

---

# Jugendliche Bildungsräume unter Bedingungen der Migration

*Merle Hummrich*

In dem Artikel geht es um Strategien der Nutzung von Bildungsräumen durch weibliche Migrant\*innen aus dem Arbeitermilieu. Nicht die Frage von Zugehörigkeit(en) oder Abstammung steht dabei im Vordergrund, sondern die strukturellen Integrationsrisiken und ihre Bewältigung. Die raumanalytische Perspektive soll dazu dienen, die jeweils vereinseitigenden Perspektiven auf Chancen oder Defizite der Migration zu verlassen und die aktiven Handlungsstrategien zu betrachten.

## 1. Einleitung

Heute bestreitet kaum jemand mehr die Wirksamkeit der sozialen Kategorien Klasse, Ethnizität und Geschlecht als gesellschaftsstrukturelevant. Mit dem Fokus auf unterschiedliche Dimensionen der Benachteiligung hat u.a. PISA auf die Vielschichtigkeit des Wirksamwerdens von Disparitäten im Bildungssystem hingewiesen (z.B. Baumert u.a. 2001, Prenzel u.a. 2003, Baumert u.a. 2006) und damit einen relevanten Beitrag zur Herauslösung der unterschiedlichen Ungleichheitsdimensionen aus der Singularität jeweiliger Subdisziplinen geleistet. Dabei macht eine aufmerksame Lektüre der PISA-Daten darauf aufmerksam, dass eine Verbindung der Ungleichheitsdimensionen, also die systematische Vermittlung der drei Strukturkategorien noch aussteht (Boos-Nünning/Karakasoğlu 2005), auch wenn es bereits in den 1990er und beginnenden 2000er Jahren aus der Gender- und der Migrationsforschung zahlreiche Hinweise auf die Erkenntnismöglichkeiten einer solchen Verbindung gegeben hat (für die Genderforschung: vgl. Becker-Schmidt 1987, Lenz 1994, 1995, Becker-Schmidt/Knapp 1995; für die Migrationsforschung: vgl. Karakasoğlu-Aydın 2000, Hummrich 2002, Ofner 2003, Weber 2003). Die Ausführung in den letztgenannten Studien, insbesondere den strukturanalytischen, erfolgen vielfach mit Bezug auf eine raumbezogene Semantik: es gibt „AufsteigerInnen“ und „AbsteigerInnen“, es gibt sozial randständige Milieus und untere, mittlere und obere Bildungs- und Verdienstklassen. Dies verweist darauf, dass Bildung nicht nur unter der Perspektive der Zeitlichkeit, sondern auch mit Blick auf die Räumlichkeit in den Blick genommen werden muss (dazu: Löw/Ecarius 1997, Löw 2001).

Darauf zielt der folgende Beitrag und geht davon aus, dass eine verräumlichte Vorstellung von Bildungsprozessen die Möglichkeit schafft, unterschiedlich wirksam werdende Inklusions- und Exklusionsbedingungen im Feld der Bildung rekonstruktiv zugänglich zu machen. Ziel ist es, den Zusammenhang von Migration und Bildung jenseits polarisierender Chancen- und Defizitdiskurse zu beleuchten.

Für das Feld der Bildung sind zunächst zwei Strukturelemente zentral: zum einen werden in modernisierten Gesellschaften Bildungszugänge leistungsbezogen vermittelt. Die Dimension der Leistung suggeriert dabei, dass Selektion nach meritokratischen Prinzipien erfolgt (Bourdieu 2006) und damit Chancengleichheit in dem Maße erreicht sei, wie Selektion unter Orientierungen an objektiven Kriterien und damit unabhängig von der sozialen Herkunft erfolge. Zum anderen ist das Feld der Bildung durch milieubedingte Zugangschancen bestimmt, durch die die Prinzipien der Meritokratie unterwandert werden (ebd.). Dies zeigen z.B. Hamburger (2005) und Radtke (2008) eindrücklich, wenn sie auf die im Alltagsbewusstsein repräsentierten Annahmen über die Berechtigung zur Teilhabe verweisen, die jenseits der tatsächlichen Leistungsfähigkeit ‚der‘ Migrant\*innen Jugendlichen liegen.

Jedoch werden die hier benannten Strukturprinzipien fallkonkret wirksam und verarbeitet. Welche Barrieren sich für junge Migrant\*innen hier verbergen, aber auch welche Chancen sie im Bildungssystem handelnd und in Auseinandersetzung mit je spezifischen Möglichkeitsräumen erschließen können, soll im Folgenden untersucht werden. Unter Bezugnahme auf zwei Fälle bildungserfolgreicher Migrant\*innen werden Bildungswege nachgezeichnet, die exemplarisch die Inklusions- und Exklusionsbedingungen des Bildungssystems unter Bedingungen von Migration sichtbar machen. Auf diese Weise sollen vereinseitigend defizit- und chancenorientierte Perspektivnahmen überwunden werden. Vielmehr wird gefragt, wie (Bildungs-) Rauman eignung bzw. Platzierung im Bildungssystem unter aktiver Beteiligung von Migrant\*innen erfolgt und welche Rolle Familie als (informeller) Bildungsort spielt.

## **2. Jugendliche Bildungsräume unter Bedingungen von Migration**

Der Begriff des jugendlichen Bildungsraumes lässt drei thematische Bezugslinien in den Vordergrund treten. Zunächst steht die Phase der Adoleszenz im Mittelpunkt der Betrachtung: Hier werden in modernisierten Gesellschaften Weichen über Bildungskarrieren und zukünftige gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten gestellt und zugleich die Welt- und Selbstbezüge - also biographische Bezüge und familialen Bindungen - transformiert und eigene Lebensentwürfe gebildet (vgl. King/Koller 2006). Diese Sicht auf Jugend verdeutlicht nun, dass es um eine doppelwertige Orientierung geht, die sich auch im hier zugrunde gelegten Verständnis von Bildung wieder finden lässt. Denn Bildung meint nicht nur formale Qualifikation in einem funktionalen Sinne, sondern auch eine Transformation der Welt-, Sozial- und Selbstbezüge (Koller 2002). Jedoch existiert diese Transformation, die in der Adoleszenz einen zentralen Stellenwert einnimmt, nicht im luftleeren Raum, sondern vor dem Hintergrund je spezifischer biographischer Prozesse und der damit verbundenen individuellen Ermöglichungsstruktur. Räumlich betrachtet ist hier mit Löw (2001) von einer „relationalen (An) Ordnungsstruktur von Menschen und Dingen/Lebewesen an Orten“ zu sprechen. Mit dieser relationalen Fassung des Raumbegriffs werden rein euklidisch oder territorial begrenzte Raumkonzepte (also solche, die Raum als Behälter-Raum sehen) ebenso verabschiedet wie rein konstruktivistische, in

denen ein postmodernes „anything goes“ transportiert wird. Raum wird somit als dynamisch und veränderbar begriffen und es wird möglich, Verteilungsprinzipien zwischen Gesellschaften und innerhalb der Gesellschaft zu erfassen. Dazu schreibt Löw:

„In hierarchisch organisierten Kontexten sind dies zumeist ungleiche Verteilungen bzw. unterschiedliche Personengruppen begünstigende Verteilungen. Diese (An) Ordnungen haben Inklusions- und Exklusionseffekte. Räume sind daher oft Gegenstände sozialer Auseinandersetzungen. Verknüpfungsmöglichkeiten über Geld, Zeugnis, Rang oder Assoziation sind daher ausschlaggebend um (An) Ordnungen durchsetzen zu können, so wie umgekehrt die Verfügungsmöglichkeit über Räume zur Ressource werden kann“ (Löw 2001, S. 218).

