

Zur Aneignung des Schulaufstiegs im Kontext adoleszenter Individuation und familialer Interaktion

Silkenbeumer, Mirja; Thiersch, Sven; Labede, Julia

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Silkenbeumer, M., Thiersch, S., & Labede, J. (2017). Zur Aneignung des Schulaufstiegs im Kontext adoleszenter Individuation und familialer Interaktion. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 12(3), 343-360. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v12i3.06>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Zur Aneignung des Schulaufstiegs im Kontext adoleszenter Individuation und familialer Interaktion

Mirja Silkenbeumer, Sven Thiersch, Julia Labede

Zusammenfassung

Reproduktions-, milieu- und kulturtheoretische Ansätze haben die Bedeutung der Familie für den Bildungserfolg bzw. -misserfolg eindringlich dargelegt. Die Bedeutung von Familienkonstellationen und -beziehungen für einen Auf- bzw. Abstieg von Schüler*innen im gegliederten Schulsystem konnte bislang jedoch nicht hinreichend erklärt werden. In diesem Beitrag fokussieren wir aus der Perspektive familienbezogener Sozialisationsforschung und rekonstruktiver Adoleszenzforschung die Frage nach der Bedeutung des Zusammenwirkens von familial-generationalen Beziehungsdynamiken, adoleszenter Individuation und Schulkarrieren und untersuchen, wie Schulaufstiege subjektiv angeeignet werden. Auf der Grundlage einer rekonstruktiven Längsschnittstudie zur Frage der Bewältigung des Schulaufstiegs in die gymnasiale Oberstufe stellen wir Typen der integrierenden und desintegrierenden Aneignung des Schulaufstiegs in den bildungsbiografischen Identitätsentwurf vor. Zum einen wird exemplarisch gezeigt, welche familialen und adoleszenten Dynamiken einen Schulaufstieg ermöglichen, zum anderen, wie der Schulaufstieg die adoleszente Transformation fördern bzw. hemmen kann.

Schlagwörter: Adoleszenzforschung, rekonstruktive Familien- und Bildungsforschung, Schülerbiografie, schulischer Aufstieg, Übergang in die gymnasiale Oberstufe

The acquisition of educational advancement within the multipartite school system in the context of adolescent individuation and family interaction

Abstract

Approaches of reproduction, social and cultural theory have pointed out the significance of family backgrounds for educational success and failure. The relevance of family constellations and relationships for an educational advancement or descent of students within the multipartite school system, however, still lack sufficient explanation. From the perspective of family-centred socialisation research and reconstructive adolescent research, this article focusses the relevance of interaction between familial-generational relationship dynamics, adolescent individuation and educational careers and investigates how educational advancement is acquired subjectively. These aspects serve to examine the acquisition of educational advancement. Based on a reconstructive longitudinal study that investigated students coping with educational advancement into the senior classes of the German gymnasium, we suggest different types of integrated and disintegrated acquisition of educational advancement into the educational-biographical conception of identity. We will exemplify which familial and adolescent dynamics increase the probability of an educational advancement, and how educational advancement can promote or hinder adolescent transformation.

Keywords: adolescent research, reconstructive family and education research, student biographies, educational advancement, transition into senior classes

1. Einleitung

Im folgenden Beitrag erläutern wir Ergebnisse der Längsschnittstudie „Die Mühen des Aufstiegs – Fallrekonstruktionen zur familialen und bildungsbiografischen Dynamik erwartungswidriger Schulkarrieren“.¹ In dieser Studie betrachten wir den institutionellen Schulaufstieg von Schüler*innen am Ende der 10. Klasse in die gymnasiale Oberstufe aus familien- und identitätstheoretischer Perspektive. Die Frage nach der Aneignung des Schulaufstiegs sowie damit zu erbringender Strukturierungsleistungen durch die aufsteigenden Schüler*innen untersuchen wir mit Blick auf das Geflecht der Wechselbeziehungen zwischen familialer Interaktion und adoleszenter Individuation. Um die von uns untersuchten Schulaufstiege analytisch näher aufschließen und adoleszenz- wie sozialisationstheoretisch fassen zu können, fokussieren wir auf innerfamiliäre Dynamiken und das Wechselverhältnis zwischen intergenerationaler Transformation und Reproduktion in der Adoleszenz. Im Anschluss an Ergebnisse der rekonstruktiven Familien- und Bildungsforschung (vgl. *Allert* 1998; *Allert* u.a. 1994; *King* 2006; *King* u.a. 2009, 2011; *Helsper* u.a. 2009), der Schülerbiografieforschung (vgl. *Nittel* 1992; *Kramer* 2002; *Wiezorek* 2005; *Kramer* u.a. 2009, 2013), die Implikationen einer strukturtheoretischen Sozialisationstheorie (vgl. *Oevermann* 2004, 2014) und einer sozialpsychologisch differenzierten, soziologischen Theorie der Adoleszenz (vgl. *King* 2013) lautet eine zentrale Frage unserer Untersuchung, in welcher Hinsicht Familienkonstellationen und Beziehungsdynamiken Einfluss auf die Integration des Schulaufstiegs in den Identitätsentwurf des Subjekts nehmen. Dabei fragen wir auch danach, ob und wie der Schulaufstieg zu einer mehr oder weniger spannungsreichen Identitätsbildung beiträgt, etwa indem Ablösungskrisen verschärft werden.

Nach einem kurzen Überblick zur Forschungslage werden die theoretische Rahmung unserer Untersuchung (2.) und das methodische Vorgehen eingehender dargelegt (3.). Dabei gehen wir auf die Schlussfolgerungen des Konzepts adoleszenter Individuation im Hinblick auf Schulaufstiege und Erkenntnisse familientheoretischer Forschung ein. Aufbauend auf Ergebnissen materialer Fallanalysen stellen wir die bisher erarbeitete Typologie zur Aneignung von Schulaufstiegen in der Adoleszenz aus sozialisationstheoretischer Perspektive vor (4.). Die Zusammenfassung und die Diskussion der Ergebnisse schließen den Beitrag ab (5.).

2. Familie, adoleszente Individuation und Schulaufstieg – Theoretische Rahmung

Die Bedeutung bildungsrelevanter familialer Sozialisationsprozesse für den Schulerfolg wird in der empirischen Familienforschung seit den 1960er Jahren immer wieder bestätigt und mit Hilfe verschiedener theoretischer Modelle erklärt. Herausgearbeitet wurden insbesondere sozio-kulturelle Passungsverhältnisse zwischen den habituellen Orientierungen von Familien (z.B. Erziehungs- und Sozialverhalten, Sprachvermögen und -gebrauch) und schulischen Anforderungsstrukturen (vgl. z.B. *Grimm* 1966; *Rolff* 1967; *Oevermann* u.a. 1979). Diese aus spezifischen Familieninteraktionen und -beziehungen hervorgehenden Sozialisationsprozesse werden in der ungleichheitsbezogenen schulischen Bildungsforschung in den letzten Jahren nur marginal berücksichtigt (vgl. z.B. *Stubbe* 2009; *Maaz/*

Nagy 2010). Mit dem Fokus auf die sozialschichtabhängigen primären und sekundären Herkunftseffekte zielen diese Ansätze (z.B. Rational-Choice-Theorien) auf die Ebene der Sozialisationsergebnisse, können den Beitrag des Sozialisationsgeschehens selbst aber nicht bestimmen.

Familie als Ort diffuser Interaktionsbeziehungen – Familientheoretische Perspektiven

In diesem Zusammenhang ist unseres Erachtens zunächst eine Differenzierung der Ebenen hinsichtlich der Bedeutsamkeit der Familie für die Schulkarrieren der Jugendlichen notwendig: Zum einen konzentrieren sich *reproduktionstheoretische Ansätze* auf die sozialstatistischen und soziodemographischen Herkunftsmerkmale von Familien als Ausdruck ihrer *sozialen Lage bzw. Schicht* und beschreiben damit die Reproduktionsmechanismen von Bildungsungleichheiten. Zum anderen wird die Familie unter einer *Milieuperspektive* auch in ihren bildungsbezogenen, habituellen Grundhaltungen und Praktiken bestimmt. Anschließend daran werden die Bildungsverläufe und -entscheidungen der Familienmitglieder in *kulturtheoretischen Ansätzen* so als Ausdruck eines implizit wirksam werden den Bildungshabitus gedeutet (vgl. Brake/Büchner 2009, S. 71; Kramer u.a. 2009; Kramer/Helsper 2010; Thiersch 2014).

