). Bis heute gilt die nationale Minderheit der Sinti und Roma in Deutschland vielfach als gering gebildet, die unqualifizierten Tätigkeiten und für sie ‚typischen Berufen‘ nachgeht und oft auf Sozialleistungen angewiesen ist (Scherr/Sachs 2017, 13).

Scherr hält treffend fest, was tendenziell für alle migrantischen Gruppen oder Minderheiten gilt, aber die Markierung von Roma und Romnija besonders trifft: Die spezifische Differenzkonstruktion des gegenwärtigen Anti-Roma-Rassismus beruht intersektional auf ethno-kulturellen und zugleich sozial-kulturellen Differenzannahmen. Das heißt, Roma und Romnija werden nicht nur als kulturell ‚Andere‘, sondern gleichzeitig auch mit „solchen negativen Eigenschaftszuschreibungen, mit denen auch diejenigen Nicht-Roma konfrontiert sind, die als Angehörige der sozialen Unterschicht gelten“ (Scherr 2017b, 310) adressiert. „Beide Dimensionen sind in den Diskursen über Roma ineinander verschränkt und finden in Beobachtungen derjenigen Teilgruppen, die anhaltender Armut und Ausgrenzung unterliegen, ihre scheinbare Bestätigung, wenn Effekte anhaltender sozialer Benachteiligung und anhaltender Diskriminierung sowie Überlebensstrategien unter Armutsbedingungen [...] als vermeintlich ethnische Eigenschaften von Roma dargestellt werden“ (Scherr 2017b, 310f.).¹

Die deutsche Bildungsforschung hat sich mit Rassismuskritik aus unterschiedlichen Gründen schwergetan (vgl. Überblicke in Mecheril/Melter 2009; Attia u.a. 2015; Fereidooni/El 2017); inhaltlich und methodisch kann sie an diskriminierungskritische Forschungen anknüpfen (Hamburger u.a. 2005; Gomolla/Radtke 2009; Emmerich/Hormel 2013; Scherr u.a. 2017). Rassismuskritische Forschungen beziehen sich auf Handlungs-, Repräsentations- und Struktureffekte, entfaltet doch Rassismus „seine Wirkmächtigkeit durch das Ineinandergreifen der drei Ebenen der subjektiven Denk- und Handlungsweisen, der sozialen Bedeutungen und der gesellschaftlich-strukturellen Bedingungen“ (Quehl 2010, 185).

1 Zu Roma als ‚Unterschicht‘ oder als ‚Problemgruppe‘ finden sich vertiefende Ausführungen bei Chassé 1989 und 2017, Mappes-Niediek 2012, Matter 2015 und Geiges u.a. 2017.

Auf der Ebene der subjektiven – der in die Körper eingeschriebenen – Handlungs-, Deutungs- und Wahrnehmungsmuster greifen pädagogische Fachkräfte in der Bildungsarbeit auch auf rassistisches Wissen zurück und es kommt zu Kulturalisierungen in Form von Grenzziehungen zwischen als einheimisch und als migrantisch markierten Kindern und Jugendlichen.

Wenn Lehrkräfte und Sozialpädagog*innen eingewanderten Eltern und Kindern mit kulturalisierenden Haltungen begegnen, „so geschieht dies nicht beliebig, sondern unter Rückgriff auf soziale Bedeutungen, die Ausdruck gesellschaftlicher Dominanzverhältnisse und in den institutionellen Rahmen eingeschrieben sind“ (Quehl 2010, 186). Die Akteur*innen greifen also in ihren situativen Handlungspraktiken und durchaus auch mit kritischen und selbstreflexiven Kompetenzen ausgestattet auf ein vorliegendes Wissensreservoir zurück, das auch den Organisationen, in denen sie arbeiten, eingeschrieben ist. Hier sind auch die Analysen soziokultureller Schemata des organisationalen Handelns durch die neuere französische Soziologie recht fruchtbar – sie sprechen von ‚Konventionen‘ (Diaz-Bone 2011; Boltanski/Thévenot 2011). ‚Konventionen‘ funktionieren in den Routinen der Organisationen, ähnlich wie der Habitus in den Routinen der Personen.