Handeln im Raum ist dabei – so Löw – durch zwei Aktivitätsdimensionen strukturiert: dem „spacing“ (d.h. dem Einrichten, Bauen und Positionieren) und der „Syntheseleistung“ (d.h. den Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Erkenntnisprozessen). Beide Aktivitätsdimensionen finden in der Handlungspraxis gleichzeitig statt und können sowohl selbst initialisiert werden als auch fremdbestimmt sein. Hier ist darauf angespielt, dass Handlungsvollzüge sozial eingebettet sind und mit Vorstellungen der Angemessenheit sowie der Entwicklung von Routinen einhergehen.

Soweit zu den allgemeinen Bestimmungen zu Raum, doch muss an dieser Stelle gefragt werden, welche Bedeutung Raum in der gegenwärtigen Migrationsforschung hat? Hier ist vor allem die Arbeit von Pott (2002) zu „Ethnizität und Raum im Aufstiegsprozess“ als zentrale Referenz zu nennen. Potts Arbeit kann insofern als anschlussfähig an die Arbeit von Löw erachtet werden, als dass auch er sich von vereinseitigenden Perspektiven auf Raum distanziert. Diese Distanzierung verbindet er mit einer Diskussion defizit- und chancenorientierter Ansätze in der Migrationsforschung (ebd., S. 16) [1]. Für Ansätze, die Migration als problematisch für die Identitätsentwicklung wie auch die Einheimischengesellschaft verorten, zeigt Pott eine Zentrierung der Diskurse um die territoriale Dimension. Wenn etwa in Semantiken der Ghettoisierung von MigrantInnen, von „sozialen Brennpunkten“ oder einer Überrepräsentanz von MigrantInnen an Schulen, die damit zu Problemschulen werden (vgl. Hamburger 2005), die Rede ist, so liegt damit eine Perspektive zugrunde, die Migration als Bedingung von benachteiligtem Sozialraum nahe legt. Dem Chancendiskurs um Migration, der in Migration eine besondere Chance der Identitätsentwicklung sieht und MigrantInnen idealisierend die Position einer „Avantgarde der postmodernen Gesellschaft“ (Rosen 1997) zuschreibt, liegt hingegen meist ein konstruktivistisches Raumverständnis zugrunde, das den sozialen Eingebundenheiten kaum noch Rechnung trägt. Indem nun Pott (2002) Prozesse des sozialen Aufstiegs vor dem Hintergrund sozialräumlicher Bedingungen in den Blick nimmt, gelingt es ihm, die Dichotomie von Chancen oder Defiziten zu überwinden. Seine rekonstruktive Studie verdeutlicht vielmehr, dass MigrantInnen die soziale Herstellungsleistung von Räumen unterschiedlich nutzen, um sich im Aufstiegsprozess vor dem Hintergrund ihrer sozialen und ethnischen Herkunft zu verorten (ebd., S. 417).

Der vorliegende Beitrag knüpft nun an die hier referierten Studien an, indem er sich ebenfalls von

vereinseitigenden Migrations- und Raumkonzepten verabschiedet. Dabei stellt er jedoch die Frage nach der subjektiven Bedeutsamkeit von Bildungsräumen zentral. Hier stehen also nicht mehr die „lokalen Lebensbedingungen“ (Pott 2002, S. 17) im Zentrum der Betrachtung, sondern es geht um die Ermittlung der fallkonkreten Verknüpfungsmöglichkeiten von Ressourcen aus den für die Entstehung von Möglichkeitsräumen der Bildung zentralen Handlungsfeldern Familie und Schule, damit sozialer Aufstieg und Bildungserfolg ermöglicht wird. Darüber hinaus geht es um die selbst entwickelten Platzierungs- und Raumanweisungsmöglichkeiten, die vor dem Hintergrund der eigenen Biographie entfaltet und dargestellt werden. (Bildungs) Raum wird damit in Anlehnung an Löws relationalen Raumbegriff als strukturierter Kontext begriffen, in dem Personen unterschiedliche Ressourcen zur Verfügung stehen, die ihnen eine je spezifische Möglichkeit der Partizipation an den Verteilungskämpfen (in diesem Fall: um Bildungserfolg) ermöglicht. Familie und Schule stellen in diesem Zusammenhang Handlungsfeder dar, die sich jeweils auf die Partizipationsmöglichkeiten beziehen. Vergegenwärtigt man sich hier noch einmal die Dimensionen von Bildung (vgl. Kap. 1): Leistung und milieubedingte Zugangschancen, so eröffnet der verräumlichte Blick hier die Möglichkeit, zum einen formalen Inklusions- und Exklusionsbedingungen Rechnung zu tragen, zum anderen bewusst zu machen, dass Raumvorstellungen an mehrheitsgesellschaftliche Normalitäts- und Angemessenheitserwartungen (Löw 2001) gebunden sind. Diese werden zum Beispiel im Hinblick auf die eingangs beschriebenen Strukturkategorien Klasse, Ethnizität und Geschlecht wirksam, denn es macht einen Unterschied, ob Mädchen aus einem „bildungsdistanzierten“ Migrantenumfeld oder Jungen aus einem „bildungsnahen“ Akademikermilieu Zugangschancen zu Bildung beanspruchen (Ditton 2008, Radtke 2008, Weber 2003). Dabei ist davon auszugehen, dass die hier angesprochenen Normalitäts- und Angemessenheitserwartungen – um mit Bourdieu (1983) zu sprechen – in symbolischen Kämpfen verteidigt werden – Kämpfe, die im Fall von Migration nicht selten um den ambivalenten Begriff der Fremdheit zentriert sind (dazu: Hummrich 2006). Die Konstitutionsprinzipien für jugendliche Bildungsräume im Fall von Migration liegen damit – so lässt sich an dieser Stelle die Auseinandersetzung mit den hier knapp skizzierten Begriffen sagen – auf der Hand: Erstens eröffnet das Bildungssystem durch gesetzliche Regelungen und Zugangskriterien einen Möglichkeitsraum, in dem Bildung (formal) erworben werden kann. Zum Zweiten spielen institutionell erfahrene und milieuspezifische Bedingungskonstellationen eine Rolle und werden interaktiv vermittelt: in Erziehungshaltungen repräsentierte Weltbezüge und Angemessenheitsurteile, Anerkennungsstrukturen sowie Auseinandersetzungen um gelungene Bildung. Schließlich stehen die eigenen Bildungsaspirationen, die Welt-, Sozial- und Selbstbezüge und der individuelle Umgang mit den fallkonkret wirksam werdenden Qualifikationsoptionen und Autonomiepotenzialen zur Disposition.