Uns geht es darum, die Familie als einen *Ort diffuser und partikularer Sozialbeziehungen* sichtbar zu machen und im Hinblick auf ihre Bildungsbedeutsamkeit zu untersuchen. Von Seiten der bildungsungleichheitsbezogenen Familienforschung (vgl. Büchner/Brake 2006; Grundmann u.a. 2006) ist immer wieder hervorgehoben worden, dass „Bildung als Aneignung der Grundvoraussetzungen für den Zugang zur sozialen und kulturellen Welt“ (Brake/Büchner 2009, S. 64) im familialen Raum nicht von einseitig verlaufenden sozialen und kulturellen Transmissionen, sondern von reziprok strukturierten Austauschverhältnissen gekennzeichnet ist. Familiäre Sozialisation besteht nicht nur aus der Vermittlung milieubezogener Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata. Betrachten wir Familie² hinsichtlich ihrer sozialisatorischen Strukturen, so lassen sich diese nicht allein milieutheoretisch entziffern. Vor dem Hintergrund einer strukturtheoretischen und sozialpsychologischen Perspektive treten hingegen innerfamiliäre Dynamiken, das widersprüchliche Verhältnis von Kohäsion und Adaption und die familialen Binnenstrukturen in den Fokus der Analyse (vgl. Allert 1998, S. 11; Funke/Hildenbrand 2009, S. 22; Hildenbrand 2009; Silkenbeumer/Wernet 2012; Labede/Silkenbeumer 2014; Labede/Thiersch 2014).

Generativität und bezogene Individuation – Mehrgenerationale Adoleszenztheorie

Die Adoleszenz birgt – in Abhängigkeit von der Qualität des adoleszenten psychosozialen Möglichkeitsraums (vgl. King 2013) – die Chance, Kindheitserfahrungen und psychische Strukturen durch den Aufbau neuer Beziehungen und damit verbundenen neuen „Identifizierungen und Gegenidentifizierungen“ (Blos 2015 [1973], S. 23) zu überprüfen und zu korrigieren; familiäre Erwartungshorizonte und innerfamiliäre Dynamiken sind deshalb entsprechend zu bearbeiten. Die Fähigkeit zur kognitiven Dezentrierung ermöglicht dem und der Adoleszenten, „mittels Reflexion und Phantasie alternative Handlungs- und Zielvorstellungen“ (Stierlin 1976, S. 23) bzw. hypothetische Identitätsentwürfe „als Entwürfe von Einzigartigkeit in einem einzufordernden Freiraum erproben“ (Oevermann 2014, S. 60) zu können. Die von uns untersuchten schulischen Aufstiegsprozesse junger Frauen und Männer vollziehen sich eingebettet in durch die Dialektik von Individuation und Generativität gesteigerte generationelle Ablösungsproblematiken, die psychische Verarbei-

tungs- bzw. Integrations- und Trennungsleistungen auf beiden Seiten erfordern (vgl. King 2006, 2013; King u.a. 2009, King u.a. 2011; Labede/Silkenbeumer 2014). Die Elterngeneration wird mit eigenen (Jugend-)Wünschen, versäumten Möglichkeiten wie mit Begrenzungen und vollzogenen Entscheidungen auch hinsichtlich ihrer schulischen und berufsbiografischen Werdegänge noch einmal konfrontiert (vgl. auch Stierlin/Levi/Savard 1980, S. 39). Beziehen wir diese Überlegungen auf das Verhältnis von Generativität und Individuierung in der Adoleszenz und auf für Bildungsprozesse relevante Aspirationen, Aufträge und Delegationen in der Eltern-Kind-Interaktion, so erfordert Generativität „die Versagung der neu erwachenden eigenen Wünsche, den adoleszenten Raum der Kinder selbst für sich zu besetzen, in verschiedene Varianten adoleszenten ‚Agierens‘ zu verfallen und damit den Entwicklungsspielraum für die adoleszenten Kinder tendenziell zu zerstören“ (King 2013, S. 177). Als instruktiven Bezugsrahmen für eine mehrgenerational angelegte sozialisationstheoretisch fundierte Adoleszenzforschung (siehe auch King u.a. 2011), die mikrosoziologische und familientheoretische Konzepte integriert, knüpfen wir an das dialektische Konzept der „bezogenen Individuation“ (Stierlin u.a. 1977, S. 23) an.³ Bezogene Individuation beschreibt dabei ein zentrales Prinzip, welches die wechselseitige Bedingtheit von Selbstdifferenzierung und psychischer Abgrenzung von einer sozialen Einheit und der gleichzeitigen Bezogenheit auf diese fasst (vgl. ebd.). Ins Zentrum seines Beitrags zur Theorie der Familiendynamik stellt Stierlin die auf Ablösungsprozesse von Heranwachsenden bezogene Dynamik und Struktur der Familie und damit verbundene Beziehungsmodi, die mit unterschiedlichen, zum Teil konfliktuösen Aufgaben an die Interaktionspartner einhergehen und Balancierungsleistungen erfordern. Der Ablösungsprozess ist auf allen Ebenen durch das dialektische Verhältnis von transitiv und reziprok wirkenden Beziehungsmodi zwischen bindenden bzw. zentrifugalen und ausstoßenden bzw. zentripetalen Kräften strukturiert, dies betrifft insbesondere die intergenerationelle Ablösung. Beim Überwiegen *zentripetaler Kräfte* üben die Eltern eine „ungewöhnliche Anziehung“ (Stierlin/Levi/Savard 1980, S. 47) bezogen auf Beziehungsbedürfnisse auf die Jugendlichen gegenüber der Außenwelt aus, wodurch Differenzierung und Ablösung tendenziell erschwert werden und womit zwiespältige Erfahrungen verbunden seien. Überwiegen hingegen *zentrifugale Kräfte*, entziehe sich der Jugendliche „der von den Eltern ausgehenden Anziehungskraft oder schwächt diese zumindest sehr ab. (...) Statt seine Ablösung hinauszuzögern, beschleunigt er sie“ (ebd.). Bei Delegationen handelt es sich um über Generationen weitergegebene unbewusste Aufträge bzw. Vermächtnisse, welche vor allem durch Loyalität zwischen den Familienmitgliedern ihre Wirksamkeit entfalten und Individuierungsprozesse durch Konflikte mit der Loyalität und/oder dem Auftrag hemmen können (Stierlin 1976, S. 65ff.). Dem familialen Strukturmodell folgend weiß sich das Individuum durch den Erwerb der Fähigkeit zur Ambivalenztoleranz und Ambiguitätstoleranz (vgl. Krappmann 2000) sowie durch das Vermögen zu autonomen Entscheidungen bis zu einem gewissen Maße von den stierlinschen Beziehungsmodi, bei denen es an die Vorstellungswelt der Eltern rückgebunden bleibt, jedoch zu emanzipieren.

Bildungsbiografischer Identitätsentwurf und Schulaufstieg – Identitätstheoretische Verortungen

Mit dem Schulaufstieg in der Adoleszenz ist die Notwendigkeit bildungsbiografischer Strukturierungsleistungen verbunden. Die Schüler*innen müssen den schulischen Wechsel und die Tatsache, nun Gymnasiast*in zu werden, bearbeiten und zu bisherigen Sinnbezügen in Beziehung setzen. Dies tun sie in einer Phase ihres Lebens, in der sie ohnehin

mit der Frage nach der eigenen Identität und dem Abgleich von Fremd- und Selbstdeutungen beschäftigt sind (vgl. hierzu grundlegend *Erikson* 1970; *Mey* 1999). Bei der Ausbildung eines bildungsbiografischen Identitätsentwurfs spielen nicht nur schulische Anerkennungserfahrungen eine entscheidende Rolle, sondern auch die Aneignung eines familialen Erbes. Die Adoleszenten stehen bezogen auf ihre Individuierung vor der Herausforderung, unter den familiengeschichtlichen Rahmenbedingungen eine „Stellungnahme“ zu dem familialen Erbe und mithin dazu zu vollziehen, wie und wo sie sich zukünftig sehen (vgl. hierzu *Oevermann* 2004, S. 171; *Hildenbrand* 2009, *King* u.a. 2011).

Unseren theoretischen Bezugspunkt bildet dabei ein konflikt- und strukturtheoretisch gefasstes Konzept von Identität, für welches die Annahme einer „Kontinuität stiftenden Strukturierung von Handlungsdispositionen und Handlungsentwürfen“ in der Biografie grundlegend ist (*Silkenbeumer/Wernet* 2012, S. 173). Das Subjekt und seine biografische Identität sind aus dieser Theorieposition als ständig im Werden zu begreifen. Der prozessuale, dynamische und konflikthafte Charakter von Identität und die Bedeutung integrationsstiftender Leistungen werden hier hervorgehoben. Theoriearchitektonisch ist die Annahme der Fragilität identitätsgestifteter Kontinuität als prozesshaftes Geschehen und „krisenhafter Prozess der De- und Rekonstruktion“ von zentraler Bedeutung: „Der Kontinuitätsthese, die zweifelsohne dem Identitätsbegriff inhärent ist, korrespondiert also eine Diskontinuitätsthese, die ebenso grundlegend für das Identitätskonzept ist wie die Kontinuitätsthese“ (ebd., S. 176). Ausgehend von diesen strukturtheoretischen Prämissen, ist in methodischer Hinsicht bei der Frage nach der Entstehung des Neuen in Rechnung zu stellen, dass wir transformatorische Dynamiken empirisch nur als Übergang von einer rekonstruierbaren Strukturgesetzmäßigkeit in eine andere fassen können und zwischen Struktur und Ausdrucksgestalt differenzieren müssen. Mit dem Begriff des bildungsbiografischen Identitätsentwurfs knüpfen wir an ein Modell von Identität als ‚Identitätsarbeit‘ an, welches auch für *Erikson* (1970) in Anspruch genommen werden kann (vgl. *Mey* 1999; *Straub* 2000) und verstehen darunter – wie in der von *Mead* (1980, S. 241) vorgelegten Konzeption – Identität als eine sozial vermittelte Struktur, die dem Individuum seine Handlungsautonomie verleiht.