Auf der dritten Ebene der gesellschaftlich-strukturellen Bedingungen schlagen sich die rassistischen Effekte von konkreten Handlungen und von organisationalen Routinen in der ungleichen Teilhabe an institutionalisiertem Bildungskapital in Form von höheren Schul- und Hochschultiteln nieder. Die historisch und – wenn auch abgeschwächt – bis heute zu beobachtende Überrepräsentanz von Kindern aus migrantischen Familien auf Förder- und Hauptschulen wird in der Bildungs- und Ungleichheitsforschung als „gesellschaftliche Produktion von Verachtung“ (Wellgraf 2012) und als Zementierung sozialer Ungleichheit mit einhergehenden Beschämungen der Schüler*innen im „Bildungskeller“ (Essen 2013) diskutiert. Professionelle Akteur*innen bzw. die Bildungsinstitutionen offenbaren eine in Struktur gegossene rassistische Praxis der Bewertung und Rechtfertigung, wenn sie über ‚Kompetenzen‘ und ‚Defizite‘ oder über ‚Integrationsfähigkeit‘ sprechen: „Über Topoi wie ‚fehlende Deutschkenntnisse‘, ‚Integrationsunwilligkeit‘ oder ‚gewalttätige Jugendliche ausländischer Herkunft‘ werden Verbindungen zu anderen Elementen des rassistischen Diskurses hergestellt und es erfolgt eine Stützung des Diskurses über die ‚Anderen‘“ (Quehl 2010, 188).

1.3 Für das Recht auf Schule und Ausbildung – Capability Approach

In der Perspektive des Chancen-Ansatzes von Sen (2012, 2017) benötigen Menschen in unterschiedlichen sozialen Lebenslagen und mit ungleich verteilten sozialen Unwägbarkeiten im Laufe ihres Lebens auch unterschiedliche un-

terstützende und fördernde Rahmenbedingungen. Nur dann kann von vergleichbaren Aussichten auf die Verwirklichung ihrer individuellen Lebensentwürfe gesprochen werden. Deshalb ist die Bestimmung der verfügbaren Ressourcen – hier etwa das Einkommen, die Bildungsabschlüsse und die Sprachkompetenzen der Eltern – nicht hinreichend. Vielmehr sollten auch die Verwirklichungschancen (Capabilities) zur Realisierung von Fähigkeiten und Zielen gleich verteilt sein. Mit diesem theoretischen Entwurf wird eine Gesellschaft vorstellbar, in der die Pfadeffekte von sozialer Herkunft, Geschlecht und Migration in den Hintergrund treten. Als wichtiger Adressat fungiert dabei der Wohlfahrtsstaat, der die „Produktion der Lebensqualität“ (Knecht 2010) verschiedener Bevölkerungsgruppen steuert.

In der Gegenwartsgesellschaft sind die unterschiedlichen sozialen Gruppen – Frauen und Männer, Arme und Reiche, Alte und Neue Deutsche – in ganz verschiedener Weise von Risiken wie Schulversagen, Arbeitslosigkeit und Krankheit betroffen und können diese Risiken jeweils anders abfedern. Für Männer rechnen sich z.B. Bildungstitel besser als für Frauen, denn sie können rentabler auf dem Arbeitsmarkt eingesetzt werden; auch sind ihre Lebensrisiken (Scheidung, Arbeitsplatzverlust) sozial besser abgesichert, d.h. sie profitieren insgesamt stärker als Frauen vom derzeitigen Sozialsystem (Hasenjürgen 2019). Für Menschen mit hohem ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapital ist der gesamte Lebensverlauf kalkulierbarer; sie haben mehr Bildungszertifikate und mehr internalisiertes Wissen, um den Auf- und Abwertungen von Bildungstiteln strategisch effektiv zu begegnen und sich und ihren Kindern Sicherheiten zu bieten. Handelt es sich zudem um Angehörige der Mehrheitsgesellschaft, profitieren sie überdies mehr vom deutschen Bildungssystem als neu eingewanderte Menschen – ihre Biographien sind erwartbarer, ihre Risiken überschaubarer, ihre Bildungstitel höher und konvertierbarer. Zudem wissen Bildungseliten auch ihre Dominanz- und Machtposition und damit verbundenen Vorteile zu verteidigen – sie verweigern sich aktiv einem für alle besseren Schulsystem (Quehl 2010, 184).