Jenseits der idealisierenden Beschönigung von Migration auf der einen, der Problematisierung auf der anderen Seite, können raumanalytische Rekonstruktionen biographischer Bedingungskonstellationen nun dazu verhelfen, die Qualität adoleszenter Möglichkeitsräume in den Blick zu nehmen (vgl. King/Koller 2006) und das Handeln unter Bedingungen sozialer Ungleichheit zu analysieren. Dazu wird es an dieser Stelle als sinnvoll erachtet, transformatorische Verläufe in den Blick zu nehmen, das heißt, solche Verläufe, in denen neben der Transformation, die für die Adoleszenz als ty-

pisch zu erachten ist (vgl. auch Helsper/Hummrich 2008), ein Wandel durch sozialen Aufstieg vollzogen wird, in dem sich räumliches Handeln also nicht wie von selbst vollzieht, sondern unter gesteigerten Aneignungsaufwand (dazu auch: Leenen/Grosch/Kreidt 1990).

### 3. Fallbeispiele

Ein bekanntes Problem der qualitativen Forschung ist die Darstellung der Ergebnisse (Busse/Helsper/Hummrich/Kramer 2008), denn mit Fallporträts oder -beispielen kann der Rekonstruktionsprozess nicht vollständig abgebildet werden und die Komplexität muss (aus Platzgründen) reduziert werden. Davon ist auch die vorliegende Darstellung nicht frei und aus diesem Grund sind die folgenden Fallbeispiele (denen biographische Interviews und sequenzanalytische Interpretationen zugrunde lagen, vgl. Hummrich 2002) als Skizzen zu verstehen, die weniger die Perspektive sozial-räumlicher Theoretisierung eingenehmen, als die fallspezifisch wirksam werdende komplexe Verwobenheit und Vielschichtigkeit zunächst für sich sprechen zu lassen. Die Auswahl der Fälle erfolgte nach dem Kriterium des maximalen Kontrastes der fallkonkret entwickelten Platzierungs- und Aneignungsstrategien in Bezug auf die Bildungsmöglichkeiten.

#### 3.1 Der Fall Selcan

Selcan ist eine 24-jährige Türkin, die in einer Großstadt in einem westdeutschen Industriegebiet aufgewachsen und zur Schule gegangen ist. Zum Zeitpunkt des Interviews studiert sie Pädagogik und wohnt in einem Studentenwohnheim in einer Nachbarstadt ihres Heimatortes. Auf die Frage, wie es biographisch dazu gekommen ist, dass sie studiert, antwortet sie:

Selcan: ja das hat eigentlich mehrere gründe einma ähm meine eltern sind arbeiter und die ham mir das so mitgegeben . also die wollten, also die ham sehr viel schwierigkeiten gehabt in ihrem leben ham schicht gearbeitet, viel früher aufgestanden als nötig um uns drei kinder so großzuziehen dass es wirklich an nichts fehlt und die ham auch ihre ganze energie darein gesteckt dass wir später mal studieren und es ma einfacher ham im leben (3 sek. pause) ja ich denk mir, ich hab zwei ältere schwestern, die ham mir das so bisschen, ja das unileben so bisschen gezeigt . ich hab des viel von denen mitbekommen und ich denk mir . naja, unizeit is noch so ne schonzeit (8 sek. pause) das wars eigentlich so.

Mit diesem kurzen Erzähleinstieg platziert sich Selcan zunächst vor dem Hintergrund ihrer familialen Herkunft. Ihre Eltern hatten es nicht leicht und zielen mit ihrer Bildungsaspiration auf eine Verbesserung der Lebenslage ihrer Kinder. Mit der Bezugnahme auf die beiden Schwestern erweitert Selcan das familiale Bezugsmilieu. Die Schwestern können ihr als konkrete Vorbilder dienen und ihr zeigen, was das „Unileben“ (im Kontrast zum Arbeiterleben) beinhaltet. Damit stellt das familiale Milieu einen zentralen Bezugshorizont für Selcan dar: die Eltern führen ihr eine Lebensweise vor

Augen, von der sie sich distanziert [2] und vermitteln ihr gleichzeitig eine hohe Bildungsaspiration. Die Schwestern gehen mit konkretem Beispiel voran und verstärken damit die Vermittlung der elterlichen Bildungsaspiration.

Diese Bindung an das Elternhaus und die beiden Schwestern nimmt in Selcans Biographie eine zentrale Rolle ein. Auch in weiteren Lebensbereichen haben die Schwestern hier eine wichtige Rolle. Da sie bereits ihre Studiengänge erfolgreich absolviert haben, türkische Männer geheiratet und Kinder bekommen haben, sind sie den Wünschen der Eltern nach Reproduktion traditioneller Verhaltenserwartungen ebenso nachgekommen wie den Transformationswünschen. Selcan ist damit handlungsentlastet und diejenige von den drei Schwestern, der am meisten Unabhängigkeit und Distanzierung zugestanden wird. Dabei vermitteln die Schwestern zwischen Selcan und ihren Eltern sowohl als es darum geht, ein Studienjahr in den USA zu absolvieren, als auch, was ihren Auszug aus dem Elternhaus anbelangt. Diese Autonomieverwirklichung ist jedoch nicht konfliktfrei, da sie mit der Gefahr der Entfremdung vom familialen Herkunftskontext verbunden ist und birgt auch zum Zeitpunkt des Interviews Ambivalenzen. So entscheidet Selcan sich nach dem Abitur dagegen, Informatik zu studieren, weil ihr Mathematiklehrer und ihre Eltern ihr davon abraten – ein solches Studium sei zu schwer für sie. Dennoch hegt Selcan auch nach dem erfolgreichen Vordiplom in Pädagogik, den Wunsch, das Studienfach zu wechseln, möchte aber dazu den geeigneten Zeitpunkt abwarten. Um den geeigneten Zeitpunkt geht es auch in Bezug auf ihren deutschen Freund. Selcan weiß, dass ihr Vater einer interethnischen Beziehung mit Skepsis und Angst gegenüber steht. Ihre Schwestern wissen um den Freund, haben aber dem Vater noch nichts verraten. Und obwohl das Gespräch mit den Eltern zuweilen hypothetisch auf die Möglichkeit zu sprechen kommt, dass Selcan einen deutschen Freund haben könnte, wird dieses Thema einvernehmlich nicht offen thematisiert. Vielmehr vermag Selcan den Zeitpunkt der Konfrontation sensibel aufzuspüren und die z.T. widersprüchlichen Anforderungen der Familie für sich chancenhaft nutzend auszubalancieren. Als einen letzten Grund für ihr Studium führt Selcan an, dass „unizeit noch so ne schonzeit“ sei. Sie entlastet vom Arbeitsleben und, wie Selcan zu einem späteren Zeitpunkt herausstellt, davon, endgültige Entscheidungen treffen zu müssen, was ihr Leben als Erwachsene angeht. Damit wird deutlich, dass sie für sich die bildungssystemischen Optionen, für deren Erreichung die Familie als sehr bedeutend gesehen wird, auch als Moratorium nutzen kann, als Freiraum, innerhalb dessen sie persönliche Entwicklungsschritte vollziehen kann.

