

Biographische Erfahrungen und soziale Einbettung

Wie werden Lehrer:innen zu Aufstiegshelfer:innen?

Laura Behrmann

1. Einleitung: Lehrer:innen als Aufstiegshelfer:innen

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

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

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

1 Die Namen der interviewten Lehrer:innen wurden pseudonymisiert.

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

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

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

2. Aufstiegshelfer:innen als Forschungsgegenstand

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

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