Zweifellos sind alle einkommensarmen Personen und Familien, Alleinerziehende und Menschen mit Behinderungen besonders stark auf einen funktionierenden Sozialstaat angewiesen, der die mit ihrer Armut, ihrer (gesellschaftlich notwendigen) Caretätigkeit oder ihrem Körper verbundenen Lebensrisiken absichert. Kinder und Jugendliche gehören jedoch zu den besonders verletzlichen Gruppen. Ihr Recht auf Bildung ist zwar rechtlich in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen, in der Kinderrechtskonvention und auch in der Genfer Flüchtlingskonvention verankert, dennoch kommt es in Deutschland immer wieder zu juristischen Diskussionen und politischen Auseinandersetzungen um die Schulpflicht für geflüchtete Kinder. Kinder und Jugendliche aus Familien mit unterdurchschnittlich kulturellem Kapital

brauchen eine Unterstützung, die über das formal gleiche Recht auf Bildung hinausgeht, um gleiche Verwirklichungschancen zu erlangen und ihr Leben in Würde führen zu können; dies beinhaltet – wenn gewünscht – auch, sich aktiv und kreativ mit den Traditionen, familiären und milieuspezifischen Deutungs- und Handlungsmustern auseinanderzusetzen. Solche Chancen kann ihnen nur ein inklusives Bildungssystem bieten, das sie als Lernende abholt, wo sie stehen, sie als Individuen mit eigenen Präferenzen und Strategien respektiert und fördert. So kann erreicht werden, dass ALLE Kinder und Jugendlichen in der Migrationsgesellschaft Deutschland weniger den Pfadeffekten ihrer Herkunftsfamilie, ihrer Migrations- und Fluchterfahrungen und ihrer Markierung als ‚Außen-seiter‘ ausgesetzt sind.

2 Empirische Befunde zur Bildungssituation

Wie El-Mafaalani u.a. (2017, 48) in ihrer Skizze zur sozialen Ungleichheits- und Diskriminierungsforschung andeuten, fehlt in der deutschen Bildungsforschung ein integrativer Ansatz, der Sozialstruktur- und Migrationsforschung konzeptionell vereint. Worauf wir zurückgreifen können, sind zahlreiche empirische Studien, die Daten über Bildungsteilhabe nach sozialer Herkunft (z.B. gemessen am Einkommen und Bildungsabschluss der Eltern), nach Geschlecht und nach Staatsangehörigkeit bzw. ‚Migrationshintergrund‘ analysieren. In der empirischen Forschung kam und kommt es sowohl bei der statistischen Erfassung von national-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten wie auch bei der Analyse zu kulturalistischen Engführungen, die die Dualismen zwischen *den* Migrantinnen und *den* Deutschen oder *den* Christinnen und *den* Muslimas betonen. Das muss bei der Interpretation der empirischen Befunde systematisch reflektiert werden. Denn Daten beschreiben nicht nur Verteilungen und ‚soziale Probleme‘ in der Migrationsgesellschaft Deutschland, sondern schaffen auch Probleme durch die Anlage von Untersuchungen, durch Benennungen und Klassifizierungen (Supik 2013; Baumann u.a. 2018).