Die Schule erlebt Selcan als latent diskriminierend, auch, weil ihrer Schwester trotz guter Noten, der Zugang zum Gymnasium zunächst verwehrt wurde.

Selcan: weil die lehrer das so für sie entscheiden haben und meine eltern dachten okee wenn sie das machen . und ähm (lacht) ja die hat eigentlich immer perfekte noten gehabt, ich kanns eigentlich heut noch nich verstehen, dass die das überhaupt vorgeschlagen haben, wie die hat dann auch bwl studiert und einen super abschluss gemacht und, ich bin froh, dass sie das gemacht hat, aber positiv beeinflusst wurden wir eigentlich alle nich von lehrern . also grad in der grundschule, und förderstufe, sieht man schon die tendenz dass alle türkischen kinder eigentlich so haupt, real aufgeteilt

werdn, und ich weiß nich . vielleicht is das das wo man dann auch sagt, okee ich zeigs und ich packs auch . also meine grundschullehrerin die kam zur abschlussfeier, als wir abi gemacht haben . und die stand vor mir und meinte sie könnts nich glauben, weil ich stand noch auf der bühne und hab noch einige spiele moderiert und so und sie stand vor mir und meinte, sie wär total stolz auf mich, aus dem kleinen schüchternen medel, wär ne selbstbewusste frau geworden . und das hat einen schon irgendwie stolz gemacht.

Wieder erlebt Selcan die Gefahr institutioneller Diskriminierung und das Ausgeliefertsein der Eltern vor der Autorität der Lehrer vermittelt durch ihre Schwester. Wie die Schwester die Einmündung in den BWL-Studiengang geschafft hat, wird hier nicht thematisiert. Vielmehr ist das Beispiel ihrer Schwester Grundlage einer verallgemeinernden Schlussfolgerung: „positiv beeinflusst wurden wir alle nich von lehrern“. Hier erlebt Selcan sich als Teil einer diskriminierten Wir-Gemeinschaft, der sie jedoch aktives Handlungspotenzial entgegensetzt: „ich zeigs und ich packs auch“. Vor diesem Hintergrund entfaltet sie eine Geschichte, die sich zwischen ihr und ihrer Grundschullehrerin abspielt hat. Mit der Intention, Selcan ihre Freude und ihren Stolz auszudrücken formuliert die Grundschullehrerin den Wandlungsprozess Selcans „vom kleinen schüchternen mädel“ zur selbstbewussten Frau. Dabei muss die Intention der Grundschullehrerin nicht unbedingt auf der Annahme ethnischer Differenz gegründet sein und zeugt von einer aktiven Anteilnahme an der Bildungsbiographie der Schülerin. In Selcans Erleben artikuliert sich jedoch Ambivalenz: einerseits würdigt sie das Lob und die Anteilnahme mit einer positiven Reaktion (Stolz). Andererseits ordnet sie sie vor dem Hintergrund erfahrener ethnischer Differenzerlebnisse ein und der Stolz zeugt von dem Bewusstsein über die selbst erreichte Leistung und Transformation. Es kann also gefolgert werden, dass die Reaktionsweise Selcans eine aktive Strategie darstellt, die Ambivalenz zu bearbeiten und sich ihres Bewusstseins über den eigenaktiven Anteil an ihrem Erfolg zu sichern.

Blieb die Darstellung des Falles bislang sehr an der Rekonstruktions- und Darstellungslogik orientiert, so soll nun gefragt werden, wie sich hier der Umgang mit Bildungsraum ausgestaltet. Im vorangegangenen Kapitel (Kap. 2) werden als Kriterien für die Erschließung von Bildungsräumen die individuell wirksam werdenden Verknüpfungsmöglichkeiten von Ressourcen genannt, die benötigt werden, um sozialen Aufstieg und eine Selbstplatzierung als bildungserfolgreich zu realisieren. Im Fall Selcan zeichnet sich insgesamt, trotz der erfahrenen Ambivalenzen und Brüche, eine chancenreiche Nutzung der erfahrenen Ressourcen ab. Zum einen wird sie in der Familie als Person platziert, die aufgrund ihrer Rangfolge in der Geschwisterkonstellation Autonomiepotenziale verwirklichen kann, die ihre Schwestern so nicht wahrnehmen konnten. Zum anderen ist die gesamte Familie auf eine aufstiegsorientierte Positionierung der Kinder im Bildungssystem ausgerichtet. Auch wenn der schulische Handlungsraum nicht als konkret unterstützend in diesem Vorhaben erlebt wird, so erlebt Selcan hier doch keine gravierenden Einbrüche und kann ihre formale Qualifikation umsetzen, für die sie – wenn auch in der Semantik geschlechtsspezifischer Stereotypen – nachträglich soziale Anerkennung ihrer Grundschullehrerin erhält. Schließlich gelingt ihr eine eigenständige Platzierung im Möglichkeitsraum der Bildung, der auf der Erfahrung basiert, widersprüchliche Handlungsanforde-

rungen sensibel ausbalancieren zu können und chancenhaft für ihre Autonomieentwicklung nutzen zu können.

### 3.2 Der Fall Ayşe

Ayşe ist 21 Jahre alt und das jüngste von 4 Kindern aus einer türkischen Arbeiterfamilie. Ihr Vater war bis zu seiner Rente Bergmann, ihre Mutter Hausfrau. Beide haben nur eine marginale Schulbildung, die Mutter lernt erst Lesen und Schreiben als Ayşe im Grundschulalter ist. Die älteste Tochter der Familie hat nach der Hauptschule eine Friseurlehre gemacht und ist in der Türkei verheiratet. Ayşes Bruder hat das Abitur gemacht, sein Studium jedoch abgebrochen. Zum Zeitpunkt des Interviews lebt er in einer kleinen Wohnung in der Nachbarschaft und ist auf Lehrstellensuche. Die drittälteste Tochter des Hauses studiert Jura um hält sich zum Zeitpunkt des Interviews in den USA auf. Ayşe selbst studiert angewandte Sprachwissenschaften mit dem Ziel, Dolmetscherin für Englisch und Spanisch zu werden. Sie und ihre nächstältere Schwester leben zum Zeitpunkt des Interviews noch im Elternhaus. Ayşe beginnt ihre biographische Erzählung wie folgt:

Ayşe: ja da muss ich erstmal natürlich graben . äh also ich denk mal die entscheidung zu studieren das war eigentlich das kam und ging mal wieder . also in der grundschule wars halt so mehr, ja was will ich ma wern, ja ich will halt polizistin werden oder dieses oder jenes und da war halt der gedanke nich so an später mal studium das, das hat bei mir gar nich so existiert, war halt viel zu fern für mich, aber das hat sich dann halt konkretisiert schon so langsam als ich aufm gymnasium gewesen bin und ich mein klar dieser schulabschluss läuft dann schon darauf hinaus dass man ja eventuell n stu-n studium halt ja beginnt.