3. Methodisches Vorgehen

Der Strukturlogik der Familie, dem Einfluss des Milieus und des Werdegangs beider Elternteile auf die Schulkarriere der Kindergeneration und der biografischen Auseinandersetzung mit manifesten Beziehungserfahrungen und familialen Statuserwartungen galt es empirisch Rechnung zu tragen. Um diese Zusammenhänge untersuchen zu können, haben wir 34 Familiengespräche⁴ in der Phase der Entscheidungsfindung vor Abschluss der 10. Klasse und am Ende der (fach-)gymnasialen Oberstufe sowie bildungsbiografische Interviews mit den beteiligten Schüler*innen nach dem Schulwechsel und im Verlauf der Oberstufe erhoben und analysiert.

Für die Zusammensetzung des Fallsamples legten wir als Auswahlkriterium im Forschungszugang fest, dass die Schüler*innen den Aufstieg in die (fach-)gymnasiale Oberstufe im Anschluss an die 10. Klasse in Erwägung ziehen sollten. Es handelt sich um die Übergangssituation, die mit dem Schulwechsel von der Haupt- oder Realschule, in seltenen Fällen auch von einer kooperativen Gesamtschule, in die Oberstufe des grundständi-

gen Gymnasiums, eines Fachgymnasiums, einer integrierten Gesamtschule oder eines berufsbildenden Gymnasiums verbunden ist. Die Familien stammen aus unterschiedlichen Regionen und gehören hinsichtlich der sozialen Positionen, analog zu den etablierten sozialen Milieu- bzw. Raummodellen (Bourdieu 1998, S. 19; Bremer/Lange-Vester 2006, S. 14), vor allem dem leistungsorientierten, traditionellen, traditionell-kleinbürgerlichen und traditionslosen Arbeitermilieu an. Im Überschneidungsbereich zur bürgerlichen Mitte konnten Familien zudem dem modern-kleinbürgerlichen Arbeitermilieu zugeordnet werden.

Die Auswertungen stützen sich auf Bildungsgenogrammanalysen und objektiv hermeneutische Sequenzanalysen der Familiengespräche sowie der bildungsbiografischen Interviews. Aus den 34 erhobenen Fällen sind auf der Basis von Fallskizzen 10 Basisfälle als Eckfälle ausgewählt worden, die ein möglichst breites typologisches Spektrum vermuten ließen. Um im Sinne einer rekonstruktiven Adoleszenz- und Familienforschung den sich mehrgenerational eröffnenden bildungsbiografischen Möglichkeitsraum der Jugendlichen rekonstruieren zu können, werteten wir die erhobenen bildungsrelevanten Daten der Großeltern-, Eltern- und Kindergeneration (z.B. Geburtsdaten, Schul- und Berufsabschlüsse, Berufe usw.) aus. In der Orientierung an einer fallrekonstruktiven Familienforschung und an dem Vorgehen der sequenzanalytischen Genogrammanalyse (vgl. dazu Hildenbrand 2009) interpretierten wir diese Daten in Hinblick auf die Frage, welche objektiven Bildungsmöglichkeiten der Familie und ihren Familienmitgliedern zur Verfügung standen und welche im Fall tatsächlich gewählt worden sind. In der Rekonstruktion dieses Selektionsprozesses konnten wir am Ende eine erste Fallstrukturhypothese formulieren.⁵ Die Textinterpretation der Familiengespräche erfolgte in einem zweiten Schritt zunächst unabhängig von den Ergebnissen der Bildungsgenogrammanalyse. Dafür haben wir zwei bis drei forschungsrelevante und interaktiv dichte Interaktionssequenzen für die Feinanalyse ausgewählt. Wir konzentrierten uns auf die Interviewanfänge, das Übergangsthema, auf Notendiskussionen, auf die schulische Reaktion und Unterstützung der Eltern, auf bestimmte familiäre Beziehungsthematisierungen aber auch auf fallspezifische, bildungsbiografische Fokussierungen. Diese Passagen interpretierten wir mit dem Verfahren der Objektiven Hermeneutik⁶, um zum einen die sinnstrukturelle Verfasstheit des bildungsbiografischen Identitätsentwurfes der Jugendlichen zum Schulaufstieg und zum anderen die innerfamiliären Interaktions- und Beziehungsdynamiken der Formierung dieses Entwurfs zu rekonstruieren. In den objektiv-hermeneutischen Auswertungen der bildungsbiografischen Interviews fokussierten wir den bildungsbiografischen Identitätsentwurf unabhängig von seiner familialen Einbettung. Darüber hinaus waren hier die Erfahrungen mit dem Übergang und dem Schulaufstieg von Interesse. Unseres Erachtens ist das Verfahren der Objektiven Hermeneutik mit der Unterscheidung von manifester Intention einer Aussage und ihrem latenten Bedeutungsgehalt in besonderem Maße geeignet, um familiäre Beziehungsdynamiken und die Identitätsentwürfe der Jugendlichen zu untersuchen (vgl. Oevermann u.a. 1979; Allert 1998; Silkenbeumer/Wernet 2010; Wernet 2012).

Die Ergebnisse der sequenzanalytischen Interpretation der Bildungsgenogramme, der Familiengespräche und der Interviews mit den Schüler*innen wurden jeweils in Fallstudien ausgearbeitet; die unabhängig voneinander gewonnenen Strukturhypothesen zum Fall wurden dafür zusammengeführt (vgl. die exemplarische Fallstudie *Dominique Bachmann* in 4.). In der Typenbildung orientierten wir uns zum einen an Oevermanns Vorschlag der in der Fallrekonstruktion gewonnenen Strukturtypen. Die Fallrekonstruktion zielt durch extensive, sequenzanalytische Rekonstruktion von Sinnbedeutungen auf den am

Fall gewonnenen Strukturtyp mit seinen typischen Strukturmerkmalen von Handlungsabläufen (vgl. *Oevermann* 1981, S. 4). Zum anderen erfolgte die Typenbildung durch die minimale und maximale Kontrastierung mit den rekonstruierten Fallstrukturen in Bezug auf die uns interessierenden intergenerativen Beziehungsmuster und adoleszenten Identitätsentwürfe. Zentral handelt es sich bei den Rekonstruktionen der Aneignungsmodi des Schulaufstiegs um hochindividuierte Fallstrukturen. Gleichwohl lassen sich strukturtypische Wechselwirkungen zwischen der familialen Interaktion, den Ablösungsdynamiken und der subjektiven Deutung und Verarbeitung des Schulaufstieges typologisch verdichten.

4. Typologie der Aneignung des Schulaufstiegs in der Adoleszenz

Auf der Grundlage unserer – entlang der Rekonstruktionen gewonnenen – Strukturgeneralisierungen verdichteten wir die Ergebnisse zu einer Typologie der Aneignung des Schulaufstiegs. Dabei unterscheiden wir zwischen *desintegrierender und integrierender Aneignung des schulischen Aufstiegs in den bildungsbiografischen Identitätsentwurf des Subjekts, die jeweils auf die intergenerationelle Ambivalenz des Ablösungsprozesses und familiäre Dynamiken sowie die bisherige Schülerbiographie verweist*. Es handelt sich dabei nicht um normative Setzungen einer gelungenen Integration bzw. misslungenen Desintegration und auch nicht um lineare Kausalbedingungen hinsichtlich schulischen Erfolgs bzw. Misserfolgs, sondern um kategoriale Festlegungen zu der rekonstruierten Aneignungslogik des Schulaufstiegs und den typischen Modi der Bewältigung dieses familial vermittelten Übergangs. Wir nehmen die Selbstpositionierungen zur eigenen Schulkarriere insbesondere vor dem Hintergrund typischerweise damit verbundener familialer Beziehungskonstellationen im Kontext adoleszenter Individuierungsprozesse in den Blick. Mit dem Begriff bildungsbiografischer Identität versuchen wir damit der Frage nach subjektiven Formierungsprozessen der Bildungskarriere und den sich im Geflecht familialer und sozialer Gegebenheiten generierenden Selbstverortungen im schulischen Handlungsraum analytisch gerecht zu werden. Die Selbstpositionierung zur Bildungskarriere haben wir an anderer Stelle in der Kategorie des Bildungsselbst (*Wernet* 2012, S. 198) als Teilaspekt biografischer Identität beschrieben, der im Prozess der adoleszenten Identitätsbildung insbesondere den Bereich schulischer Bildung anbelangt. Wenn wir nun zwischen desintegrierender und integrierender Aneignung des Schulaufstiegs sprechen, bringen wir damit die subjektiven Strukturierungs- und Bewältigungsleistungen in der prozessualen Auseinandersetzung mit dem biografischen Datum „Schulaufstieg“ zum Ausdruck. Die damit verbundene Dynamik lässt sich im strukturtheoretischen Sozialisationsansatz darauf beziehen, dass sich die Genese des Subjekts entlang zentraler Selbst- und Ablösungskrisen in der Familie vollzieht, deren Bearbeitung wiederum für schulische Sozialisations- und damit auch adoleszente Identitätsbildungsprozesse als Positionierung zur Welt, zu sich selbst und dem eigenen Gewordensein wie dem zukünftigen Werden relevant wird.