2.1 Stabiler Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildung

Die Bildungsverläufe von Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Familien verlaufen unabhängig davon, ob sie Migrationsgeschichten zu erzählen wissen, im Großen und Ganzen ähnlich. Ein direkter oder indirekter ‚Migrationshintergrund‘ kann dann als mehr oder weniger spezifische Variation der Kapitalausstattung und des Habitus begriffen werden. Inwiefern sich die an die soziale Herkunft gekoppelten ungleichen Bildungschancen und diskontinuierli-

chen Verläufe durch Migrationserfahrungen wie durch organisationale Segregationspraxen gegenüber den ‚Fremden‘ noch verstärken können, wird in zusammenfassenden Überblicken und Beiträgen (El-Mafaalani 2012; Massumi u.a. 2015, Diehl u.a. 2016; Bozay 2016; von Dewitz u.a. 2018) dokumentiert.

Die empirischen Befunde zu Bildungsgewinner*innen und Verlierer*innen sind evident: Jahre nach dem ‚Arbeiterkind‘ und dem ‚katholischen Mädchen auf dem Land‘ hängen die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen erstaunlich stabil vor allem von ihrer sozialen Herkunft ab. Insbesondere in Deutschland bestimmen trotz vieler Programme (‚mehr Inklusion wagen‘, Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2014) weiterhin Bildungskapital und Habitus der sozialen Herkunftsgruppen die Schulwege der Kinder und Jugendlichen und ihre spätere soziale Lage (Grundmann u.a. 2010; Siebholz u.a. 2013; Müller/Reitz 2015; Becker/Lauterbach 2016; Weischer 2017). „Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund“ sind zwar „unter Berücksichtigung des sozio-ökonomischen Hintergrunds im Jahr 2012 zu vergleichbaren Anteilen in den Bildungsgängen vertreten“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, 174). Doch bilanziert die Autorengruppe Bildungsberichterstattung für die letzten zehn Jahre weiter soziale Bildungsungleichheiten (2016, 204) – „soziale Disparitäten im Bildungsbereich sind unverändert stark ausgeprägt“ (2018, 5).

Neue Herausforderungen im Kampf um Bildungstitel

Erfolgreiche schulische und berufliche Bildungswege werden durch einschlägige Bildungsabschlüsse zertifiziert. Diese institutionalisierte Form des kulturellen Kapitals bildet in Deutschland die Garantie für gesellschaftliche Teilhabe, für Autonomie und Einfluss im Erwerbsleben, für die Aufnahme in anerkannte soziale Netzwerke und für den Zugang zu sozialen Sicherungssystemen. In den letzten Jahrzehnten haben sich die Verwertungsbedingungen von Bildungstiteln jedoch verändert. Hohe Bildungstitel sind weiterhin notwendige Voraussetzungen für einflussreiche gesellschaftliche Positionen, sie sind jedoch nicht (mehr) hinreichend. Die jüngeren ökonomischen und sozialen Transformationsprozesse erschüttern tradierte Erwartungssicherheiten und gesellschaftliche Stabilitäts Garantien. In Folge kommt es zu stets neuen Herausforderungen für Individuen und soziale Gruppen in ihrem Kampf um legitime Bildungstitel.

So haben veränderte wirtschaftliche Anforderungen und gesellschaftliche Demokratisierungsprozesse dafür gesorgt, dass höhere Bildungstitel – und einschlägige Lebensstile (z.B. Essgewohnheiten, Sportarten, Musikvorlieben) – nicht mehr das Privileg einiger weniger bleiben, sondern breiteren Kreisen der Bevölkerung zugänglich sind. Andererseits haben Abschlüsse wie das Abitur durch einen offeneren Zugang zum Gymnasium und zur Hochschule in den letzten Jahren ihren exklusiven Wert verloren. Im Bildungssystem lassen sich