Ayşes biographische Anfängserzählung zeigt, was sich strukturell durch das gesamte Interview zieht: Ihre Erzählung neigt dazu zu diffundieren und Eindeutigkeiten, die sie setzt werden beständig von ihr selbst unterwandert. Was an dieser Einstiegserzählung hinsichtlich der Frage nach der Nutzung von Bildungsoptionen deutlich wird, ist die Tatsache, dass die Familie hier keinen Einbettungszusammenhang darstellt, in dem signifikante Andere die Relevanz von Bildung mit ihrer Lebensweise oder der Darstellung ihrer Bildungsaspirationen vermitteln. In dem Satz „da war halt der gedanke nich so an später studium das, das hat bei mir gar nich so existiert, war halt viel zu fern für mich“ deutet sich bereits eine lebensweltlich erfahrene Bildungsdistanz an. An dieser Stelle kann noch nicht ganz ausgeschlossen werden, dass das Vorstellungsvermögen in Bezug auf Anschlussmöglichkeiten an die Schule dadurch beeinflusst ist, dass Ayşe aus der Perspektive eines Grundschulkindes spricht und hier nicht auf das kulturkapitalschwache Elternhaus anspielt. Jedoch bestätigt sich die letzte Lesart insbesondere im weiteren Verlauf des Interviews, in dem Ayşe wiederholt darstellt, dass ihre Bildungsbiographie nicht „zwangsläufig“ auf ein Studium hinauslief. Die Schulkarriere Ayşes liest sich dabei nicht als Aneinanderreihung von autonomen Entscheidungsprozessen, sondern vielmehr im Schützeschen Sinne als institutionelles Ablaufschema (Schütze 1983), in-

dem sich aus den von Ayşe als ohne ihr Zutun erlebten Übergängen quasi zwangsläufige Anschlussoptionen ergeben, die sie sich jedoch wiederum offen hält, etwa wenn sie sagt: „dieser schulabschluss läuft dann schon darauf hinaus dass man ja eventuell n stu-n studium halt ja beginnt“. In dem Verweis, dass der Schulabschluss auf etwas hinausläuft, kommt eine Zwangsläufigkeit zum Ausdruck; dass das Studium nur „eventuell“ begonnen wird, nimmt diese Zwangsläufigkeit wieder zurück. Die biographische Erzählung Ayşes wäre jedoch gründlich missverstanden, wenn man die Diffundierung als negativ auslegen würde und Ayşe damit als Opfer eines bildungsdistanzierten Elternhauses darstellen würde, die im Grunde nicht weiß, was sie tut. Im Gegenteil: die Diffundierung stellt sich im Laufe der Rekonstruktion als Freiraum dar, den Ayşe zur kreativen Gestaltung ihres Handlungspotenzials nutzt. Um dies deutlich zu machen, blicken wir auf das Verhältnis von Familie und Schule in Ayşes Bildungsbiographie.

Ayşe: also es is schon paradox, trotz dass de halt ähm ‚wollen‘ (betont) und dann schon auch so bisschen damit prahlen, dass ihre beiden töchter dann auch ‚studieren‘ (betont) uns do is halt andererseits so dass ich sehe, dass man sich sehr wenig halt darum gekümmert hat . wie das in der schule halt so läuft

Ayşe erlebt also die elterliche Bezugnahme auf ihre Bildungsbiographie als widersprüchlich. Auf der einen Seite fordern die Eltern sie auf, einen möglichst hohen Bildungsabschluss zu erreichen. Dies geschieht, wie Ayşe an anderer Stelle auch artikuliert, mit Blick darauf, dass das Versagen des Bruders im Bildungssystem, durch den Erfolg der Töchter kompensiert werden kann – womit das Versagen des Bruders zugleich die Eröffnung für Autonomiegewinn der Töchter impliziert. Andererseits bieten die Eltern ihr wenig konkrete Unterstützungsleistungen und an dem Halbsatz „dass man sich sehr wenig halt darum gekümmert hat“ wird deutlich dass auch die abstrakte Unterstützungsleistung eher gering ausgefallen ist. Sie erfährt das Elterhaus, wie an weiteren Stellen dokumentiert, als eher restriktiv und bekommt durch ihren Schulerfolg nicht die subjektive Anerkennung und Wertschätzung, die sie sich wünscht. So erlebt sie, dass die Eltern sich ihren Erfolg selbst aneignen – eine Aneignung, die kaum möglich wäre, wenn sie ein hohes Maß an Autonomiespielräumen hätte. Darum gerät der Kampf um mehr Selbständigkeit zu einem Dauerkonflikt. Dennoch ist sich Ayşe über die Bedeutung des familialen Kontextes hinsichtlich ihrer Bildungsaspirationen bewusst. Die abstrakte Bildungsaspiration, die hier insbesondere durch die Mutter vermittelt wird, bildet im Fall Ayşe einen zentralen Bezugspunkt, der auch dadurch erweitert wird, dass die Bildungsbiographie der Mutter den eigenen Chancen durch Bildung als bedrohlicher Gegenhorizont gegenüber gestellt wird.

Ayşe: für meine mutter war das schon sehr wichtich dass wenn wir halt später sozusagen heiraten oder so dass wir dann nich so abhängig vom mann sind, das is halt bei dn meisten türkischn frau so, da äh dass da ne abhängigheit entsteht, und daher auch natürlich dann ähm das scheidn oder so sehr schwer fällt un natüllich auch dass man dass man was mitbekommt . dass man dass man halt auch richtich bildung erlangt, weil ich denk je weniger man hat umso schlechter is es, weil sie hatte ja auch nich die

möglichkeit zur schule zu gehen

Damit kann geschlossen werden, dass die Haltung, die Familie in Bezug auf Bildung vermittelt, im Fall Ayşe äußerst ambivalent ist. Zum einen sind die Eltern auf den Erfolg ihrer Töchter stolz, denn sie können ihn nutzen um zu „prahlen“, das heißt ihre subjektiven Anerkennungsbedürfnisse damit befriedigen. Darüber hinaus hat insbesondere die Mutter das Transformationspotenzial der Bildung erkannt und vermittelt ihren Töchtern, dass Bildung eine Möglichkeit ist, Traditionsbezüge zu überwinden und Unabhängigkeit zu erlangen. Zugleich erfährt Ayşe wenig konkrete Unterstützung, erlebt sich im Bildungsprozess als sich selbst überlassen, sie muss ihre „persönliche welt“ außerhalb der Familie zuweilen regelrecht gegen die Eltern verteidigen. Die sich bereits früh dokumentierende Leistungsbereitschaft von Ayşe trifft nun schulisch nicht auf ein förderliches oder unterstützendes Klima.