4.1 Zwischen integrierender und desintegrierender Aneignung des Schulaufstiegs: „Selbststabilisierendes Anklammern“ an die Schule

Unser qualitatives Vorgehen können wir hier nicht im Detail und für jeden Typus nachzeichnen (Fallstudien zum Typus 2 und 3 vgl. Labede/Silkenbeumer 2014, Labede/Thiersch 2013 und 2014). Wir stellen es daher exemplarisch anhand einer Fallstruktur, die sich dem hier beschriebenen Typus zuordnen lässt, in verdichteter Form vor.

Wir beginnen mit einer verkürzten Darstellung der *Analyse der objektiven Daten*: Dominique Bachmann wird im Jahr 1994 als einzige Tochter ihrer damals 18-jährigen Mutter und ihres knapp dreißig Jahre alten Vaters in einer Großstadt geboren. Dominique vollzieht eine Aufstiegsbewegung im hierarchisch gegliederten Schulsystem. Nach der Grundschule besucht sie den Hauptschulzweig einer Kooperativen Gesamtschule. Bereits im sechsten Schuljahr wechselt sie in den Realschulzweig. Zum Ende des zehnten Schuljahres hat Dominique einen Notendurchschnitt von 2,2 erreicht und wechselt in die gymnasiale Oberstufe einer Integrierten Gesamtschule auf der sie drei Jahre später das Abitur mit der Note 2,6 erwirbt. Hinsichtlich der sozialen Milieueinbettung der Familie Bachmann ist festzuhalten, dass sie am Rand des traditionslosen Arbeitnehmersmilieus zu den unterprivilegierten Volksmilieus angesiedelt werden kann. Sehr deutlich zeigt sich in beiden Herkunftsfamilien das Fehlen gewachsener familialer und milieubezogener sowie beruflicher Traditionen. Beide Eltern erwerben den Hauptschulabschluss, während der Vater eine Ausbildung als Gärtner abschließt und später im Baugewerbe und als Gebäudereiniger erwerbstätig ist, bricht die Mutter ihre Lehrzeit als Friseurin ab und übt Gelegenheits-tätigkeiten als Reinigungskraft und Servicekraft in der Gastronomie aus. Beide Partner wachsen zudem in zerrissenen unterprivilegierten Familienmilieus auf, kennen ihre leiblichen Väter als signifikante Bezugsperson der sozialisatorischen Triade nicht und leben einige Jahre in einer Jugendhilfeeinrichtung. Die biografische Entwicklung beider Elternteile ist somit durch den Verlust elementarer Vertrauensbeziehungen gerahmt. Festhalten lässt sich als ein wesentlicher Bestandteil der Fallstrukturhypothese, dass beide Elternteile von Dominique aufgrund ihrer Familienbiografien in besonderer Weise mit der identitätsrelevanten Aufgabe konfrontiert sind, Unbekanntes in einem eigenen biografischen Selbstentwurf zu integrieren. Als Dominique drei Jahre alt wird, kommt es zur Trennung ihrer Eltern, die Mutter geht zwei Jahre später erneut eine Beziehung ein. So ist – wie die Eltern – auch Dominique zum Umgang mit neuen Koalitionen und Trennung wie Neugestaltung von Beziehungsstrukturen sowie einer eigenen lebensgeschichtlichen Verortung herausgefordert. In allen drei Generationen der Familie Bachmann steht man vor der Aufgabe, die eigene Existenz angesichts desintegrierter Lebensbedingungen abzusichern. In der Bildungsgenogrammanalyse rekonstruierten wir eine Fallstruktur, die hinsichtlich der Frage nach bildungsförderlichen vs. -hemmenden Milieubedingungen und familialen Beziehungsdynamiken wenig förderliche Ressourcen und Stabilität für Dominiques bildungsbiografische Entwicklung bereitstellt. Insbesondere was das Feld gymnasialer Bildung betrifft können wir eine maximale Fremdheit konstatieren. Dominique bearbeitet und transformiert mit ihrer aufsteigenden Schulkarriere jedoch diese familiäre Ausgangslage und scheint – insbesondere in der Adoleszenz – die Chance zur Neugestaltung zu nutzen.

In der *objektiv-hermeneutischen Rekonstruktion der familialen Interaktion* wird deutlich, dass sich Mutter und Vater nicht reziprok über Dominiques Schullaufbahn und ihre Bil-

bildungsaspirationen verständigen, sondern jeweils ihre eigene (elterliche) Position als Bildungsverantwortliche zu behaupten suchen. Während die Mutter dabei ein „exklusives Zugriffsrecht“ auf Dominique betont, wirkt der Vater den Ausschließungsbewegungen der Mutter entgegen. Eine triadische Interaktion mit Dominique wird nicht hergestellt:

II: Hmhm hmhm okay und sie so als Familie ist das bislang auch Thema irgendwie gewesen so wie die Schullaufbahn (V: puhh) wie sie das gestaltet

M: Ich mein. Ja ich hab nie mich mitn Vadder so richtig drüber geredet weil wir beide klärn das hier ab

V: Aber meist bin ich ja mit im Gespräch und hab (M: (uv.)) sagt guck in die Zukunft dann wie es aussieht (II: hm hm) ne das was ich gemacht habe kann man mit nem Erweiterten

II: Hm hm

M: Wir ham auch gesagt mitn Hauptschulabschluss schaffst du nicht is schon schön wenn sie Real was macht. Na gut ab und zu ja sag ich ihm das mal wies so aussieht aber manchmal jedesmal wegen nem kleinen Pup da anzurufen macht dann auch

V: Nein aber wir unterhalten uns ja auch immer und dann sach ich Mensch wenn du die Möglichkeit hast und das packst mach (II: hm hm) sieh zu mach (II: hm hm) mach was aus deinem Leben

Gemeinsam können sich die Eltern auf die Relevanz zukünftiger Existenzsicherung beziehen („mitn Hauptschulabschluss schaffst du nicht“, „mach was aus deinem Leben“). Vor dem Hintergrund des „resignativen“ Gegenhorizonts der elterlichen Schulkarrieren und ohne eine inhaltliche Bestimmung der Bildungserwartungen (bis auf die Realschul-aspiration) bleibt Dominique dabei aber auf sich gestellt. Die zwar unspezifisch bleibenden, aber durchaus fürsorglichen erscheinenden Hinweise des sich als sorgenden Ratgeber zeichnenden Vaters, werden von der Mutter zudem interaktionsdynamisch kolportiert. In der Mutter-Kind-Dyade besteht dabei die Tendenz, die Generationendifferenz einzuebennen:

M: Wir ham wie soll ich sagen ähm wir sind ne lockere Family (II: hm hm) also wir gehen raus wir machen alle wenn wir unterwegs sind machen wir Blödsinn das kann bei uns dazugehören (II: hm hm) wir sind da nich da so wie Eltern wir sind dann so ja wie ihre Freundin kann man sagen

Die Beziehung zur Tochter versucht die Mutter auf peerkultureller Handlungsebene („Blödsinn“, „lockere Family“) herzustellen und damit ein symmetrisch-dyadisches, auf Exklusivität beruhendes Bündnis („wie ihre Freundin“) zu schmieden.

Dominique wiederum wendet sich – wie in den *bildungsbiografischen Interviews* nach dem Übergang deutlich wird – vor dem Hintergrund der hier nur angedeuteten familialen Dynamiken der Schule zu und konzentriert sich auf das Erreichen des Abiturs. Ihre Schulkarriere hat dabei alles andere als gut für sie begonnen. In den ersten Schuljahren bezeichnet sie sich rückblickend als „Klassenschlechteste“ und berichtet von leidvollen Erfahrungen der Ausgrenzung durch schulische Peers, die sie aufgrund des sozialen Umfelds ihrer Mutter „mobben“.