Ayşe: wobei jetzt auch noch ganz interessant gewesen ist in der grundschule vielleicht als ich halt zu ner weiterführenden schule gehen wollte, da wollte ich schon unbedingt aufs gymnasium da war es aber schon so, naja auch grad von dn eltern her, das is auch grad gern ja gesellschaftlich gesehn ja schon sehr angesehen wurde und äh mein lehrer war damals der meinung dass ich viel lieber auf die ‚realschule‘ (betont) gehen sollte und das ist ja auch, da hat man ja auch ne empfehlung gebraucht um auf die schule zu gehen und ((holt tief luft)) tja und dann hat er mir die halt meine empfehlung ‚trotz‘ (betont) allem geschrieben aber dann bin ich aufs gymnasium ‚gegangen‘ (betont)

Hier zeigt sich, dass die Eltern, die auch als Repräsentanten der (traditionsverbundenen türkischen) Gesellschaft gesehen werden, es gerne sehen, dass Ayşe den Wunsch hegt, zum Gymnasium zu gehen. Diese Repräsentanz der Gesellschaft in den Figuren der Eltern zeigt auch, wie stark Ayşe das Handeln der Eltern auf gesellschaftlich normative Vorstellungen bezogen erlebt. In dem Wunsch, zum Gymnasium zu gehen, ist Ayşe jedoch auf sich gestellt. Dabei sind es offensichtlich nicht die Leistungen, die den Lehrer davon abhalten, sie für das Gymnasium zu empfehlen. In dem Satz „dass ich lieber auf die realschule gehen sollte“ dokumentiert sich vielmehr eine diffuse Einschätzung des Lehrers über die Leistungsfähigkeit, die mit Ayşes tatsächlichen Leistungen nichts gemein hat/haben muss. In dem Satz „, dann hat er mir halt empfehlung trotz allem geschrieben aber dann bin ich aufs gymnasium gegangen“ kommt die gesamte Anerkennungsproblematik, die mit der Lehrerhaltung verbunden ist, zum Ausdruck. Denn die Tatsache, dass der Lehrer ihr, wenn auch widerständig, die Empfehlung für das Gymnasium geschrieben hat, führt dazu, dass Ayşe den Übergang subjektiv nicht als Erfolg verbuchen kann.

Das biographische Interview mit Ayşe lässt sich nun wieder auf die Frage des Umgangs mit Bildungsraum beziehen. Dabei zeigt sich, dass der familiale Handlungsraum nicht auf umfassende Förderung und Stützung gerichtet ist, sondern für Ayşe ein beständiges Restriktionsrisiko beinhaltet. So kann sie, außer dem abstrakten Auftrag, den Bildungserfolg an ihres Bruders Stelle realisieren zu

sollen, kaum auf Ressourcen zurückgreifen, die sie im Hinblick auf die Entfaltung eigenständiger Platzierungs- und Aneignungsstrategien nutzen können, denn die normativen Verhaltenserwartungen der Familie unterlaufen die Autonomieversprechungen, die mit dem Bildungserfolg einhergehen. Schule wird als zur Familie gegensätzlicher Handlungsraum erlebt und dennoch gelingt die Platzierung im gymnasialen Raum nicht bruchlos. Im Gegenteil: die Art wie Ayşe den Übergang erlebt führt zu einer nachhaltigen Unsicherheit über die Legitimität der Platzierung im Raum der Bildungserfolgreichen. Kurz gesagt: Ayşe gelingt zwar eine Positionierung, jedoch bleibt ihre Position ihr selbst fremd und wird damit prekär, weil sie sich nicht anerkannt weiß.

### **3.3 Jugendliche Bildungsräume – eine kurze Fallkontrastierung**

Die Rahmenbedingungen beider Fälle lesen sich zunächst ähnlich: beide Frauen stammen aus Migrantenfamilien aus dem Arbeitermilieu, die Eltern haben jeweils nur marginale Bildungsoptionen gehabt. In beiden Fällen werden mit dem Bildungserfolg bedeutsame Statustransformationserwartungen und eine gewisse Toleranz gegenüber den töchterlichen Autonomiebestrebungen verbunden. Beide Familien sind damit insofern als Bildungsorte relevant, als sie eine abstrakte Aufstiegsorientierung vermitteln. Dies spiegelt einerseits eine Fortschreibung des mit der Migration begonnenen Transformationsprozesses wider. Andererseits verweist die abstrakte Aufstiegsorientierung jedoch auf eine heteronome Rahmung der Bildungsaspirationen. So ist die Familie als Raum diffuser sozialer Beziehungen und primärer Erfahrungen nicht nur auf die Entwicklung und Entfaltung von Autonomie gerichtet, sondern auch auf Einbindung in das familiäre Aufstiegsprojekt. Umgekehrt droht für die Familie bei der Umsetzung eigener Autonomieansprüche durch die jungen Frauen Entfremdung. Dieses Spannungsverhältnis von (Ein) Bindung und Entfremdung kontrastiert in beiden Fällen maximal. Im Fall Selcan wird Entfremdung (als Distanzierung vom Herkunftskontext) in Kauf genommen und geht dennoch nicht einher mit der Bedrohung bestehende Bindungen aufzukündigen. Vielmehr werden Bindungen als wichtige emotionale Unterstützung erfahren, durch die sich das aktive Handlungsschema erst entfalten kann. Im Fall Ayşe hingegen gerät die Bildungsaspiration zum heteronomen Auftrag, der vor dem Hintergrund der versagenden Bildungsbiographie ihres Bruders und den Eigenansprüchen der Eltern auf den Erfolg ihrer Tochter, mit der Verweigerung von Anerkennung einhergeht. Autonomiewünsche und Entfremdungstendenzen werden mit Restriktionen belegt, so dass Bindung in dieser Familie als Zwang erlebt wird.

Der schulische Bildungsraum gestaltet sich in beiden Fällen spannungsreich. Zum einen zeigt sich in den Lehrerhandlungen, dass zunächst antagonistische Passungskonstellationen wirksam werden. Weder zu Selcan, noch zu Ayşe - trotz positiver Leistungen - besteht das Zutrauen, sie könnten bildungserfolgreich. Selcan erfährt dies jedoch zunächst nur indirekt durch ihre Schwester und dann im Nachhinein durch die Bemerkung ihrer Grundschullehrerin bei der Abiturfeier. Sie kann außerdem unter Bezugnahme auf ihre schwesterlichen Vorbilder und ihr aktives Handlungsschema diskriminierende Zuschreibungen in der biographischen Verarbeitung abwehren. Während in ihrem Fall

die umfassende Erfahrung von Unterstützung bei der Platzierungsleistung im Bildungsraum gewährt wird, ist Ayşes Erleben von Legitimitätszweifeln an ihrer Position dominiert und sie kann den Erfolg im Kampf um die Gymnasialempfehlung subjektiv nicht als Erfolg verbuchen.

Der jugendliche Bildungsraum erweist sich damit in beiden Fällen als eingeschränkt, insofern das familiäre Bezugsmilieu zunächst in antagonistischem Passungsverhältnis zur Schule steht. Die Erzählungen von der interaktiven Aushandlung um Zugangsmöglichkeiten verdeutlicht in beiden Fällen, dass das Erleben des schulischen Handlungsraumes von der Erfahrung der Ungleichbehandlung gekennzeichnet ist, wobei Ayşe die Auswirkungen diffuser, nicht-meritokratischer Beurteilungen direkter zu spüren bekommt als Selcan. Auch wenn hier nur die Perspektive der Biographieträgerinnen betrachtet wird, so kann doch geschlossen werden, was Studien, die auch Lehrerinterviews, sowie die Lehrer-Schüler-Interaktionen einbeziehen, folgern: dass Migrant\*innenjugendliche als Fremde gegenüber dem Bildungssystem verortet und damit strukturell benachteiligt werden. So kann hier das Erleben des Lehrerhandelns als Ausdrucksgestalt des Kampfes um die Aufrechterhaltung der symbolischen Ordnung gesehen werden. Oder anders gesagt: vor dem Hintergrund der schulisch erfahrenen Angemessenheitsurteile liegt hier eine (An-) Ordnungsstruktur, die für weibliche Migrant\*innenjugendliche gerade keine gymnasiale Schullaufbahn vorsieht. Selcans Biographie ist dabei Ausdruck von Bedingungskonstellationen unter denen die eigenaktive Ausgestaltung des Bildungsraumes optionserweiternd gelingt, denn sie kann sich selbständig platzieren. Ayşes Biographie verweist hingegen auf Inkonsistenzen und das Gefühl, trotz legitim erworbener Bildungsabschlüsse, deplatziert zu sein.

## **4. Schlussfolgerungen und Ausblick**

Vor dem Hintergrund einer Skizze jugendlicher Bildungsräume wurden hier zwei Fälle von weiblichen Migrant\*innenjugendlichen hinsichtlich ihrer Platzierung im Feld der Bildung analysiert und kontrastiert. Dabei wurde mit Bezug auf Familie ein Spannungsfeld markiert, in dem sich die familialen Beziehungen unter Bedingungen von Bildungserfolg zwischen Entfremdungsbedrohung und Autonomieermöglichung auf der einen Seite, ressourcenhafter Einbindung und dem Erleben von Zwang und Erfolgsenteignung auf der anderen Seite ausgestaltet. Um dies noch einmal knapp an den Fällen zu illustrieren: Selcan balanciert ihre eigenen Autonomievorstellungen mit den Einbindungserwartungen ihrer Eltern sensibel aus. Ihre familiäre Platzierung als dritte, handlungsentlastete Tochter hat dabei ein Autonomiezugeständnis zur Folge, das Selcan aktiv aufgreift und als Ressource zur Platzierung im Bildungsraum nutzt. Ayşe hingegen erlebt sich vor dem Hintergrund der elterlichen Bindungsvorstellungen und ihrer Position als Retterin des elterlichen Aufstiegsauftrages als gezwungen in der Position des Kindes zu verbleiben. Ihr Erfolg wird ihr „enteignet“ und sie erlebt sich als deplatziert.

Der schulische Handlungsraum ist dabei einerseits von der Vermittlung formaler Qualifikationen geprägt, andererseits von dem Bemühen um die Aufrechterhaltung homologer Raumkonstruktionen. Hiermit gehen Annahmen über die Leistungsfähigkeit von Migrant\*innenjugendlichen einher, die kultu-

realistische (Gomolla/Radtke 2002), wenn nicht rassistische Züge tragen (vgl. Terkessidis 2003). So dokumentiert sich in beiden Fällen die (direkte oder indirekte) Erfahrung von Diskriminierung aufgrund der Tatsache, dass sie als weibliche Migrant\*innen Bildungserfolg anstreben. Beide werden mit Raumkonstruktionen konfrontiert, die sie als Migrant\*innen im Bildungssystem potenziell zu Ausgeschlossenen macht, zu Fremden, denen mit stereotypen Wahrnehmungskategorien begegnet wird (vgl. Hummrich 2006). Jedoch erfährt Selcan, auch weil ihr Bildungserfolg durch die Schwestern vorbereitet wurde, den schulischen Möglichkeitsraum überwiegend als chancenhaft und kann ihn zur Realisierung ihres Aufstieges nutzen. Ayşe erlebt die Zurückweisung als Hinterfragen der Legitimität ihres Wunsches, bildungserfolgreich zu sein – sie wird im bourdieuschen Sinne zu einer intern Ausgeschlossenen (Bourdieu 1997). Sie erlebt das schulische Handlungsfeld als an nicht-leistungsbezogenen Kriterien orientiert, wie etwa vergeschlechtlichend-ethnisierende Zuschreibungen (Weber 2008). Während es Selcan gelingt, Schule und Familie so in Einklang zu bringen, dass sozialer Aufstieg möglich wird und sie stereotypen Wahrnehmungskategorien trotzen kann, ist der Bildungsraum im Fall Ayşe maximal eingeschränkt, da Familie und Schule einander verstärkende Widerspruchs- und Deplatzierungserfahrungen bergen.

Es zeigt sich abschließend, dass die Betrachtung sozialer Ungleichheit im Bildungssystem in einer verräumlichten Perspektive es gestattet, familiäre und schulische Ermöglichungsstrukturen im Verhältnis zu subjektiven Platzierungs- und Aneignungsstrategien zu analysieren. Damit wird es möglich, Inklusions- und Exklusionsbedingungen zu rekonstruieren, die über die bisherige (makrosoziologische) Analyse sozialer Ungleichheit hinausgehen. Denn in der vorliegenden Darstellung werden Erfolgswahrscheinlichkeiten nicht einfach aus dem Zusammenwirken potenziell benachteiligender Strukturkategorien (Klasse, Ethnizität und Geschlecht) abgeleitet, sondern ihr Zusammenspiel vor dem Hintergrund jeweiliger Eingebundenheiten und subjektiver Platzierungsstrategien beleuchtet. Zugleich wird deutlich, dass die Gruppe bildungserfolgreicher weiblicher Migrant\*innen in sich sehr heterogen ist und auch unter ähnlichen Milieubedingungen unterschiedliche Ressourcen zur Platzierung und Aneignung von (Bildungs) Raum zur Verfügung stehen.

## Fußnoten

[1] Eine ausführliche Entfaltung dieser Diskurse ist leider aus Platzgründen nicht möglich (dazu: Badawia 2002, Badawia/Hamburger/Hummrich 2005, Hamburger/Hummrich 2007, Hummrich 2006). [zurück](#)

[2] An anderer Stelle sagt sie: „ich glaub, ich könnte das nich . da jeden tag in ne fabrik gehn und dann dieselbe arbeit, also dieselbe handbewegung dann die ganze zeit so machen, ich glaub da wär mein gehirn nich so beansprucht“ [zurück](#)

## Autorin

Dr. Merle Hummrich

Lehrstuhl für Schulforschung/Allgemeine Didaktik

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Website: [http://schulpaed.philfak3.uni-halle.de/grundschule\\_bereiche\\_mitarbeiter/paed\\_sekundar/hummrich/](http://schulpaed.philfak3.uni-halle.de/grundschule_bereiche_mitarbeiter/paed_sekundar/hummrich/)

E-Mail: [merle.hummrich@paedagogik.uni-halle.de](mailto:merle.hummrich@paedagogik.uni-halle.de)