D: Also ich würd sagen von ganz niedrig (II: hm hm) in der Grundschule bis zur fünften Klasse und dann gings nur noch bergauf

II: Hm hm und was glauben Sie hat da den Ausschlag gegeben dass es bergauf ging

D: Ja ich würd sagen auf jedenfall dass die neue Klasse (II: die) die neue Klasse das man unter neuen Leuten war und Gesichter hatte (II: hm hm) das Alte hinter sich gelassen hat

Der schulbiografische Wendepunkt vollzieht sich mit dem Wechsel in die Hauptschule und einer neuen Klassengemeinschaft. Dominique gelang zum Zeitpunkt des Wechsels in die Hauptschule in der Präadoleszenz und später in die Realschule eine Trennung zwischen belastenden, „alten“ Erfahrungen und dem schulischen Raum; offenkundige Belas-

tungen konnten dahingehend bearbeitet werden, dass eine kontinuierliche Leistungssteigerung und damit auch „Heilung“ des belasteten Schulanfangs erfolgte. In der Haupt- und in der Realschulzeit sowie schließlich in der Oberstufe macht dabei die emotionale Besetzung und die Unterstützung jeweils eines Lehrers diese zu signifikanten Anderen („D: *Ja auf die Schule bin ich jetzt gegangen auf Empfehlung meines Lehrers (II: Genau) meines Mathelehrers*“). Als Motiv für den Bildungsaufstieg rekurriert Dominique zudem auf die Figur des Übertreffens familialer Bildungskarrieren:

D: also vor allem is es auch der Ehrgeiz so dass ich ähm(.) ja als erste in der Familie Abitur machen will (.) ich bin ja dann die Erste von allen (I: mhm) is auch jedenfalls so(gedehnt) so der Kick (.) den es mir dann auch gibt (lacht) (I: mhm) zu sagen ja ich habs geschafft (lachend)

Das „*ja ich habs geschafft*“ stellt einen Sprechakt dar, der die besonderen Anstrengungssituationen für Dominique und das hohe Risiko des Scheiterns, aber auch den Stolz über die eigene Leistung zum Ausdruck bringt.

In der Zusammenführung der Fallstrukturhypothesen der einzelnen Auswertungen lässt sich festhalten, dass Dominique sich maximal von den bildungsbiografischen Verläufen ihrer Familie entfernt hat, ohne familial an eine Identifikation mit Bildungserfolgen anknüpfen zu können. Im Rücken überwindet sie stattdessen den familialen Erfahrungshorizont des sozialen Abgehängt-Seins und Scheiterns. Der Schulaufstieg wird dabei weder eindeutig im Modus der Integration in den bildungsbiografischen Entwurf angeeignet noch lässt sich von einem desintegrierenden Modus sprechen. Vielmehr stoßen wir auf eine Zwischenlage. Dominique reproduziert mit der Überdehnung der sozialstrukturellen Lage ein alltagstheoretisches Deutungsmuster, was in ihrem Fall aber als entlastend-integrative Aneignung zu deuten ist. Zentralthematisch sind damit zugleich die Beschwörung von Autonomie und die damit verbundene Kraftanstrengung durch eine schulische Überidentifikation. In der minimalen Kontrastierung mit anderen Fallstrukturen konnten wir den Typus des „selbststabilisierenden Anklammers“ bestimmen, den wir im Folgenden darstellen möchten.

Der schulische Aufstieg wird bei diesem Typus weder durch elterliche Delegation noch durch Bildungsaspirationen gerahmt. Mit Blick auf das mehrgenerationale Gefüge in der Familie stehen die Jugendlichen vor einem sozialen und familialen Verortungsproblem. Entweder fehlt es aufgrund einer bereits in der Großelterngeneration durch verschiedene Dimensionen sozialer Ungleichheit strukturierten sozialen Lage der Familie an bildungsbezogenen Anknüpfungsmöglichkeiten oder bildungsbezogene Aufträge und Traditionen, die einst in der Großelterngeneration vorlagen, sind unklar geworden. Es gibt keinen klaren Erwartungshorizont, der weiterzugeben und auszuhandeln wäre und auf den man sich gemeinschaftlich beziehen könnte. In den Familiengesprächen kommt es immer wieder zu Missverständnissen, Korrekturen und Abgrenzungsfiguren zwischen den Familienmitgliedern. Die familiäre Interaktion ist kaum aufeinander bezogen, kooperativ und anschlussfähig strukturiert.

Die Familienstrukturen und -beziehungen erscheinen (etwa aufgrund wiederholter Trennungen) brüchig und unbeständig; die Eltern sind mit eigenen Individuationsprozessen und/oder biografischen Krisen befasst. Mit der Hinwendung zur Schule und der Einarbeitung in den schulischen Handlungsrahmen wird ein Weg eröffnet, dem fragmentierten familialen Gebilde und belastenden Beziehungsdynamiken einen Fluchtpunkt entgegenzusetzen. Den Modus der Hinwendung zum Schulischen haben wir als eine Bewegung des „Anklammers“ rekonstruiert. Schule wird in der frühen Adoleszenz zu einer privaten

Nische bzw. einem „Ort für sich allein“ außerhalb des Familienfeldes. Neben Schüler*innen, die sich besonders an der von familialen Konflikten Entlastung bietenden festen Struktur von Bildungsinstitutionen (Zeiten, Räume usw.) orientieren, ergreifen einige hier die Chance der Identifizierung mit signifikanten Anderen. In solchen Fällen wird die Schule zu einem emotionalen Lernort mit identifikatorischem Potential. Sie wird im Gegensatz zur Familie als verlässlicher Handlungsraum gedeutet, der eine Entlastung von krisenhaften familialen Konstellationen bietet. Wir haben den Typus zwischen den Polen eines desintegrierenden und integrierenden Aneignungsmodus des Schulaufstiegs angesiedelt, weil diese Schulaufstiege auch als Such- und Fluchtbewegungen interpretiert werden und im Zeichen des Aufbaus und der Konsolidierung eines eigenen Selbst- und Weltbildes stehen können. Zwar wird der Bildungserfolg in den bildungsbiografischen Identitätsentwurf in dem Sinne integriert, als dass er als eigenes Projekt verfolgt und angeeignet wird, desintegrierende Momente scheinen jedoch in der Tendenz der Beschwörung von Autonomie und der Orientierung am Außen auf.⁷ Es besteht eine Verunsicherung bezüglich der eigenen Platzierung im familialen Gefüge und bezüglich der eigenen Vorstellungen einer zukünftigen sozialen Platzierung. Das „Anklammern“ an die Schule korrespondiert mit durch familiäre Dynamiken und leidvolle Erfahrungen in gesteigertem Maße zu vollbringenden bildungsbiografischen Strukturierungsleistungen.

4.2 Desintegrierende Aneignung des Schulaufstiegs: „Einrichten im Vorgegebenen“

Für diesen Typus ist die starke Binnenorientierung der Familie und die Tendenz der Überdehnung zentripetaler Kräfte beim Vorliegen eines Auftrags, bildungserfolgreich zu sein und damit von einem oder beiden Elternteilen selbst nicht realisierte Bildungsprojekte stellvertretend fortzusetzen bzw. zu erfüllen, zentral. Die Schulaufstiege der Söhne und Töchter vollziehen sich damit eingebettet in familiäre Beziehungsstrukturen, in denen es um den spannungsreichen Versuch der Erfüllung eines familialen Motivs geht. Aus einer mehrgenerationalen Perspektive erweisen sich das familiäre wie das soziale Erbe jedoch als uneindeutig, was zu einem Strukturproblem von Transformation und Reproduktion (vgl. *Labede/Silkenbeumer* 2015) führt.

Die Interaktion in diesen Familien ist durch eine innere Geschlossenheit gekennzeichnet, die nach außen wie innen Harmonie demonstriert. Bei näherer Betrachtung der Beziehungstriaden wird deutlich, dass ein Elternteil den Schulaufstieg des bzw. der Jugendlichen als familiales Bildungsprojekt in besonders engagierter Weise verfolgt, während das andere Elternteil sich dagegen passiv verhält und einen pragmatischen Umgang mit Bildungszertifikaten nahelegt. In unserer Studie war überwiegend die Mutter-Sohn-Beziehung bedeutsam, in der bildungsambitionierte Mütter an ihre Söhne Aufträge delegieren, sie aber zugleich als mut- und motivationslose Söhne adressieren, während die Väter in ihrer Rolle zurückhaltend erscheinen.