## Literatur

- Badawia, T. (2002), „Der dritte Stuhl“. Eine Grounded Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrant\*innen mit kultureller Differenz. Frankfurt am Main.
- Badawia, T.; Hamburger, F. & Hummrich, M. (2005). Bildung durch Migration. Konzeptionelle Überlegungen, in: dies. (Hrsg.): Bildung durch Migration Über Anerkennung und Integration in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden.
- Baumert, J.; Klieme, E.; Neubrand, M.; Prenzel, M.; Schiefele, U.; Schneider, W.; Stanat, P.; Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.) (2001). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Baumert, J.; Stanat, P.; Watermann, R. (Hrsg.) (2006). Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Becker-Schmidt, R. (1987). Die doppelte Vergesellschaftung – die doppelte Untedrückung: Besonderheiten der Frauenforschung in den Sozialwissenschaften, in: Unterkircher, L./ Wagner, I. (Hrsg.): a.a.O. 1987, S. 10-25.
- Becker-Schmidt, R.; Knapp, G.-A. (Hrsg.) (1995). Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften, Frankfurt/Main.
- Bourdieu, P. (1983). Die feinen Unterschiede. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (1997). Das Elend der Welt. Konstanz.
- Boos-Nünning, U. & Karakasoglu, Y. (2005). Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Münster u.a.: Waxmann.
- Busse, S.; Helsper, W.; Hummrich, M. & Kramer, R. T. (2008). Zwischen Familie und Schule. Wiesbaden: Vs-Verlag (im Erscheinen).
- Bourdieu, P. (2006). Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg: VSA-Verlag.
- Diehm, I. & Radtke, F.-O. (1999). Erziehung und Migration. Eine Einführung. Köln: Kohlhammer.
- Ditton, H. (2008). Schule und sozial-regionale Ungleichheit. In: Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden (im Erscheinen).
- Ecarius, J. & Löw, M. (1997). Raum – eine vernachlässigte Dimension erziehungswissenschaftlicher und sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung. In: Ecarius, J./Löw, M. (Hrsg.). Raumbildung – Bildungsräume. Opladen: Leske+Budrich, S. 7-13.
- Gogolin, I. & Nauck, B. (2000). Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen: Leske+Budrich.

- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2002). Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen.
- Hamburger, F. (2000). Reflexive Interkulturalität. In: Hamburger, F.; Kolbe, F.-U. & Tippelt, R. (Hrsg.). Pädagogische Praxis und erziehungswissenschaftliche Theorie zwischen Lokalität und Globalität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 191-200.
- Hamburger, F. (2005). Der Kampf um Bildung und Erfolg. Eine einleitende Feldbeschreibung. In: Hamburger, F.; Badawia, T. & Hummrich, M. (Hrsg.). Bildung und Migration. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 7-24.
- Hamburger, F. & Hummrich, M. (2007). Familie und Migration. In: Ecarius, J. (Hrsg.). Handbuch Familie. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 112-135.
- Helsper, W. & Hummrich, M. (2008). Die Lehrer-Schüler-Beziehung. In: Lenz, K. & Nestmann, F. (Hrsg.). Handbuch persönliche Beziehungen. Weinheim: Beltz (im Erscheinen).
- Hummrich, M. (2002). Bildungserfolg und Migration. Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft. Opladen: Leske+Budrich.
- Hummrich, M. (2006). Migration und Bildungsprozess. Zum ressourcenorientierten Umgang mit der Biographie. In King, V. & Koller, H.-C. (Hrsg.). Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 85-102.
- Karakasoglu-Aydn, Y. (2000). Studentinnen türkischer Herkunft an deutschen Universitäten unter besonderer Berücksichtigung der Studierenden pädagogischer Fächer. In: Attia, I. & Marburger, H. (Hrsg.): Alltag und Lebenswelten von Migrantenjugendlichen. Frankfurt a.M., S. 101-126.
- King, V. & Koller, H.-Ch. (2006). Adoleszenz als Möglichkeitsraum für Bildungsprozesse unter Migrationsbedingungen. Eine Einführung. In: King, V. & Koller, H.-Ch. (Hg.). Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Knapp, G.-A. (2005). "Intersectionality" – ein neues Paradigma feministischer Theorie? Zur transatlantischen Reise von „Race, Class, Gender“. In: Feministische Studien, Jg. 23, Heft 1, S. 68-81.
- Koller, H.-C. (2002). Bildung und kulturelle Differenz. Zur Erforschung biographischer Bildungsprozesse von MigrantInnen. In: M. Kraul & W. Marotzki (Hrsg.), Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen: Leske+Budrich, S. 92-116.
- Krüger-Potratz, M. (2004). Familien in der Einwanderungsgesellschaft. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Lenz, I. (1995). Geschlecht, Herrschaft und internationale Ungleichheit, in: Becker-Schmidt, R./Knapp, G.-A. (Hrsg.): a.a.O., S. 19-46.
- Leenen, W. R.; Grosch, H. & Kreidt, U. (1990). Bildungsverständnis, Platzierungsverhalten und Generationenkonflikt bei türkischen Migrantenfamilien: Ergebnisse qualitativer Interviews mit „bildungserfolgreichen Migranten der zweiten generation. In: Zeitschrift für Pädagogik, 4, S. 753-771.
- Lenz, I. (1994). Wir wollen sein ein einig Volk von Brüdern ... Zur sozialen Konstruktion von Geschlecht und Ethnizität, in: Tillner, C. (Hrsg.) a.a.O., S. 49-64.
- Löw, M. (1997). Widersprüche der Moderne. Die Aneignung von Raumvorstellungen als Bildungsprozess. In: Ecarius, J. & Löw, M. (Hrsg.). Raumbildung – Bildungsräume. Opladen: Leske+Budrich, S. 15-32.
- Löw, M. (2001). Soziologie des Raumes. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Mecheril, P. (2004). Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.
- Ofner, U. S. (2003). Akademikerinnen türkischer Herkunft. Berlin.
- Pott, A. (2002). Ethnizität und Raum im Aufstiegsprozess. Opladen: Leske+Budrich.
- Prenzel, M.; Baumert, J.; Blum, W.; Lehmann, R.; Leutner, D.; Neubrand, M.; Pekrun, R.; Rolff, H.-G.; Rost, J. & Schiefele, U. (Hrsg.). (2004). PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann.
- Radtke, F.-O. (2008). Schule und Ethnizität. In: Böhme, J. & Helsper, W. (Hrsg.). Handbuch der Schulforschung, 2. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag (im Erscheinen)
- Rosen, R. (1997). Leben in zwei Welten. Migrantinnen im Studium. Frankfurt am Main.
- Terkessidis, M. (2003). Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive. Bielefeld: Transcript-Verlag.
- Weber, M. (2003). Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen: Leske + Budrich.
- Weber, M. (2008). Mädchenerziehung zwischen Parteilichkeit und Paternalismus. In: Hummrich, M. (Hrsg.) Benachteiligung im Bildungssystem. Beiträge zum 6. Tag der Frauen und Geschlechterforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Berlin u.a. (im Erscheinen)

## Zitation

Empfohlene Zitation:

Hummrich, Merle (2008). Jugendliche Bildungsräume unter Bedingungen der Migration. In: bildungsforschung, Jahrgang 5, Ausgabe 1, URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2008-01/jugend/>

[Bitte setzen Sie das Datum des Aufrufs der Seite in runden Klammern und verwenden Sie die Kapitelnummern zum Zitieren einzelner Passagen]