Zentral für diesen Typus erweist sich die Aneignung des Schulaufstiegs in der Logik der loyalen Realisierung elterlicher Bildungsprojekte und dominant bindender Kräfte. Es gilt, den Aufträgen nachzukommen und die erforderlichen schulischen Zertifikate zu erwerben, ohne dass die Erfüllung des Auftrags persönliche Anerkennung und Wertschätzung in der Familie verschafft. Einerseits tragen Eltern Aufträge an ihre Kinder heran, andererseits steht neben der expliziten Ermutigung ein implizit wirkender Zutrauensman-

gel. An anderer Stelle haben wir bezogen auf diesen Typus der desintegrierten Aneignung des Bildungserfolgs (vgl. *Labede/Thiersch* 2014) von einem „entäußerten Bildungsselbst“ (*Labede/Silkenbeumer* 2014) gesprochen. Als Folge der Fremdbestimmtheit erscheint der Bezug zur eigenen Bildungsbiografie durch ein Moment innerer Fremdheit belastet. Der elterliche Zutrauensmangel und das inhaltlich uneindeutige familiäre Erbe stehen einer selbstbewussten Positionierung als Schulaufsteiger*in entgegen.

Die Jugendlichen kommen schulischen Anforderungen nach, in dem sie sich an die schulische Situation anpassen. Insofern wird die Schulzeit „ausgesessen“. In der Familie wie in der Schule richten sich diese Jugendlichen in bestehenden Strukturen ein. Familiäre Aushandlungen aber auch in der Altersphase anstehende Positionierungen zu Fragen der Zukunftsgestaltung werden damit aufgeschoben. Dementsprechend steht der Schulaufstieg im Zeichen der Verlängerung eines jugendlichen Bildungsmoratoriums. Mit dem Einrichten in schulisch und familial vorgegebene Strukturen können allerdings Individuationsprozesse (zeitweilig) blockiert werden. Ob und in welcher Weise es dadurch beim Übergang in Beruf oder Studium zu gesteigerten Anforderungen adoleszenter Ablösung und individueller Sinnstiftung kommen wird bzw. eine transformatorische Bewegung hin zu dem erfolgt, was *King u.a.* (2011) als „Anverwandlung des Auftrags“ bezeichnen, wäre weiterzuverfolgen.

4.3 Integrierende Aneignung des Schulaufstiegs: „Hervorheben des Eigenen“

Wie beim Typus des „selbststabilisierendes Anklammerns“ sind hier fragmentierte Beziehungskonstellationen zu konstatieren. Die familiäre Situation ist durch die Abwesenheit eines leiblichen und gleichgeschlechtlichen Elternteils im Haushalt gekennzeichnet. Das Gebilde der im Haushalt zusammenlebenden Familienmitglieder ist aber wieder stabilisiert, die familialen Positionen sind klar verteilt. Konfliktreiche (Neu-)Konstellierungen (z.B. durch neue Stiefväter, -mütter und -geschwister) werden im Rahmen familialer Interaktionen harmonisiert bzw. normalisiert.

Die Jugendlichen nehmen eine Sonderstellung im familialen Beziehungsgefüge ein. In der familialen Interaktion werden sie häufig auch explizit als Besondere (z.B. als „Bildungsexoten“) oder mit Blick auf eine konstatierte Besonderheit (z.B. eine Begabung) hervorgehoben. Bildungsbestrebungen, die über das familial erwartete hinausgehen, werden als typisch für die Person oder als Ausdruck eines individuellen „Spleens“ gewertet. Ein damit erfolgreiches Herausheben der Person aus dem sich als homogen darstellendem Familiengebilde ist und wird familial vermittelt. Die Herausgehobenheit des Familienmitglieds steht einer gegenseitigen Verbundenheit daher nicht entgegen. Die Familienmitglieder knüpfen mit eigenen Deutungen an die (Aufstiegs-)Bestrebungen der Jugendlichen an und befördern diese selbst. Die familiäre Sonderstellung bietet somit einen gestaltbaren Handlungsraum für die Erprobung und Wahrung eines selbstbestimmten Identitätsentwurfs und Raum für Individuierung.

Trotz vergangener oder noch bestehender potentiell krisenhafter Konstellationen (z.B. durch Trennungen der Eltern, Kontaktabbruch eines Elternteils) finden die Jugendlichen in der Familie einen Ort des sicheren Rückzugs und der Anerkennung. Die familialen Bildungserwartungen sind durch ein Zu- und Vertrauen in die Leistungsfähigkeit bzw. den schulischen Erfolg des Kindes geprägt. In mehrgenerationaler Perspektive wird hier ein

Raum zur Entfaltung bei der Umgestaltung des familialen Erbes eröffnet und positiv besetzt. Während ein Elternteil Transformations- und Modernisierungsbewegungen vollführt, die ins Stocken geraten oder missglücken und in Teilen auch zu einem Kontaktbruch mit der Herkunfts- und/oder Gründungsfamilie führen, steht das andere Elternteil und dessen Familie symbolisch für eine Platzierung im kaufmännischen und Dienstleistungssektor. Im Spannungsfeld zwischen Konventionalität und Unkonventionalität deuten und gestalten die Jugendlichen im Zuge der adoleszenten Individuierung das familiäre Erbe für sich neu und um.

Der Schulaufstieg vollzieht sich über eine Betonung des Selbst und der eigenen Fähigkeiten. Die Schule wird dabei vorrangig als ein Ort der Berechtigung und Zertifizierung betrachtet, der zur Erfüllung eigener (Bildungs-)Wünsche dient. Die Bezugnahme auf die Schule ist im Vergleich zum Typus des „selbststabilisierenden Anklammern“ daher oftmals distanzierter und durch Pragmatismus und eine ausgeprägte Zielorientierung bestimmt. Die Schule wird mit Bezug auf einen eigenen Bedeutungshorizont angeeignet und erscheint vor allem mit Blick auf eigene Akzentuierungen (z.B. im Sinne von Spezialisierungen), Bestrebungen oder Neigungen (z.B. einer mit schulischen Anforderungsstrukturen korrespondierenden Wettkampforientierung) von Interesse. Die Jugendlichen dieses Typs kennzeichnet ein starker Selbstbezug im Umgang mit der Schule. Sie heben sich als Person hervor und lassen die Schule eher nebensächlich erscheinen. Das „Hervorheben des Eigenen“ ist mit Blick auf das familiäre Gebilde und die familiäre Interaktionspraxis zu verstehen. Die Jugendlichen können sich bei ihrem Schulaufstieg auf familiäre Deutungsmuster (rück-)beziehen. Im immer wechselseitig zu denkenden Prozess der Identitätsbildung heben sie sich im Rahmen familialer Interaktion selbst als Besondere hervor und werden auch als solche hervorgehoben und anerkannt. Das eröffnet den Jugendlichen Gestaltungsspielräume und die Möglichkeit der integrierenden Aneignung des Schulaufstiegs in den bildungsbiografischen Selbstentwurf.

5. Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Bei den hier vorgestellten Typen einer familial vermittelten Aneignung des Schulaufstiegs handelt es sich um Abstraktionen von einzelnen, in sich sehr facettenreich und unterschiedlich akzentuierten Fallstrukturen. Die Analyse dieser Fallstrukturen hat uns auf eine notwendige Unterscheidung zwischen einer desintegrierenden und integrierenden Aneignung des Schulaufstiegs aufmerksam gemacht. Mit den Bezeichnungen der Typen möchten wir darauf hinweisen, dass der Schulaufstieg und die Bewältigung des Schulaufstiegs bildungsbiografische und familiengeschichtliche Strukturierungsleistungen erfordern. Die Jugendlichen stehen mit Blick auf ihre (bildungs-)biografische Situation vor der Aufgabe, den Schulaufstieg in die eigenen Selbstdeutungen integrieren zu müssen. Wenngleich in den Identitätsentwürfen verschiedene Facetten des Selbst-Seins unterschiedlich gewichtet werden, so existieren diese auf unterschiedliche Lebenszusammenhänge verweisenden Identitätsentwürfe nicht unverbunden miteinander. Die Erzählungen der Jugendlichen und auch jene ihrer Familie verweisen auf die Herausforderung, sich zum Bildungsbiografen bzw. zur Bildungsbiografin der (eigenen) Geschichte zu machen (vgl. auch Mey 1999). Im Rahmen unseres Forschungsdesigns stehen dabei nicht die in der Schule gemachten Erfahrungen im Vordergrund, sondern die Aneignung des Schulaufstiegs vor dem Hinter-

grund der familialen Situation. Wir beziehen uns dabei sowohl auf die subjektive Bearbeitung des familial Vorgegeben sowie auf die Identitätsvermittlung im Rahmen familialer Interaktion.

Im Folgenden haben wir die Ergebnisse in einer Übersicht zusammengefasst. Diese Veranschaulichung reduziert dabei die in den Fallrekonstruktionen gewonnen komplexen Zusammenhänge auf zentrale Begriffe.

Typen	Typ 1	Typ 2	Typ 3
Inter-generationale Transmission	„Selbststabilisierendes Anklammern“	„Einrichten im Vorgegebenen“	„Hervorheben des Eigenen“
Schulaufstieg im Kontext familialer Gestaltung des Erbes	entlastende Such- und Fluchtbewegung	Versuch der loyalen Realisierung	distinktives Hervorheben eigener Gestaltungsspielräume
Bildungsbezogene Adressierungen in der familialen Interaktion	auf sich gestellte Divergenz	verzagte Harmonisierung	stilisierende Komplementarität
Aneignungsmodi des Schulaufstiegs im Kontext adoleszenter Individuation	transformierend	desintegrierend	integrierend

Abb. 1: Typologie zur Aneignung des Schulaufstiegs im Kontext adoleszenter Individuation und familialer Interaktion

Eine desintegrierende Aneignung des Schulaufstiegs (Typ 2) ist dadurch gekennzeichnet, dass die Jugendlichen – im Versuch der loyalen Realisierung elterlicher Bildungserwartungen – sich nicht selbst als Aufsteiger*innen verstehen und wahrnehmen und vor diesem Hintergrund den Schulaufstieg nicht in ihren Identitätsentwurf integrieren. Der Typus einer integrierenden Aneignung (Typ 3) verweist im maximalen Kontrast dazu auf die Bedeutung von familial gestifteten Gestaltungsräumen für die Erprobung eigener Identitätsentwürfe. Schließlich haben wir in der Figur des „selbststabilisierenden Anklammerns“ (Typ 1) herausarbeiten können, wie der Schulaufstieg Entwicklungen anstößt, die zu neuen Identifikationen führen und Transformationen im bildungsbiographischen Identitätsentwurf auslösen können. Vor allem bei diesem Typ werden wir auf die biographischen Strukturierungsleistungen und psychosozialen Herausforderungen aufmerksam, die den Jugendlichen abverlangt werden. Dabei sind die Aneignungsmodi grundsätzlich hinsichtlich möglicher Transformationen als unabgeschlossen zu betrachten.⁸

Mit den dargestellten Typen können wir an bestehende Typologien zur adoleszenten Transformation schulischer Aufsteiger*innen anschließen (vgl. Hummrich 2002; King u.a. 2011). Für uns steht dabei weniger der Zusammenhang von Ablösungsdynamiken und Bildungserfolg im Vordergrund. Wir betrachten die Aneignung des Schulaufstiegs in den bildungsbiographischen Identitätsentwurf vertiefend im Kontext der familialen Interaktionen und Beziehungsstrukturen. Diese auf den spezifischen Individuations- und Ablö-

sungsprozess vollzogene Aneignung des Aufstiegs ist – anders als der Schulerfolg als solcher – wenig von sozialen Gesetzmäßigkeiten geleitet. Im kontrastierenden Vergleich der Fallrekonstruktionen und der hier dargestellten Typen zeigt sich, dass diese nicht mit bestimmten sozialen Lagen korrespondieren. Hier wirken vor allem die Abhängigkeitsverhältnisse innerhalb der Familie (vgl. *König* 1974, S. 120). Die Konstellierung des Familiengefüges sowie die familialen Ansprachen und identitätsbildenden Aushandlungsprozesse sind mit Blick auf die Frage, wie der Schulaufstieg biografisch eingebettet und gefüllt ist, von entscheidender Bedeutung. Die integrierende Aneignung des Schulaufstiegs, die auf eine biografische Einbettung verweist, zeigt sich in unseren Rekonstruktionen als weniger spannungsreich und emotional (vor-)belastet. Das heißt aber nicht, dass diese Schüler*innen mehr oder weniger erfolgreich sind als die anderen.

Die Verbindung fallrekonstruktiv ausgerichteter familienbezogener Sozialisationsforschung mit der empirischen Bildungsforschung erweist sich als fruchtbar, um die Relevanz der Familie für Bildungsbiografien und Prozesse adoleszenter Transformation in ihrer Mehrdimensionalität (vgl. *Buchholz* 1993) analytisch erschließen zu können. Die von uns erarbeitete Typologie bietet einen Ansatzpunkt, um den noch in vieler Hinsicht unbeantworteten Fragen z.B. danach, über welche Prozesse und Dynamiken und mit welchen Folgen die bildungsbiografischen Verläufe der Mütter und Väter im familialen (Geschlechter-)Arrangement intergenerational vermittelt und angeeignet und in eigene Entwürfe übersetzt werden und unter welchen Bedingungen bildungsbezogene Aufstiegsprozesse gelingen, weiter nachzugehen.

Anmerkungen

- 1 Es handelt sich um ein von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördertes Projekt, welches im Zeitraum von 2011 bis 2016 unter der wissenschaftlichen Leitung von *Prof. Dr. Andreas Wernet* und *Prof. Dr. Mirja Silkenbeumer* an der Leibniz Universität Hannover durchgeführt wurde. *Dr. Sven Thiersch* und *Julia Labede* waren als wissenschaftliche Mitarbeiter*in in diesem Projekt tätig, als studentische Hilfskräfte sind *Christian Gakenholz*, *Imke Kollmer*, *Kai Schade* und *Katharina Schindler* zu nennen.
- 2 Wir können an dieser Stelle nur auf den Diskurs zur Frage der "Unverwüstlichkeit einer Lebensform" (*Allert* 1998) angesichts der Ausdifferenzierung der Kernfamilie in eine Vielfalt neuer Lebensformen hinweisen und festhalten, dass die „Strukturierungskraft kernfamiliärer Orientierungsbestände“ (*Funke/Hildenbrand* 2009, S. 238) und damit das westeuropäische Familienmodell den Bezugspunkt auch „unkonventioneller Familien“ zu bilden scheint (ebd., S. 30).
- 3 Vgl. für einen Überblick zur Entwicklung der Stierlinschen Theorie der Familiendynamik u.a. *Ritscher* (2006).
- 4 Bisher fehlt es an methodologischen und methodischen Klärungen, wie Ausdrucksformen der Familie als Gegenstand empirischer Sozialforschung adäquat und systematisch zu erheben sind (vgl. *Przyborski/Wohlrab-Sahr* 2009, S. 122). Wenn wir von Familiengesprächen sprechen, grenzen wir uns von Begriffen wie Familieninterviews bzw. -diskussionen ab. Uns geht es im Rahmen der Familiengespräche um das Herstellen eines möglichst offenen und aufeinander Bezug nehmenden Gesprächs zwischen den Familienmitgliedern. Wir fokussieren im Sinne der Auswertungsmethode der Objektiven Hermeneutik und ihrer Textförmigkeitsannahme auf eine möglichst selbstläufige Interaktion zwischen den Familienmitgliedern, um die latenten Sinnstrukturen der familialen Interaktion herausarbeiten zu können und verzichteten deswegen auf eine methodisch angeleitete Erhebungsform.
- 5 Vgl. die methodologischen Überlegungen zum Stellenwert objektiver Daten im Rahmen der Einzelfallrekonstruktion und damit zum Zusammenhang zwischen Bildungsgenogrammanalyse und Textrekonstruktion von *Wenzl* und *Wernet* (2015).

- 6 Auf die methodologischen Annahmen und die methodischen Prinzipien einer objektiv-hermeneutischen Textinterpretation können wir hier aus Platzgründen nicht weiter eingehen (vgl. dazu Garz/Kraimer 1994; Overmann 2000; Wernet 2009; Garz/Raven 2015 S. 137ff.).
- 7 Insofern finden sich hier einige Parallelen zu den Schülerinnen und Schülern, bei denen Nittel (1992) in seiner schülerbiografischen Studie eine Anpassungsverlaufskurve rekonstruieren konnte.
- 8 Die idealtypischen Modi der integrierenden bzw. desintegrierenden Aneignung des Schulaufstiegs bilden ein Kontinuum ab und wurden aus extensiven Einzelfallrekonstruktionen gewonnen. Die materialen Analysen haben uns auf „typische“ familiäre Konstellierungen und adoleszente Individuationsbewegungen im Kontext der Aneignung des Bildungsaufstiegs aufmerksam gemacht. Hier wären weitere Typisierungen möglich. So muss sich ein integrierender Aneignungsmodus nicht zwingend vor dem Hintergrund neu konstellierender Beziehungsverhältnisse formieren. Diese können aber, wie unsere Typenbildung zeigt, Individuationsräume eröffnen, die ein „Hervorheben des Eigenen“ befördern.

Literatur

- Abels, H. (2010): Identität. (2. Aufl.) – Wiesbaden.
- Allert, T. (1998): Die Familie. Fallstudien zur Unverwundlichkeit einer Lebensform. – Berlin/New York.
- Allert T./Bieback-Diel, L./Oberle, H./Seyfarth, E. (1994): Familie, Milieu und sozialpädagogische Intervention. – Münster.
- Blos, P. (2015[1973]): Adoleszenz. Eine psychoanalytische Interpretation. – Stuttgart.
- Bourdieu, Pierre (1998): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. – Frankfurt a. M.
- Brake, A./Büchner P. (2009): Dem familialen Habitus auf der Spur. Bildungsstrategien in Mehrgenerationenfamilien. In: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft: Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu (2. Aufl.). – Wiesbaden, S. 59-80.
- Bremer, H./Lange-Vester, A. (Hrsg.) (2006): Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. – Wiesbaden.
- Buchholz, M. (1993): Dreiecksgeschichten. Eine klinische Theorie psychoanalytischer Familientherapie. – Göttingen/Zürich.
- Büchner, P./Brake, A. (Hrsg.) (2006): Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. – Wiesbaden.
- Funke, D./Hildenbrand, B. (2009): Unkonventionelle Familien in Beratung und Therapie. – Heidelberg.
- Erikson, E. H. (1970[1968]): Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel. – Stuttgart.
- Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.) (1994): Die Welt als Text: Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik. – Frankfurt a.M.
- Garz, D./Raven, U. (2015): Theorie der Lebenspraxis. Einführung in das Werk Ullrich Overmanns. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07308-4>
- Grimm, S. (1966): Die Bildungsabstinenz der Arbeiter. Eine soziologische Untersuchung. – München. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-86217-5>
- Grundmann, M./Dravenau, D./Bittlingmayer, U. H./Edelstein, W. (2006): Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz. – Münster.
- Helsper, W./Kramer, R.-T./Hummrich, M./Busse, S. (2009): Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen. – Wiesbaden.
- Hildenbrand, B. (2005): Fallrekonstruktive Familienforschung - Anleitungen für die Praxis. – Opladen.
- Hildenbrand, B. (2009): Einführung in die Genogrammarbeit. (2. Aufl.) – Heidelberg.
- Hummrich, M. (2002): Bildungserfolg und Migration. Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft. – Opladen. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-09422-7>
- King, V. (2006): Pierre Bourdieu als Analytiker des Sozialen. Methodologische und konzeptionelle Bezüge zur Psychoanalyse sowie sozialpsychologische Perspektiven im Werk Bourdieus. sozialer sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung, 15, 1, S. 3-28.
- King, V. (2013): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01350-9>
- King, V./Zölch, J./Koller, H.-C./Carnicer, J./Subow, E. (2009): Bildungsaufstieg als Migrationsprojekt. Fallstudie aus einem Forschungsprojekt zu Bildungskarrieren und adoleszenten Ablösungsprozessen

- bei männlichen Jugendlichen aus türkischen Migrantenfamilien. In: *King, V./Koller, H.-C.* (Hrsg.): Adoleszenz - Migration - Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. (2. Aufl.) – Wiesbaden, S. 67-84.
- King, V./Koller, H.-C./Zölch, J./Carnicer, J.* (2011): Bildungserfolg und adoleszente Ablösung bei Söhnen aus türkischen Migrantenfamilien. Eine Untersuchung aus intergenerationaler Perspektive. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 4, S. 581-601.
<https://doi.org/10.1007/s11618-011-0242-z>
- Kramer, R.-T.* (2002): Schulkultur und Schülerbiographien. Das „schulbiographische Passungsverhältnis“. Rekonstruktionen zur Schulkultur II. – Opladen. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-11340-9>
- Kramer, R.-T./Helsper, W.* (2010): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit. In: *Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R.-T./Budde, J.* (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. – Wiesbaden, S. 103-125.
- Kramer, R.-T./Helsper, W./Thiersch, S./Ziems, C.* (2009): Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in der Sekundarstufe I. – Wiesbaden.
- König, R.* (1974): Materialien zur Soziologie der Familie. – Köln.
- Krappmann, L.* (2000[1971]): Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. – Stuttgart.
- Labede, J./Silkenbeumer, M.* (2014): Zur Bedeutung familialer Geschlechter- und Generationenbeziehungen für die Konstituierung des Bildungsselbst. In: *Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S.* (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. – Wiesbaden, S. 225-249. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_10
- Labede, J./Thiersch, S.* (2013): Zur familialen Genese schulischer Bildungsentscheidungen - Sozialisations-theoretische Überlegungen und empirische Analysen jenseits rationaler Entscheidungsmodelle. In: *Miethe, I./Ecarius, J./Tervooren, A.* (Hrsg.): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. – jOpladen/Berlin/Toronto, S. 65-84.
- Labede, J./Thiersch, S.* (2014): Die Desintegration des Bildungsaufstiegs. Zur Bedeutung familialer Dynamiken für die Bildungskarriere. sozialer sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung, 15, 2, S. 253-269. <https://doi.org/10.1515/sosi-2014-0206>
- Maaz, K./Nagy, G.* (2010): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In: *Baumert, J./Maaz, K./Trautwein, U.* (Hrsg.): Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft, 12-2009. – Wiesbaden, S. 153-182.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-92216-4_7
- Mead, G.H.* (1980): Die soziale Identität. In: ders., Gesammelte Aufsätze. Frankfurt a.M., S. 241-252.
- Mey, G.* (1999): Adoleszenz, Identität, Erzählung. Theoretische, methodologische und empirische Erkundungen. – Berlin.
- Nittel, D.* (1992): Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung: eine biographisch-analytische Studie. – Weinheim.
- Oevermann, U.* (1981): Fallrekonstruktionen und Strukturgeneralisierung als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse. Frankfurt a. M. Online verfügbar unter: <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/4955>, Stand: 13.08.2016.
- Oevermann, U.* (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: *Kraimer, K.* (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. – Frankfurt a. M., S. 58-157.
- Oevermann, U.* (2004): Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung. In: *Geulen, D./Veith, H.* (Hrsg.): Sozialisation interdisziplinär: Aktuelle Perspektiven. – Stuttgart, S. 155-181.
<https://doi.org/10.1515/9783110511246-011>
- Oevermann, U.* (2014): Sozialisationsprozesse als Dynamik der Strukturgesetzlichkeit der ödipalen Triade und als Prozesse der Erzeugung des Neuen durch Krisenbewältigung. In: *Garz, D./Zizek, B.* (Hrsg.): Wie wir zu dem werden, was wir sind. Sozialisations-, biographie- und bildungstheoretische Aspekte. – Wiesbaden, S. 15-69.
- Oevermann, U./Allert, T./Konau, E./Krambeck, J.* (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemein forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: *Soeffner, H.-G.* (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. – Stuttgart, S. 352-434.
- Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M.* (2009): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. – München.

- Ritscher, W.* (2006): Das Tun des Einen ist das Tun des Anderen. Helm Stierlins Beiträge zur Entwicklung von Theorie und Praxis der Familientherapie. *Kontext*, 37, 1, S. 5-22.
- Rolff, H.-G.* (1997): Sozialisation und Auslese durch die Schule. – Heidelberg.
- Silkenbeumer, M./Wernet, A.* (2010): Biografische Identität und Objektive Hermeneutik. Methodologische Überlegungen zum narrativen Interview. In: *Griese, B.* (Hrsg.): *Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biografieforschung.* – Wiesbaden, S. 171-198.
- Silkenbeumer, M./Wernet, A.* (2012): Die Mühen des Aufstiegs. Fallrekonstruktionen zur subjektiven Bewältigung des Schulformwechsels. *Pädagogische Fallanthologie Band 9.* – Opladen/Farmington Hills.
- Stierlin, H.* (1976): Eltern und Kinder. Das Drama von Trennung und Versöhnung im Jugendalter. – Frankfurt a.M.
- Stierlin H./Rücker-Emden, I./Wetzel, N./Wirsching, M.* (1977): Das erste Familiengespräch. Theorie – Praxis – Beispiele. – Stuttgart.
- Stierlin, H./Levi, D. L./Savard, R. J.* (1980[original 1973]): Zentrifugale und zentripetale Ablösung in der Adoleszenz: zwei Modi und einige ihrer Implikationen. In: *Döbert, R./Habermas, J./Nunner-Winkler, G.* (Hrsg.): *Entwicklung des Ichs.* – Königstein Taunus, S. 46-68.
- Straub, G.* (2000): Identitätstheorie, empirische Identitätsforschung und die „postmoderne“ armchair psychology. *ZBBS –Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1, S. 167-194.
- Stubbe, T. C.* (2009): Bildungsentscheidungen und sekundäre Herkunftseffekte. Soziale Disparitäten bei Hamburger Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. – Münster.
- Thiersch, S.* (2014): Bildungshabitus und Schulwahl. Fallrekonstruktionen zur Aneignung und Weitergabe des familialen „Erbes“. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04170-0>
- Wenzl, T./Wernet, A.* (2015): Fallkonstruktion statt Fallrekonstruktion. Zum methodologischen Stellenwert der Analyse objektiver Daten. *sozialer sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung*, 16, 1, S. 85-102. <https://doi.org/10.1515/sosi-2015-0106>
- Wernet, A.* (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91729-0>
- Wernet, A.* (2012): Die objektive Hermeneutik als Methode der Erforschung von Bildungsprozessen. In: *Schittenhelm, K.* (Hrsg.): *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Theoretische Grundlagen und Methoden.* – Wiesbaden, S. 183-202. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94119-6_7
- Wiezorek, C.* (2005): Schule, Biographie und Anerkennung. Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz. – Wiesbaden.